

# Nastava kroz prizmu poznatih didaktičara

---

**Kuhar, Samanta**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2019**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:822154>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-05**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI

FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

# **Nastava kroz prizmu poznatih didaktičara**

*Diplomski rad*

Studentica: Samanta Kuhar

Mentorica: prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, 2019. godina

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET RIJEKA  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

# **Nastava kroz prizmu poznatih didaktičara**

*Diplomski rad*

Studentica: Samanta Kuhar

JMBAG: 0009064905

Studij: Hrvatski jezik/ Pedagogija

Mentorica: prof. dr. sc Anita Zovko

Rijeka, 2019

## IZJAVA

### O POHRANI DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI ARHIV KNJIŽNICE FILOZOFSKOG FAKULTETA U RIJECI

Ime i prezime studentice: Samanta Kuhar

JMBAG: 0009064905

E-mail za kontakt: [samanta.kuhar@gmail.com](mailto:samanta.kuhar@gmail.com)

Studij koji je studentica studirala: Dvopredmetni studij hrvatskog jezika i pedagogije

Studij na kojem piše diplomski rad: Pedagogija

Naslov diplomskog rada: Nastava kroz prizmu poznatih didaktičara

Mentorica diplomskog rada: prof. dr. sc. Anita Zovko

Odsjek: Odsjek za pedagogiju

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanoga diplomskoga rada, da sadržaj predane elektroničke datoteke u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i dovršenoga diplomskoga rada, te da se slažem da ovaj rad koji će biti trajno pohranjen u digitalnom arhivu Knjižnice Filozofskoga fakulteta u Rijeci bude javno dostupan svima.

U Rijeci, 2019. godine

Potpis studentice:

## Sadržaj

1.Sažetak.....	5
2.Uvod.....	8
3.Pojam nastave.....	10
4.Potreba za nastavom.....	25
5. Pojam nastave u radovima Ratkea i Komenskog.....	30
5.1 Razvoj nastave u okviru djelovanja Jan Amosa Komenskog.....	32
6. Razvoj nastave u okrilju djelovanja Pestalozzija.....	42
7. Utjecaj filozofa na poimanje nastave u novom dubu.....	50
8. Poimanje nastave u 19. stoljeću.....	57
8.1 Pogled na nastavu u radovima J.F. Herbarta.....	59
9. Poimanje nastave na prijelazu 19. i 20. stoljeća.....	68
10. 20.stoljeće i pogled na nastavu u kontekstu didaktičkih teorija.....	72
11. Pojava alternativnih oblika nastave.....	82
11.1 Nastava kao samostalna aktivnost učenika.....	85
11.2 Organizacija nastave kroz grupno učenje učenika.....	91
12. Zaključak.....	103
13.Literatura.....	105

## 1. Sažetak

Rad donosi prikaz mišljenja o nastavnom procesu kod tradicionalnih didaktičara te predstavnika alternativnih oblika nastave. U promišljanjima teoretičara naglasak se stavlja na pitanje učenika, učitelja, nastavnog sadržaja, prostora nastave te razrednog ozračja. Pitanje poimanja učenika jedno je od glavnih pitanja kada se kreće u organiziranje nastavnog procesa. U ovdje navedenim teorijskim promišljanjima učenika se uglavnom koncipira kao jedinstvenu osobu čiji se individualitet treba njegovati. Takvo poimanje nalazimo i kod didaktičara tradicionalne škole (Komensky, Pestalozzi, Rousseau), a ponajviše je ono u temelju alternativnih oblika (Montessori, Waldorf, Summerhill, Dottrens).

Učitelj je od prvotne uloge prenositelja i oblikovanja znanja učenika, autoritetne osobe koja ocjenjuje učenika i njegovo znanje, postepeno prelazio u ulogu organizatora i pratitelja slobodnog napretka učenika. Za učitelja je još Komensky utvrdio da treba biti posebna moralna osoba i primjer za slijediti, dok će Herbart za učitelja reći da mora imati znanost za priopćavanje. U alternativnim oblicima nastave učitelji imaju izazov prihvatiti nove načine rada, primjerice u Montessori školama ili pak Summerhillu, a u Waldorfskoj školi oni se smatraju duhovnim pomagačem razvoja učenika.

U svim promišljanjima o nastavi uglavnom se polazilo od nastavnog sadržaja koji je potrebno da učenik usvoji. Pitanje se postavljalo koji je to nastavni sadržaj i tko bi to trebao odrediti. Najcjelovitiji odgovor na pitanje koji je to nastavni sadržaj dao je Komensky uvodeći pojam pansophie, kao enciklopedijski uređenog znanja koji će se učenicima prikazati putem udžbenika. Nešto se veća rasprava vodila oko toga tko bi trebao određivati koji je to nastavni sadržaj, odnosno treba li društvo (država) odrediti sadržaj koji učenici moraju usvojiti ili je na samom učeniku da slijedi svoje interese, određujući tako sadržaj, i razvijajući svoje znanje. U ovom segmentu nalazi se velika razlika između tradicionalne nastave i alternativnih oblika. Dok će tradicionalna nastava nastavni sadržaj smatrati propisanim od strane društva (države), alternativni oblici će zahtijevati slobodu izbora nastavnog sadržaja i njegovu potpunu usmjerenost k interesima djeteta.

Prostoru izvođenja nastave prvi se posvetio Ratke, a kod Komenskog je to išlo u smjeru organiziranja učionice koja će zadovoljiti uvjetima razredno-predmetnog sustava. Veća je pažnja prostoru izvođenja posvećena u alternativnim oblicima koji oblikuju specifične učionice s namjerom da potaknu samoaktivnost učenika, a nerijetko veliku ulogu ima i vanjski prostor školske zgrade (Waldorf).

Svi se didaktičari slažu da je za uspješnu provedbu nastavnog procesa bitan odnos uspostavljen na relaciji učenik-učitelj koji će pogodovati stvaranju ugodne socijalne i emocionalne klime. Dok će tradicionalni didaktičari smatrati da tome doprinosi povezanost učenika i učitelja te povezanost obiteljskog doma učenika i učitelja, u alternativnim školama stvaranje pozitivne emocionalne klime pripisuje se slobodi i ravnopravnosti učenika i učitelja.

Iz analize mišljenja tradicionalnih i alternativnih didaktičara proizlazi zaključak kako je njihovo djelovanje utemeljeno na istim idejnim osnovicama dok se razlika javlja u načinu na koji su te ideje ostvarene.

### **Summary**

The paper presents an overview of the teaching process of traditional didacticists and representatives of alternative forms of teaching. In the theoretician's thinking, the emphasis is placed on the question of students, teachers, teaching contents, classroom and atmosphere.

The question of student is one of the main questions when it comes to organizing the teaching process. In the theoretical considerations outlined here, the student is generally conceptualized as a unique person whose individuality needs to be nurtured. Such an understanding is also found in traditional school didactics (Komensky, Pestalozzi, Rousseau), and above all it is based on alternative forms (Montessori, Waldorf, Summerhill, Dottrens).

The teacher has, from the initial role of the communicator and the formation of the knowledge of the student, gradually become the role of the organizer and companion of the student's free progress. For the teacher, even Komensky has determined that he should be a special moral person and an example to follow, while Herbart for the teacher would say he must have the science of communication. In alternative forms of teaching, teachers are challenged to embrace new ways of working, such as in Montessori schools or Summerhill, and at Waldorf schools they are considered to be the spiritual facilitator of student development.

In all reflections on teaching, the main question was about the teaching content that the student needed to adopt. Komensky's most complete answer to the teaching content question was the introduction of the term pansophie, as an encyclopaedically arranged knowledge that will be presented to students through textbooks. There was a bit of debate over who should determine what teaching content is, or whether society (the state) should determine the

content that students must adopt, or whether it is up to the student to pursue their interests, determining the content, and developing their knowledge. In this segment, there is a big difference between traditional teaching and alternative forms. While traditional teaching will be regarded as prescribed by society (the state), alternative forms will require the freedom to choose teaching content and its full focus on the interests of the child.

Ratke was the first to mention the importance of the well decorated classroom which with Komensky moved towards organizing a classroom that would satisfy the requirements of the class-subject system. Greater attention has been paid to the performance space in alternative forms that form specific classrooms with the intention of stimulating student self-activity, and often the outer space of the school building (Waldorf) also plays a large role.

All didacticists agree that for the successful implementation of the teaching process, a student-teacher relationship is essential to create a comfortable social and emotional climate.

While traditional didacticists will find that the connection between students and teachers and the family home of students and teachers contributes to this, in alternative schools the creation of a positive emotional climate is attributed to the freedom and equality of students and teachers.

The analysis of the opinions of traditional and alternative didacticists leads to the conclusion that their actions are based on the same conceptual bases, while a difference arises in the way these ideas are realized.

**Ključne riječi:** nastava, povijest, tradicionalna nastava, alternativni oblici nastave, učenik, učitelj

**Key words:** teaching, history, tradicional teaching, alternative teaching, teacher, student



## 1. Uvod

Didaktika je grana pedagogije koja proučava proces poučavanja i učenja. Sama riječ didaktika dolazi iz grčkog jezika i u naš jezik ulazi u značenju poučavanja (*didasko*-poučavam; *didaskhein*-poučavati) (Vasilj, 2015). Kao disciplinu unutar pedagogije, njezin razvoj možemo kontinuirano pratiti unatrag 400 godina, pa možemo reći da je relativno mlada disciplina iako njezin predmet proučavanja postoji gotovo od postanka čovječanstva. Teško je odrediti granice didaktike te se najčešće definira, u punini svog opsega, kao teorija poučavanja i učenja (teorija odgojno-obrazovnog procesa) (Poljak, 1985; Vasilj, 2015). U njezinom je interesu pronaći najbolje načine poučavanja i učenja kako bi učenik postigao optimalan rezultat. Zbog širine značenjskog polja pojma kojeg proučava, didaktika mora surađivati s mnogim drugim znanostima poput psihologije, sociologije, povijesti, metodike, filozofije, ekonomije u čemu se ogleda njezino interdisciplinarno područje. Središnji je fokus didaktike na pojmovima obrazovanje, odgojno-obrazovni proces, nastava, znanje, subjekti odgojno-obrazovnog procesa. Kao teorija odgojno-obrazovnog procesa, didaktika je usmjerena ponajprije na nastavu. U počecima organiziranog nastavnog rada didaktika je prvo pokrenula pitanje adekvatnog sadržaja nastave. Nastojala je odrediti pojam znanja, njegovu ulogu u društvu te pronaći parametre koji će odrediti koje je znanje potrebno poučavati u nastavnom procesu. S rastućim brojem poučavanih osoba, didaktika je pokušala dati odgovor na pitanje koga smatramo učenikom, koja su njegova zaduženja, a paralelno s tim, tko je učitelj i koja je njegova uloga u nastavnom procesu. U vremenu masovnog obrazovanja i rasta građanske klase, didaktika je tražila optimalan način organiziranja nastavnog procesa (kako?) u kojem će svi dosegnuti svoj maksimum. U kontekstu toga razmatrao se najbolji način organiziranja učenja te svrhe učenja. Osim toga, u okvirima didaktike raspravljalo se o metodama učenja kao i o potrebnim prostornim uvjetima rada te potrebnom materijalu.

Organizirani odgoj i obrazovanje kontinuirano se ostvaruje u nastavnom procesu u kojem sudjeluju odgovarajući subjekti (učitelji i učenici). Iz toga je razloga središnji fokus didaktike nastava i njezino cjelokupno organiziranje, provođenje kao i evaluacija. Kako bi dali povijesni pregled razvoja odgojno-obrazovnog procesa, onda moramo koračati povijesnim razvojem didaktike i fokus usmjeriti na djelovanje i radove didaktičara. Dugo se rad didaktike ukalupljivao u djelovanje pedagogije te se tek u 17. stoljeću didaktika uspjela osamostaliti kao znanstvena disciplina sa svojim predmetom proučavanja.

U radu se nastoji prikazati povijesni slijed razvoja mišljenja o nastavnom procesu. Osim samih mišljenja, prikazuju se djelovanja pojedinih stručnjaka odgoja i obrazovanja na poljima razvoja nastave. S obzirom na to da nastava spada u područje proučavanja didaktike, rad je ponajprije usmjeren na djelovanje i mišljenja pojedinih didaktičara, ali istovremeno ne zaobilazi utjecaje koji dolaze od strane pedagoga i filozofa. Cilj rada je usporediti poimanje nastave u okvirima tradicionalne škole i alternativnih oblika nastave, kritički analizirati pojedine poglede na nastavu i dovesti ih u vezu sa suvremenim poimanjem nastave, uočiti na čijim je idejama utemeljena današnja nastava, a čije su ideje ostale samo u teorijskim promišljanjima. Strukturno, rad je podijeljen na tematske dijelove koji prate razvoj nastave u kontekstu stare škole, tradicionalne (razredno-predmetni sustav ) i novih oblika nastave koji se javljaju u okviru alternativnih škola.

## 2. Pojam nastave

Kao jedna od grana pedagogije, didaktika, nastoji formirati upute, načela i pravila provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti na temelju vlastitih istraživanja i proučavanja odgojno-obrazovne stvarnosti. U suštini se može reći da je didaktika teorija odgojno-obrazovnog procesa koja proučava uzročno-posljedične veze i zakonitosti provođenja uspješnog procesa učenja, odnosno same odgojno-obrazovne prakse (nastave). Stručna literatura, koja se bavi teorijskim poimanjem nastave, definira ju na različite načine kao posljedicu različitih znanstveno-teorijskih polazišta. Ta se objašnjenja nastave ponekad podudaraju, ponekad nadopunjuju, a ponekad proturječe. Kako bi se mogao dati jedan sustavan pregled razvoja nastave na samom je početku treba definirati, odnosno osvrnuti se na to na koji je način definiraju stručnjaci današnjice. To nije nimalo lagan zadatak jer mnoštvo je definicija nastave, ali ni za jednu se ne može ustvrditi da je potpuno sveobuhvatna. Uz to, Palekčić (2015) smatra kako u pedagoškoj literaturi nedostaju pedagogijske teorije nastave, čime se zaključuje kako nastava nema svoju teorijsku podlogu u pedagogiji. Prikazani pogledi na pojam nastave gledaju kao na skup raznih čimbenika te na temelju toga pokušavaju dati upute za adekvatno organiziranje nastavnog procesa što potvrđuje Palekčićevu konstataciju da svako promišljanje o nastavi proizlazi iz smjera didaktike, institucije (škole) ili pak iz smjera psihologije što je nedopustivo.

Meyer (2002) nastavu smatra najvažnijim oblikom institucionaliziranog poučavanja i učenja. Odvija se u zadanom vremenskom okviru, unaprijed je isplanirana i usmjerena je na ostvarenje zadanog cilja. Sagledava se kao proces interakcije koji se odvija u zajedništvu nastavnika i učenika. Nastavnik i učenik dva su pola nastave svaki sa svojim zadatkom i u tome leži bipolarno obilježje nastave koje joj daje Meyer (2002). S jedne strane se nalazi osoba koja poučava (nastavnik, učitelj), a s druge je osoba koju se poučava, odnosno osoba koja uči (učenik). Međutim, u današnje vrijeme ovu konstataciju treba uzeti s dozom rezerve s obzirom na to da se uloge učenika i učitelja neprestano isprepliću i nadopunjuju. To znači da u određenim situacijama učenik nije samo učenik, već povremeno postaje izvor od kojega se može puno naučiti. Općenito, takvu interakciju od koje obje strane imaju benefite treba poticati u svakodnevnom odgojno-obrazovnom procesu.

S obzirom na to da se nastava nerijetko održava na identičan način neovisno o tematici koju se poučava, događa se da učenici postanu nezainteresirani za nastavno gradivo. Takav način izvođenja nastave budi averziju od strane učenika prema nastavi. Budući da je nastava proces

koji se odvija upravo zbog učenika, onda se njima taj proces treba prilagoditi. „Taj se problem ne može riješiti neprestanim uvođenjem sve novijih i spektakularnijih sadržaja, već samo obnavljanjem cjelokupne metodičke kulture. Učenicima je upravo zbog poplave informacija kojima su zasuti izvan škole i nastave potrebna nastava koja uspostavlja smisao i usredotočuje ih na pojedine probleme“ (Meyer, 2002, str.23).

Iz tog su razloga poučavanje i učenje zajedničke aktivnosti učitelja i učenika i one čine suštinu nastavnog procesa. Nastavu treba shvatiti kao sustav prenošenja, usvajanja te promišljanja o znanju, a učenike treba motivirati za sudjelovanje u jednom takvom procesu. Kako bi se to ispunilo, učitelj, u suvremenoj nastavi, treba biti u ulozi koordinatora i organizatora nastavnog procesa, a učenici od njega trebaju usvajati potrebna znanja, vještine, sposobnosti, navike što se realizira kroz odgojni, funkcionalni i obrazovni zadatak nastave. U suštini, prema Meyeru (2002), nastavu određuju tri čimbenika. Učenici kao osobe koje se poučava, učitelji kao osobe koje poučavaju te nastavni sadržaj kao ono što se poučava. Nedostaje li i jedna od navedene tri sastavnice ne može se govoriti o nastavi. Za uspješnu nastavu važna je njezina dinamičnost te podjednako sudjelovanje aktera procesa.

Raspravljajući o organizaciji nastave Meyer (2002) smatra kako je snaga frontalne nastave ujedno i njezina slabost. Frontalni oblik nastave najčešći je oblik nastave u kojem uglavnom učitelj vodi glavnu riječ i većinski je nositelj nastavnog procesa, a uloga je učenika oslabljena. Domović (2003, prema Vasilj, 2015) naglašava kako je nedostatak predavačke nastave jednosmjerna komunikacija. Takvom nastavom dominira učitelj koji određuje cilj i sadržaj nastave te drži kontrolu nad nastavnim procesom, dok je učenik sveden na objekt koji upija znanje. Tako organizirana nastava ima brojne nedostatke, a jedan od njih je svakako gušenje samostalnosti i kreativnosti učenika.

Pranjić (2005) pojam nastave izjednačava s pojmom poučavanja. „Nastava je interakcijsko događanje u kojem učenici pod vodstvom profesionalno osposobljenih nastavnika planski, u za to stvorenim ustanovama (školama), usvajaju i dalje razvijaju odabrane kulturne sadržaje sa svrhom što boljeg socijaliziranja, kvalificiranja i personaliziranja“ (Pranjić, 2005, str.184). U definiranju nastave, poput Meyera, naglasak stavlja na njezinu interakcijsku komponentu, na odnos učenika i učitelja te komunikaciju koju razvijaju. Učitelju se dodjeljuje uloga vođe nastavnog procesa i uloga organizatora, za što treba biti posebno obrazovan. Nastavni proces je institucionaliziran i provodi se u posebnim uvjetima dok je nastavni sadržaj određen od strane kulture društva u kojem se nastava odvija. Krajnji cilj nastave svakako mora biti

socijalizacija pojedinca, stjecanje određenih kvalifikacija te izgradnja cjelokupne ličnosti učenika.

Filip Jelavić (2008) nastavu smatra jednim od osnovnih pojmova didaktike i definira ju kao „sustav (usustavljeno učenje) sa svrhovitom organizacijom koji pretpostavlja:1) jasno definirane ciljeve (očekivane vrijednosti koje nastaju nastavnim učenjem), 2) jasno definiran proces (koji korespondira s postavljenim ciljevima odnosno očekivanim vrijednostima) te 3) jasno definirani kriteriji vrednovanja (postignuća učenika te učinkovitost/djelotvornost nastave)“ (Jelavić, 2008, str. 23). Nastava kao usustavljeno učenje ima zadatak da gradivo na adekvatan način predoči učenicima da ga oni mogu razumjeti u cjelini. Usustavljeno učenje je proces koji podrazumijeva razvoj učenika u svrhu ispunjavanja ciljeva. Kao kraj tog procesa provodi se vrednovanje učenika što u suštini određuje i učinkovitost nastavnog procesa. Međutim, uspješnost nastavnog procesa ne može se temeljiti isključivo na vrednovanju učenika, već je od iznimne važnosti da učitelji svakodnevno provode evaluaciju pojedinih dijelova nastavnog procesa s ciljem poboljšanja njegove učinkovitosti.

Bognar i Matijević (2005) nastavu smatraju zajedničkom aktivnošću nastavnika i učenika kojoj je cilj ispunjavanje unaprijed postavljenih zadataka odgoja i obrazovanja. Međutim, autori ističu kako postoje brojne izvannastavne aktivnosti koje spadaju u sferu odgojno-obrazovnog procesa. Iz tog razloga skloniji su pojmu odgojno-obrazovnog procesa koji će obuhvatiti i sve vrste nastavnih i izvannastavnih aktivnosti.

Lavrnja (1996) nastavu smatra središnjim pojmom u svim didaktičkim teorijama i praksi. U svom gledištu definira nastavu kao racionalno organiziranu odgojno-obrazovnu djelatnost koja se temelji na odnosu učitelj- učenik - nastavni sadržaj. Prema njemu to su tri glavne komponente odgojno-obrazovnog procesa, a takvo je shvaćanje objašnjeno terminom *didaktički trokut*. Definirajući nastavu u okvirima didaktičkog trokuta, Lavrnja (1996) ju je krajnje pojednostavio te zanemario ciljeve nastave, didaktičko-materijalne uvjete, prostor, opremu, dinamiku procesa. Palekčić (2015) ističe kako je najčešći prigovor didaktičkom trokutu da ne preslikava složenost nastavnog procesa, ali ujedno napominje da didaktički trokut ukazuje na ono bitno u nastavi, ono bez čega nema nastave, a nije mu cilj vjerno preslikati nastavnu stvarnost.

U novije vrijeme se nastava ponajprije definira kao planirana aktivnost učenika koju nadgleda i kontrolira učitelj. Prema Tot (2010) nastava je jedinstven proces s učenjem, a aktivnost učenika i učitelja se međusobno nadopunjuju i unaprjeđuju. Zadatak je suvremene nastave

razvoj spoznajnih i intelektualnih sposobnosti učenika. U tom smislu na nastavi je da organizira način usvajanja znanja kao cjelovitog i logičkog sustava. Nastava će to postići ako učenike potiče na otkrivanje i usvajanje znanstveno-teorijskih spoznaja i pojmova te samostalno povezivanje znanja u cjeloviti sustav. Na taj se način učeniku predstavlja cjelovitost svijeta koju on samostalno otkriva. Potrebna je nastava „u kojoj učenik koristi određene podatke kao mogućnosti za daljnju analizu i potkrepljivanje svojih razmišljanja, gdje vlastita značenja povezuje, uopćava i strukturira u odnosu na prethodna“ (Tot, 2010, str.4).

U Republici Hrvatskoj prema aktualnom nastavnom planu i programu nastava se smješta u domenu odgojno-obrazovnog rada. „Odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi ostvaruje se redovitom i izbornom nastavom, te dopunskim i dodatnim radom s učenicima“ (Nastavni plan i program, 2006, str.15). Prema takvom definiranju nastave proizlazi jedinstvo dvaju programa (odgoja i obrazovanja) komponiranih unutar jednog procesa-nastave. Odgojni aspekt nastave proizlazi iz odnosa koji se uspostavljaju između subjekata nastave, dok je obrazovni segment usredotočen na stjecanje znanja, razvoja potrebnih životnih vještina i sposobnosti. Nastava je u biti ciljno poučavanje i učenje, provodi se s određenim ciljem na temelju propisanog plana i programa. Ciljevi odgojno-obrazovne djelatnosti u hrvatskim osnovnim školama su: „osigurati sustavan način učenja o svijetu, prirodi, društvu, ljudskim dostignućima, o drugima i sebi; poticati i kontinuirano unaprjeđivati intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni, duhovni razvoj učenika, u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima; stvoriti mogućnosti da svako dijete uči i bude uspješno; osposobiti učenike za učenje, naučiti ih kako učiti i pomoći im u učenju; pripremiti učenike za mogućnosti i iskušnja koja ih čekaju u životu; poučiti učenike vrijednostima dostojnih čovjeka“ (Nastavni plan i program, 2006, str.12).

Iz prikazanog pregleda poimanja nastave može se zaključiti da je ona sustav te kao sustav ima svoje sastavnice koje je određuju. Meyer (2002) određuje nastavu kao skup triju čimbenika: učenika, učitelja te nastavnog sadržaja. To viđenje je kod Jelavića (2008) prošireno još i potrebnim prostorom i opremom za provođenje nastave te nastavnim ozračjem, komunikacijom i odnosom učenik-učitelj. Budući da će se u pregledu razvoja teorije nastave pozornost obratiti i na njezine sastavnice, onda će se svaka od nabrojanih pobliže objasniti te prikazati u kakvom su odnosu komponente nastave sa samom nastavom.

Najvažnija odrednica nastave svakako je **učenik**. Od učenika se polazi u kreiranju nastave, a nastava postoji zbog samog učenika. Učenik je osoba koja se u sklopu nastavnog procesa uči i poučava. Može ga se smatrati ključnom sastavnicom nastavnog procesa, sastavnicom od koje nastavni proces proizlazi i na kojoj se temelji. Pojednostavljeno rečeno ako nema učenika nema ni nastave. „Učenik je osoba koja uči u obveznom i neobveznom dijelu školskog sustava, a najčešće taj pojam obuhvaća osobu od 6. do 18. godine života. U odgojno-obrazovnom procesu nastoji ostvariti svoje interese i potrebe s pomoću kojih će se osposobiti za život“ (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010, str. 66). Učenik je osoba s unikatnom osobnošću, iskustvom, urođenim sposobnostima koja uči, to jest u procesu se nastave odgaja i obrazuje. On, svojim individualitetom, daje nastavi posebnost. Kroz povijest učenici su bili različito poimani s obzirom na socijalni status koji su imali u društvu. Dugi niz stoljeća pojam učenika bio je rezerviran za imućne pojedince. U antici kao i u srednjem vijeku učenici su bili pripadnici bogatijih i imućnijih obitelji. Oni su krenuli putem obrazovanja s određenim ciljem, kako bi postali vođe, svećenici, vojnici, filozofi. Obično građanstvo bilo je lišeno privilegije obrazovanja. Poimanje učenika će se u teorijskim raspravama promijeniti s dolaskom Komenskog, koji će prvi zahtijevati obrazovanje dostupno svoj djeci. U praksi ta će ideja zaživjeti industrijskom revolucijom i izdizanjem građanske klase kada u školske klupe zasjednu učenici nižih slojeva, učenici iz običnog naroda čime je napravljen preokret u poimanju učenika.

Danas je obrazovanje dostupno svima, štoviše danas je osnovnoškolsko obrazovanje u sferi obaveznog. Kako bi bilo moguće provoditi nastavu, s velikim brojem sudionika, učenici su grupirani, najčešće s obzirom na dob, u razrede. Unutar razreda, učenici se razlikuju u inteligenciji, razini sposobnosti, motivaciji za učenje, tempu za svladavanje gradiva, a na tu različitost utjecali su različiti faktori (obitelj, okolina, genetika). Nastava bi, u takvom šarenilu predispozicijskih sposobnosti, trebala omogućiti učeniku vlastiti individualni razvoj u skladu s njegovim mogućnostima, unutar skupine različitih pojedinaca, što za učitelja predstavlja veliki izazov. Za dobrobit učenika, nastava bi se trebala udaljiti od unifikacije učenika. U nastavnom procesu, unutar razreda uglavnom se istaknu sposobniji učenici koji s više pažnje prate nastavu. Oni bolje surađuju s učiteljem i bolje se snalaze u zadanim aktivnostima. Željni su znanja i pojašnjenja te često postavljaju pitanja, daju mišljenja, komentiraju. Motiviraniji su za učenje i svoj razvoj „pozitivnim afektivnim očekivanjima“ (Jelavić, 2008, str.27). Njima je uglavnom potrebna i određena samostalnost te osobna inicijativa pa treba to imati na umu prilikom pripreme nastave. Učenici nižih sposobnosti čine sve kako bi postigli uspjeh. Često

su u konfliktu s okolinom, a motivacija im proizlazi iz straha od posljedica neuspjeha (Jelavić, 2008). Oni si postavljaju niža očekivanja koja ih pri tom sputavaju u postizanju uspjeha u nametnutim im područjima. Ukoliko bi ti učenici učili nešto drugo, nešto što je u skladu s njihovim mogućnostima, željama, interesima također bi postizali uspjeh. „Ključ je uspješne nastave u nastojanju da se što veći broj pojedinaca približi granici osobnih mogućnosti“ (Jelavić, 2008, str.29). Jensen (2003) je pak raznolikost učenika podijelio u dvije skupine i to s obzirom na način na koji njihov mozak obrađuje informacije. Govori tako o učenicima *sparivačima*, učenicima koji pronalaze sličnosti između informacija koje su im poznate i novih informacija koje nadolaze. S druge su strane *nesparivači*, odnosno učenici čija se obrada informacija temelji na traženju razlika. *Nesparivači* predstavljaju nastavnicima izazov jer postavljaju pitanja, propituju ono što nastavnik objašnjava i nisu uvijek spremni složiti se s nastavnikovim predavanjem. Ti učenici, nerijetko pronalaze alternativna rješenja koja su njima prihvatljiva iako nisu točna. U svakodnevnoj nastavnoj situaciji takvi su učenici poželjni, iako većina nastavnika rad s takvim učenicima vidi kao izazov, a ponekad i problem. Osim toga, Jensen (2003) upozorava i na razlike koje kod učenika proizlaze iz njihovog spola, odnosno biološke razlike koje je nemoguće izbjeći u nastavnom procesu.

U tom smislu, u suvremenom dobu govori se o individualizaciji nastave, koja bi učinila određene prilagodbe učeniku u funkciji njegovog individualnog razvoja. Individualizacija nastave usmjerava učenika da on pokaže ono najviše što može. Mnogo je pristupa individualizaciji nastave, a neki od njih su: dodatna, dopunska, egzemplarna, problemska, učenje u grupi i u paru, diferencijacija nastavnog plana i programa (Jelavić, 2008). Nastava treba omogućiti učeniku razvoj njegove ličnosti, a ne djelovati represijski i potiskivati osobnost učenika u cilju održavanja jednoličnosti društva. Individualni pristup u nastavi u nadležnosti je učitelja i na njemu je kako će nastavni proces oblikovati i kako će pristupiti učenicima.

Zato je druga važna sastavnica nastave upravo figura **učitelja**. Učitelj je opća imenica koja označuje osobu koja poučava drugu osobu. To je ujedno i stručni naziv za osobu koja obavlja učiteljsko zanimanje u školi-poučava učenike (Cindrić i sur., 2010.) te osmišljava i provodi odgojno-obrazovni rad, nastavu. Međutim, koliko je zadatak nastavnika složen možda najbolje pokazuje opis Omerović i Džaferagic-Franca (2011) prema kojoj:

*Pored toga što je odgajatelj, učitelj je prenosilac znanja, verifikator (ocjenjivač) znanja, suradnik i voditelj u nastavnom procesu, organizator i kreator tog procesa,*



*planer i programer kognitivnih, afektivnih i psihomotornih aktivnosti učenika, istraživač i inovator u pronalaženju novih i efikasnijih putova stjecanja znanja, vještina i navika, a sve više je dijagnostičar eventualnog neuspjeha i prognozer u ostvarivanju zamišljenih ciljeva* (Omerović i Džaferagic-Franca, 2011, str. 5).

Učiteljska se profesija dugi niz stoljeća vodila u okvirima drugih zvanja. Prvi učitelji bili su govornici, vrsni retoričari koji su svojim nastupnim govorima znali zainteresirati mnoštvo te im objašnjavali razne fenomene. Ubrzo će profesiju učitelja preuzeti filozofi kao osobe velikog znanja kojeg su željeli prenijeti dalje. Oni, ne samo da su nastojali važne spoznaje prenijeti na mlađe generacije, već su čak i progovarali o načinima na koje se to treba provoditi. Tako su među prvima raspravljali o nastavnom procesu i pravilima njegova izvođenja. U srednjem vijeku su se kao učitelji isticali svećenici koji su odgajali mladi naraštaj ponajprije kako bi osigurali novo pokoljenje svećenika. Iako vrlo bitno, pitanje sustavnog obrazovanja učitelja nije se pojavilo sve do Pestalozzija i Trappa te njihovih seminara i predavanja na kojima su nastojali poučiti učitelje najboljem pristupu djeci. Učitelji su se „jednom smatrali onima koji kontroliraju učionicu i autoritativnim figurama koje treba slušati, ta je predodžba zastarjela i neučinkovita je u današnjem okruženju odgoja i obrazovanja“ (Jensen, 2003, str. 62). Također, mijenja se tradicionalni pristup nastave usmjerene na nastavnika u kojoj nastavnik predavač iznosi svoj pogled na svijet i očekuje da ga učenik prihvati kao istinitog. Nasuprot tome, danas je na nastavniku da shvati koji stil učenja učenik preferira, da „uđe“ u učenikov svijet kako bi unaprijedio njegovo učenje i komunikaciju (Jensen, 2003).

Učitelj bi, prema tome, u suvremenoj nastavi trebao biti organizator učenja. Trebao bi usmjeravati učenika u učenju, pratiti njegov proces napredovanja, uzimajući u obzir učenikove specifične sposobnosti. Današnja je uloga učitelja izmijenjena u odnosu na vrijeme kada se on smatrao prenositeljem znanja i vrijednosti, odnosno subjektom nastave. Danas je njegov zadatak da u središte nastavnog procesa smjesti učenika te ga usmjerava u njegovom optimalnom razvoju. Učitelj zna koji su mu ciljevi nastave i kako ih postići te cijelo vrijeme prati uspjeh učenika u postizanju zacrtanog. Pri tom, on nastoji u nastavi uspostaviti ravnotežu između odgoja i obrazovanja. U svrhu odgoja, između ostalog, učenicima služi kao primjer nositelja ispravnih vrijednosti te pravilnog ponašanja. U skladu s tim, učitelj treba biti osoba koja je nositelj zadanih normi društva i koja je hvalevrijedan primjer za slijediti. Osim toga, učitelj treba imati i određena znanja te vladati temeljnim didaktičkim postupcima. Loch (1990, prema Palekčić, 2014) je naveo četiri međusobno povezane kompetencije i sposobnosti

koje mora imati učitelj kada govorimo o nastavi, a to su: sposobnost prikazivanja, sposobnost aktiviranja, sposobnost kontakata i sposobnost osnaživanja. Učitelj treba moći pokazati učeniku predmet učenja i aktivirati učenika da usmjeri svoju pažnju na taj predmet. Takvim činom učitelj uspostavlja kontakt s učenikom i održava taj kontakt potičući učenika da stekne povjerenje u svoje umijeće učenja. U tom se segmentu sastoji socijalna komponenta nastave, a prema Palekčiću (2014) i sama nastava uopće počiva upravo na trenu pokazivanja. Sposobnost prikazivanja je temeljni element nastave jer samim pokazivanjem nastoje se probuditi učenikova unutarnja želja za učenjem i potiče ga se na aktivnost unutar nastave.

U organizaciji nastave uvijek treba težiti za nečim novim, kvalitetnijim te uspostavljati odnose s učenicima. Budući da se u novije vrijeme naglasak u nastavi stavlja na aktivnost učenika, onda u procesu nastave i učitelj ponovno uči kako da u nastavnom procesu i učenju smanji svoju dominaciju te potakne aktivnost učenika. Danas učitelj više ne postoji samo kako bi prenio učenicima znanje, već je njegova uloga izmijenjena. On postaje voditelj, koordinator, organizator, animator i stvara nastavne situacije u kojima će angažirati učenika. Također, on nastoji učenika osposobiti za vrednovanje, praćenje, upravljanje i usmjeravanje svoga učenja (Cindrić i sur., 2010). Nastava je interakcijski proces koji se temelji na uzajamnom odnosu učitelja i učenika. Kako bi učenik bio voljan uspostaviti interakciju s učiteljem, onda učitelj kao osoba mora imati određene kvalitete koje će ga približiti učeniku. Svaki će učenik za sebe znati reći koji je njemu najbolji učitelj i zbog čega, pritom će netko reći da mu se sviđa što učitelj ima razumijevanja, što želi pomoći, što je ljubazan, pristupačan, zanimljiv, kreativan... Jurić (2014) kaže kako se kompetentnost učitelja sagledava kroz dvije dimenzije kompetencija: pedagoške i didaktičke. Pod pedagoškom kompetencijom nastavnika smatraju se njegove osobne, komunikacijske, analitičke, socijalne, emotivne, interkulturalne, razvojne te vještine rješavanja problema. U didaktičku dimenziju ubrajaju se adekvatna priprema predmetnog kurikuluma, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, vrednovanje učenikova postignuća, osiguranje ugodnog nastavnog ozračja te uspostavljanje partnerstva s roditeljima. U suvremenoj nastavi, rad učitelja je iznimno težak. Pred sobom imaju skupinu mladih glavica koje treba zainteresirati za nastavni rad uspješnom motivacijom te uspostavljanjem discipline. Određeni izazov u svakodnevnom radu učitelja predstavljaju daroviti učenici te učenici s poteškoćama. Uz to, nažalost, treba samo spomenuti pojavu sve češćeg nasilja usmjerenog na učitelje i shvatit će se težina njihovog radnog zadatka. Rad učitelja uvelike ovisi o propisanom nastavnom sadržaju koji mu je unaprijed određen i nametnut te ga on ne može birati već mu se mora prilagoditi.

**Sadržaj nastave** određen je društvom (kulturom u kojoj se nastava odvija), znanostima, gospodarstvom, ekonomijom, tehnologijom. Budući da se svakodnevno događaju promjene u društvu, ekonomiji, napretku znanosti i tehnologije nastavni sadržaj to sve nastoji pratiti i unijeti u nastavni proces. Iz toga je razloga potrebno neprestano mijenjati i nadopunjavati školske sadržaje kako bi oni bili korisni društvu, a ponajprije učeniku. Sadržaj nastave treba biti praktičan i učeniku koristan. Sadržaji nastave ne smiju biti zastarjeli jer idu na štetu pojedincu/učeniku, a samim tim i društvu.

Sadržaj nastave bi u najširem smislu riječi trebao biti generacijsko iskustvo koje treba prenijeti na generacije koje dolaze i osposobiti ih na daljnje razvijanje toga iskustva. Nastavni sadržaj upoznaje učenika s povijesnim napretkom, naslijeđem i spoznajama ljudske zajednice koji su mu posredovani putem znanosti, umjetnosti, tehnologije, filozofije, povijesti. Sadržaj nastave proizlazi iz onoga što se nastavom kod učenika želi postići. Škola treba biti u funkciji učenika i omogućiti mu široko obrazovanje koje će mu biti temelj u daljnjem obrazovanju. „Sadržaj obrazovanja mora biti relevantan za sadašnjost, tj. mora biti povezan s aktualnim iskustvima i interesima učenika, ali isto tako učenikima mora biti jasno zašto uopće nešto uče, kako će im to koristiti u budućnosti“ (Cindrić i sur., 2010, str. 48). Danas se u školama i dalje ponajprije poučavaju općeobrazovni sadržaji iz područja znanosti, umjetnosti, filozofije, kulture. Međutim, obrazovanjem se sprema pojedinca na samostalan život u društvenoj zajednici i sudjelovanje u njezinom razvoju. U tu su svrhu potrebni sadržaji koji „opisuju, obrazlažu, objašnjavaju makro- i mikro-organizaciju društva, način njegova funkcioniranja, temeljna načela na kojima se zasniva“ (Jelavić, 2008, str.37). Uz sve to, učenika se treba pripremiti i na tržište rada i dati mu mogućnost zapošljavanja kroz sadržaje tehničko-tehnološke prirode.

Sadržaj nastave koncipiran je u obliku dokumenta nazvanog kurikulum. Nastavno gradivo „proizvode“ znanstvenici i potom se ono preko nastavnih planova i programa te školskih udžbenika unosi u nastavu. Sadržaji dolaze i iz drugih izvora poput „poslovnog svijeta, rada s mladima, Biblije, povijesnih dokumenata, izvješća o putovanjima, pjesnika, mislilaca, CIA-e, IBM-a“ (Meyer, 2002, str.17). Namjera nastave je ispuniti unaprijed zadane ciljeve i zadatke koji se ispunjavaju posredstvom nastavnog sadržaja. Kroz sadržaj nastave ispunjavaju se zadaci nastave (odgojni, obrazovni, funkcionalni). Sadržaj nastave osim što obrazuje učenika i razvija kod njega vještine ujedno i odgojno djeluje na njega. O nastavnom sadržaju učenik treba promišljati, uspostaviti odnose te formirati vlastite stavove i mišljenja čime se ispunjava odgojna uloga sadržaja, odnosno odgojni zadatak nastave.

U Republici Hrvatskoj sadržaj nastave određen je *Nastavnim planom i programom* (2006.) kao temeljnim dokumentom škole kojim se propisuje što će se učiti i kojim redoslijedom.

Uloga nastavnog sadržaja kroz povijest se različito definirala ovisno o izvorima društvene moći i njihovim zahtjevima koji su stavljeni pred škole. Jedan od njih bio je zahtjev da škole učenika osposobe za radnu ulogu. Pritom je sadržaj trebao podilaziti cilju obrazovanja i od učenika stvoriti izvanrednog radnika ili *dotatka* stroju. Drugu su zamisao imali nosioci raznih totalitarnih režima (fašizam, komunizam) koji su nastojali nastavnim sadržajem širiti svoju političku ideologiju. Pritom su u sadržaj uneseni svi oni elementi koji će uzdizati vladajuću ideologiju i osposobiti učenike za sudjelovanje u istoj. U toj su službi sadržaji raznih znanosti, povijesti, filozofija, psihologija i dr bili izmijenjeni i obojeni snažnom ideologijom vladajućih režima. Brojni su bili protivnici takvog jednodimenzionalnog koncipiranja sadržaja, a među njima i poznati didaktičari (Ratke, Komensky, Pestalozzi). U okviru koncipiranja takvih sadržaja ugroženi su humanistički ciljevi nastave, a učenik je sveden na jednu dimenziju, kao radnik tj ideolog (poklonik vladajuće ideje). Ne treba posebno naglašavati da takvo koncipiranje sadržaja ide na štetu učenika te da bi u budućnosti politički utjecaj trebao zaobići školsku zgradu, a ponajprije sadržaj koji se prezentira učeniku.

Danas se pri pitanju koncepcije sadržaja treba obratiti pozornost na odnos samog učitelja prema sadržaju jer je sadržaj nastave podložan interpretaciji učitelja. Prilikom planiranja nastavnog procesa učitelji bi se trebali zapitati što njima koji sadržaj znači. Nerijetka je pojava da učitelj mora obraditi sadržaje s kojima se osobno ne slaže ili pak odgovarati na učenikova pitanja o onome o čemu ne želi razgovarati (Cindrić i sur., 2010). Rješenje je takvog problema moguće postići dajući učiteljima jednu određenu dozu slobode prilikom izbora nastavnog sadržaja.

U pogledu sadržaja, pitanje je prvih škola bilo što će se učiti, koji su sadržaji relevantni, a uvelike se zanemarivao način učenja, odnosno pitanje kako. Tek će se s pojavom didaktike i Komenskim (17 st.) postaviti pitanje i kako učiti, odnosno posredovati nastavni sadržaj.

U suvremenom obrazovanju na razini Europe više se striktno ne govori o nastavnom sadržaju koji učenici trebaju usvojiti već o kompetencijama koje trebaju razviti (Matijević, 2013). Stupnjevi kompetencija tako preuzimaju didaktičku funkciju budući da usmjeravaju način organizacije nastave koja će kod učenika razvijati određeni tip kompetencija. Palekčić (2014) ističe kako stjecanjem kompetencija nastava ispunjava svoju kvalifikacijsku funkciju, ali problem je što se kompetencije mogu razvijati samo na određenim sadržajima, a „tko

(ministarstva, same škole i nastavnici, izdavači raznih materijala za nastavu ili izdavači knjiga) će preuzeti funkciju odabira nastavnog sadržaja ostaje neodređeno“ (Palekčić, 2014, str.3). Tromo znanje koje je proizvodila stara škola i nastava, a koje je polazilo od krutog nastavnog sadržaja nije više dostatno za snalaženje mladoj osobi u svijetu. Novo gradivo mora biti uspješno usvojeno i primijenjeno u drugim situacijama, izvan nastave. Tako se propagira nova kultura učenja koja je promijenila paradigmu od sadržaja (*input*) ka ishodima učenja (ili kompetencijama) (Palekčić, 2014). U tu svrhu u nastavu se uključuju potreban prostor i oprema koji će motivirati učenika na rad, ali im biti i simulirani uvjeti za upoznavanje svijeta.

Iako se nastavom učenika nastoji približiti svakodnevnom životu, glavno mjesto izvođenja nastave u okvirima tradicionalne škole i dalje je školska zgrada. Unutar nje nalaze se učionice, kabineti, dvorane u kojima se nalaze učenici unutar svoje skupine (razred). **Prostor učionice** je s pojavom razredno-predmetne nastave koncipiran tako da omogućuje takav način rada. Karakterističan je raspored klupa u redove s nastavnikovim stolom na čelu. Reformska pedagogija i razne alternativne škole nastojale su dokinuti takav raspored prostora smatrajući da ograničava slobodu učenika. U novije vrijeme sve se više pažnje daje prostoru izvođenja nastave i nastoji ga se urediti tako da odgovara zaigranoj prirodi djeteta i da mu bude ugodno mjesto za boravak (Maria Montessori govori o poticajnoj okolini za učenje). Prostor kao isprva objektivan čimbenik nastave prelazi u onaj subjektivan u trenutku kada pozitivno djeluje na učitelja i učenika. Ugodan prostor opremljen adekvatnom opremom trebao bi poticati učitelja i učenika u njihovom radu i djelovati na njih motivirajuće. S pojavom novih teorija učenja i medija komuniciranja traži se i novi didaktički dizajn prostora u kojem će se odvijati učenje (Matijević, 2013). Prostor u kojem se nalaze potrebni materijalno-tehnički materijali nastave (film, knjiga, mjerni i instrumenti, model, slika, epruveta, računalo...) samom svojom pojavnošću može promijeniti ulogu učitelja iz predavača u samog organizatora nastavnog procesa. „Spretno dizajnirana i pomno planirana pozitivna sredina može obaviti 25% poučavanja. Nasuprot tome, loše osmišljena sredina za učenje može značajno odvratiti pažnju od procesa učenja“ (Jensen, 2003, str. 103). Tako se pri pripremanju učionice treba voditi računa o svim segmentima koji mogu doprinijeti boljoj koncentraciji i radu učenika. Jensen (2003) ističe kako je sigurnost učenika unutar učionice na prvome mjestu. Nadalje, navodi da učitelj treba pripaziti na samu temperaturu učionice (idealna je između 20 i 22), boju učionice (poželjna je tirkizna, zelene ili pastelno plava boja), a posebna se pozornost treba posvetiti materijalima na zidovima i njihovoj ulozi. Ovisno o cilju koji se

želi postići, materijali se smještaju ispod, iznad ili u razini očiju učenika. Kako bi se omogućilo što bolje stjecanje iskustva s predmetom poučavanja prostor izvođenja nastave postaju kabineti, laboratorij, biblioteka, muzeji, gradilište, tvornica, šume, livade, rijeke...Govori se tako o *školskoj ekologiji* kao zajedničkom nazivu za svaki prostor u školi i oko nje koji omogućuje zadovoljavanje razvojnih potreba učenika (Matijević i Radovanović, 2011).

Uz adekvatan prostor za optimalno izvođenje nastavnog procesa potrebni su i prikladni **izvori znanja**. Izvori znanja potrebni su nastavi jer oni posjeduju određenu poruku, informaciju, sadržaj koji se predaje učeniku. U didaktičkoj tradiciji (Poljak, 1985; Jelavić, 1998) izvori znanja se dijele u dvije skupine: izvorna stvarnost i nastavna sredstva. Izvorna stvarnost je konkretno iskustvo učenika s predmetom poučavanja dok se nastavnim sredstvima predmet poučavanja posredno prikazuje učeniku. Nastavna sredstva mogu biti vizualna, auditivna, auditivno-vizualna, tekstualna, taktilna. Najčešće korišteno nastavno sredstvo u tradicionalnim školama je i dalje udžbenik kojeg učenici smatraju najmanje zanimljivim. U suvremenom dobu gdje je naglasak na poticanju aktivnosti učenika te razvoju cjeloživotnog učenja, udžbenik kao izvor znanja koji donosi gotove informacije, ideologije i filozofije odgoja stavljen je pred izazov. Najveća zamjerka mu je poticanje pasivnosti kako učenika tako i nastavnika. Žužul i Vican (2005) smatraju kako su suvremeni udžbenici prenatrpani gradivom koje čeka redukciju, a istodobno ta njihova brojnost i pasivnost upućuju na daljnju lošu i nepoželjnu odgojno-obrazovnu praksu. Nadalje, ističu kako se učitelji uglavnom pokoravaju principima rada udžbenika, i njima pripadajućeg priručnika, čime se potiče pasivnost učitelja koji je sveden na školskog birokrata te gubi svoj značaj i prioritet u javnosti. Udžbenik uglavnom prenosi učitelju reproducirano znanje koje je potrebno da učenici ovladaju, a pritom ne daje učitelju nikakav poticaj za preoblikovanje strukture, sadržaja udžbenika ili pak slijeda lekcija u njemu. Unatoč svemu tome, udžbenik ostaje najkorištenije nastavno sredstvo u tradicionalnoj školi, pa ostaje i jedino sredstvo koje potiče komunikaciju na razini nastavnik učitelj (Žužul i Vucan, 2005). Zbog toga bi u njegovom kreiranju trebali sudjelovati njegovi krajnji korisnici (učitelji i učenici), a sve u cilju postizanja kvalitetnijeg standarda odgojno-obrazovnog procesa (nastave). Nedostatak udžbenika već je davno uočen u nekim oblicima alternativnih škola (Celestine Freinet, Rudolf Steiner) koje su potaknule učenike da sami osmisle i kreiraju svoj udžbenik kao jedan od izvora znanja ili su pak kao njegovu zamjenu ponudili učenicima razne materijale koji će potaknuti njihovu aktivnosti (primjerice Montessori). Da postoji svijest o potrebi za promjenom nastavnih sredstava i

njihovim slaganjem sa suvremenim potrebama nastave dokazalo je istraživanje Arbunić i Kostović-Vranješ (2007). Prema tom istraživanju suvremene oblike, metode i sadržaje bivši učenici i studenti smatraju bitnima za unaprjeđenje nastavnog procesa, ali se u školskoj praksi taj zahtjev ne ispunjava najvjerojatnije zato što tradicionalne metode, oblici i sadržaji nastave pružaju nastavnicima sigurnost dok je uvođenje novoga za njih nepoznanica i nisu sigurni u ishod (Arbunić i Kostović-Vranješ, 2007). Istraživanje provedeno u Osijeku (Babić-Hajduković, 2018) upravo po pitanju korištenih medija pokazalo je kako su učenicima zanimljiviji, prihvatljiviji i draži suvremeni oblici izvora znanja, poput Interneta, *online* knjiga, odnosno u nastavnom procesu upotreba računala ili tableta. Tako nastavni proces prati učenikov svakodnevni život i omogućuje mu učenje na način koji je njemu danas prirodan, tj. uz upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije. Upotreba suvremenih oblika tehnologije potiče kod učenika aktivnost, kreativnost, interes, brže pamćenje, motiviranost i postizanje boljih rezultata (Babić-Hajduković, 2018). Upravo nesvakidašnja nastavna sredstva i novine poticat će kod učenika zainteresiranost te pridonijeti stvaranju pozitivnog nastavnog ozračja i atmosfere učenja. U vremenu razvoja informatičke tehnologije pojam izvori znanja sve češće ustupaju mjesto pojmu mediji. Mediji se u komunikologiji definiraju kao svako sredstvo koje omogućuje čuvanje i prijenos informacija ili podataka (Matijević i Radovanović, 2011.). Matijević i Radovanović (2011.) govore o dvije vrste medija: personalni i apersonalni. Personalni se odnose na čovjeka budući da i on može posjedovati i prenijeti određenu informaciju, a u nastavnoj situaciji personalni medij bi u većini slučajeva bio nastavnik, a povremeno i učenik. S druge strane apersonalni mediji su udžbenik, televizija, računalo, internet. Mediji u nastavi mogu djelovati pojedinačno ili ujedinjeno, pa govorimo o multimedijalnosti. Multimedijalnost je situacija u kojoj se dva ili više medija međusobno nadopunjuju i obogaćuju u djelovanju te ju kao takvu treba razlikovati od multimedija koji „uključuje kombinaciju teksta, zvuka, fotografije, animacije i filmskog zapisa te interaktivnost korisnika i multimedijske prezentacije“ (Matijević i Radovanović, 2011, str. 187). Određena nastavna sredstva dobro su rješenje i za povezivanje učenika, njihovu međusobnu suradnju što u procesu nastave definira njezino ozračje.

Razredna klima (razredno ozračje) se ogledava u stvaranju povoljne radne klime, emocionalne klime te socijalne klime. Radna klima je bitna pretpostavka didaktički dobro osmišljene nastave koju čini jaka kohezija grupe, jasno postavljen cilj, razvijena interpersonalna komunikacija te interaktivno učenje (Steavanović, 2001). Ugodna emocionalna klima osnovica je radne klime koja se odnosi na „ugodač, prijatno raspoloženje,

opuštenost, toleranciju, slobodu izražavanja, autonomiju, radost, smijeh, humor, oduševljenje, nekonformizam, demokratičnost, pluralizam ideja, alternativna mišljenja“ (Stevanović, 2001, str. 168). Razrednu klimu određuje kvaliteta odnosa uspostavljena na relacijama učenik-učitelj, učenik-učenik te učenik-socijalna grupa, a u velikoj je ovisnosti i o zrelosti učenika kao i o osobinama učitelja (Omerović i Džaferagic-Franca, 2011).

Velika je uloga i ovdje dodijeljena učitelju koji svojim ponašanjem mora omogućiti učeniku da se osjeća ugodno i slobodno u izražavanju i interakciji. Istraživanja su pokazala da su preduvjeti ugodne atmosfere motiviranost na rad te način rukovođenja razredom (Omerović i Džaferagic-Franca, 2011). Poželjan put ka tome je nastava orijentirana na učenika. U takvoj situaciji i učenik snosi dio (su)odgovornosti za proces nastave te za vlastito učenje. Pozitivno nastavno ozračje prepoznat će se po stupnju tolerancije među sudionicima, stupnju povjerenja, izražavanja bez prisile i suzdržavanja, stupnju otvorenosti/distanciranosti među sudionicima, uvažavanju osobnog iskustva (Jelavić, 2008). Takvo se ozračje postiže ako je upravljanje nastavnim procesom vođeno na demokratskom, partnerskom stilu nasuprot tradicijski obilježenom autoritarnom stilu ponašanja nastavnika. Jedno od osobitosti kvalitetnog ozračja je i uspostavljena komunikacija između učenika i učitelja. Komunikacija mora biti dvosmjerna, a poruka koja se prenosi komunikacijskim kanalom svima razumljiva. U nastavi općenito, najveći dio govornih situacija nastave preuzima učitelj, dok je učenik u manjoj mjeri uključen. Pritom se navodi direktan i indirektan utjecaj nastavnika na učenika, gdje u direktne načine spada izravno postavljanje pitanja ili pak iznošenje zapovijedi, dok je poželjnije indirektno koje povećava aktivnost i interes učenika (Omerović i Džaferagic-Franca, 2011). U suvremenoj se nastavi nastoji uspostaviti simetričnost komunikacije tako da se smanji govorna uloga učitelja, a aktivira učenik. Želi se potaknuti učenika da se slobodno izražava i sam usmeno objašnjava ono što uči jer „čovjek u prosjeku zapamti 20% onoga što čuje i 70% onoga što sam kaže“ (Peko, 1992. prema Jelavić, 2008).

Kako bi se uspostavio slobodan odnos učenika i učitelja, odnos koji potiče aktivnost učenika trebalo je proći mnogo vremena. Kroz taj su dugotrajan period vremena djelovali razni pedagozi koji su nastojali izmijeniti figuru učitelja kao stroge autoritarne osobe koja tjera učenike na učenje, nerijetko upotrebljavajući silu. To će se poimanje promijeniti u tradicionalnoj školi, dok će u nekim alternativnima on prijeći u potpunu negaciju autoriteta i gotovo brisanja svakih razlika između učitelja i učenika. Tako su npr. u Summerhillu učitelji i učenici potpuno jednaki, imaju jednako pravo glasa i jednako pravo obraćanja jedni drugima, dok Winetika i Dalton plan „brišu“ komponentu učitelja.



Navedene su komponente nastave kroz povijest bile različito shvaćene, a sam se cilj nastave mijenjao od stoljeća do stoljeća, kako su na scenu stupali novi didaktičari sa svojim idejama i viđenjima zadataka nastave. Danas se govori o različitim teorijsko-konceptualnim pristupima koji su se razvijali iz raznih potreba za promjenom. Stoljećima su didaktičari svojim teoretiziranjima o nastavi i praktičnim djelovanjem uglavnom se osvrtni na komponente nastave mijenjajući im uloge i značaj. Upravo iz tih komponenti nastave izvire razlika današnjih brojnih pristupa nastavi kako u tradicionalnim školama tako i u alternativnim. Različiti pojavni oblici nastave posljedica su različitih pristupa sadržaju nastave i njegovu organiziranju, brojnosti skupine kojoj je namijenjena, prostoru u kojem se izvodi, izvorima znanja i medijima koje upotrebljava. Različiti pojavni oblici nastave su zastupljeni kako kod klasičnih didaktičara, kod reformista, ali i kod zagovaratelja alternativnih škola. Neki od suvremenih pojava oblika nastave su: teorijska, praktična, laboratorijska, nastava u specijaliziranim prostorima, nastava u prirodi, na gradilištu, u vrtu, na poligonu; mentorska, projektna, istraživačko-eksplorativna, konzultativna, nastava na daljinu, dodatna i dopunska, frontalna, grupna, individualna, timska, skupna, nastava po epohama (Jelavić, 2008).

Razvoj nastave po epohama sagledat će se osvrćući se na to kako su bile poimane njezine glavne sastavnice: učenik, učitelj, sadržaj, prostor i oprema, nastavno ozračje, klima i odnos učitelj-učenik (prema Jelavić, 2008). Također, uvidjet će se da su nastavi neki pridavali ponajprije obrazovnu ulogu dok su odgojnu zanemarivali i obrnuto.

### 3. Potreba za nastavom

Prije pojave didaktike kao znanosti, ne može se govoriti o pojmu nastave onako kako ga se danas shvaća. Ono što se može je tražiti prve naznake poučavanja u običnom, svakodnevnom životu, koje će postepeno prelaziti u institucionalizirani oblik poučavanja, odnosno nastavu.

Prve naznake poučavanja traže se u svakodnevnom, realnom životu, kada se mlađe naraštaje poučavalo radu. Poučavanje se tada temeljilo na oponašanju predočene aktivnosti i razvijanju potrebne vještine za obavljanje rada. Uloga „učitelja“ pripadala je starijim osobama s velikim životnim iskustvom, koje su bile nemoćne za rad, ali koje su u simuliranim uvjetima poučavale mlađe generacije (Lukaš i Munjiza, 2013). Potrebno međugeneracijsko znanje se tada prenosilo putem narodnog stvaralaštva, najčešće kroz obredne i junačke pjesme, poslovice, zagonetke (Lukaš i Munjiza, 2013). Dakle, prvotni sadržaj poučavanja prenosio se samo usmenim putem pa je iz tog razloga morao biti lako pamtljiv kako bi ga se uspješno prenijelo sljedećoj generaciji.

Pronalaskom pisma otvorio se put školskom obrazovanju, a Cindrić i sur.(2010.) govore o prelasku s prirodnog na tzv umjetno učenje. Taj je početak vezan uz stare Sumerane (4.tis.pr. Kr.) koji su koristili klinasto pismo (Lukaš i Munjiza, 2013.). Unutar njihove civilizacije se pojavljuju i prve škole prije 3500 godina koje su osim pisanja i računanja imale i sadržaje iz gramatike, književnosti, stilistike, znanja iz gospodarstva, sudstva i prava, umjetnosti i vjere (Cindrić i sur., 2010.). Kod Sumerana je naziv za učitelja bio *umia*, u značenju brata, prijatelja, starijeg čovjeka (Cindrić i sur., 2010.). Za potrebe organiziranja obrazovnog procesa potrebno je bilo odgovoriti na pitanje što će se poučavati. Nakon otkrića pisma kao glavni cilj cjelokupnog obrazovanja bio je naučiti čitati i pisati. Prve naznake organiziranog obrazovanja nalazimo u starim civilizacijama, poput sumerske, egipatske, kineske, ali obrazovanje tog doba nije bilo namijenjeno svima i nije nimalo bilo nalik na obrazovanje kakvo danas poznajemo. Bilo je to specijalizirano školovanje za djecu imućnika koja su nastojala postati filozofi, vladari, svjetski službenici.

Najave sustavnog odgoja i obrazovanja mogu se tražiti u staroj Grčkoj, točnije Ateni gdje će djelovati osobe koje će se baviti pitanjem obrazovanja i odgoja. Jedna od prvih značajnih povijesnih ličnosti figura je **Sokrata** (469. – 399. pr. Kr), jednog od najvećih imena filozofije, koji je primjenjivao posebnu metodu poučavanja, koja se i danas nerijetko provodi u nastavnom procesu. Riječ je o dijaloškoj metodi, odnosno dolaženju do novih spoznaja u području mišljenja raspravom, suprotstavljanjem i usuglašavanjem različitih proturječnih

stavova. U suštini se dijaloška metoda sastoji od pitanja koje postavlja nastavnik i odgovora koji daje učenik. „To je put problematiziranja, aktualizacije, slijeda pitanja i odgovora, put verifikacije postojećega i otkrivanja neotkrivenoga“ (Vučina, 2008, str. 2). Sokratova je metoda spoznaje dijalektika, odnosno istraživanje područja mišljenja u kojem se konfrontiraju i usuglašavaju proturječni ili različiti stavovi (Vučina, 2008). Cilj dijalektike je samospoznaja, odnosno definiranje sadržaja pojma od kojeg se krenulo, a cjelokupni se proces sastoji od tri faze: ironija, majeutika te definiranje pojma (Vasilj, 2015). Ironija, *lukavstvo uma* (Vučina, 2008), je prva i ključna faza jer njome se „pročišćuje teren za istraživanje istine dokazujući da je to samo prividno znanje, to jest neznanje“ (Vasilj, 2015, str.23). Vođeni se dijalog sastoji od pitanja formuliranih tako da od sugovornika traže jasan, precizan i sažet odgovor. U fazi ironije sugovornicima se pokazuje kako je njihovo znanje osnovano na lažnim i neprovjerenim pojmovima (Vučina, 2008). Majeutička nastava temelji se na vrlo živom razgovoru učitelja i učenika. Taj se razgovor odvija putem pitanja koja postavlja učitelj i odgovora koje daje učenik. U tom vođenom dijalogu učitelj nastoji učenika, putem pitanja, dovesti do istine i konačnog definiranja pojma. Majeutičku nastavu često nazivaju i po njezinom idejnom tvorcu, *sokratovom metodom*. Ishod sokratovski vođenog dijaloga istinsko je znanje, tj. definiranje sadržaja pojma od kojeg se u razgovoru krenulo (Vučina, 2008). Znanje je za Sokrata imalo obrazovnu ali i odgojnu funkciju budući da je trebalo usavršavati i oplemenjivati čovjeka (Vučina, 2008). Sokratovski dijalog je tražio ravnopravnu, demokratsku i tolerantnu komunikaciju, a kod učenika je poticao aktivnost, radoznalost, kritički i istraživački duh (Vučina, 2008). Prilikom suvremene upotrebe ove metode cilj joj je pokretanje učenika na aktivan umni rad, usvajanje novih znanja i uspostavljanje novih veza i zaključaka o proučavanim fenomenima (Vučina, 2008). Takav pristup poučavanju kretao se od pojedinih predmeta i pojava na temelju kojih se dolazilo do općih definicija, pa je Aristotel Sokrata smatrao ocem induktivne metode (Vasilj, 2015). U današnje vrijeme majeutička nastava može zvučati izuzetno zanimljivom i privlačnom, ali smatram njezino provođenje u nastavnom procesu izuzetno složeno i kompleksno. Učitelji trebaju imati dobru pripremu i smjernice koje će im omogućiti kontrolirano vođenje dijaloga u smjeru cilja koji je unaprijed određen. Uz, to kao i u svakoj nastavnoj situaciji od iznimne je važnosti privući i zadržati pažnju učenika k predmetu poučavanja. Može se reći da u majeutičkoj nastavi na ispit dolazi stupanj otvorenosti, poštovanja i slobode interakcije učenika i učitelja, pa se ovom metodom može vidjeti kakvo je razredno ozračje. Sokratov učenik, Platon (427. – 348. pr. Kr.) u svojim dijalozima „Protagora“, spominje sukcesivno učenje, pa se može zaključiti da je na tom načelu počivala „nastava“ u antičkom dobu. Djecu se učilo određenim redoslijedom, od jednostavnih

stvari prema složenijima. Od sadržaja djecu se poučavalo čitati, pisati, računati te glazbeni sadržaji. Sveopći cilj nastave, kao i cjelokupnog obrazovanja, bio je stvoriti dobrog čovjeka, vrhunskog govornika, hrabrog ratnika, krjeposnog građanina te mudrog vladara. **Platon**, osnivač Akademije, u kojoj je poučavao gotovo pedeset godina, smatrao je ciljem odgoja razvoj mudrosti (sophie) koja će osobu približiti svijetu ideja (Vasilj, 2015). Mudrost su morale imati sve osobe na svim razinama administrativne vlasti, a ponajprije vladar (Vasilj, 2015). Veliku trojku Atenjana upotpunjuje **Aristotel** (384. – 322. pr. Kr.) koji je među prvima istaknuo značaj obrazovanja i smatrao da treba biti u nadležnosti države. Osim toga, smatrao je da nastava treba polaziti od intelektualnih sposobnosti učenika te da nastava, i u sklopu nje odgojni rad, treba poticati harmonijski razvoj ličnosti, intelektualni, tjelesni i moralni (Vasilj, 2015).

Treba naglasiti da je u staroj Ateni dominaciju imalo privatno obrazovanje tako da nije bilo jedinstvenog nastavnog plana i programa već je svaki učitelj poučavao prema svojim mogućnostima i nahodnjima. Ipak, iako je to bila nova profesija, nije svatko mogao biti učiteljem. Učitelj je mogla biti osoba iznimnih intelektualnih sposobnosti te osposobljeni za rad s djecom. Najčešće je u toj ulozi bio filozof. Međutim, filozofi su bili i poučavatelji učitelja čime su navijestili potrebu za sustavnim obrazovanjem učitelja. Kao prvi profesori, najbliži današnjoj profesiji nastavnika javili su se sofisti (4/5 st. pr. Kr) (Škuljević, 2013). Oni su približavali ljude svojim umijećem govora i objašnjavali ljudima nepoznate stvari koje su se nalazile izvan obrazovnih institucija, a koje su pobuđivale zanimanje mnoštva, poput astronomije, fizike, geometrije, medicine. Budući da su željeli prenijeti svoje znanje i obrazovati svjetinu, a nisu to činili u okviru nikakvih institucija, mogu se nazivati i „predplatonovski pokretni fakulteti Atene“ (Škuljević, 2013, str.3).

Istaknuti pojedinac u starom Rimu bio je **Marko Fabije Kvintilijan** (35.-100.), rimski pisac i učitelj govorništva koji je promišljao o nastavnom procesu i oblikovao ga u tri faze: oponašanje, predavanje i vježbanje (Munjiza i Lukaš, 2013). Također, zalagao se za individualni pristup, a učiteljima je postavio zahtjev da se „solidno pripremaju za nastavu i da poštuju načelo primjera i primjerenosti“ (Munjiza i Lukaš, 2013, str.6). Učitelji su trebali biti istaknuti pojedinci sa stručnim kompetencijama i poželjnim osobinama poput strpljivosti i razumijevanja. Nastava nije smjela biti površna već se trebala odvijati postepeno i temeljito, a gradivo je trebalo biti koncipirano u obliku logičkih cjelina (danas govorimo o dijelovima nastavnog programa).

U srednjem vijeku oblast u organizaciji školstva preuzimaju crkve. Nositelji nastavnog procesa bili su svećenici, a cilj je bio osigurati mladi pomladak svećenstva. Prve škole koje su se razvile imale su uglavnom religijski karakter, ali se ubrzo javlja potreba za svjetovnim školama. U skladu s tim, prvo su se formirale škole koje će se baviti svjetovnom vlasti (pravne škole), a potom i one koje će očuvati ljudsko fizičko zdravlje (liječnička i farmaceutska). Na istoku se paralelno javljaju medrese, škole uz džamije koje su držale školsku nastavu (Škuljević, 2013). Jedna od najpoznatijih bila je bagdadska medresa, otvorena 1227. godine, a specifično je za nju to što je imala poseban dio za teorijsku nastavu iz prirodnih znanosti, a odmah uz nju bio je izgrađen hospital za praktičnu nastavu (Škuljević, 2013). Prvo pravo osnovno obrazovanje za mušku i žensku djecu uvele su države Weimar (1619) i Gotha (1642) na području današnje Njemačke (Bognar i Matijević, 2005). Ipak, i te prve obvezne škole bile su usmjerene na religiju te se u njima poučavalo čitanje, pisanje, vjeronauk te crkveno pjevanje. Dakle, njihov je sadržaj bio usko specijaliziran, odnosno još uvijek nisu pružale cjelovito osnovno obrazovanje. Slične će škole osnivati i protestanti radi širenja svoje vjere i kulture.

U razdoblju srednjeg vijeka svrha obrazovanja bila je stvoriti učenu, krjeposnu osobu, poslušnu i usmjerenu na rad. Škole nisu imale jedinstven nastavni plan i program, razlikovale su se po trajanju, orijentaciji, nastavnim predmetima. Orijentir u organiziranju sadržaja bio je *septem artes liberales* ili „sedam slobodnih umijeća“ (Škuljević, 2013). Taj će sadržaj kasnije prerasti u *studium generale*, koji će činiti temelje potrebnog znanja za studije filozofije, medicine, teologije, prava. Jedinstven nastavni plan vezuje se uz djelovanje isusovaca koji su 1599. godine donijeli *Ratio antque institutio Studiorum Societatis Jesu* koji je uključivao i neke prirodne te realno-praktične znanosti (Munjiza i Lukaš, 2013). Kao izvori znanja nastave uz živu su se riječ učitelja nalazili i razni udžbenici, priručnici, knjige te neposredna stvarnost (Munjiza i Lukaš, 2013.). Ipak, za učitelje i dalje nije bilo sustavno organizirane pripreme zbog čega je njihova stručnost bila mala posebice na pedagoškom području. Motiviranje učenika se svodilo uglavnom na mjere represije, prisile zbog čega je motivacija bila vanjska i uglavnom proizlazila iz straha od neuspjeha i želje za izbjegavanjem kazne.

Tako koncipirana nastava korijen je katekizmičke nastave, koja se izvodi u uvjetima izrazito autoritarnog odgoja. U tim počecima nastava nije bila orijentirana na pojedinca i njegov razvoj već na usvajanje neupitnih istina i dogmi, koje će u krajnjem cilju formirati poslušnog pojedinca u službi (Jelavić, 1998).

Razvoj obrazovanog sustava namijenjenog svima, bez obzira na socijalnu i biološku odrednicu može se promatrati unazad 400 godina. Tada se javljaju istaknute ličnosti koje progovaraju o potrebi masovnog osnovnog općeg obrazovanja te o njegovom cilju. Iz njihovog promišljanja i napisanih djela niknut će ustanove koje se danas nazivaju školama. Budući da je interes za obrazovanjem bio velik ubrzo se uvidjelo da individualno poučavanje neće uroditi plodom pa se razvija potreba za poučavanjem grupe učenika koje će kasnije prijeći u razred.

S pojavom novog vijeka, razvoja renesanse i postavljanjem čovjeka u središte sveukupnog života, promjene će zahvatiti i obrazovni sustav. Promjene su dolazile iz krugova filozofa, pa se u 16. stoljeću ističu mislioci koji su svojim filozofskim idejama indirektno utjecali na promišljanje o odgojno-obrazovnoj djelatnosti i nastavi koja je u njezinim temeljima. Velik napredak u području poučavanja javlja se djelovanjem mislioca 16. i 17. stoljeća, Francis Baconom, Rene Descartesom, John Lockeom. Oni su sugerirali da se u dotadašnju nastavu uvedu znanstvene metode indukcije, dedukcije, promatranja, eksperimentiranja, istraživanja. Svojom tezom da „je znanje moć“, Francis Bacon, je utjecao na didaktičare koji će tražiti općeobrazovno poučavanje sadržaja. Rene Descartes sa svojom najpoznatijom uzrečicom „Mislim, dakle jesam“, pokrenut će smatranje učenika kao onoga koji treba promišljati i zauzimati stav prema nastavnom sadržaju, a ne ga napamet reproducirati. John Lock zastupao je svoju ideju da je čovjek *tabula rasa* koja se ispisuje obrazovanjem (Cindrić i sur., 2010).

Sustavan razvoj pojma nastave, može se pratiti kroz radove raznih didaktičara, od kojih se prvi pojavljuju na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće.

#### 4. Pojam nastave u radovima Ratkea i Komenskog

Renesansnim buđenjem u 16. stoljeću dolazi do promjena na području obrazovanja koje nastaju kao rezultat usklađivanja načina obrazovanja s potrebama tadašnjeg svijeta u preobražaju. Krajnji cilj obrazovanja više nije nužno bio stvoriti visoko učenu osobu s mnoštvom znanja, već se na obrazovanje počinje gledati kao na put koji će učenicima pružiti znanje potrebno za obavljanje određenog zanata i pružanje dostojnog života sebi i obitelji. Cilj takvog obrazovanja ubrzo je bio prihvaćen, ali kako bi se on proveo u stvarnosti potrebne su bile dodatne promjene. Prvi korak bio je poziv da se omogući obrazovanje dostupno svima, bez obzira na spol, socijalni ili ekonomski status. U tom kontekstu, 16. stoljeće može se označiti kao početno u ovom pregledu nastave budući da na scenu stupaju osobe koje nastavu žele prilagoditi potrebama i mogućnostima djeteta. Javljaju se prvi teoretičari nastavnog procesa koji će razvijati temelje znanosti, kasnije nazvane didaktikom. U njihovim djelima nastava se počinje poimati kao proces putem kojeg dijete treba rasti i razvijati se u poštenog, moralnog čovjeka.

Prvi koje je iznio težnju da se nastavni proces približi svakodnevnom životu djeteta bio je **Wolfgang Ratke** (1571.-1635.), svojevremeni promicatelj novog načina odgoja i obrazovanja koji je svoje glavne ideje postavio u djelu *Memorial* (Vasilj, 2015). Svojim je istupom o načinu poučavanja začetnik suvremene didaktičke misli koju će dalje razvijati Komensky. Ratke je oštro kritizirao tadašnje njemačko školstvo, posebice nastavne metode koje je smatrao dosadnima i koje su učenike dovodile do lijenosti i laži (Vasilj, 2015). U svojim promišljanjima polazio je od načina na koji treba organizirati poučavanje gradiva kako bi ga učenici mogli pratiti. Smatrao je da se do novih spoznaja dolazi indukcijom i eksperimentom (Cindrić i sur., 2010), što je samo po sebi napredno mišljenje o nastavnom procesu za ono doba. Zaključio je da postoji prirodni red stvari koji treba slijediti u poučavanju, odnosno poučavanje treba započeti od konkretnih stvari, a završetak poučavanja su općeprihvaćena načela. Obrazloženje te svoje misli daje na primjeru poučavanja jezika. Naime, smatra da u poučavanju jezika treba krenuti od onog svakidašnjeg, kolokvijalnog koji je blizak učeniku, a potom, nakon što se svladao taj jezik, prijeći na književni te naposljetku na učenje drugih jezika (hebrejski, grčki, latinski). Ovakvo je mišljenje racionalno i polazi od prirode djeteta, ali današnji nastavni sadržaj u tom je pogledu zakazao jer se djecu poučavaju strani jezici odmah na početku školovanja paralelno s materinskim jezikom što je pojedinoj djeci teško pratiti i što ih ponekad vodi k neuspjehu. Svoj je poučak sazeo u latinskoj sintagmi *ne modus rei ante rem* (Pranjić, 2005) Drugim riječima, prilikom spoznaje (učenja, organiziranja i

provođenja nastave) treba polaziti od konkretnih stvari, predmeta, a završavati s općeprihvaćenim načelom. Slikovito to prikazuje na primjeru jezika kada preporučuje da se prvo uče riječi, vokabular, a potom gramatika i pravila jezika. Kao primjer toga, prilikom učenja teksta objasnio je da bi npr tekst najprije trebao izlagati učitelj *explicando* (objašnjavajući ga), zatim *ad sensum* (pridavanje smisla) i na koncu *tantum legendo* (cjelokupnim čitanjem) (Pranjić, 2005). Na isti način sugerira i učenje drugih sadržaja. Takvo poučavanje odvija se sukcesivno (način poučavanja koji je još Platon opisao), odnosno sadržaji se iznose jedan nakon drugog s time da se kreće od onoga što je učeniku bliže, razumljivije i poznatije. Kako bi se prešlo na novi sadržaj, prethodni mora biti usvojen putem vježbanja i ponavljanja, te se kod učenika ne smije tolerirati učenje napamet. Iz toga razloga, učenicima treba dati vremena za usvajanje gradiva te ih se ne smije opterećivati nastavnim sadržajem, a svaki je dan rezerviran za samo jedno nastavno gradivo što je i do današnjeg dana ostao neispunjen zahtjev. Nasuprot tome, učenike se danas bombardira količinom nastavnog sadržaja koje treba procesuirati, a u redovnom školskom danu promjene i do 7 različitih i uglavnom međusobno nepovezanih sadržaja. Promatrajući sadržaj nastave i način njegova predstavljanja učenicima, smatrao je da sve ono što nije dokazano i znanstveno utemeljeno nema mjesta u nastavi (Pranjić, 2005). Prednost u sadržajima koji se poučavaju imali su znanstveno dokazani sadržaji. Prema njemu je apsurdno da se traži od djeteta da nešto učini samo zbog poštovanja autoriteta, običaja, tradicije, ideologije. Sam Ratke bio je protivnik bilo kakvog prisiljavanja učenika na učenje, a za neuspjeh u poučavanju odgovornim je smatrao neprimjerenu nastavnu metodu i prisutne oblike prinude i prisile.

Osim redoslijeda i sadržaja nastavnog gradiva, dotaknuo se i načina kako se treba organizirati poučavanje. Zalagao se za uvođenje *jednoobrazovanosti*(Pranjić,2005) i sklada što bi podrazumijevalo uvođenje samo jedne (jedinственe) nastavne metode kojom će se poučavati svi nastavni sadržaji i predmeti. Ovaj njegov zahtjev može se smatrati nerazboritim budući da različiti nastavni sadržaji traže različite pristupe. Ne može se na isti način poučavati predmet sa sadržajem iz prirodnog ili iz humanističkog područja. S druge strane, njegova ideja da o određenoj nastavnoj temi treba govoriti samo jedan učitelj svakako je prihvatljiva jer tako učenici imaju direktno profesionalno poučavanje od strane stručnjaka određenog područja.

Budući da je i sam provodio pedagošku djelatnost lako je uočavao probleme i davao sugestije kako probleme riješiti. Tako se osvrnuo i na značaj prostorije u kojoj se odvija nastava. Među prvima je istaknuo važnost lijepo uređene učionice koja će poticati aktivnost učenika i pridonositi učinkovitosti nastave. Osim same prostorije i okolina škole je bitan faktor jer osim



estetske i arhitektonske funkcije okolina ima i odgojno-obrazovnu ulogu (Pranjić, 2005). Ipak, značaj uređenja prostora izvođenja nastave bit će još dugo vremena zanemaren u praksi.

Promatra li se djelovanje i rad Ratkea, može se zaključiti da kod njega nastava ima ponajprije obrazovnu ulogu. Ona ima zadatak pripremiti osobu za njezino profesionalno sudjelovanje u izgradnji društva. Kako bi se učenicima olakšalo učenje raznog sadržaja, u nastavi se treba primjenjivati samo jedna metoda (koja nije utemeljena na prisili i kazni), a nastavni sadržaj polazi od učeniku bližih i konkretnih stvari ka novim spoznajama koje nadograđuju postojeću strukturu znanja. Iz te postavke proizlazi zahtjev postavljen učiteljima da poznaju okolinu svog učenika te da pretpostavljaju koja su konkretna znanja koja učenik ima i na temelju kojih može utemeljiti svoje daljnje poučavanje. Znanje koje učenici trebaju usvojiti mora biti znanstveno utemeljeno i provjereno, a ne proizlaziti iz narodnih uvjerenja. Za Ratkea je bilo iznimno važno da prostor u kojem će se nastava izvoditi bude lijepo uređen te da estetski i arhitektonski doprinosi atmosferi učenja.

Iako nositelj brojnih reformnih ideja, zbog svoje težnje da nastavni proces učini unificiranim kasnije će mu biti upućena kritika od strane reformne pedagogije (Pranjić, 2005). Reformni pedagozi će smatrati da je ograničavao kreativnost učenika svojim zalaganjem za tim da se nastava ne diferencira i ne individualizira. U pogledu poimanja učenika zanemario je njegov prirodni i psiho-fizički razvoj te razvoj njegova individualiteta. Ipak, treba naglasiti da je u obzir uzeo iskustvo djeteta kao ono polazno u usvajanju sadržaja (polaženje od kolokvijalnog jezika). Zato traži da se dijete poučava najprije jezik koji mu je poznat, koji proizlazi iz njegova svakodnevnog života, a postepeno se ta spoznaja širi uvođenjem drugih jezika.

Gledajući iz današnje perspektive njegov je doprinos relevantan. Ponajprije je bio usmjeren na izbor adekvatnog, primjerenog sadržaja nastave i načina njegova posredovanja učeniku što su danas ostvareni zahtjevi. Međutim, njegov zahtjev za koncentriranjem nastave na jedan sadržaj ostao je neispunjen u okvirima tradicionalne škole, ali je donekle ostvaren u konceptima nastave po epohama koja se provodi u alternativnim školama.

#### **4.1 Razvoj nastave u okviru djelovanja Jan Amosa Komenskog,**

Uz Ratkea u 16. stoljeću, najznačajnija osobana području odgoja i obrazovanja je **Jan Amos Komensky** (1592-1670.), koji se zbog svog doprinosa ujedno smatra utemeljiteljem didaktike. Komensky, češki pedagog, rođen je 1592. godine u zapadnoj Moravskoj. Nakon osnovnog obrazovanja krenuo je u latinsku školu u Prerovu, a potom u Herborn gdje je

završio teološke studije te se zaređio za svećenika kalvinističke Bratske zajednice. Ratno doba ga je primoralo na napuštanje domovine, ali povratkom u domovinu tražio je „što brže otvaranje škola koje će raspolagati dobrim knjigama i poučavati po dobroj metodi da bi opet oživjela nauka, čednost i pobožnost“ (Komensky, 1954, str. X). 1650. godine prihvatio je poziv mađarskog kneza Sigismunda Rakocija da dođe u Blatni Potok i organizira školu na idejama *pansophie*. *Pansophiom* je smatrao enciklopedijski uređeno cjelokupno znanje svijeta koje je trebalo dati sveobuhvatan pogled na svijet te omogućiti lakše upoznavanje stvari svijeta (Lukaš i Munjiza, 2014). Međutim, pitanje je bilo koje su to *stvari svijeta* potrebne svakom pojedincu u životu koje bi služile životnim potrebama pojedinca, čime je otvorio pitanje potrebnog sadržaja koji će se poučavati u školama. Zanimljivo je uočiti da je pitanje sadržaja bilo jedno od najznačajnijih prilikom koncipiranja nastave još u 17. st dok je znanje i poznavanje svijeta bilo mnogo manje u odnosu na spoznaje koje imamo danas, a opet je izdvajanje najrelevantnijeg sadržaja bilo izazov već u ono vrijeme, što znači da je danas je izazov samo postao još veći. Pod terminom *stvari*, Komensky je smatrao suštinu, bit stvari, njezin sadržaj (Komensky, 1954). S dotadašnjim nastavnim sadržajem nije bio zadovoljan kao ni s tadašnjim metodama nastave. U svom djelu *Velika didaktika* (1657.) je istaknuo da „ono što se moglo uliti u dušu vrlo blago, kap po kap, utiskivano je silom, kljukano i gurano. Ono što se moglo pokazati očigledno i jasno, iznošeno je tamno, nejasno, zapleteno i u obliku zagonetke“ (Komensky, 1954, str. 71). Naime, u njegovo vrijeme cilj nastave bio je da djeca usvoje što više znanja, ali ga nisu morala i razumjeti što Komensky posebno predbacuje tadašnjoj nastavi, a ista se zamjerka može uputiti i suvremenoj nastavi. U kontekstu toga i današnja nastava povremeno zakazuje jer pitanje je koliko u današnjoj nastavi djeca razumiju gradivo i u kojoj ga mjeri imaju mogućnost primijeniti. Iz tog je pogrešnog cilja nastave, kojoj nije bio cilj da dijete nešto razumije već da to upamti, proizlazila pogrešna nastavna metoda (Komensky, 1954). Takav pristup je za Komenskog izrazito pogrešan, štoviše nedopustiv i gubitak je vremena koji uništava živote mlade djece. „Otkud može dolaziti to rđavo rasipanje vremena i truda nego od pogrešnog metoda?“ (Komensky, 1954, str. 72). Za svoje cjelokupno obrazovanje i školovanje Komensky će u svojoj Velikoj didaktici konstatirati da je „izgubio najljepše mladenačke godine“ (Komensky, 1954, str. IX) pa stoga i nije čudno da je prvi iskoračio i odlučio svoj život posvetiti tome da nadomjesti nedostatke u školovanju. „I ja sam jedan od mnogih hiljada, bedni čovečuljak kome je jadno propalo najprijetnije proleće čitava života, vesele godine mladosti, u praznim školskim rečima. Ah, koliko mi je puta, otkad mogu bolje da uočavam, sećanje na izgubljeno vreme izmamilo uzdahe iz grudi, suze iz očiju i bol iz srca!“ (Komensky, 1954, str. 73).

Eksplicitni zahtjev koji je Komensky postavio bio je da „u školama imaju svi učiti sve“ (Komensky, 1954, str.62). To je s jedne strane značilo da je škola dostupna svima, bez obzira na rasu, društveni položaj te sposobnosti djeteta. S druge strane, u školi svi moraju steći opće znanje potrebno svakom pojedinom čovjeku. U svom naumu svjestan je da ljudski život nije dovoljno dugačak da bi čovjek mogao upoznati sve nauke i sva dostignuća, niti je to čovjeku potrebno. Pod potrebnim općim znanjem podrazumijevao je znanje potrebno pojedincu kako bi mogao da „zapaža temelje, uzroke i ciljeve svih glavnih stvari što jesu i što se zbivaju, kako se ne bi namerili na nešto tako nepoznato o čemu ne bi mogli skromno suditi ili pametno, bez štetne zablude, upotrebiti na sigurnu korist“ (Komensky, 1954, str.64).

Komensky je isticao potrebu za promjenom u nastavi, a ključ promjene vidio je u pansophiji, jer je iz nje crpio osnovno načelo svoje didaktike, *prvo stvar, a potom riječ (prvo suština, potom izraz)* i smatrao da na tom principu treba temeljiti poučavanje (Jelavić, 2008). U svojoj je teoriji isticao princip *res sed verba* (u obuci treba poći od promatranja stvari a onda prijeći na riječi), a ujedno je prednost davao raznovrsnoj osjetilnoj aktivnosti učenika, na učenju iz „bukava i hrastova iz Neba i Zemlje“ (Jelavić, 2008, str.48). Djelujući u Mađarskoj, osmislio je pansophijsku školu, koja bi imala sedam razreda, a za svaki je razred predvidio jedan udžbenik, tako da bi cjelokupno znanje koje bi učenici trebali usvojiti bilo sadržano u sedam knjiga. Ukoliko bi se prihvatio i ispunio ovaj zahtjev, danas bi se stalo na kraj teškim torbama i svakodnevnim prigovorima roditelja zbog istih. Jedan udžbenik za jednu nastavnu godinu dobra je ideja jer se daje naslutiti da će gradivo u njemu biti logički strukturirano i međusobno povezano što učenicima omogućuje bolje razumijevanje.

Nakon povratka u domovinu, posvetio se samoj školskoj praksi i udžbenicima te 1648. objavio *Methodus linguarum novissima* (Najnovija jezična metoda) u kojoj je analizirao i kritizirao tadašnje metode predavanja latinskog jezika. Suprotstavio im je svoju ideju koja je utemeljena na povezivanju stvari s riječima, humanim odnosom prema učenicima, te poticanjem aktivnosti učenika. Svoja dugogodišnja didaktička rješenja je nakon izbjeglištva objedinio u svom krucijalnom djelu *Velika didaktika*<sup>1</sup> (1657) koju je podnaslovom definirao kao *umjetnost poučavanja svakoga u svemu* (Lukaš i Munjiza, 2013). Kako bi objašnjenu teoriju potvrdio u školskoj praksi napisao je nekoliko udžbenika među kojima se ističe *Janua linearum reserata (1631.)* (Otvorena vrata u jezike), čiji je naslov objasnio u predgovoru, gdje tumači kako „jezična vrata poduprta čvrstim stupovima (stvari) se mogu lako otvoriti jer se

---

<sup>1</sup>Komenskova Velika didaktika prvi put je tiskana 1632. godine na češkom jeziku, a 1657. godine na latinskom jeziku (Lukaš, Munjiza, 2013)

oslanjaju na pokretljive šarke (rječnik) i odgovarajućim ključem lako otključati (gramatika)“ (Komensky, 1954, str. XI). To mu je djelo donijelo velik uspjeh i prepoznatljivost na europskoj sceni, te mu otvorilo put u Švedsku, čija ga je vlada zamolila za pomoć u organizaciji tamošnjeg školstva. Taj je poziv odbio jer se želio posvetiti teorijskom razmatranju svog rada i *pansophiji*, za koju je smatrao da mu je temeljni oslonac u kreiranju stvarne nastave. Kao produkt njegovog daljnjeg rada, izašla je knjiga *Orbis pictus* (1658.) (Svijet u slikama), u čijem predgovoru iznosi svoju tezu da nema ničega u razumu što prije nije bilo u čulima (Komensky, 1954, str. 47). Kao najvažnije osjetilo isticao je vid pa stoga u njegovom udžbeniku primat imaju slike, dok ih tekst popratno objašnjava. Ovim svojim zahtjevom Komensky je utemeljio princip zornosti u nastavi, koji je i danas nezaobilazan pristup u poučavanju. Tražeći da prilikom učenja djeca, svojim osjetilima, budu u doticaju s onim o čemu uče, izrazio je zahtjev da djeci prezentirano gradivo bude opazajno predočeno. U procesu poučavanja potrebno je bilo da se krene od čulnog opažanja stvari iz prirode. Na to se kasnije nadovezuje logičko saznanje. To je detaljno objasnio u svojoj knjizi *Orbis sensualium pictus* (1658.), gdje je nastojao prikazati svijet putem slika dajući time prednost vidnom osjetilu nad ostalima i otvorio put očiglednoj nastavi.

Zahtijevao je da učenici svoje spoznavanje započnu čulnim opažanjem stvari iz prirode i onda kada su te stvari dobro upoznate i razumljive, onda slijedi logičko promatranje. Budući da je temelj učenja u samim čulima, tražio je da učenici uče astronomiju promatrajući nebo, fiziku izvođeći eksperimente, botaniku boraveći u prirodi te da tako otkrivaju svijet i uče o njemu. Zbog značaja koje daje iskustvu koje dijete ima s predmetom učenja u nastavnoj praksi smatra se jednim od zastupnika empirizma u filozofiji (Pranjić, 2005). Zahtjev da učenik, kada je to moguće, uči direktno iz prirode osigurao bi kreativnu, zanimljivu i poučnu nastavu. Ova praksa se ostvaruje u nekim oblicima alternativnih škola, dok je nažalost rijetko susrećemo u tradicionalnoj školi.

Komensky smatra da je zadaća škole razvijati kod učenika sposobnost u raznim znanostima i umjetnostima, usavršavati jezik kod učenika, odgajati i oplemenjivati ispravno vladanje učenika te razvijati kod učenika iskreno poštovanje Boga. Kao krajnji cilj postavljenih zadaća škole postavio je da „ljudi postanu ljudi“, odnosno razumna stvorenja koja će gospodariti nad ostalim stvorenjima (i samim sobom) te služiti na radost svome Tvorcu (Komensky, 1954, str. 64). Komensky je smatrao da je temeljno pitanje vezano uz smisao života, svrhu života, čime je teleološki problem postavio na prvo mjesto svojih filozofskih, pedagoških i društvenih razmišljanja, a kao glavnu svrhu postavio je izgrađivanje čovjeka u cjelovitosti njegova bića

te sveopći duhovni preporod čovječanstva (Vukasović, 2003). Ovakav stav prema cilju obrazovanja ne bi trebao začuđivati jer Komensky ipak djeluje u vremenu kada primat imaju škole religijskog karaktera, tako da je okrenutost k Bogu duboko ukorijenjena u sam obrazovni sustav, ali i svakodnevni život čovjeka. Danas je taj zahtjev rigorozan jer su škole mjesta susreta kultura i religija te usmjeravanje nastave na poštovanje i uzdizanje jedne određene religije je nepoželjna i nemoguća misija.

Zahtjev Komenskog da obrazovanje bude namijenjeno svima donosio je sa sobom razne promjene. Kao prvo, bilo je potrebno grupirati djecu u skupine prema određenim parametrima. Drugim riječima, javila se potreba za kolektivnom nastavom, nasuprot tada aktualnoj individualnoj nastavi. U vrijeme kada Komensky razmišlja o novom školskom sustavu, dominiralo je individualno poučavanje djece, i to ponajprije djece imućnika ili feudalaca. Kolektivno se obrazovalo samo svećenstvo, zajedničkim čitanjem i pjevanjem pobožnih tekstova. Međutim, Komensky se javlja s novim viđenjem školskog sustava, u kojem će dominirati kolektivna nastava, koja će ujedno omogućiti masovni pristup djece školi. Uz samu potrebu društva za istovremenim obrazovanjem velikog broja djece, dodatan argument dolazi zbog Komenskogovog novog pogleda na dijete. On polazi od same prirode djeteta i dijete ne smatra *čovjekom u malom*, već smatra da se dijete kvantitativno, ali i kvalitativno razlikuje od odrasle osobe. Smatra da se djetetu mora pristupiti na poseban način, primjeren mogućnostima njegova shvaćanja u primjerenom okruženju. On se koncentrira na dijete kao na individuu, „razumsko i inteligentno biće od kojeg se kao misaonog središta dalje šire krugovi znanja i poznavanja svijeta u sebi i oko sebe“ (Pranjić, 2005, str.32).

Polazeći od prirode djeteta, smatrao je da je djetetu potrebno društvo vršnjaka kako bi napredovalo, što su kasnije potvrdili brojni pedagozi, psiholozi, didaktičari. U školama se djeca razlikuju po svojim urođenim sposobnostima i oni bolji, daroviti učenici će se isticati i biti primjer ostaloj djeci koji treba slijediti. Nadalje, oni će također pomoći slabijim učenicima i usmjeravati ih. Djecu *dobrog* karaktera je smatrao izvrsnim primjerom onim neobuzdanima, koji će trebati slijediti. Razmišljajući o psihologiji djeteta, Komensky je uvidio da djeca uče putem primjera, odnosno uočio je ono što će suvremena psihologija, nazvati učenje po modelu. Međutim, on je tu tezu iskoristio u afirmaciji potrebe kolektivne nastave, jer će djeca jedna od drugih učiti što je i kako ispravno, jedni drugima će biti primjer, a u dječjačko su doba značajniji primjeri nego propisi. „Dakle, djeca uče slijedeći primjer, a primjer djeci nije samo učitelj već i djeca okolo njih“ (Komensky, 1954, str.58). Iz te njegove konstatacije u školi su se počele grupirati skupine učenika tvoreći razred. Na taj je način već poznatoj

predmetnoj nastavi pridružio podjelu na razrede te ga smatramo začetnikom razredno-predmetnog sustava nastave koji uvelike dominira i danas. Koliko su mu škola i obrazovanje bili važni objašnjava njegov zahtjev da se djeci ne opravdava olako izostajanje s nastave. Osim toga tražio je da se djeca obrazuju u školi čak i onda kada postoji mogućnost njihova obrazovanja kod kuće, jer će bolje učiti u okruženju sa sebi sličnima.

U tako osmišljenom i uređenom školskom okruženju, uloga učitelja se mijenja. Učitelj, budući da je jedan od primjera koji učenik treba slijediti, ponajprije mora biti moralna i pobožna osoba, mora imati znanje koje će spremno prenijeti učenicima. Olakšavajuća je okolnost ta što potrebno znanje, učitelj ne mora učenicima prenositi *iz svoje glave*, već za to postoje udžbenici za svaki pojedini razred. Kako bi se izbjegla konfuzija učenika Komensky je smatrao da bi jedan predmet trebao poučavati jedan učitelj, koristeći svoju metodu rada (mišljenje je to koje nalazimo još kod Ratkea). Važna mu je bila uloga učitelja u motiviranju učenika na učenje, a taj zahtjev održao se značajnim sve do današnjih dana. Budući da je istraživanje svijeta i učenje o njemu u prirodi svakog čovjeka, na učitelju je da to probudi u učeniku. To će učiniti tako da pohvali ili nagradi učenika, uvede u nastavu zanimljiv predmet koji će probuditi intrigu kod učenika te će on htjeti saznati nešto više o tome. Učenik treba biti upoznat s time što se od njega očekuje, odnosno učeniku se trebaju prezentirati cilj i granice učenja, zbog čega je važno da i učitelj ima opći plan predavanja koji je temelj njegovu radu. Također, važna je uzajamna veza poštovanja između učenikova doma i škole, odnosno učitelja. Učenik mora uvidjeti kako njegovi roditelji cijene i poštuju učitelja tako da ga pohvale ili nešto mu poruče putem učenika.

Komensky je učiteljima zadao zadatak da promjene do tada primjenjivanu tromu nastavnu metodu koja se sastojala iz dvije etape. Naime, prva aktivnost je bila učiteljeva koji bi izložio nastavno gradivo i ponavljao to s učenicima, a potom bi učenici izloženo gradivo trebali naučiti napamet. Učitelj bi kasnije provjeravao koliko su gradiva učenici zapamtili, ali ne i razumjeli. Komensky mijenja takav pristup poučavanju i želi da učenici razumiju ono što ih se poučava kako bi kasnije to mogli gledati kroz svoje vlastite oči i suditi svojom glavom. Tom je idejom, u nastavu, uz pamćenje sadržaja uveo i psihičke funkcije mišljenja, čime metode poučavanja dobivaju posebno značenje (Krajnović, 2016a). Naglasak je stavio na opće znanje koje svaki učenik treba kako bi mogao donijeti svoj sud ili upotrijebiti naučeno. Budući da se učenicima iznosi novo gradivo, njima nepoznate stvari koje trebaju naučiti, onda bi prilikom iznošenja novog gradiva, u početnim razredima, učitelji trebali izbjegavati mjesta sumnje, kako se kod učenika ne bi javila sumnja u funkcionalnost i ispravnost škole kao i ideja da ono

što uče nije ispravno (Komensky, 1954). Ipak, nakon što nastavno gradivo učenici usvoje, oni imaju pravo dati svoje mišljenje i zauzeti stav prema gradivu. Zbog takvog zahtijeva promijenila se i uloga učenika. Oni više nisu samo objekt poučavanja kojem se prenose određeni sadržaji i potom ispituje *količina* upamćenog, već učenici postaju aktivni sudionici nastavnog procesa, a nastavni sadržaj je sredstvo kojim učitelj može probuditi žed za znanjem kod učenika (Krajnović, 2016a). Oni su ti koji trebaju istraživati, donositi zaključke te pitati kako bi riješili eventualne nejasnoće. „Mnogo pitati, upitano pamtiti, upamćeno drugom kazivati nadmašit će učenik samog učitelja“ (Komensky, 1954, str.105). Osim samog istraživanja i promišljanja o novim spoznajama i dalje je važno naučeno ponavljati i vježbati. Neposredno nakon obrađenog gradiva, učitelj treba zatražiti nekolicinu učenika da gradivo ponove kako bi uvidio jesu li ga učenici razumjeli i postoje li eventualne zablude ili propusti.

Nastavni sadržaj, prema Komenskom, bio je ono što je tražilo promjene. Nastavni sadržaj do tada smatrao je neprimjerenim učenicima. Oni su učili stvari napamet, a uspješan učenik bio je onaj koji je znao reproducirati razne izreke, dosjetke ili pak mišljenja filozofa i drugih mislioca. Takav nastavni sadržaj nije bio primjeren školi koju je Komensky zamislio, odnosno školi koja priprema za život. Ponukan tom idejom vodiljom, Komensky iznosi načela kojih se treba pridržavati pri osmišljavanju novoga plana i programa. Naglasak treba staviti na četiri ključna aspekta: povijesni aspekt, univerzalnost, koncentracija oko važnog središta (Bog) te materinski jezik (Komensky, 1954). Povijesnim aspektom sagledavao je znanosti kao plod ljudskog djelovanja stoga one nisu normativne niti u potpunosti objektivne već su sklone pogreškama i nestabilnostima budući da potječu od čovjeka. Aspekt univerzalnosti podrazumijevao je sadržaj koji je cjelovit, a ujedno i širokog spektra, koncipiran u obliku enciklopedijskog znanja (*pansophia*). Potrebno znanje bilo je usmjereno ka Bogu, kao savršenstvu. Iznimno je važno bilo njegovo zahtijevanje da se nastava izvodi na materinskom jeziku kako bi se učenicima olakšalo razumijevanje gradiva. Osvrćući se na potreban nastavni sadržaj, uz znanstvene predmete i predmete od praktične važnosti za život, Komensky ističe kao najznačajnije poučavanje morala i pobožnosti.

Nadalje, smatrao je da su predmeti nelogično raspoređeni i zbrkani. U isto su vrijeme učenici učili latinsku i grčku gramatiku te retoriku što je neadekvatno organizirano i bilo otežano učenicima za pratiti. Promjena je išla u smjeru da se predmeti uče sukcesivno i proizlaze jedni iz drugih. Obrazovanje je trebalo krenuti od općeg, od temelja, od djeci poznatih stvari koje će kasnije nadopunjavati i to je trebalo teći postupno, a ne skokovito. U prvim razredima bi se trebale učiti osnove, temelji koji će se dalje nadograđivati, širiti.

Potrebno osnovno znanje koje učenik treba imati podijeljeno je na razrede i za svaki je razred Komensky zamislio jedan udžbenik u kojem će biti sve ono što učenik treba u toj godini savladati. Te je udžbenike opisivao kao „lijekove mudrosti, moralnosti i pobožnosti“ (Komensky, 1954). To razdoblje od godine, treba podijeliti na mjesece, tjedne, dane, sate, te za svaku od tih vremenskih odrednica sastaviti zadatke koje učenici trebaju savladati. Obilan nastavni sadržaj dovodio je do mučenja djece. Nažalost, ta se situacija ni danas nije bitno izmijenila, pa se i dalje djeca po 6,7,8 satova dnevno opterećuju predavačkom nastavom, pisanjem diktata, rješavanjem zadataka, a sve to dovodi do toga da se djecu zatrpava do dosade, ludila i zasićenja te da se kod njih javlja averzija prema školi.

Gradivo koje se učenicima iznosi trebalo bi biti u obliku kratkog i točnog pravila s malim brojem riječi i učenicima razumljivo. Ono mora biti u potpunosti točno i ne smije imati mjesta sumnji ili upitnosti u ispravnost. Kako bi pokazali učenicima da je ono što se uči relevantno za svakodnevni život, onda bi predočena pravila trebala biti potkrijepljena primjerima iz života kako bi pokazala mogućnost svoje primjene. To bi i danas bilo poželjno, budući da se učenici, a i njihovi roditelji često pitaju kakve koristi u životu će učenici imati od određenog nastavnog sadržaja.

U svojoj *Velikoj didaktici* Komensky je dao nekoliko uputa o prezentiranju za njega značajnog sadržaja učenicima, a koji bi se trebao implicirati u škole. Tako se posebno bavio poučavanjem jezika, raznim naukama, razvoju vještina, moralnosti, pobožnosti. To su ujedno temeljna znanja elementarne škole koja svaki učenik mora usvojiti. Iz toga je popisa vidljivo da je njegova elementarna škola imala obrazovnu, ali i odgojnu ulogu. Nerijetko je veću važnost dao upravo odgojnoj ulozi, ističući pobožnost i moralnost kao okosnice školskog sustava. Govoreći o pobožnosti, kao glavni izvor znanja i učenja isticao je Sveto pismo i smatrao da iz njega učenici trebaju prvo učiti, jer je ono jedino istinito i ispravno će voditi učenike u ovom životu i pripremiti ih za vječni život što je krajnji cilj škole i što je bilo u duhu vremena u kojem je on živio.

U svojim kasnijim razmišljanjima, Komensky je doživio tzv. *realistički obrat* (Pranjić, 2005) i smatrao kako škola treba pripremiti učenika za uspješan život na ovom zemaljskom životu, odnosno da se u školama učenici trebaju spremati za život i učiti ono što će im za život biti korisno.

Budući da svoje organiziranje nastave temelji na motiviranju učenika, onda je Komensky smatrao da neće biti potrebe za posebnim discipliniranjem učenika. Pod upotrebom discipline,



Komensky je smatrao kao upotrebu na one koji su zalutali, da se vrate na pravi put i da ne čine više takve pogreške. Kao način postupanja prema učeniku, postizanje discipline treba biti oslobođeno prijetnji, mržnje i ljutnje. U svojoj idealno organiziranoj nastavi, smatrao je da će se disciplina pojaviti sama od sebe „jer ako se učenje postavi pravilno, ono već samo po sebi privlači duhove i svojom slašću primamljuje i vuče sve“ (Komensky, 1954, str.228). Ako se ne postigne disciplina na taj način, onda je zakazao učitelj, a ne učenik. Ako ponekad treba upozoriti učenike na neprimjereno ponašanje, onda to svakako ne treba činiti *batinama*, već primjerice oštrom riječju ili ukorom, ponekad pohvaljivanjem drugih ili ismijavanjem neprimjerenog ponašanja učenika. Na marljivost bi kod učenika mogla utjecati primjerice mjesečna takmičenja ili sama želja za izbjegavanjem ukora i podsmjeha. Ipak, upozorava da se oštra disciplina treba primjenjivati samo na učenike koji se neprimjereno vladaju, odnosno oni koji bogohule, prkose ili se ponašaju oholo. „Disciplina treba težiti tome da se u svemu i kod svih potiče poštovanje prema Bogu, uslužnost prema bližnjemu te revnost za rad i dužnosti života“ (Komensky, 1954, str.229).

Jan Amos Komensky bio je osoba ispred svog vremena, budući da je svojom vizijom doprinio revoluciji obrazovnog sustava. Pri sagledavanju njegovih misli i ideja treba imati na umu uvjete u kojima se odvijala nastava. Izvori znanja koje je učenik imao na raspolaganju bili su sama figura učitelja sa svojim znanjem, knjige (udžbenici tek s Komenskim postaju primjereniji djeci) te svijet oko njih. U svojoj zamisli on je imao idealnu osnovnu školu dostupnu svima, koju će pohađati sva djeca i dobiti elementarno znanje potrebno za život. Ideju za takvu školu vukao je iz osnove razvoja ljudskog života, gdje u majčinoj utrobi svakom živom biću izrastu ruke, noge, trup, jezik bez obzira hoće li oni biti pisari, govornici, trgovci. Analogijom na to, smatrao je da svakom živom biću treba biti dostupno određeno osnovno, elementarno znanje potrebno svima bez obzira na njihov daljnji životni poziv. U odnosu na tadašnje osnovne škole koje su iznikle iz religioznih motiva i pobuda, Komenskova zamisao je škola svjetovnog karaktera koja će djecu poučavati materinskom jeziku, računanju, geometriji, povijesti, geografiji te uređenju države. Svrha je takvog znanja bila osposobiti djecu za svakodnevni život, ali i za vječni život, kako je to naglašavao Komensky. Naglasak pri oformljivanju takve škole je da je dostupna svima, odnosno smatrao je da sva djeca, kao djeca božja, imaju pravo na osnovno obrazovanje, bez obzira na njihovo socijalno podrijetlo i bez obzira na spol. Iz toga ga razloga možemo smatrati začetnikom osnovne škole kakvu danas poznajemo. Zalažući se za školu blisku svakodnevnom životu, Komensky je postavio temelje moderne pedagogije 20. stoljeća. Kako bi uspio u svom općem naumu, on je nastojao

uvesti promjene na razini organizacije poučavanja (nastave), nastavnog sadržaja, uloge učitelja i učenika. Postavljajući učenike u skupine oformio je razred i danas najčešću formaciju učenika u procesu obrazovanja. Njegova želja za promijenjenim ciljem nastave tražila je izvjesno uključivanje učenika u proces nastave, iziskivala od učenika promišljanje i donošenje vlastitog suda o stvarima koje se nalaze pred njime. To je ujedno značilo da učenik mora u potpunosti razumjeti gradivo koje je pred njime što je od učitelja također tražilo promjene u organizaciji nastave. Kako bi olakšao učiteljima osmislio je udžbenike popraćene slikom čime je otvorio put zornoj (očiglednoj) nastavi.

Utjecaj Komenskog na suvremeni koncept nastave je velik. Danas se nastava provodi u okvirima razredno-predmetnog sustava, na materinskom jeziku i dostupna je svima što su u doba Komenskog bili revolucionarni koraci. Njegova promišljanja o važnosti utjecaja vršnjaka na razvoj djeteta su općeprihvaćena i danas su veliki argument u poticanju inkluzije djece s posebnim potrebama u redovni nastavni proces. Iz njegove ideje da se postave ciljevi učenja i da se ti ciljevi razrade po mjesecima, tjednima, danima danas svaka škola kao temeljni dokument svog rada ima nastavni plan i program. Zahtjev da učenici uče stvari iz neposredne prirode ostvaren je ponajprije u nekim oblicima alternativnih škola (Jasna Poljana, Waldorf), dok je u tradicionalnoj nastavi takav pristup uglavnom ostao neispunjen. Danas, kada je tržište znanja preplavljeno udžbenicima, idealno bi rješenje bio neispunjen zahtjev Komenskog da se za jedan razred koristi jedan udžbenik koji će sadržavati znanje koje učenik treba usvojiti u toj nastavnoj godini.

Važnost i značaj teoretskog rada Komenskoga<sup>2</sup> sadržana je u činjenici da su „njegova nastavna načela prakticirana sve do polovine dvadesetog stoljeća, a i danas ih mnogi navode i smatraju važnim i nezaobilaznim“ (Pranjić, 2005, str.28). Mnoge ideje koje su nama danas općepoznate i prihvaćene, u njegovo su doba bile revolucionarne. Potreba da se istupi iz okvira rigorozne nastave je bila očita, ali je ipak netko trebao učiniti taj prvi korak i Komensky se zbog svog nezadovoljnog obrazovanja osjećao prozvanim da pozove na promjenu i da učenici više svoje školske dane ne bilježe kao mučenje, kao što je to on činio.

---

<sup>2</sup>Više o utjecaju Komenskog na našem području u: Vukasović, A. (1986.) Utjecaj J. A. Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj u: *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, Vol.12. No.1-2 (23-24)

## 5. Razvoj nastave u okrilju djelovanja Pestalozzija

U 18. stoljeću nastavni proces se nadalje oblikuje na temeljima Komenskoga, ali i pod utjecajem ideja prosvjetiteljstva. Najvažnija spoznaja toga razdoblja jest važnost iskustva, ono se smatra presudno u formiranju mišljenja djeteta. Nastava u skladu s postavkama prosvjetiteljstva kretala je od iskustva koje oblikuje mišljenje učenika. Pretpostavka je bila da se u ljudima nalazi unutarnja snaga koja izlazi na vidjelo djelovanjem iskustva i misli. Učitelji su preuzimali zadaću buđenja te unutarnje snage kod djeteta.

U razdoblju se prosvjetiteljstva ispunjava zahtjev Komenskog za uvođenje materinskog jezika u nastavnu situaciju. Također, materinski će jezik naći svoje mjesto i u tadašnjim čitankama i udžbenicima, koje će slijediti princip zornosti te biti obogaćeni s mnoštvom ilustracija. Velika je pažnja pridana i učiteljskim kabinetima i potrebnim zbirkama minerala, biljaka, životinja, zemljovida, globusa. Na snazi je kod učitelja bilo viđenje škole i nastave u službi razvoja cehova, odnosno praktično osposobljavanje učenika u svrhu razvoja cehovskih udruga i mogućnosti bavljenja određenom profesijom. Njemački pedagozi prosvjetiteljstva ( Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe, Friedrich Eberhard von Rochow, Christian Gotthilf Salzmann, Ernst Christian Trapp) u obrazovanju su isticali potrebu usvajanja korisnih znanja i vještina (poput pređenja, tkanja, bojenja, vrtlarenja), povezivanje relevantnog znanja u slici i riječi (Basedowljeve početnice, 1774.), uvođenje zbirke kamenja i biljaka u nastavu, primjena zemljopisa, globusa, tablica (Kiper i Mischke, 2004.). Kao važan medij vježbanja i ponavljanja upotrebljavala se igra, a neke igre iz 17. i 18. stoljeća aktualne su i danas (slijepa krava, lopta u vreći, igra zapovjednika, igra pamćenja, igra noćnog čuvara...).

Na tako postavljenim temeljima, daljnjem razvoju nastave pridonijelo je djelovanje **Johanna Heinricha Pestalozzija** (1746.-1827.).

Pestalozzi je rođen 1746. godine u Zurichu, u Švicarskoj. Riječ je o još jednom plodonosnom zagovaratelju promjena u pristupu učeniku i organiziranju nastave. Svoju teoriju nastave temelji na životno iskustvenom eksperimentu u Neuhofu te svakodnevnom promatranju života i rada s djecom. U kretanju društvenom scenom bio je osupnut nepravednim stanjem društva u kojem je živio. Promatrao je s jedne strane siromaštvo, degradaciju i zanemarivanje ljudske dobrobiti, dok je s druge strane bila politika sa svojom ispraznom i nedosljednom retorikom. Rješenje takvog stanja u društvu vidi u obrazovanju siromašnih i pokretanju socijalnih reformi. I sam je bio dijete obitelji srednje klase, a već s 11 godina izgubio je oca i ostao samo s majkom koja je brinula za sve (Green, 1914). U ranoj mladosti uvidio je nepravednost

društva i osjećao je veliku bliskost s onima koji su imali i manje od njega. Za takvo stanje društva krivicu je svalio na obrazovanje koje je bilo usredotočeno na riječi, gramatičke formule i crkvene fraze, a u suštini nije imalo poveznicu sa stvarnim životom (Green, 1914). Zato je pokrenuo svoj prvi eksperimentalni institut u Neuhofu, gdje je pozvao učenike na rad i provodio nastavu sa svrhom obrazovanja djece siromašnih.

Eksperimentom u Neuhofu htio je dati djeci priliku da se svojim radom izbore iz okova siromaštva, a simultano su uz rad bili obrazovani. Taj eksperiment nije doživio uspjeh uglavnom zbog vanjskih uvjeta, socijalne i ekonomske situacije te pojedinačnih želja djece i njihovih obitelji koji su navikli na tradicionalno provjeravanje naučenog putem količine upamćenog (Soetard, 1994). Ovaj je njegov neuspjeh izvrstan pokazatelj kako društvo teško podnosi promjene čak i onda kada one u potpunosti idu njemu u korist. Roditelji djece nisu bili zadovoljni njegovim pristupom jer nisu mogli pratiti napredak svoje djece klasičnim testovima i nisu shvaćali važnost njegove ideje da razvija osobnost njihove djece na način koji ne uključuje implementiranje raznih ideja u dječje glave. U svom pristupu djeci, Pestalozzi je nastojao očuvati njihov karakter, talente, kvalitete te je stoga svako od djece promatrao kao zasebnu osobu. Njegova metodika nastavlja put Komenskog i temelji se na poučavanju od jednostavnijih prema složenijim sadržajima. Proces učenja, smatrao je, započinje promatranjem, nastavlja se dalje s razvojem svijesti, a rezultat se oblikuje kroz govor, mjerenje, crtanje, pisanje riječi, pisanje brojeva i računanje.

Usljed rata 1798. godine, velik broj djece ostao je bez roditelja, doma i hrane. Pestalozzi je tada otvorio prihvatilište u Stanzu za djecu bez roditelja. Tamo je brinuo za djecu uz pomoć jedne domaćice te im uz osnovne elementarne potrebe pružio i obrazovanje bez određenog rasporeda rada, kurikuluma ili razreda. Tim je eksperimentom htio dokazati kako roditeljska odanost, ljubav i povjerenje u djecu imaju ključnu ulogu u odgoju, a zaključio je da samo obrazovanjem osoba može promijeniti svoje uvjete života i uzdignuti svoj status u društvu.

Uzimajući u obzir nedostatke svojih prethodnih projekata, 1800. godine osnovao je obrazovni institut u Burgdorfu. Posebnost je tog programa bila u tome da učenicima nisu dodjeljivane ocjene, nije bilo školskih izvješća, ali nije bilo ni potrebe za bilo kakvim kažnjavanjima ili postizanjem discipline nego su djeca samostalno napredovala u skladu sa svojim mogućnostima (progresivno), a prema principima diferencijalnog poučavanja. Taj je njegov pothvat postao ubrzo poznat u svijetu i njegova je reputacija rasla. Roditelji su dolazili upisati svoju djecu, ljudi su čitali njegove radove, a mladi učitelji su se dolazili pridružiti njegovom

radu. Uspjeh Burgdorfa ponovio je institut u Yverdonu gdje se fokusirao na programe obrazovanja učitelja i njihovu spremnost za poučavanje (Fredalene i Gehring, 2004). Budući da je cilj poučavanja istovremeno intelektualni, emocionalni i psihomotorni razvoj djeteta, onda se od učitelja tražio novi pristup i sposobnost da uoči potrebe djeteta i omogući im pravovremeni razvoj. Naravno da učitelji za taj zadatak nisu bili spremni, jer je to bila novost i proširenje njihovog dotadašnjeg angažmana u školama koji se uglavnom orijentirao na intelektualnu sferu. Počevši držati seminare i upućivati učitelje kako organizirati nastavu koja će ispuniti zadani zadatak označio je početke uvođenja licenci za rad učiteljima. Bio je to samo početak pokreta usmjerenog k institucionaliziranom obrazovanju učitelja koji će dalje zagovarati i Trapp svojim nastupnim predavanjima na sveučilištu u Halleu. Uskoro je Pestalozzi počeo održavati seminare za širu publiku, otvarao škole za djevojke i pripremao ih za majčinstvo, škole za djecu s oštećenjem sluha i djecu smanjenih intelektualnih sposobnosti, školu za siromašne, a njegov su praktični rad pratile i njegove publikacije (*The book of Mothers*, *Swan song*). Svoj je bogat život završio u 81. godini života, 1827. godine u Bruggu.

U odgoju mladeži Pestalozzi je htio pomiriti zahtjev prirode koji traži da dijete razvije svoju specifičnu osobnost te zahtjev društva da se dijete pokori nametnutim normama i uklopi u društvenu zajednicu. Naizgled „nemoguća misija“ oslobađanja djeteta kalupa okoline i istovremeno ukalupljivanje djeteta osnovne su postavke Pestalozzijske odgojne ideje koje se i danas nalaze u temeljima organizacije nastave. Svoja je teorijska promišljanja o odgoju te uspjehe u nastavnom radu prikazao u djelima iz metodike, a najznačajnije djelo iz tog je „Kako Gertruda uči svoju djecu“ („Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“), koje je objavljeno od 1801. do 1803. godine te „Leonard and Gertrude“ koje je napisao u razdoblju od 1781. do 1787. godine (Soetard, 1994). U tom djelu pisao je o postupnom napredovanju kućanstva i cijelog sela, zahvaljujući pozitivnom utjecaju seljanke Gertrude.

U svom je radu polazio od teze da ne postoji jedna općevažeća ispravna metoda poučavanja (suprotno shvaćanje od onog koje je imao Ratke). Smatrao je da niti jedna institucija ne može propisati odgovarajuće metode koje će pristajati individualitetu djeteta te okviru poučavanja učitelja. Okovi poput školskog rasporeda, kurikulum, zahtjevi roditelja trebaju se uzeti u obzir, ali dokle god učitelj poučava u skladu sa zahtjevima prirode djeteta ne treba biti opterećen izvanjskim okvirima. U suprotnom može izgubiti iz vida svoje principe. Izuzetno je cijenio profesiju učitelja i smatrao da imaju veliki zadatak. U svojim djelima isticao je kako ne postoji nijedna druga profesija, osim profesije učitelja, koja bi tražila veći stupanj obrazovanja, psihološki takt te višestrano promatranje koje proizlazi iz ponavljajućih

eksperimenata te same prakse. *Materijal* kojim učitelj radi iznimno je važan i s njime mora oprezno rukovati jer riječ je o remek djelu stvaranja- o samom čovjeku. On mora nadgledati svog učenika kao što dobar vrtlar bdije nad osjetljivom biljkom od njezine početne sadnje pa sve dok biljka ne dobije svoje prve plodove. Učitelj mora poznavati sve mogućnosti djeteta i usmjeravati njegov razvoj učinkovito u svim smjerovima. Stoga ne postoji na kugli zemaljskoj ikakvo drugo zanimanje koje bi zahtijevalo veće poznavanje ljudske prirode i postavilo veće zahtjeve u njegovom provođenju (Green, 1914).

Ukoliko bi se izdvajalo najveće postignuće njegova djelovanja onda je to način na koji je uklopio metode poučavanja, instrumente poučavanja, kombinirao pedagošku teoriju i praksu te uključio ideje iz filozofije, psihologije te obrazovne prakse (Mesquida, Pereira, Bernz, 2017). Svojim je djelovanjem u suštini nastojao pomiriti teoriju i praksu, a u njegovim se teorijskim djelima nalaze obrazovni postupci dizajnirani za primjenu u školama, ali i institutima koje je osnovao. Osim metoda poučavanja te didaktičko-pedagoškog instrumentarija, za njega je izričito važan i pragmatičan kontekst posebno u odnosu učitelja i učenika koji treba proizlaziti iz dijaloga, slobode i onoga što je on nazivao „moralom“. Razvoj moralne odgovornosti počiva na tri faze. Prvo je buđenje moralnosti u djeteta. Dijete opaža (osjeća) zašto je neko djelovanje dobro, a neko pogrešno. Potom se dijete vodi primjerima i na temelju poslušnosti ispravno moralno djeluje, te na koncu dijete samostalno moralno promišlja o tome što je dobro. Pestalozzi daje učiteljima zadatak da o tome razgovaraju s učenicima (Šustek, 2015).

U poimanju odnosa učitelja i učenika smatrao je da je od iznimne važnosti da učitelj voli svoje zvanje, ali i da voli svoje učenike te da to pokazuje djelima, riječima, pohvalama. Svoju je metodu rada nastojao prenijeti na cijeli obrazovni sustav Švicarske, te im se nekoliko puta obraćao tražeći od vlade da impliciraju njegovu metodu u obrazovanje, međutim to mu nije uspjelo.

Cilj je njegova obrazovanja osamostaljenje djeteta na svim poljima u slobodnom društvu.

Za sadržaj nastave smatrao je da treba biti prilagođen djetetu i sredini iz koje ono dolazi. Pri odabiru sadržaja nastave u obzir se mora uzeti djetetovo elementarno znanje i mogućnosti te činjenica da se dijete obrazuje u skladu s onim što će jednoga dana postati. U nastavi se ne treba djecu poučavati riječi i izraze koji im nisu iskustveno dostupni i koji im nisu praktično upotrebljivi.

Prilikom razvoja intelekta Pestalozzi je akcent stavio na način kako su oblikovane ideje i kako su prezentirane djetetu. Prema njemu ideje moraju biti oblikovane u obliku definicija koje moraju biti u potpunosti razumljive i jednoznačne. Svoju teoriju stjecanja znanja, razvijanja intelekta učenika, koncipirao je u obliku tri pitanja na koja učenik treba dobiti odgovor kako bi nešto spoznao ili naučio te kasnije to prizvao u svoju svijest. Ta pitanja proizlaze iz tri temelja na kojima počiva znanje: broj, oblik i ime (Pranjić, 2005). Iz tih temelja znanja proizlaze tri pitanja: „Koliko stvari vidim? Kakav je njihov oblik? Kako se zovu te stvari?“. Zadaća je nastave da razvija te sposobnosti i to na svim njihovim razinama budući da su broj, oblik i ime osnovna uporišta obrazovanja te svakog nastavnog gradiva“ (Pranjić, 2005, str.44). Primat daje atributima broj i oblik jer je to svojstvo samog objekta i jednako se prikazuje za svu djecu. Svi će vidjeti jednak broj nečega te odrediti njegov oblik. Zato upravo ova svojstva imaju prvenstvo ispred npr. boje koja može varirati od percepcije jednog djeteta do drugog. Samo ime objekta društveno je određeno i kao takvo nije njegovo osnovno svojstvo. Broj pokriva područje računanja i s njime povezane matematičke operacije, oblik se odnosi na prostor, znakove, pisanje, dok ime osnažuje govor, jezik i poznavanje tonova.

Pestalozzi vidi školu kao ugodan prostor u kojem će djeca razvijati svoj intelekt, oplemenjivati srce te razvijati vještine ruku.

Sveopći zadatak škole, kao ugodnog prostora, je kod djeteta razvijati intelekt, oplemenjivati srce te vježbati vještine ruku (kognitivno, afektivno i motoričko područje; um, srce, ruke/tijelo). „Osnova i cilj svakoga pedagoškog nastojanja jest osnovni čudoredni odgoj u sklopu kojeg čovjek treba i može postati djelo prirode, djelo društvene zajednice, odnosno djelo samoga sebe“ (Pranjić, 2005, str. 45). Iz toga proizlazi zaključak kako je Pestalozzi čovjeka poimao kao prirodno biće koje je ponajprije društveno, ali je u jednakoj mjeri usmjereno na svoj individualitet i njegov razvoj. Upravo će načelo individualiziranja učenika uz načelo elementariziranja nastavnog gradiva biti suština Pestalozzijeve didaktičke misli. Elementariziranje nastavnog gradiva kako bi se djeci olakšalo učenje, bio je metodički preokret u vrijeme kada je u praksi prevladavalo gomilanje znanja i mehaničko učenje jednom metodom za sve sadržaje i sve predmete (Krajnović, 2016a, str. 3). Kao zagovaratelj individualizma bio je protiv toga da se učenici međusobno uspoređuju (učenik se može uspoređivati jedino sa samim sobom kako bi uvidio svoj napredak). Osim toga učenik je osoba sama za sebe, ima određene sposobnosti i vještine koje može i treba razvijati. Na učitelju je da pronade kod učenika te sposobnosti i „razotkrije“ ih. Upravo zbog takvog pristupa koji je potreban svakom učeniku posebno, Pestalozzijeva je ideja nastave u suštini

individualna ili organizirana s malom grupom učenika. Nemoguće je za učitelja da u jednom razredu svakom učeniku posebno prilagodi nastavu. Učenici različito napreduju, a učitelj treba vidjeti njihov napredak, zadržati se ako je potrebno te nastavljati razvijati njihove sposobnosti i vještine u jednom kontinuitetu, bez prekida i u skladu s emocionalnim obzorjem učenika.

Razapet između toga da dijete ostvari svoju prirodu i istovremeno se slaže sa zahtjevima društva, Pestalozzi nastoji odgojiti dijete tako da se može nositi s tim zahtjevima.

Prema Pestalozziju učenje, a potom i rad, trebaju proizlaziti iz prirode. Primarno je da učenik razvija svoj duh, tijelo i moral, a naknadno dolazi učenje. Učenje se mora odvijati u školi jer je cjelokupno znanje preveliko da se usvoji na neki drugi način. Zagovarao je aktivno učenje kod učenika jer ono je obilježeno posebno ugodnom i smirujućom atmosferom, a učenici su koncentrirani na zadatak te jedini razgovor koji vode onaj je u svezi zadatka kojim se bave. Ako djeca u svom radu uvide da ono što uče jest korisno za njih i ta se njihova volja pravilno oblikuje onda će djeca djelovati kreposno. Kao primjer ispravnog djelovanja tu su bili učitelji, koji su bili „pozvani na kreposno ponašanje i obvezivani na moralno držanje“ (Pranjić, 2005, str. 46).

Učitelji se u svom radu s učenicima moraju voditi određenim vrijednostima, biti primjer tih vrijednosti te poticati učenike da ih usvoje. Pestalozzi kao glavne vrijednosti ističe „pouzdanost, temeljitost, upornost, urednost, pristojnost, razboritost, savjesnost, poštovanje i disciplina“ (...), dok je „Osnovni cilj obrazovanja razvoj svih prirodnih snaga i sposobnosti djeteta, a koji pridonose moralnom ostvarenju ličnosti“ (Šustek, 2015, str.230).

O spremnosti učitelja za složen zadatak odgoja i obrazovanja mladeži učiteljima progovorio je i Trapp.

U vrijeme Pestalozzija djeluje i **Ernst Christian Trapp** (1745-1818) koji je u području didaktike ostao zapamćen po svojoj raspravi *O nastavi općenito* gdje je iznio potrebu da se ubuduće u nastavi jasno razdjeljuje didaktičku (materijalnu) od metodičke strane nastave (Pranjić, 2005). Također, smatrao je da su manji razredi „preduvjet za pedagoški učinkovitu nastavu“ (Pranjić, 2005, str.49). On je u učenju tražio da se učeniku omogući da samostalno dođe do zaključaka, da poučavanje bude ritmizirano i da teče u kontinuitetu. Pod utjecajem Komenskog, isticao je načelo zornosti kao važan preduvjet učenja, ponavljanje obrađenog sadržaja kako bi ga učenik dodatno uvježbao, korištenje tzv. sokratovske metode kojom se u



prvi plan poučavanja smješta učenikovo predznanje. Nastavi je dao novi ritam kretanja na temelju izmjene faze u kojoj učenik prikuplja podatke i biva aktivan s fazom kada se podaci sređuju i kada učenik treba počivati. Nastavu sačinjavaju aktivnosti učenika (pamćenje, razumijevanje, doživljavanje, istraživanje, iznalaženje, primjena) ukomponirane s učiteljevom strpljivošću, postojanošću, ljubaznošću, prisutnošću duha (Pranjić, 2005).

Trapp je jasno isticao da je „prije ko potreban stalež pedagoga-učitelja, koji će se posvetiti isključivo učiteljskom zanimanju“ (Prgomet, 2006, str. 4). Zastupao je misao vodilju Pestalozzija da profesija učitelja nije ni malo lagana te da postoji velika potreba za ustrojstvom izobrazbe budućih učitelja.

Utjecaj Pestalozzija ne jenjava ni danas. Osvrćući se na razvoj uma, vještina ruku te punine srca, kod Pestalozzija je nastava imala zadatak razvijati kognitivnu, psihomotornu te emocionalnu dimenziju djeteta što je osnovna postavka današnjeg provođenja odgojno-obrazovnog procesa. Samo je obrazovanje smatrao ključnim za promjenu položaja pojedinca u društvu, a ujedno i promjenom društva. Za razliku od Komenskog, svojim usmjerenjem da učitelj prati razvoj svakog pojedinog učenika te usporava ili ubrzava poučavanje u skladu s napredovanjem učenika, za Pestalozzija idealna je individualna nastava u kojoj primat ima sama aktivnost učenika. Unutar nastave i njezine atmosfere i dalje je ključan odnos učitelja i učenika koji bi trebao biti utemeljen na slobodi i dijalogu. Iskorak je ponajviše na elementariziranju nastavnog gradiva koje je u suštini svedeno na tri dimenzije boju, oblik, ime, što je jedinstveno poimanje stvari svijeta. Slijedeći Komenskoga, Pestalozzi traži da učitelj bude moralna osoba, ali smatra da učitelji za svoju profesiju moraju biti adekvatno osposobljeni jer je njihov zadatak iznimno važan, čime je pokrenuo pitanje profesionalnog usavršavanja učiteljske profesije. Pestalozzi je središnja ličnost pedagoških strujanja pa je tako i značajan trag ostavio na području razvoja nastave. U teoretskim promišljanjima nalazi se zaključak da ono što Rousseau zahtjeva u teoriji, za odgoj svog Emila, Pestalozzi to postavlja kao zahtjev za odgoj sve djece svijeta (Fredalene i Gehring, 2004). Prema njemu, obrazovanje treba biti u skladu s prirodom, progresivno namijenjeno svakom djetetu te u harmoniji s mogućnostima ljudskog bića (Fredalene i Gehring, 2004). Svojim djelovanjem i promišljanjima potpisao se kao jedan od značajnih reformatora obrazovanja. Na njegovom tragu će djelovati i Trapp koji će ostati zapamćen po svojim nastupnim predavanjima na kojima je isticao potrebu za sustavnim obrazovanjem učitelja. Zbog svog donekle odstupanja od tradicije Komenskog, Pestalozzija se može poimati kao zagovaratelja budućih alternativnih oblika nastave. To se ponajprije odnosi na njegov pristup djetetu, slobodi u organizaciji i

provođenju nastavnog procesa, načinu vrednovanja učenika, poticanju diferenciranog poučavanja.

## 6. Utjecaj filozofa na poimanje nastave u novom dobu

U ovom pregledu razvoja nastavnog procesa, ne može se zanemariti utjecaj koji dolazi iz vanjskih okvira obrazovanja, odnosno iz područja filozofije. U 18. stoljeću izvjestan je utjecaj na daljnji tijek odgoja i obrazovanja ostavio **Jean Jack Rousseau** (1712-1778), sveprisutan francuski prosvjetitelj, književnik i filozof burnog života koji je zamijećen u društvu u trenutku kada je negativno odgovorio na pitanje Akademije znanosti o tome doprinose li znanost i umjetnost poboljšanju morala (Vasilj, 2015). U europskoj je povijesti ostavio traga svojim djelom *Društveni ugovor* (1762.), a na književnom polju trag je ostavio djelom *Ispovijesti*. Pitanju odgoja i obrazovanja posvetio se u djelima *Nova Heloiza* (1761.), a ponajviše u *Emil ili o odgoju* (1762.) gdje je otvorio značajna pitanja nastave. Terminom odgoja, u svom djelu *Emil ili o odgoju*, pokriva i termin obrazovanja (Golubović, 2013). Rousseau je sa svojim Emilom osmislio razne individualne projekte u prirodi i tako bio preteča projektne nastave koja će se razvijati i u određenim alternativnim oblicima školovanja (Roger Cousinet) te koju će zagovarati Dewey i napose njegov sljedbenik Kilpatrick (Matijević i Radovanović, 2011).

U pregledu razvoja pojma nastave za Rousseaua se može reći da prvi kao glavni zadatak nastave izdvaja njezino odgojno djelovanje. Tako nije umanjio značaj obrazovanja u nastavnom procesu, ali je u svojoj teoriji naglasak stavio upravo na aspekt odgoja i funkcionalne upotrebe naučenog sadržaja. U svom pogledu na odgoj djeteta, koji se ostvaruje u nastavnom procesu, smatrao je da odgojno djelovanje mora biti usmjereno na pojedinca, a ne na odgojnu skupinu (razred), a ispravan odnos na relaciji učitelj-učenik je onaj u kojem učitelj može učeniku posvetiti potpunu pažnju (Golubović, 2013). Zato ističe potrebu za odgajanjem djeteta u izolaciji, tj. zahtjeva kućni odgoj, a samim time i individualnu nastavu čime je dodatno utabao put individualnom pristupu u nastavi (Golubović, 2013). Smatra da nastava treba njegovati urođenu dječju prirodu te razvijati njegove prirodne potencijale i sposobnosti. Ovo može zvučati kao korak unazad i ponovno vraćanje na poučavanje kakvo je bilo prije pojave razreda, ali to nije tako. Naime, Rousseau govori o potrebi individualnog poučavanja koje je poželjno kako bi se poštovala posebnost, urođena sposobnost i mogućnosti djeteta. S druge strane, smatrajući društvo ometajućim čimbenikom nastavnog procesa, zanemario je pozitivan utjecaj koji dolazi od strane vršnjaka, a o čemu je govorio Komensky.

Zanimljivo je da Rousseau govori o tzv. negativnoj edukaciji. On, naime, naglasak stavlja na ono što treba izbjegavati kod odgajanja, a ne samo način na koji treba odgajati (Golubović,

2013). Rousseau vjeruje u izvornu dobrotu djeteta i smatra da se s ispravnim odgojem djetetu omogućuje priprema za samostalan život i primjereno uključivanje u društvo. Kao najveći negativni utjecaj prilikom odgoja, smatra društvo (kulturu, civilizaciju) koje je ukinulo slobodu čovjeka o čemu govori u svom krucijalnom djelu Društveni ugovor. U takvom društvenom okruženju, zadatak je učitelja sačuvati izvornu dobru, plemenitu prirodu djeteta. Analogijom na to središte njegovog pojma odgoja i obrazovanja moralni je odgoj. Moralni se odgoj oblikuje paralelno s razvojem intelekta. Dakle, dok dijete ne posjeduje određeni stupanj intelekta ne može niti razvijati moralni odgoj. U prvim godinama života dijete uči o moralnom odgoju iz primjera svojih roditelja, njihova ponašanja (učenje iz iskustva). Učiti se treba iz iskustva, jer teorija ne pomaže ako nije spojena s praksom, zato za njega rad ima veliku odgojnu vrijednost (Cindrić i sur., 2010). Budući da se ono što se uči treba primjenjivati, onda učenik može i treba postavljati pitanja zašto nešto uči i zašto nešto treba znati, a učitelj treba djetetu predočeno znanje povezati s djelovanjem, tj. s iskustvom (životom) (Golubović, 2013). Rousseau je poimao dvije razine znanja, 'znanje da' i 'znanje kako' (Golubović, 2013). Znanje je u službi rješavanja svakodnevnih životnih problema i poteškoća, a ne postoji radi znanja samoga (Golubović, 2013). Primjeni li se ova postavka na suvremenu nastavu može se vidjeti da danas u nastavnoj praksi dominira *znanje da*, dok je *znanje kako* nepravedno zanemareno. Potvrđuju nam to PISA istraživanja na kojima učenici često pokleknju upravo zato što naučeno znanje ne znaju primijeniti. U tom smislu današnja nastavna praksa uvelike zakazuje i kod nas učenici zaostaju u odnosu na druge zemlje, poput Finske.

Njegova je misao da učitelj treba pravilno usmjeravati razvoj djetetovih predispozicija poštujući njegove mogućnosti i spontanost. To nadalje znači da, u poučavanju, učitelj treba znati što je primjereno za određenu dob učenika, odnosno mora poznavati njegov psihološki razvoj i sazrijevanje te mu u skladu s time pristupiti. U središtu Rousseauovog odgojnog pristupa je dijete (odgajnik), tj. učenik. Na taj je način uzdrmao temelje tradicionalnom (tzv. konzervativnom) pristupu u kojem je učitelj bio u središtu i prenosio znanja, vještine i umijeća prema unaprijed zadanom kurikulumu (Golubović, 2013). Upravo zato što je učenik u središtu, on je i glavni akter nastavnog procesa te nastavu treba organizirati tako da učenik aktivno sudjeluje u stjecanju znanja, razvoju svojih vještina i umijeća te bude aktivni nositelj svog moralnog rasta. Poticanje aktivnosti učenika temelji se na njegovoj motivaciji. Motivaciju je smatrao ključem razvoja djeteta. Učenika treba motivirati za otkrivanje,

ispitivanje novih sadržaja, a ne ga tretirati kao „posudu za skladištenje znanja“. Učeniku se trebaju postavljati aktivnosti i zadatci koji će kontinuirano poticati njegov napredak.

Iako je Rousseau samo jedan mali dio svojeg djelovanja posvetio obrazovnoj sferi ipak je ostavio značajan trag. U svojem teoretiziranju o nastavi nastavio je tradiciju Komenskog i Pestalozzija. Kao i Komensky smatra da znanja koje učenici stječu trebaju znati i moći primijeniti u svom budućem životu. Rousseau to dodatno pojašnjava ističući da to znanje učenicima treba ponajprije dolaziti iz iskustva. Može se reći i da nadograđuje teoriju Pestalozzija potičući individualnu nastavu, odnosno nastavu koncipiranu na odnosu jedan učenik-jedan učitelj. Takvu nastavu smatra idealnom jer se upravo u takvom odnosu učitelj može posvetiti svom učeniku, uočiti njegove predispozicije i pravilno usmjeravati njegov daljnji razvoj koji će ići upravo u korist učenika. Dakle, nastava postoji zato da učenik najbolje razvije sebe u potpunosti. U ideji Rousseaua nastava ne postoji radi društva već ponajprije zbog učenika i mogućeg razvoja njegovih sposobnosti. Razvoj se učenika temelji na njegovoj želji za razvojem i učenjem, tj njegovoj unutarnjoj motivaciji. U suvremenoj nastavi, tradicionalnoj, ali i nastavi alternativnih škola, njegov utjecaj vidljiv je u pogledu organiziranja nastave po mjeri učenika te nastave koja svoj temelj ima upravo u želji učenika za učenjem i razvojem. Ipak, njegovo inzistiranje na izvlačenju djeteta iz društva te provođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u izolaciji karakteristika je nekih alternativnih oblika nastave, ponajprije alternativnih škola internatskog tipa (Sumerhill).

Na Rousseauovim načelima počivat će djelovanje predstavnika pragmatizma i teoretičara tzv. slobodnog odgoja Johna Deweyja koji će napraviti kopernikanski obrat u didaktici smatrajući učenika glavnim i aktivnim nositeljem nastavnog procesa (Cindrić i sur., 2010). **John Dewey** (1859-1952), američki mislilac i filozof djelovao je na prijelazu 19. i 20. stoljeća. Deweyja se poima kao jednu svestranu ličnost. Iako je završio studij filozofije, svoj je trag ostavio i na poljima psihologije, politike, pedagogije. U svojoj filozofiji obrazovanja Dewey se zalaže za razvoj kritičkog razmišljanja djeteta. On smatra da djetetu ne treba *servirati* razne činjenice, razna znanja, već ga motivirati na razmišljanje i samostalno zaključivanje. Nastava treba biti oblikovana kao istraživačka aktivnost. Njegova je ideja bila da djeca istražuju svoju okolinu i samostalno, svojim radom, oblikuju svoje znanje. Njegova je ideja počivala na radu i djelovanju njegovih suvremenika, filozofa i prirodoslovaca. Naime, kada se krajem 19. stoljeća prirodoslovni predmeti izdvajaju kao zaseban nastavni predmet, onda se uviđa da se oni trebaju poučavati na jedan drugačiji način od onih općeobrazovnih predmeta. Pojedini znanstvenici predlagali su iskustveno učenje eksperimentiranjem i radom u laboratoriju

(Krijan, 2016). Korak dalje od te ideje otišao je Dewey koji je prvi upotrijebio termin *istraživačko učenje* te poticao učitelje na korištenje istraživanja kao nastavne strategije (Krijan, 2016). Za Deweyja se znanost koja se poučava u školama ne može promatrati kao skup gotovih informacija koje se trebaju prenijeti s učitelja na učenika, već upravo znanstveni predmeti učeniku šire horizont razmišljanja i izgrađuju njegov stav te potiču na umno promišljanje i samostalno izvođenje zaključaka. Gledano iz današnje perspektive, može se reći da su sadržaji znanstvenih predmeta učeniku iskustveno pristupačniji i svakako izgrađuju njegovu osobnost, ali se time ne umanjuje utjecaj na razvoj učenikova stava i mišljenja koji dolazi iz humanističkih predmeta. Odnos koji učenici uspostavljaju prema određenom povijesnom događaju, knjizi ili pjesmi koju su pročitali, mišljenju filozofa kojem su se suprotstavili bitno će pridonijeti formiranju njihova stava i mišljenja.

Nakon svoga promišljanja u smjeru poučavanja učenika znanstvenim predmetima, Dewey je osmislio etape nastavne strategije koja počiva na istraživanju. Cijeli je proces utemeljio na četiri etape: uočavanje problema, postavljanje hipoteza, prikupljanje podataka te donošenje zaključaka (Krijan, 2016). Njegovo istraživačko učenje nije striktno vezano za eksperimente i laboratorij, već smatra da se u obzir treba uzeti učenikov život i iskustva koja prima iz svoje okoline. Jedan je od ciljeva nastave pomoći učeniku da razumije svoja iskustva te da ih podijeli s ostalim učenicima. Tako je nastojao povezati učenikovo učenje s okolinom te učeniku omogućiti primjenu onoga što uči u školi. Zbog svoje želje da učenici uče ono što im je relevantno i što će im biti korisno u životu smatra ga se pripadnikom struje pragmatizma (Sikandar, 2015).

Za uspješno iskustveno učenje nije dovoljno da učenik samo promatra objekt proučavanja već u učenju treba sudjelovati što veći broj osjetila. Danas kako bi se ispunila ova postavka u školi se nalaze nastavna sredstva koja to omogućuju. Nalaze se tu predmeti koje učenici mogu dotaknuti, pomirisati, mediji omogućuju slušni pristup objektu poučavanja. Uključivanje što većeg broja osjetila ipak je rezervirano za područje prirodnih predmeta što je moguće njihova prednost u odnosu na predmete humanističkog područja.

U središte nastavnog procesa postavlja učenika i cijeli je nastavni proces koncipiran kao aktivnost učenika, *child-centered educationist*, (Sikandar, 2015). Svoju ideju organiziranja nastave koju vodi učenik temelji na igri djeteta. Kao što u igri djeca slijede određena pravila kako bi postigla svoj cilj, tako bi i u nastavnom procesu učenici trebali surađivati i raditi pridržavajući se postavljenih pravila kako bi postigli njima zadani cilj (Sikandar, 2015). Tako

koncipirana nastava ne samo da omogućuje već i potiče učenika na razmišljanje, rasuđivanje, vrednovanje, donošenje odluka, razumijevanja i povezivanja uzroka i posljedice. Učitelj je organizator nastavnog procesa te usmjerava učenika u njihovom radu. Na učitelju je da izdvoji relevantna iskustva koja učenik treba doživjeti te usmjerava učenika u preispitivanju tih iskustva. Učenik i učitelj u neprestanoj su komunikaciji, čime se oblikuje socijalni aspekt nastave. Učitelji u svom radu trebaju poći od ideje da ne postoji jedan jedinstven način poučavanja primjeren svima, već svako dijete traži pojedinačan pristup, kojim mu učitelji mogu pomoći u razvoju sposobnosti potrebnih za rješavanje zadataka. Dewey je upozoravao da djeca imaju četiri osnovna interesa koje nastava treba zadovoljiti i koje učitelji trebaju imati na umu prilikom organizacije nastave. Osnovni prirodni interesi djeteta su interes za razgovor i kontakte s ljudima, interes za istraživanje, interes za stvaranje, interes za umjetničko istraživanje (Matijević i Radovanović, 2011).

Njegujući individualni pristup djetetu, Dewey smatra da učitelji moraju dobro poznavati svog učenika, njegove mogućnosti, interese, njegova iskustva iz bliže i dalje okolice koje treba uklopiti u nastavni proces. Dewey učenika poima kao *instinktivnog znanstvenika* (Sikandar, 2015). On je voljan i željan otkrivati svijet oko sebe, ali njemu usmjeren pogrešan pristup i korištenje pogrešnih nastavnih metoda kod djeteta ubijaju urođenu znatiželju. Smatrao je da se u škole trebaju uvesti nove metode učenja poput istraživanja i eksperimentiranja. Škole je smatrao malim laboratorijima u kojima se djeca slobodno kreću, formiraju grupe, izvode različite aktivnosti i pri tome stječu znanje. Osnovni je njegov pristup učenju „*learning by doing*“ (Sikanadar, 2015), odnosno iskustveno učenje, učenje radom koje je inovativno i zanimljivije od tadašnjeg pristupa učenja gotovih informacija posredstvom knjiga. Samom aktivnošću u školi učenici su trebali usvojiti teorijska i praktična znanja koja će ih približiti svakodnevnom životu. Suština učenja je aktivnost djeteta, odnosno njegov rad. Preporučio je i napuštanje prostora učionice i uključivanje učenika u rad i život zajednice čime se učenik dodatno obogaćuje iskustvom.

„Dewey je istaknuo potrebu za kultiviranjem kritičkog mišljenja za odgoj poštenog i otvorenog građanina-građanina koji je sposoban neovisno misliti pri osporavanju loših ideja i propitivati političke vođe“ (Gary, 2015, str. 52). Uska je povezanost između djetetova života i njegova iskustva kao kontinuiranog procesa i to bi ujedno trebao biti cilj obrazovanja. Obrazovanje bi trebalo pripremiti učenika za aktivno (kritičko) sudjelovanje u društvu. U suprotnom cijelo obrazovanje je beskorisno.

Takvu teorijsku postavku učenikova istraživanja svijeta dalje je razradio američki pedagog W.H. Kilpatrick (1871.-1965.) koji je izložio osnovne faze nastavnog rada po projektima (Matijević, 2008). Na taj je način prvi put u nastavni proces uveo fenomen projekta. Projektna nastava<sup>3</sup> utemeljena je na poimanju nastave Johna Deweya u kojoj glavnu ulogu nosi učenik dok je učitelj samo voditelj učenika kroz proces stjecanja znanja. Radeći na temeljima istraživačke nastave u svom djelu *The Project Method* (1918.), Kilpatrick je dalje nadograđuje pojmom *projektne nastave*<sup>4</sup>. Projektna nastava utemeljena je na 6 faza: „1)zajedničko postavljanje problema; 2)iznošenje pretpostavki (hipoteza) za rješavanje problema; 3)izrada plana za rješavanje problema; 4)izvođenje rada prema definiranom planu; 5)izvođenje zaključaka; 6)primjena zaključaka u praktičnom životu“(Bognar i Matijević, 2005, str.38). Izraz projekt u sintagmi projektna nastava odnosio se na aktivnosti učenika koje su se bazirale na biranju i planiranju i bile su usko povezane sa stvarnim životom, a ne radom u školi. Kilpatrick je predložio četiri vrste projekta u ovisnosti o tome koji dio područja se želi kod učenika razvijati<sup>5</sup>. Konstruktivnim projektima cilj je izraziti neku zamisao u obliku ručnog rada ili dramatizacije. Estetski projekti usmjereni su na estetski odgoj kod učenika. Problemski projekti za cilj imaju rješavanje misaonih zadataka, a specifični nastavni projekti za cilj imaju stjecanje određenih školskih znanja poput čitanja i pisanja (Matijević i Radovanović, 2011). Projektna je nastava u tradicionalnoj školi uglavnom zanemarena. Iako ima mnoge prednosti sama organizacija projektne nastave traži izvjestan trud od strane nastavnika te potpunu suradnju od strane učenika. U projektnoj nastavi na kušnji je odnos uspostavljen između učenika i učitelja, tj ako ne postoji suradnja onda nisu ostvareni preduvjeti za provođenje projektne nastave. To je važno polazište kojeg treba uzeti u obzir prilikom odluke o provođenju projektne nastave. Ona se s lakoćom provodi u alternativnim oblicima školovanja, ali tamo je i uspostavljen odnos učenik-učitelj drugačiji. Danas se tradicionalna nastava nastoji ugledati na neke aspekte alternativne nastave, pa prema trenutnoj

---

<sup>3</sup>Više o terminima projektna, istraživačka i problemska nastava kod Matijević, M (2008) Projektno učenje i nastava u: *Znamen: Nastavnički suputnik* 2008/08, 188-225, dostupno na: <https://www.researchgate.net/publication/277948586>, preuzeto 12.5.2017.

<sup>4</sup>Uz taj pojam mogu vezuju se i termini metoda, strategija, oblik nastavne aktivnosti, projekt-plan, problemska nastava, a teško je kazati što je ispravno ili čemu treba dati prednost (Matijević i Radovanović, 2011.).

<sup>5</sup> Suvremeniji teoretičari imaju nešto drugačije imenovane i podijeljene projekte. Tako Vladimir Poljak razlikuje projekt oblikovanja, projekt estetskog doživljavanja, projekt rješavanja problema, projekt uvježbavanja vještina. Ellsworth Collings pak razlikuje projekt igre, projekt pripovijedanja, projekt ekskurzije i projekt manualnog rada. Charles Murray govori o pet tipova projekata: projekt industrijskog i trgovačkog karaktera, projekti vezani za razna zanimanja u kući i radionici, projekti znanstvenog karaktera, projekti biografskog i historijskog karaktera te projekti koji se odnose na rad sa raznovrsnim umjetničkim djelima (prema Matijević i Radovanović, 2011.).



kurikularnoj reformi nastoje se uvesti projektni zadaci u nastavnu sferu. Zanimljivo će biti u budućnosti vidjeti kako i hoće li se oni ostvariti.

Filozofska su razmatranja uvela značajne promjene na području organiziranja nastave. Nastavna se situacija počinje promatrati kao aktivnost učenika. Putem te aktivnosti učenik stasa, razvija svoje mišljenje, stav o svijetu, formira svoju ličnost. Ključna promjena je uloga učitelja koji više nije glavni nositelj nastavnog procesa, nego promatra učenika i usmjerava njegovo djelovanje. Koncentracija sadržaja više nije usmjerena samo na vidne podražaje već se u procesu učenja nastoji uključiti što veći broj osjetila koji učeniku omogućuju dublju spoznaju o predmetu koji je pred njega postavljen. Od učenika se očekuje da postavlja pitanja, istražuje svijet oko sebe, predviđa moguće rezultate, postavlja hipoteze. Rješavanje problema u okvirima projektne nastave učenicima je izazov i zadovoljstvo, takvo im je učenje zabavno i potiče razvoj kritičkog mišljenja (Matijević i Radovanović, 2011). Učenik se preobražava iz objekta nastave u osobu koja radi na svom vlastitom razvoju i prati napredak svog učenja, a pri tome se vodi vlastitim interesima. Potiče se zajednički rad učenika, njihovo surađivanje i uvažavanje mišljenja. Učenje je usmjereno na poznavanje i poštivanje demokracije te društvene odgovornosti. Istraživačko učenje u većem je dijelu prisutno u alternativnim školama iako se ne može reći da se u tradicionalnoj nastavi nikada ne provodi.

## 7. Poimanje nastave u 19. stoljeću

Nastavni proces u 19. stoljeću pod utjecajem je promijenjene društvene situacije. 19. stoljeće donijelo je brojne društvene promjene. Razdoblje je to ponajprije industrijske revolucije kojom je pokrenuta željeznica, otkrivena struja, žarulja, konstruiran prvi telefon, automobil. Također, promijenila se karta Europe nakon napoleonskih ratova, ukinuto je ropstvo u većini zemalja. Sve je to u velikoj mjeri utjecalo na društvenu scenu gdje se izdiže građanska klasa, a s njome i novi soj učenika koji će zasjesti u školske klupe i svojim ulaskom u školu unijeti i promjene.

Neohumanisti 19. stoljeća su na čelu s **Wilhelmom von Humboldtom** (1767-1835) tražili da opće, elementarno obrazovanje bude namijenjeno svima, a ne samo povlaštenim pojedincima (Vidulin-Orbanić, 2007). Humboldt je osmislio promjenu na razini organizacije obrazovnog sustava i podijelio ga na tri razine: elementarno obrazovanje, gimnazijsko obrazovanje, fakultetsko obrazovanje (Pranjić, 2005). Njegovo je poimanje fakultetskog obrazovanja uključivalo istovremeno učenje i istraživanje. Za razliku od elementarnog obrazovanja koje je smatrao nemogućim bez učitelja, njihova pozicija u fakultetskoj nastavi gubi na značaju jer kontrola procesa učenja prelazi na učenika (studenta) koji je sposoban pratiti i usmjeravati svoj razvoj (Hohendorf, 1993). Smatrao je, i dalje pod utjecajem prosvjetiteljstva, da će do promjena u društvu doći individualnom izobrazbom pojedinca, sastavljanjem odgovarajućeg školskog plana i programa te usustavljanjem obrazovne znanosti koje će proučavati i pratiti procese poučavanja i izgradnje školskog programa. U samom žarištu njegova interesa obrazovanje je pojedinca koji se treba razvijati u skladu s kulturnim, političkim i socijalnim pravilima. Smatrao je da se samo općim obrazovanjem osoba može osposobiti za samoodređenje i političko samoodlučivanje te biva dijelom društvene zajednice u kojoj se obrazuje. Iz tog razloga elementarno obrazovanje je moralo obuhvatiti svakog pojedinca. U svom temeljnom djelu *The theory of Bildung* (1810.) smatra obrazovanje kao potporanj razvoja pojedinca koji će mu donijeti potrebnu mudrost i vrlinu za spoznavanje svijeta oko sebe i suživota sa živom i neživom prirodom (Kruger, 1969). Elementarno obrazovanje smatrao je bogatstvom, jednom vrijednosnom dimenzijom koja obogaćuje čovjeka. Njegovo djelovanje je bilo usmjereno na zahtijevanje elementarnog obrazovanja za svakog pojedinca. Budući da je obrazovanje smatrao važnim za život svakog pojedinca, onda i osobe koje obrazuju moraju biti posebni pojedinci, izdignuti iz mnoštva i s određenim osobinama.

Dobrim učiteljem je smatrao osobu koja uživa u kontaktima s malom djecom i ima potrebne vještine za ophođenje s njima. Ta osoba mora biti sposobna pronaći prave metode podučavanja, ispravno organizirati proces poučavanja u kojem će upoznati djecu s prikladnim i potrebnim pojmovima te istodobno se brinuti za djecu tako da ih odvede u šetnju i njeguje njihovu dječju zaigranost (Hohendorf, 1993).

Humboldt smatra kreativnost ili stvaralačko znanje ljudskim idealom kojem treba težiti jer je ono najviši stupanj kvalitete znanja koji omogućuje čovjeku daljnji napredak u stvaranju novih materijalnih i duhovnih dobara (Krajnović, 2016). Iz tog je razloga obrazovanje moralo uključiti dovoljno širok dijapazon sadržaja koji će omogućiti svakom pojedincu da razotkrije svoj vlastiti kreativni potencijal.

Humboldtov suvremenik bio je **Friedrich Frobel** (1782-1852), njemački pedagog koji je svojim zanimanjem o razvoju čovjeka, njegovu obrazovanju, ostavio velik trag na predškolskoj razini djetetova odgoja, zagovarajući igru kao temelj dječjeg razvoja. Za te je potrebe osmislio razne primjene materijala koje će razvijati djetetovo potpuno znanje. Za pojam nastave zanimljivo je Frobelovo poimanje znanja. Mislio je da je znanje koje je raslo s nama i razvijalo se u našim dušama malo (Adamson, 1912). U većini slučajeva ono što se zove *znanjem* izvan je nas samih i to nam je preneseno od drugih, to nije naše znanje. Škola bi bila prava škola kada bi se usmjerila na ono drugo znanje, koje proizlazi iz dječjih razmišljanja, osjećaja, a ne znanja koje se djeci nameću od strane drugih. To bi bila prava škola koja bi povezala učenike sa svijetom koji ih okružuje, stvarima i samim Bogom. To je ujedno i zadatak nastave. Samu nastavu smatrao je paradoksalnom jer nastava poučava djecu o vanjskom svijetu, koji je djeci stran, nepoznat, a u isto vrijeme uvjerava djecu da su ona dio tog svijeta (Adamson, 1912). U školi je potrebna figura koje će povezati učenika sa stvarnim svijetom i omogućiti im razumijevanje. To je zadatak učitelja. On treba objasniti učenicima unutarne duhovno jedinstvo svih stvari i to je ono što učenik od njega očekuje. Škola je potrebna jer se mi kao duhovna i materijalna bića trebamo razviti u inteligentnog i učinkovitog čovjeka (Adamson, 1912). Učenici moraju rasti u mudrosti i razumijevanju svih stvari, onih ljudskih, ali i božanskih. Trebaju se uvjeriti da su savršeni poput Boga i u tom uvjerenju živjeti svoj život. Zbog toga je neophodna škola. Potrebno je bilo da učenik u školi dobiva poduke iz onoga iz čega su mu potrebne i iz čega on želi.

Po pitanju sadržaja nastavnog procesa smatrao je kako treba biti usmjeren na religijske sadržaje, fizički razvoj djeteta te omogućiti djetetu razumijevanje svijeta koji ga okružuje.

Kako bi dječak postao uspješna odrasla osoba onda on kroz školu mora razvijati i probuditi svoje poštovanje prema Bogu učeći napamet brojne molitve i tekstove koji progovaraju o vezi Boga i čovjeka (Adamson, 1912). Dijete mora spoznati važnost vježbanja, poštovati svoje tijelo i shvatiti ga kao slugu i instrument mozga. Potrebno je proučavati prirodu i cijeli vanjski svijet. Tome će pomoći i vježbe iz jezika, pričanje priča, basni, legendi (Adamson, 1912). Zagovarao je važnost vježbanja s raznim materijalima, počevši od onih jednostavnih prema složenima. Isticao je kako je potrebno djeci dati vremena za vježbu i rad jer se tako jača um i razvija želja za daljnjim učenjem. Zamjerao je tadašnjim školama što su taj segment obrazovanja zanemarile i što svoje poučavanje temelje na pamćenju što većeg broja informacija, a ne razvijanju značajnog i potrebnog znanja kod učenika.

Friedricha Frobela se veže, ponajprije, uz konstituiranje vrtića i zahtjeva da se djeca od malih nogu razvijaju u okruženju svojih vršnjaka. Središte razvoja djeteta je igra i zato Frobel osmišljava igre od raznih materijala koji potiču dječju kreativnost i otvaraju im vrata svijeta. Taj novi didaktički materijal svakako je utjecao i na nastavni proces i njegove izvore znanja. Igra je važna didaktička strategija u razvoju djeteta. Ona je slobodna aktivnost jedne ili više osoba koja stvara osjećaj ugone, ispunjenja, zadovoljstva. Omogućuje razvoj vještina i istraživanje okruženja djeteta. „Svaka je igra učenje društvenih, praktičnih ili spoznajnih (kognitivnih) vještina“ (Matijević, 2008, str.191). Da je igra važan dio nastavnog procesa, uvidjeli su još u 17. stoljeću prosvjetitelji, a preporučili su je ponajprije za vježbanje i ponavljanje gradiva. Danas bi se igra trebala usustavljeno provoditi u nastavnom procesu jer se putem nje njeguje priroda djeteta. Postavi li se učeniku neki zadatak kao igra veća je vjerojatnost da će on taj zadatak prihvatiti i obaviti, a rast će i njegova motivacija za sudjelovanjem u takvoj aktivnosti. Igra je nepravredno zanemarena u školskoj praksi, naročito u višim razredima osnovne škole, a prednosti njezina provođenja su neupitne. Igra bi u školskoj svakodnevici razbila monotoniju, ostvarila opuštenu atmosferu, a istovremeno omogućila da učenik na zanimljiv način prouči objekt poučavanja. Naravno, da je za to potrebna priprema učitelja, ali zadovoljstvo nakon uspješno provedenog nastavnog procesa trebalo bi biti učitelju i više nego dovoljna motivacija.

### **7.1 Pogled na nastavu u radovima J.F Herbarta**

Najznačajniji njemački didaktičar i uopće didaktičar svih vremena, svakako je **Johan Friedrich Herbart** (1776.-1841.), ujedno nasljednik Kantove filozofije i Pestalozzijeve ideologije. Rođen je u Njemačkoj 1776. godine, završio je studij filozofije i prava u Jeni gdje

je na njega utjecaj ostavilo prosvjetiteljstvo (ponajprije misli Gottfried Wilhelm Leibneza, Immanuela Kanta te Johanna Gottlieba Fichtea) te poznanstvo s Heinrichom Pestalozzijem (prema Leary, 2000). Završivši studij počeo je svoju karijeru privatnog učitelja. Kao privatni učitelj djelovao je u Švicarskoj, dok u Gottingenu i Konigsbergu postaje profesor filozofije i pedagogije. Na koncu je preuzeo Katedru filozofije na sveučilištu u Konigsbergu naslijedivši Immanuela Kanta. Svoj iskustveno bogat život završio je u Gottingenu 1841. godine. Temama se odgoja i obrazovanja posvetio u djelima *Opća pedagogija izvedena iz ciljeva odgoja* (1806.), *Praktična filozofija* (1809.) i *Nacrt predavanja iz pedagogije* (1835.) (Cindrić i sur., 2010).

Johann Friedrich Herbart središnja je ličnost didaktičkih strujanja 19. stoljeća. Nakon Komenskoga didaktika pomalo gubi na svom značenju, ali ju u život ponovno vraća Herbart. Svojim istupom na sceni definirao je didaktiku kao znanstvenu disciplinu kojoj je temelj proučavanja nastava, a njezinom usmjerenošću na razvoj učenika i procese učenja približio ju je pedagogiji. Na taj je način postavio te znanosti u svezu ovisnosti i upućivanja jedne na drugu. Njegova promišljanja o nastavi i tome kako je primjereno organizirati proizašla su iz njegove dugogodišnje karijere kućnog učitelja. Svojim je dugogodišnjim poučavanjem ušao u srž ljudske psihe i spoznao način na koji ljudi uče o sebi i svijetu oko sebe.

Na samim počecima svojeg djelovanja on je, ponajprije, bio usko vezan za područje filozofije i nastojao je, po uzoru na svog učitelja Fichtea, svoje glavne filozofske postavke definirati kao dedukciju (Hilgenheger, 1993). Istovremeno razvijajući svoju filozofiju i radeći s učenicima počinje razvijati i svoju pedagošku misao te nastoji utemeljiti pedagogiju kao samostalnu znanost. „Pedagogija je, dakle, samo utoliko „filozofijska” (ali ne utemeljena u filozofiji) ako u svom spoznajnom putu kultivira vlastito mišljenje i iz danih pedagoških uvjeta otkriva i stvara svoje domaće pojmove i tako postaje središte jednog istraživačkog kruga – dakle samostalna disciplina ili, kraće rečeno, (prava) znanost“ (Palekčić, 2010, str. 4). Njegova teorija pedagogije imala je svoje temelje u iskustvenom poučavanju učenika te u njegovom filozofskom stajalištu i saznanjima iz psihologije. Njegovo je znanje bilo obogaćeno i znanjima iz područja prirodnih znanosti, a neke je postavke i zakonitosti fizike i matematike nastojao unijeti u psihologiju pojačavajući time njezino znanstveno utemeljenje. Zahtijevao je primjenu psihologije na umjetnost poučavanja čime je među prvima pokušao primijeniti znanstvene metode na proučavanje obrazovanja. Konačno, prema Hilgenhegeru (1993) Herbartove metode usvajanja znanja označavaju njegov prijelaz iz filozofije u područje

pedagogije. Herbart je smatrao da postoje dva izvora znanja: empirija (pojave iz stvarnog svijeta) te druženje s ljudima (Cindrić i sur., 2010).

Herbart je razvio prvu teoriju odgojne nastave. Pojam odgojne nastave uvodi u svom djelu *Opća pedagogija. Izvedena iz svrhe odgoja* (1806.). Na samom početku svog djela kaže kako je pedagogija znanost koju odgajatelj treba zbog sebe samog, a uz nju odgajatelj mora imati i *znanost za priopćavanje*, koja se ogleda u pristupu odgajatelja djetetu. Pod terminom *znanost za priopćavanje*, Herbart učiteljima (odgajateljima) daje zadatak poznavanja nastavnog sadržaja, nauka o poučavanju (didaktika) te cjelokupno poznavanje odgojne znanosti kojoj je primat odgojna nastava (Palekčić, 2010). Iz takvog njegovog stava može se zaključiti da se osoba treba roditi s određenim predispozicijama za buduću ulogu učitelja u životu, tj, ne može svatko biti učiteljem bez obzira na znanja koja gradi i pripremu koju prolazi („učiteljem se rađa, a ne postaje“). Zbog obuhvatnosti zadatka namijenjenog učiteljima on smatra da učitelj mora biti virtuoz u svom zvanju, odnosno svaki učitelj mora biti vrhunski stručnjak svog predmeta. Prema teoriji odgojne nastave najznačajnije za učitelja nije koja znanja ili vještine njegov učenik ima već način na koji učenik razvija svoj misaoni krug. To je u suštini poznavanja učenika jer iz učenikovih misli proizlaze osjećaji, a iz osjećaja djelovanje što je u temeljima odgojne nastave. Postavljeni je zadatak nastave blizak Rousseauvom shvaćanju nastave. Poticanje ispravnog djelovanja jedan je od zadataka odgojne nastave i Herbart ne prihvaća nastavu koja ne odgaja. „Nastava treba ponajprije tvoriti misaoni krug, odgoj i (moralni) karakter“ (Palekčić, 2010, str.9). Sama nastava u kojoj učenici stječu samo nova znanja ili vještine suhoparna je jer „Putem samog ‘znati’ i ‘moći’ ličnost čovjeka nimalo ne raste“ (Palekčić, 2010, str.9). Za Herbarta nastava ostvaruje svoju pedagošku dimenziju samo onda kada putem nje učenik postaje bolji čovjek. Odgojna se dimenzija Herbartove nastave odnosi na bogaćenje svijesti učenika raznim predodžbama te buđenju interesa. „Odgojna je nastava, prema Herbartu, ona koja“ obrazuje time što je usmjerena prema svrsi odgoja, koja odgaja i obrazuje iz sebe same, a ne kroz nešto što se njoj dodaje izvana, njeguje interaktivni karakter djelatnosti učenika i nastavnika, osigurava izmjenu udubljenja i osvješćivanja; istodobno razvija i spoznaju i sudjelovanje, potiče duhovnu samodjelatnost učenika. Polazište odgojne nastave nije nastavni plan i program, nego konkretno iskustvo pojedinog (ili grupe) učenika“ (Palekčić, 2014, str. 12). Promatrajući to iz perspektive nastavnog sadržaja može se vidjeti da u odgojnoj nastavi sve može postati predmet poučavanja, a istovremeno polaženje od konkretnog iskustva učenika, koje postaje predmet poučavanja, za učitelja predstavlja veliki izazov.

Herbartova shema odgojne nastave počiva na „stupnjevima interesa“, koje opisuje : 1) pokazivanje, 2) povezivanje, 3) poučavanje i 4) filozofiranje (Palekčić, 2010). Sukladno nabrojanim formalnim stupnjevima interesa postoje predikati koji se vezuju uz svaki od stupnjeva i dodatno ga pojašnjavaju: 1)zorno, 2)kontinuirano, 3)uzdižući i 4)primjena naučenog (Palekčić, 2010). To su sve zajedničke aktivnosti nastavnika i učenika koje se ostvaruju u nastavnoj interakciji. Učitelj zorno pokazuje učeniku, a učenik se udubljuje u ono što mu je predočeno; učitelj uspostavlja kontinuirano povezivanje znanja, a učenik povezuje novo gradivo sa starim, uspoređujući ga i tvoreći svoj misaoni krug. Osvještavanjem učenik se prisjeća naučenog te može o njemu diskutirati i reflektirati kroz svoje iskustvo učenja (filozofiranje). Time mu je omogućena primjena naučenog gradiva koju može dalje razvijati u razgovoru, primijeniti u stvarnosti, moralnom djelovanju.

Adekvatan nastavni sadržaj je teorijski utemeljen, a istovremeno omogućuje učeniku praktično djelovanje. Djelovanje sadržaja na učenika uočava se u učenikovu promišljanju o sadržaju i uspostavljanju odnosa prema istom čime sadržaj nastave odgojno djeluje na učenika. Nastavni sadržaj, Herbartu, nije zbir činjenica koji se uenicima prenosi i kojeg se očekuje da učenici reproduciraju, već je to znanje koje se apsorbira u učenikov pojmovni konstrukt i širi učenikovo poimanje svijeta. Nastavni sadržaj, Herbart, kao i didaktičari prije njega, dijeli na predočeno i primijenjeno, odnosno teorijski sadržaj znanosti i njegova praktična primjena, tj. djelovanje učenika. Ova podjela sadržaja nastave već je bila prisutna kod Rousseaua koji govori o „znanju da“ i „znanju kako“.

Idealna nastava za Herbartu polazi od učenikova interesa i motivacije. Pojam interesa „interesse“ definira se kao aktivnost učenika u opažanju onoga što mu je strano (udubljivanje), a ujedno to je aktivnost učenika u sistematiziranju predodžbi i metodičkom- novo uređenju vlastite svijesti kao posljedice novih iskustava (osvještavanje) (Palekčić, 2010). U toj aktivnosti udubljivanje je proces opažanja i usvajanja predmeta koji se uči, a osvještavanje povratak subjekta na samoga sebe. Hilgenheger (1993) smatra kako je Herbart nastojao kod učenika širiti spektar interesa obrazovanjem kako bi u budućnosti učenik bio svestrano sposoban činiti što god želi. Krajnji cilj obrazovnog sustava (nastave) je razviti kod učenika sposobnost mišljenja koja će mu omogućiti svladavanje izazova svakodnevnog života. Kako bi bio svestran u svom budućem životu kod učenika se treba razvijati višestranost interesa. „Višestranost (interesa) označava (i) identitet „osobe“ i jedinstvo njezine „svijesti“, koja se razvija naizmjeničnim smjenjivanjem „udubljivanja“ i „osvještavanja“ (Palekčić, 2010, str.14). Herbartu interes nije bio samo polazište nastave nego i njezin krajnji cilj. Naime,

nastava se treba temeljiti na interesu učenika, ali istovremeno mora razvijati kod učenika različitost interesa. Zadaća je nastave probuditi različitost interesa (empirijskih, spekulativnih, estetsko-moralnih, empatijskih, socijalnih i religijskih) kod učenika, na temelju kojih će on primati predodžbe i aktivirati svoja nutarnja stanja. Permanentno razvijena raznovrsnost interesa kod učenika omogućit će mu širenje kruga njegovih mišljenja, ideja i poduprijeti učenika u ostvarenju njegove zadaće kao ljudskog bića na Zemlji (Palekčić, 2010). Zadatak je samog učitelja razvijati kod učenika različite interese i održavati ih postojećim. „Najgori grijeh poučavanja je dosada“ (Hilgenheger, 1993, str.6). U ovom se zadatku posebno ističe onaj zahtjev da učitelj mora imati znanost za priopćavanje jer učitelj mora biti sposoban prepoznati, u skupini djece, interes pojedinca i raditi na tome da razvija taj njegov interes.

Hilgenheger (1993) ističe kako je vodeći se svojim filozofskim stajalištima, Herbart smatrao kako etika omogućuje pojedincu uspostavu moralno ispravnih ideja u obilju neorganizirano prenesenog nastavnog gradiva. Prema tome, cilj obrazovanja izvodi iz etike i definira ga kao „karakternu snagu čudorednosti“ (Pranjić, 2005, str.54), a najvišim zadatkom nastave smatrao je razvoj vrline (kreposti), kao snage moralnog karaktera. Tu ideju Herbart preuzima od prosvjetitelja, koji su pod terminom kreposti podrazumijevali unutarnju čvrstoću volje svakog čovjeka te oblikovali njegovo ponašanje u skladu s pravilima zajednice kojoj pripada. Zadatak je poučavanja učenicima objasniti znanje o svijetu tako da im bude razumljivo. To njihovo shvaćanje svijeta ne treba samo širiti njihov spektar znanja o svijetu, njihove sposobnosti i vještine već mora razvijati njihovu moralnu osobnost. „Moralnost tj. sposobnost da se motivi odrede prema moralnim razlozima i da se sukladno tom određenju djeluje“ (Palekčić, 2010, str.10). Smatrao je da postoje četiri faze moralnog poučavanja koje se kreću od znanja o svijetu do etičkog djelovanja, a te faze su etičko rasuđivanje, etička toplina, etičko rješavanje i etička samodisciplina (Hilgenheger, 1993).

Herbart i njegovi sljedbenici polazili su od stava da je nastava osobno sučeljavanje učenika sa svojom okolinom koja ga potiče na osobnu angažiranost, stimulira ga na učenje, potiče interes i vodi do zadanih ciljeva. Herbart je pri promatranju odgoja i obrazovanja uzroke tražio u ljudskoj psihologiji. Tako je ljudsko obrazovanje shvaćao kao „pojavu nutarnjih, živih, pokretnih, kreativnih, mnogolikih aktivnosti“ (Pranjić, 2005, str.53). Važni pojmovi u njegovoj teoriji nastave su odnos i iskustvo. To su vanjske djelatnosti, koje aktiviraju unutarnje djelatnosti, a pojmovi odgoja i nastave organizirani su oblici kulturnog i socijalnog odnosa i iskustva. Herbart iznosi tri odgojna sredstva: vladanje, stegu i odgojnu nastavu (Pranjić, 2005). Pod vladanjem podrazumijeva društveno ispravno djelovanje pojedinca,



izbjegavanje lošeg društva, a to se može postići nadzorom, kaznama, naredbama, disciplinom. Stega implicira nastojanje učitelja ili odgajatelja da bude ispravan primjer učeniku koji valja slijediti. Cilj je odgojne nastave posložiti učenikove misaone krugove (koji su pod utjecajem predodžbi i unutarnjih stanja) tako da budu u potpunosti razumljivi i organizirani.

Nastava kod njega ima odgojnu komponentu jer ona oblikuje učenika kao individu tako da razvija njegovo ispravno moralno djelovanje. „Uloga je nastave omogućiti učenicima ostvarivanje različitih interesa, njihovu sistematizaciju i koncentraciju, a kroz to i dolazak do osobnoga doprinosa osmišljavanju, uređivanju svijeta i okoliša, povijesti i stvarnosti, realnog i idealnog, socijalnog i kulturnog, kako bi se uspostavio zdrav i dobro utemeljen, korektan odnos“ (Pranjić, 2005, str.60). Hilgenheger (1993) opisuje jedan od primjera razvoja komponenti odgojne nastave i to razvoj interpersonalnih odnosa putem nastave književnosti te razvoj koncentracije putem matematike. Herbart je smatrao da se kroz razne književne tekstove kod učenika, još od malih nogu, može razvijati osjećajnost za druge i naklonost ka drugim jezicima. I sam je svoj rad temeljio na ovoj ideji te je kako bi kod učenika razvio privrženost ka klasičnim jezicima prenosio im Homerovu Odiseju. Taj bi postupak kao cilj imao razviti kod učenika svijest o međuljudskim odnosima, ali i senzibilizirati ga za učenje klasičnih jezika. Na istom principu je radila i matematika, kojom se kod učenika ponajprije razvijala koncentracija, koja bi mu omogućila da na miran način sagleda druge oko sebe. Kasnije kao glavni cilj odgojne nastave postavlja estetsku prezentaciju svijeta, a ona se ispunjavala kroz poučavanje umjetnosti, književnosti i povijesti (Hilgenheger, 1993). U njegovom opusu nalazimo i pojam reprezentativnog učenja koje mora predstaviti svoj sadržaj na takav način da misli, osjećaji, principi i načini djelovanja budu međusobno povezani. Na taj su način ovi predmeti trebali omogućiti učeniku shvaćanje estetske razine svijeta, dok se primjerice matematika zadržala na kreiranju teorijskog razumijevanja. Pitanje je koliko se vremena treba posvetiti određenom predmetu poučavanja kako bi učenik imao vremena o njemu promisliti i zauzeti neki stav. Učenici su danas u školama bombardirani količinom sadržaja i nemaju mogućnosti o svakom sadržaju promisliti čime nastava gubi svoju odgojnu komponentu koju od nje zahtijeva Herbart.

Kako bi nastava poticala interese i zadržala pažnju učenika na predmetu poučavanja ona mora biti organizirana na principu zornosti, treba biti konstantna, motivirajuća i utemeljena na stvarnosti. Kod Herbarta uočavamo težnju da se pronađu adekvatni načini usvajanja novoga gradiva koje učeniku treba biti razumljivo i praktično upotrebljivo. Herbartova didaktika smatra se izrazito intelektualističkom jer smatra da se upravo znanjem mijenja (odgaja) osoba.

On je dodatno razradio razredno-predmetni sustav uzevši kao temeljnu jedinicu nastavni sat i njegovu organizaciju. Herbart proces učenja (u procesu nastave) smatra apercepcijskim postupkom (kao antonim perceptivnoj psihologiji), koji se odvija na četiri razine. Prvo, učenik opaža novinu u svom okruženju, konfrontira vlastite predodžbe s njom; drugo, u svojoj svijesti učenik uspoređuje novu percepciju sa starom; treće, učenik preuzima nove predodžbe u izvornom obliku; četvrto, učenikova svijest povezuje novu predodžbu s postojećim misaonim konstruktom (Pranjić, 2005). Analogijom na to, svoju nastavnu metodu dijeli na četiri stupnja, tzv „formalni stupnjevi“. Formalni stupnjevi su smjernice za poučavanje učenika, a redom slijede jedan iza drugoga. Svoje je stupnjeve Herbart nazvao jasnoća, asocijacija, sistem te metoda (Pranjić, 2005). Stupanj jasnoće podrazumijeva zahtjev da gradivo izneseno učenicima bude jasno, razumljivo, zorno predočeno i da ga učenici razumiju bez ikakvih nejasnoća ili nedoumica. Potom to novo predočeno gradivo, učenici trebaju povezati s njima poznatim starim gradivom i tu smo došli do stupnja asocijacija. Konačno se novo i staro gradivo oblikuju u jedan smislen sustav na stupnju sistema. Krajnji cilj stupnjeva je praktična primjena i uvježbavanje naučenog što se ostvaruje u metodi, odnosno konačno „razumno djelovanje“.

Herbartove formalne stupnjeve detaljnije je razradio njegov učenik T. Ziller. On ih je naime podijelio na pet stupnjeva: analiza, sinteza, asocijacija, sistem, metoda (Pranjić, 2005). U suštini on je prvi Herbartov stupanj, jasnoću, podijelio na dva stupnja: analizu i sintezu. Analiza treba pripremiti učenika za učenje tako što će izdvojiti najvažnije predodžbe, informacije. U postupku sinteze novo će se gradivo povezati sa starim. Nadalje, na stupnju asocijacije novo i staro gradivo se uspoređuje i traže se zajedničke poveznice. Sistemom se naučeno gradivo dodatno objašnjava, a metodom se naučeno primjenjuje.

Treba istaknuti da formalne stupnjeve Herbart osmišljava kao aktivnost učenika u upoznavanju svijeta (oblikovanju misaonog kruga), a njihova primjena na nastavnu građu i nastavni sat novijeg je postanka. Ipak, svojim istupom Herbart i Ziller doprinijeli su učvršćenju razredno-predmetno-satnog sistema definiravši njegovu unutarnju strukturu. Ti su temelji i u današnjem planiranju poučavanja učenika. Upravo se zbog ovog otkrića Herbarta može smatrati glavnim utemeljiteljem tradicionalno organiziranog nastavnog sata, prema unaprijed određenim smjernicama i u tom vidu je najveći Herbartov značaj.

Njegov utjecaj je bio širokih razmjera tako da je nakon Herbarta krenula struja didaktičara koji su svoje djelovanje temeljili na postavkama Herbartove teorije. Jedan od herbartovaca,

Wilhelm Rein (1847.-1929.) istaknuo je da nastavnik treba uzeti u obzir individualnost učenika, osobitost nastavnog sadržaja te činjenicu da se nastavni program dijeli na manje cjeline, a nakon postavljanog nastavnog cilja počinje obrada sadržaja. Ako je cilj jasno postavljen, moguće je početi s iznošenjem učenikovih misli kako bi se formirale jasne predodžbe i jasni pojmovi. Na taj je način stupnjevima nastave pridana velika pozornost. Karl Just je pak, djelujući na osnovama Herbarta svojih 5 formalnih stupnjeva nazvao priprema, prikaz, povezivanje, sređivanje, primjena. Osim toga, on je smatrao da se na početku svake nastavne jedinice treba postaviti konkretan i za učenika razumljiv cilj, a uz taj trebaju se formulirati i stručni ciljevi (Kiper i Mischke, 2004).

Herbartova odgojna nastava možda bi ostvarila izvrstan uspjeh u kućnom okruženju, ali postavljeno je pitanje može li se ona prenijeti i na formalno obrazovanje, odnosno u svakodnevni školski život (Hilgenheger, 1993). Kako bi to ispitao Herbart je organizirao eksperiment na sveučilištu u Königsburgu 1809. godine (Hilgenheger, 1993). Nastava u eksperimentalnoj školi je u biti slijedila isti nastavni plan koji je Herbart usvojio u svojim danima kao privatni učitelj: obrazovna nastava temeljila se na pjesničkom i matematičkom učenju, što je u skladu s njegovim teorijskim postavkama. Poetsko učenje započelo je s Homerovom Odisejom i uključivala je studij prvo grčke i kasnije latinske književnosti. Matematička / prirodno – znanstvena grana se temeljila na vježbama u opažanju (percepciji, koncentraciji). Taj su sadržaj slijedili geometrija, algebra, logaritmi i konačno diferencijalni i integralni račun. Religija, povijesne pripovijesti, proučavanje jezika, geografija i prirodna znanost kretali su se oko ove središnje jezgre. Njegova je eksperimentalna škola bila ponajprije osmišljena za gimnaziju, iako je nastojao omogućiti primjenu i na druge škole. Herbart je bio zadovoljan svojom eksperimentalnom školom i očekivao je da će se njegov način poučavanja početi širiti. Međutim, u Prusiji nije naišao na odobravanje. Naime, iako je reforma donekle bila pokrenuta, ubrzo su je zaustavili Napoleonovi ratovi u koje su bili regrutirani i učitelji koje je Herbart poučavao. Nakon svih tih događaja i pauziranja same reforme ubrzo je izgubljena volja za promjenama. Herbart je svojim radom nastojao poboljšati neadekvatne nastavne metode koje su se prakticirale u tadašnjim školama. Prema njemu poučavanje je tada bilo pogrešno jer prvenstveno nije iskoristilo interese učenika, njegovu motivaciju, poučavanje se klasičnih jezika previše koncentriralo na formalno jezično i malo se pažnje posvećivalo sadržajima koji su bili dani, i, naposljetku, nedostatna važnost je bila pridana matematičkom i prirodno znanstvenom poučavanju koje je on smatrao izuzetno bitnim.

Herbart je ostao značajna osoba na polju didaktike svojim uvođenjem pojma odgojne nastave. Herbart je doprinio razumijevanju pojma odgojne nastave tako da je osvijetlio njezinu strukturu, sadržaj, metode. Kruta strana njegove ideologije vezana je uz unificiranje djece i nastojanje da se potisnu one loše strane djeteta. Terminom odgojne nastave osmišljena je nastava koja se očituje u razvoju predodžbi o svijetu te istovremenom razvijanju interesa kod učenika. Interes je jedno od središnjih pojmova njegove didaktike. Sama nastava polazi od motivacije i interesa te je ujedno usmjerena na interese i njihov razvoj. Kako bi učitelji ispravno usmjeravali učenikov razvoj morali su biti kompetentni u smislu poznavanja pedagogije te imati tzv. *znanost za priopćavanje*. U smislu prenošenja znanja učenicima osmislio je stupnjeve koji bi učiteljima trebali olakšati pripremu za nastavu (jasnoća, asocijacija, sistem, metoda). Te je njegove stupnjeve kasnije dodatno razvio Ziller podijelivši prvi na analizu i sintezu.

Prema Herbartu, u nastavnom procesu važan je način na koji učenik konstruira svoje misaone krugove i oblikuje svoje znanje. Stečeno znanje kod učenika formira mišljenje koje usmjerava učenikovo ispravno moralno djelovanje u daljnjem životu.

Današnja je nastava utemeljena na postavkama Herbartove ideologije. Svakom osmišljavanju nastavnog procesa u temelju je upravo Herbartova artikulacija nastavnog sata koja proizlazi iz načina na koji učenik gradi svoje znanje i oblikuje svoje misaone krugove. U današnje vrijeme gdje je nastavni sadržaj jedan skup mnoštva informacija upitna je mogućnost odgojnog djelovanja nastavnog sadržaja na učenika, barem u onom stupnju u kojem je to zahtijevao Herbart.

## 8. Poimanje nastave na prijelazu 19. i 20. stoljeća

Prijelaz iz 19. u 20. stoljeće kao glavno pitanje nastave isticao je njezinu sadržajnu dimenziju. I dalje u duhu prosvjetiteljstva, građanski krugovi nalažu osnivanje građanskih škola u kojima će se poučavati klasični jezici, a paralelno s njima i živi jezici (francuski, njemački). Uz to, u sadržaj su smatrali da treba biti uklopljena primijenjena matematika te praktični predmeti (tehničko obrazovanje, predmeti vezani za domaćinstvo). Obrtništvo uočava da je za daljnji napredak potrebna konstantna i temeljita izobrazba pa zahtijevaju da sadržaji vezani za profesiju obuhvate u većoj mjeri školski plan i program. Na scenu nastupaju znanstvenici koji traže znanstveno utemeljenje pedagogije i didaktike. Teoretizirajući o obrazovnom procesu javlja se i pitanje njegova praktičnog organiziranja i izvođenja.

Za razliku od Herbarta koji je isticao intelektualnu stranu razvoja djeteta, engleski filozof, empirist i pozitivist **Herbert Spencer** (1820-1903), u svojim je predavanjima „Education, intellectual, moral and physical“ (1861.) upozorio na značaj *razvojne teorije* kada se ima u vidu organizacija obrazovanja i time utjecao na brojne buduće reformiste i zagovaratelje promjena u obrazovanju (Pranjić, 2005). Još je to jedan istup u smjeru njegovanja individualnosti učenika, odnosno poštivanja zakona ontogeneze (razvoj samostalne ljudske jedinice). On smatra kako „se odgoj i nastava moraju ravnati prema znakovima tjelesnoga, duševnog i intelektualnog stanja djeteta, ako žele biti učinkoviti s obzirom na viši stupanj njegova razvoja“ (Pranjić, 2005, str. 76). Iz te će zamisli proizaći važnost proučavanja dječjih potreba, interesa i nagona. Na temelju specifičnosti dječjeg života oblikovat će se posebno nastavno okruženje i okolina. Može se govoriti o počecima formiranja nastave po mjeri učenika. Naime, Spencer je, poput Deweyja, bio jedan od zagovaratelja uvrštavanja prirodoznanstvenih predmeta u školske sadržaje (Krijan, 2016). Za te je sadržaje smatrao da se trebaju poučavati tako da učenici samostalno promatraju određenu pojavu u svijetu prirode te samostalno formiraju zaključke svojeg promatranja. Za to su idealna mjesta bila laboratoriji gdje bi učenici bili u izravnom kontaktu s predmetom učenja i na temelju vlastitog iskustva i eksperimentiranja došli do zaključaka i generalizacija. Naglasak više nije bio na intelektualnom učenju već na specifičnom iskustvu djeteta koje je njegova podloga učenja. „Poučavanje se neće moći više oblikovati putem formalnih stupnjeva nego će ga se usklađivati s interesima, djelatnošću, radom učenika“ (Pranjić, 2005, str. 77). Proces poučavanja i učenja počinje se promatrati kao razvojni proces koji se razvija od konkretnog k apstraktnom, jednostavnog k složenom, iskustva k teoriji, cjelovitog k diferenciranom, ali od

iznimne je važnosti da iskustvo učenja stvara kod učenika ugodna uzbuđenja kako bi bila adekvatan poticaj na učenje.

„Razvojna je misao toliko fascinirala tadašnje pedagoge da je pokrenula mnoštvo reformi praktične i teorijske naravi, ali i sanjarenja, stvaranja nove ideologije“ (Pranjić, 2005, str.77).

U pogledu strukturiranja i reformiranja nastavnog procesa moramo se osvrnuti na još jednog vrsnog njemačkog pedagoga 19. stoljeća **Bertholda Otta** (1859-1933). Nastavljajući se na važnost iskustvenog učenja, Otto svoju djelatnost temelji na principu *cjelovite* nastave (Pranjić, 2005.). Smatrao je da je potrebno u nastavi odbaciti sve ono što razdvaja i što zbunjuje učenike te da se gradivo što učenici trebaju naučiti prikaže kao jedna smisljena cjelina proizašla iz učenikova promatranja okoline. Svoju je teoriju i praktično primjenjivao u svom školskom radu tako da je svaki ponedjeljak organizirao plenum cjelokupne školske zajednice. Na tom je skupu bila ukinuta podjela sudionika na učitelje i učenike te su sudionici bili ravnopravni, a svaki od sudionika bio je slobodan reći što želi. Svatko bi iznio ono što zna, ono što je iskusio i što želi podijeliti, što je promatrao, a pitanja postavlja o onome što ne zna, a što su drugi iskusili ili promatrali. Sudionici razgovora sjedili su u krugu kako bi se mogli međusobno vidjeti. U međusobnom razgovoru polazilo se od iskustva pojedinog učenika i mogućnostima njegove refleksije. Iskustveni se način nadopunjavao misaonom aktivnošću učenika, a krajnji je naglasak bio na globalizaciji iskustva. Osim iskustva, važna dimenzija bila je i socijalizacija putem iznošenja zapaženog i diskutiranja. Cjelovita nastava doživljava svoj vrhunac kada su učenici i nastavnici međusobno izmiješani i međusobno dijele iskustva. Ovakav način rada bit će odlika većine alternativnih škola koje će poticati učenike da istražuju svoju okolinu i donose zaključke, a razgovor vođen u krugu doprinosi ravnopravnosti i slobodi izražavanja učenika. Također, ovim se pristup stvara jedan veći stupanj povezanosti učenika i učitelja što doprinosi stvaranju pozitivne socijalne klime u konkretnoj nastavnoj situaciji. Kako bi se taj jutarnji razgovor spojio s nastavom, teme koje su se vodile ponedjeljkom ujutro bile su poslije razmatrane kroz cijeli tjedan i zalazile su u nastavne situacije. Na taj su način učitelji mogli lakše organizirati nastavu koja proizlazi iz iskustva učenika i temelji se upravo na onome što učenik želi naučiti što je ujedno i njegova motivacija za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu. Takav način rada omogućio bi učiteljima da bolje upoznaju svoje učenike, njihove interese i lakše prilagode njima nastavni rad. Međutim, organizacija takvog rada u suvremenom školskom životu je teška s obzirom na propisani broj učenika u razredu. Ovakav bi način rada odgovarao malim

školskim sredinama s malim brojem djece gdje se učitelj može i uspijeva posvetiti svakom od svojih učenika.

U drugoj polovici 19. stoljeća didaktičari počinju važnost davati nastavnom sadržaju. Jedan od njih bio je **Otto Wilmann** (1839.-1920.) koji se u svojem bavljenju obrazovnim procesom usmjerio ponajprije na sadržaje. Smatrao je kako je u osnovi cjelokupnog odgojno obrazovnog procesa religija, pa je tako za njega najznačajniji predmet s kojim kreće školski program vjeronauk. Nakon njega izuzetno je važan materinji jezik, potom upoznavanje zavičaja i svijeta, povijesti, književnosti, matematike, prirode, filozofije i dr. (Pranjić, 2005). Naravno da ovakva stajališta uvijek treba promatrati s obzirom na vrijeme u kojem se javljaju, kao i izvor iz kojeg potječu. 19. stoljeće još je izrazito bilo obuhvaćeno raznim duhovnim pokretima te je religija zauzimala izuzetno važno mjesto u svakodnevnom životu čovjeka. Iz tog je razloga bilo potrebno da isto tako važno mjesto zauzme i u školskom životu.

Pojmu nastave na specifičan je način pristupio **Erich Weniger** (1894.-1961.). Prema njemu nastava je odgojna djelatnost koju određuju tri faktora: podložnost povijesti, priprema učitelja te obrazovni ideal učitelja (Pranjić, 2005). U okviru podložnost povijesti za nastavu je smatrao da preuzima svoje sadržaje iz povijesne sfere, ona ih oblikuje na način prikladan učeniku, a ujedno ima sposobnost izdizanja određenih sadržaja. Za sam sadržaj nastave i cjelokupnu njezinu pojavnost odgovornog je smatrao učitelja i njegovu pripremu za nastavni proces. Učitelj je kao osoba podložan svom obrazovnom idealu koji utječe na njegovo mišljenje, djelovanje i postavljanje ciljeva. Može se reći da Weniger među prvima učitelje ne poima samo objektima koji su tu radi učenika i da njemu prilagode nastavni proces i nastavni sadržaj. On konačno gleda na učitelje kao na osobe koje imaju svoje mišljenje, izgrađen stav i u konačnici čije ponašanje uvelike utječe na uspješnost nastavnog procesa. Ovo je mišljenje i danas nekako zanemareno i od učitelja se uvijek očekuje besprijekoran rad, a redovno se zanemaruje činjenica da su i učitelji samo ljudi i da ne mogu uvijek biti izvrsni u svome poslu iako tome moraju i trebaju težiti.

Obrazovni sadržaj, Weniger, je poimao dijelom strukturiranog sklopa poučavanja te kao takav pripada domeni didaktike kao znanosti. Putem nastave se dolazi do obrazovanosti koja uz subjektivni aspekt posjeduje i onaj objektivni, društveni aspekt. „Obrazovanje ima društvenu funkciju te ga je samo kroz njezine namjere moguće posve razumjeti“ (Pranjić, 2005, str.71).

Za nastavni program rekao je da je pod utjecajem triju sastavnica. Ponajprije to je znanost, potom školski predmet koji je utemeljen na znanosti te normirajući čimbenik, odnosno država

(Pranjić, 2005). Govoreći o odnosu znanosti i iz nje proizašlog školskog predmeta akcent stavlja na način na koji je oblikovan sadržaj, jer on se mora moći prenijeti drugima (učenicima). Iz tog razloga u kreiranju nastavnog plana i programa moraju sudjelovati stručno-didaktičko kvalificirani predstavnici znanosti te nositelji školskog predmeta. Pozornost se mora obratiti na to da sadržaj bude relevantan vremenu u kojem se poučava te da prati događaje znanosti iz koje proizlazi. Škola, a u sklopu nje i nastava, mjesto je promicanja nastavnih sadržaja, ali istodobno i zaštita društvenih interesa. Na didaktici je zadatak da pomiri ta dva zahtjeva „tako što će razvijati teorije i modele organiziranja obrazovnih sadržaja i sagledavati njihovu refleksiju na društvena događanja“ (Pranjić, 2005, str.72). Analogijom na to, Weniger promatra didaktiku kao teoriju obrazovnih sadržaja, čime prati Herbartovo poimanje didaktike. Teoriji obrazovanja te obrazovanju kao praktičnom procesu, Weniger, dodaje i treću dimenziju, onu obrazovnih sadržaja, koja traži istinitost unutar nastave.



## 9. 20. stoljeće i pogled na nastavu u kontekstu didaktičkih teorija

U 20. stoljeću revolucija se javlja s didaktičarima koji zagovaraju potrebu planiranja nastave. Uz analiziranje procesa nastave, načina njegova provođenja, didaktičari imperativ stavljaju na potrebno promišljanje i pismeno organiziranje nastavnog procesa, odnosno na potrebu sastavljanja nastavne pripreme. Koncept nastave više ne obuhvaća sam nastavni proces koji si je učitelj zamislio provesti na odgovarajući način i uz primjenu određenih metoda već nastava zahtjeva promišljenu i detaljnu pripremu prilikom koje se moraju sagledati preduvjeti i mogućnosti njezina ostvarenja. Kao rezultat različitih promišljanja o planiranju nastave javljaju se didaktičke teorije. U drugoj se polovici 20. stoljeća pojavilo čak 40 različitih modela i pristupa nastavi, od kojih se većina smatra „zaboravljenim didaktikama“, a status klasika su uspjeli postići jedino kritičko-konstruktivna didaktika, te berlinski i hamburški model (Ćatić, 2016). Prema Palekčiću (2015) današnja rascjepkanost pedagoškog znanja o procesu nastave posljedica je zaborava na sustavna dostignuća Herbarta i drugih koja su postepeno pala u zaborav, a nisu se kritički-konstruktivno koristila kao samorazumljiva stručna polazna osnovica. U suprotnom, ne bi došlo do gubitka temeljnog suglasja među predstavnicima struke, kao niti današnje rascjepkanosti. Kao posljedicu takvog slijeda razvoja, imamo brojne didaktičke teorije koje nisu jednake, one „ne mogu biti identične već i stoga što je nastava previše složena, mnogoslojna i u sebi proturječna pojava, a da bi je samo jedna teorija mogla najbolje osvijetliti“ (Gudjons, Teske, Winkel, 1992, str.92). Treba napomenuti da su ove didaktičke teorije predstavnici ne-pedagogijskog pristupa nastavi. Izuzetak je Klafkijev model (Palekčić, 2015).

**Wolfgang Klafki**(1927.-2016.), uz Wenigera, tumači didaktiku kao teoriju obrazovanja u okvirima kritičko-konstruktivne odgojne znanosti (Ćatić, 2016). U svom djelu *Didaktička analiza kao jezgra pripreme za nastavu* (1958.) uvodi pojam *didaktičke analize* (priprema i analiza nastavnog procesa), kao pojam didaktike koji označava jezgru pripreme nastave, a koja obuhvaća 1. kontekst utemeljenja, 2. tematsko strukturiranje, 3. opredjeljenje mogućih pristupa, 4. metodičko strukturiranje (Kramar, 2006). Svrha je didaktičke analize „što stručnije utemeljiti, isplanirati, pripremiti i provesti odgojni proces te doseći zadane ciljeve“ (Kramar, 2006, str. 3). Didaktička analiza polazi od nastavnog plana i programa koji se priređuje za nastavni proces. U svojoj teoriji, a nadovezujući se na Ericha Wenigera i njegovo djelo *Didaktika kao teorija obrazovanja: teorija obrazovnih sadržaja i nastavnog plana i programa* (1952.) glavnu ulogu, pri osmišljavanju nastavnog procesa, pridaje nastavnom sadržaju. Kretanje od nastavnog sadržaja je logičan početak organizacije nastave. U počecima

promišljanja o nastavnom procesu, kod Ratkea i Komenskog jedno od prvih pitanja bilo je usmjereno na adekvatnost, potrebnost i primjerenost nastavnog sadržaja. 4 stoljeća kasnije i dalje se prilikom planiranja nastave kreće od iste stavke što se pokazuje kao ispravan put. Tako je Klafki postavio pitanje o smislu i predmetnoj povezanosti nastavnog sadržaja, značenju određenog sadržaja za spoznaje koje iz njega proizlaze te relevantnosti sadržaja za budućnost učenika (Kiper i Mischke, 2004.). Uvijek se polazi od namjere obrazovanja nakon čega se odabiru metode primjerene određenom sadržaju (Krajnović, 2016b). Takvo planiranje nastave prati logičan slijed jer su nastavne metode u mogućnosti prilagoditi se nastavnom sadržaju dok je obrnuta situacija nemoguća.

Njegov koncept planiranja nastave obuhvaća sedam stavki na koje učitelj mora obratiti pozornost. Klafki u tumačenju pripreme nastavnog procesa polazi od nastavne teme. Nastavna tema koju odabire učitelj mora zadovoljiti tri preduvjeta (kojima odgovaraju prve tri stavke nastavne pripreme). Ona mora biti: 1) značajna za sadašnjost, 2) značajna za budućnost te 3) imati egzemplarno značenje (Gudjons, i sur., 1992.). Iz te postavke proizlazi da nastavna tema koja će se obrađivati mora biti značajna za učenika i to tako da doprinese njegovom sadašnjem razvoju, da ga sprema za budućnost i da doprinosi postavljenim ciljevima učenja koji će učenika usmjeriti na određeno djelovanje. Egzemplarno značenje sadrži tema koja dopušta „razvijanje općenitih povezanosti, odnosa, zakonitosti, struktura, proturječja, mogućnosti djelovanja“ (Gudjons, 1992, str.20). Egzemplarno se značenje teme utvrđuje prema ciljevima učenja, koji su raspoređeni hijerarhijski. Klafki ističe da ne mora svaka tema ispunjavati i vrhovni hijerarhijski cilj, koji je prema njemu „sposobnost samoodređenja i solidarnosti (gdje je jedna od sastavnica sposobnost suodlučivanja)“ (Gudjons i sur., 1992, str.21). Razmatrajući tri značenja teme, učitelj mora biti svjestan toga kako će nastavna tema utjecati na njega. Odnosno postavljena tri pitanja trebaju se odgovoriti i iz perspektive učenika, ali i iz perspektive učitelja. Ovim je zahtjevom Klafki ponovno definirao nastavu kao interakcijski proces između učitelja i učenika pri čemu suština interakcije proizlazi iz nastavne teme. Četvrta stavka planiranja nastave obuhvaća strukturalno raščlanjivanje teme te određivanje primjerenih postupaka. Ovo je svakako i danas nastavnicima jedno od najznačajnijih pitanja prilikom organiziranja nastave. Koji su to ključni dijelovi sadržaja koje učenici trebaju usvojiti i koji je najprimjereniji način da im se taj sadržaj približi. U tom kontekstu, također, sadržaj treba povezati s tematski širim područjem od onog koji obuhvaća tema unutar jednog predmeta. Dakle, ako je moguće potrebno je napraviti međupredmetnu korelaciju. Peti korak planiranja nastave bavi se pitanjem procjene uspješnosti nastavnog

procesa. Uspješnost se ponajprije odnosi na to koliko su postavljeni ciljevi ispunjeni, odnosno na koji će se način kod učenika vidjeti da je postigao postavljeni cilj. Naravno pri ocjenjivanju objektivnih testova znanja ocjena će pokazati stupanj ispunjenosti cilja, ali izazov nastaje kada je cilj usmjeren na razvoj učenikove osobnosti. U ovom stupnju planiranja nastave potrebno je odlučiti koja su to ponašanja ili vanjska obilježja učenika koja će svjedočiti o ispunjenju postavljenog cilja. Primjerice, ako je cilj razvoj suradničkih odnosa, onda moraju postojati kriteriji koji će svjedočiti o tome da je učenik ispunio cilj. Naravno, kako i sam Klafki predlaže, bilo bi dobro da je i učenik upoznat kako s ciljevima, tako i s načinima vrednovanja istih. Šesta stavka odnosi se na pristupačnost i način prezentiranja sadržaja. Riječ je o izboru najprimjerenijih načina prikaza teme, npr putem istraživanja, igre, eksperimenta, upotrebom različitih medija. Pritom treba imati na umu učenike, njihovu okolinu i njihove interese. Ono što će biti izvrstan izbor u jednoj razrednoj sredini u drugoj može biti potpuni promašaj. Sedma stavka na neki način objedinjuje sve navedene. Ona se odnosi na pronalaženje ispravnog načina kako sve prethodno definirane stavke prevesti u jedan sukcesivan tok poučavanja, odnosno u konkretan nastavni proces. Istovremeno, potrebno je uvidjeti i razne alternativne mogućnosti nastavnog procesa. Svih sedam navedenih stavki planiranja nastavnog procesa, shema su planiranja svake nastavne situacije. Prilikom planiranja nastave učitelji trebaju analizirati primarne uvjete u kojima će se izvoditi nastava. U tu bi sferu spadalo poznavanje učenika, njihovih sociokulturalnih karakteristika, institucionalni uvjeti te moguće smetnje ili poteškoće koje bi se mogle pojaviti. Upućujući učitelje na ovakvo pripremanje nastavnog procesa, Klafki je zaključio kako učitelji trebaju biti autonomni profesionalci koji snose odgovornost za učenike te imaju potrebu kritički promišljati o nastavnom planu i programu. Prikazana shema planiranja nastavne situacije nešto je složenija i kompleksnija nego što je to danas. Ona je svakako iscrpljujuća i poželjna, ali treba imati na umu i mogućnosti učitelja pred kojeg se stavlja ovakav zadatak. Predmetni učitelji imaju po 6,7 razreda dnevno i upitno je u kojoj mjeri se u svojoj pripremi mogu posvetiti svakom pojedinom razredu. Sadržaj nastave im je uglavnom nametnut i promišljanje o izboru istog je irelevantno. Klafkijev model je jedan idealan pristup organiziranja nastavnog procesa, ali za svakodnevan rad bit će potrebna nešto jednostavnija verzija prilikom izrade koje će nastavnici imati na umu i sve ovdje navedeno.

Kao antitezu Klafkijeve didaktike koju je smatrao udaljenom od stvarnosti, **Paul Heimann** (1901.-1967.) 1950-ih i 60-ih godina razvio je pristup usmjeren na učenje (u didaktici) (Krajnović, 2016a). U kontekstu ove teorije didaktika se poima kao teorija nastave, a nastava

je mjesto gdje neriješena pitanja didaktičke situacije postoje kao konkretan problem poučavanja i učenja kojeg treba riješiti (Kiper i Mischke, 2004). 1965. godine surađivao je s Ottom i Schulzom u kreiranju berlinskog modela planiranja nastave koji se ubrzo proširio među njemačkim učiteljima (Krajnović, 2016a). Pretpostavljajući nastavu kao složen proces definiraju kao njezine strukturne čimbenike: ciljeve, nastavni sadržaj, metode te medije. Planiranje procesa nastave temelji se na njezinim strukturnim sastavnicama, odnosno određivanju namjere, teme, metoda i medija (Krajnović, 2016a). Ovakvo poimanje nastave može se sagledavati samo iz polja didaktike, odnosno to je čisto usmjeravanje nastavnog procesa na didaktičke elemente dok je ono pedagojsko promatranje nastave zanemareno, poput pitanja osobnosti učenika, odgojnog usmjeravanja. Odluke se donose uzimajući u obzir principe nastave: međuzavisnost područja, promjenjivost nastavnog plana i mogućnost kontrole (Krajnović, 2016a). Četiri su nabrojane sastavnice nastave u međusobnom odnosu i ovise jedna o drugoj. Budući da nastavna situacija podliježe trenutnim promjenama originalno zamišljen nastavni plan u tijeku nastavnog procesa moguće je promijeniti, ako za to postoji razlog. Mogućnost kontrole označava potrebu analiziranja ostvarenog nastavnog procesa u svrhu njegova unaprjeđenja što je poželjno i potrebno prilikom izvođenja svakog nastavnog procesa, ali je upitno u kojoj mjeri to učitelji danas provode. Velika je pažnja usmjerena na dva preduvjeta prilikom organiziranja nastave, a to su sociokulturne i individualne pretpostavke učenika (Krajnović, 2016a) o kojima će u velikoj mjeri ovisiti uspješnost nastavnog procesa.

Ovaj model je dalje razvijao **Wolfgang Schulz** (1929.-1993.), nakon svog preseljenja na sveučilište u Hamburg, pa ga analogijom i naziva hamburški model nastave. Na didaktiku on gleda kao na teoriju poučavanja. Nastavu promatra kao intencionalnu pedagošku interakciju, pravilnu i redovitu, disciplinski orijentiranu (temelji se na interpretaciji svijeta od strane znanosti, umjetnosti i tehnike) te institucionaliziranu (Gudjons i sur., 1992). U svojoj inačici modela pozornost je usmjerio na učiteljevo kritičko promišljanje društvene dimenzije školovanja (Krajnović, 2016a). Namjera učitelja ne smije biti tretiranje učenika kao objekta kojeg će oblikovati prema pravilima društva. Međutim, s druge se strane ne može u nastavi težiti potpunoj emancipaciji učenika koja bi podrazumijevala potpuno oslobođenje od utjecaja društva i zajednice kojoj učenik pripada. Ono čemu nastava treba težiti je uspostavljanje odnosa između tih dvaju ciljeva, odnosno kod učenika razvijati „trajnu sposobnost za relativiziranje odnosa i za razmišljanje o alternativnim odgovorima, tada to, i jedino to čini emancipacijsku relativnost nastave“ (Gudjons, 1994, str.36). Prilikom odgojnog djelovanja

nastave na učenika, učenici moraju biti upoznati s onim što učitelji žele postići. Tom postavkom naglasio je interaktivnu prirodu razrednog poučavanja. Pri definiranju ciljeva poučavanja nalaže i uključivanje učenika. Načinio je distinkciju između tri razine obrazovnih ciljeva: dalekosežni obrazovni ciljevi koji proizlaze iz kurikuluma, široko definirani obrazovni ciljevi i usko definirani obrazovni ciljevi (Krajnović, 2016a). Shulz putem skice triju koncentričnih krugova objašnjava principe planiranja nastave (Gudjons i sur., 1992). U samom središtu, u temelju nalaze se četiri pitanja od kojih polazi učitelj prilikom planiranja nastave. Početak je planiranja obilježen nastavnim ciljem. Dakle, polazi se od toga što učenici trebaju naučiti i kojom će im se to temom posredovati. U skladu s time potrebno je definirati tko u nastavnoj situaciji uči i od koga uči. U tom se smislu u obzir uzimaju iskustva, spoznaje, uvjerenja sudionika nastavnog procesa, dakle i učitelja i učenika. Potom je potrebno odrediti ono što Shulz naziva *varijablom posredovanja*, a u didaktici bi to odgovaralo pojmu nastavnih metoda i mogućih medija koji bi bili adekvatni za određenu nastavnu situaciju (Gudjons i sur., 1992.). Četvrto temeljno pitanje odnosi se na vrednovanje procesa nastave, odnosno kontrolu uspjeha. Potrebno je definirati način na koji će se pratiti napredak učenja učenika, tko će pratiti taj napredak i kojim oblikom evaluacije. Sva su ova pitanja u temelju planiranja nastave i u onom uskom primarnom krugu. Između tih pitanja je uzajamna interakcijska veza. U središnjem krugu nalaze se uvjeti koji određuju primarna četiri pitanja. To su institucionalni uvjeti koji polaze i od kurikulumskih odrednica nastave, nastavnih planova i programa, preko odluka o upisivanju učenika u škole, pa sve do krajnje organizacije nastave, njezinog prostornog održavanja, mogućih materijalnih uvjeta i opreme, sastavljanja učeničke grupe. U najširem krugu, koji obuhvaća prethodna dva, najšire su postavljene društveni uvjeti koji određuju nastavu, tj. to su proizvodni odnosi i odnosi vlasti. S njima u krugu su i uvjeti iz šireg polja odgojnog djelovanja, tj. samorazumijevanje učitelja, ali i istovremeno razumijevanje šireg kruga djelatnika vezanih uz školsku upravu. Ovakvo sagledavanje organizacije nastavnog procesa iznimno je opširno, a usput zanemaruje neke strukturne elemente nastave poput njezina odgojnog djelovanja, razrednog ozračja. Hamburški model unio je novost i u vremenskom slijedu planiranja nastave. Shulz navodi četiri vremenska intervala planiranja nastave (Gudjons i sur., 1992.). Prvi je perspektivno planiranje nastave u dužem vremenskom okviru, odnosno u školskoj godini. Taj zahtjev je danas ispunjen putem godišnjih planova i programa rada. Iz perspektivnog planiranja proizlazi grubo ili površno planiranje nastave, odnosno konkretne nastavne situacije koja uključuje sudionike nastavnog procesa, varijable posredovanja te kontrolu uvjeta. Analogno je tome priprema za izvođenje nastave. Na to se nastavlja procesno planiranje kojim se određuje slijed nastavnih koraka u vremenu te

određivanju komunikativnih i radnih oblika. Četvrta stepenica je korektura planiranja koja se provodi tijekom ostvarivanja nastavne situacije i ona ne vrednuje samo postavljene ciljeve već doprinosi daljem razvoju nastave.

Promatrajući didaktiku kao kibernetičko-informacijsku teoriju **Felix von Cube** se osvrće i na prethodne teorije. Daje drugačije shvaćanje pojma znanosti u odnosu na duhovnoznanstveni pristup. Polazi od cilja nastave, zadane vrijednosti, ali smatra da je cilj prožet subjektivizmom (Gudjons i sur., 1992). Nastavni proces kod njega započinje sa zadanom vrijednošću, koju određuje nastavnik kao planer nastavnog procesa. Upitno je, iz današnjeg pogleda na nastavu, u kojoj mjeri učitelj ima mogućnost utjecaja na unaprijed zadanu vrijednost. Nastavni sadržaj, kao i ciljevi odgojno-obrazovnog procesa učitelju su izvana zadani i on nema neki značajan utjecaj na odabir istih. Potom slijedi odgojno-obrazovna strategija koja nastoji ostvariti zadani cilj. Pritom se koriste različiti mediji (apersonalni, personalni) koji djeluju na učenika, a koje bira sam učitelj. Prate se reakcije učenika te se uspoređuju sa zadanim vrijednostima. Naglasak je ove teorije na posrednika koji dovodi do određenih promjena kod učenika. To nije sam medij, već je to proces upravljanja i regulacije (Gudjons i sur., 1992). Postupak učenja i poučavanja ne dolazi pravocrtno do postavljenog cilja, već se učenika upravlja do ispunjavanja zadane vrijednosti. Dakle, nastavnici pomoću medija (ili sami kao medij) upravljaju procesom učenja i poučavanja potičući tako promjene kod učenika. Planiranje nastave prema postavkama kibernetičko-informacijske teorije prolazi kroz tri stepenice razvoja: razvijanje nastavne strategije, planiranje adekvatne upotrebe medija te određivanje didaktičkih postaja (Gudjons i sur., 1992). Obrazovne se strategije mogu kombinirati i konkretizirati ovisno o sadržajima. Planer (učitelj) pri odabiru strategije mora znati ispunjavaju li svi učenici pretpostavke za postizanje cilja. Pri izboru medija učitelj mora uzeti u obzir znakovni repertoar učenika te utvrditi odgovara li medij učeniku. Treći je korak postavljanje kontrolnih postaja koje prate napredak učenika u postizanju obrazovnog cilja. Na određenoj se didaktičkoj postaji uspostavlja povratna veza tako da se kod učenika utvrdi stvarna vrijednost te se polazeći od nje vodi učenika prema cilju. Ovako predstavljena teorija nastavnog procesa može ostaviti dojam da je nastavni proces jedna manipulacija učenika. U ovako predstavljenoj nastavi učitelji manipuliraju raznim medijima kako bi postigli unaprijed postavljeni cilj. Pitanje je u kojoj je mjeri dostupno odstupanje od cilja, a kako bi se omogućio slobodan razvoj učenika.

**Christine Moller**, zagovara didaktiku kao teoriju kurikuluma. U pristupu planiranja nastave najvažniji je zadatak, prema njoj, jasno definirati ciljeve poučavanja (Matijević, 2013). Oni

moraju biti jednoznačni, odgovarati nastavnom sadržaju te imati mogućnost provjere (Gudjons, 1992). Iz tog razloga ona svoju didaktiku naziva još i „ciljno usmjeren pristup“ (Matijević, 2013; Krajnović, 2016a.). Pri kretanju u nastavno planiranje prikupljaju se svi relevantni ciljevi iz različitih izvora (stručne literature, nastavnog plana, didaktičke literature). Iz mnoštva prikupljenih ciljeva odabiru se najznačajniji te se hijerarhijski razvrstavaju (predlaže se upotreba Bloomove taksonomije ciljeva). U skladu s ciljevima odabiru se najprimjerenije metode i mediji koje će učenike dovesti do zacrtanih ciljeva. Pritom se svakom cilju pridružuje određena metoda i promišlja se o njihovoj kompatibilnosti. Rezultat takvog procesa planiranja nastave jesu jednoznačno opisane i obrazložene nastavne metode pridružene odgovarajućim ciljevima. Nakon toga kreće se u kontroliranje ciljno usmjerenog pristupa. Pri izradi testova potrebno je početi od, na početku, jednoznačno definiranih ciljeva. Na temelju njih se izrađuju zadaci, provodi testiranje te nakon toga analiza i vrednovanje uspješnosti nastavnog procesa. Na taj se način zatvorio krug planiranja, a sljedeće planiranje nastavnog procesa kreće od njezina kraja. Uspješnost poučavanja može se provjeriti samo ako su na početku jasno bili definirani ciljevi učenja. Ti se ciljevi trebaju definirati u odnosu na kognitivno, motoričko i afektivno područje razvoja učenika, a ovim se zahtjevom po prvi put razmišljalo i o stupnju učenja koji je potrebno savladati (Kiper i Mischke, 2004). Ne može se jasno reći treba li prilikom organizacije nastave krenuti od cilja poučavanja ili od nastavnog sadržaja, kao što to čini Klafki, budući da oni polaze jedan iz drugog i međusobno su prepleteni.

Najmlađa didaktička teorija je ona koja didaktiku tumači kao kritičku teoriju nastavne komunikacije. Ona proizlazi iz polemike s prethodnim teorijama i nastoji ih nadopuniti ili popraviti. Njezin je zagovornik **Rainer Winkel** (1943.), a temelji se na tezi da je nastava u prvom redu interakcijsko zbivanje (Kiper i Mischke, 2004). U pogledu nastavne situacije, kritičko-komunikativna teorija doprinosi njezinom shvaćanju u pogledu poremećaja koji se mogu javiti tijekom nastavne situacije, a vezani su uz njezin komunikacijski aspekt. To je ujedno najšire razrađeni aspekt nastave koji navodi ometajuće čimbenike unutar nastave, odnosno kako ih Winkel naziva *poremećaje* (Gudjons i sur., 1992.). Kako bi se moglo ispravno djelovati potrebno je definirati vrstu poremećaja. Govorimo tako o nedisciplini, vizualnim ili auditivnim smetnjama, izvanjskim smetnjama, provokacijama (Gudjons i sur., 1992.). Nadalje, određuje se temelj iz kojeg dolazi smetnja, iz smjera učitelja, učenika ili odgojno-obrazovnog procesa. Nastavljajući na to definira se smjer poremećaja, ovisno o tom je li na relaciji učenik-učenik; učenik-učitelj ili je riječ o objektivnim smjerovima. Sljedeće je

razmatranje posljedica smetnji i jesu li dovele do zastoja, prekida, blokade, neraspoloženja. Kao posljednje definiraju se uzroci smetnji iz šireg konteksta: društvenog, školskog, nastavnog ili psihičko-socijalnog (Gudjons i sur., 1992). Ova teorija naglašava povezanost planiranja i analize nastave i uspostavlja između njih dijalektički odnos, cirkularni proces koji se neprestano ponavlja. Kritička analiza nastave omogućava uspješnije planiranje nastave, koja ako je ponovno nesavršeno izvedena podliježe analizi. Takvim postulatom kritičko-komunikacijska teorija je prva kojoj izvanjski propisi postaju suvišni jer planiranje izrasta iz analize, a analiza opet doprinosi boljem planiranju. Treba uočiti da ovakav pristup nastavi je usmjeren na samo jedan segment nastave, koji je bitan, ali nije i presudan za ostvarivanje uspješnosti nastavnog procesa. Osim samog stupnja interakcije za uspješan nastavni proces bitan je odnos učenik-učitelj, stupanj motivacije učenika, mogućnost učitelja da zainteresira učenika za određeno gradivo. Sam interakcijski segment proizlazi iz svega navedenog i ima veliki značaj u postizanju uspješnosti nastavnog procesa.

1990-ih godina slabi nastavnikova obvezatnost postavljanja ciljeva i sadržaja učenja te pomicanje kreće u korist individualnih procesa učenja. Nastava se poima kao konstruktivno mjesto vlastitog pronalaženja svijeta. Prema Kerstenu Reichu tako je, za proces učenja, važno samoodređenje motiva, visoka samodjelatnost u procesu učenja te njegova metodička otvorenost (Kiper i Mischke, 2004.). Daljnja su se didaktička polazišta sve više usmjeravala na subjektivizam procesa učenja. Subjektivna didaktika (razvio ju je Edmund Kosel) poima stjecanje znanja kao „aktivni, samousmjeravani, konstruktivni, situacijski i društveni proces“, čime je napravljen zaokret prema učeniku (Kiper i Mischke, 2004, str.32). Prema subjektivnoj didaktici nastavnik ne unaprjeđuje proces učenja svojim izborom obrazovnih sadržaja i organizacijom nastave nego je on promatrač procesa učenja samih učenika te promatra kako su učenici donijeli odluku o izboru sadržaja i kako su pojedinci vlastitim teorijama preformulirali taj sadržaj. Problem ovog pristupa najbolje je opisao Peter Bichsel u dječjoj priči *Stol je stol* gdje je slika starijeg čovjeka koji sam izmišlja svoj jezik nazivajući primjerice postelju slikom, a stol sagom. Kao posljedicu čovjek ima svoj jezik koji je samo njemu razumljiv i nitko ga drugi ne razumije, a istovremeno on ne razumije druge ljude te na koncu čovjek postaje nijem (Kiper i Mischke, 2004). Iz tako predstavljenog problema može se zaključiti da interpretaciju nastavnog sadržaja u nekoj mjeri ipak nastavnik treba usmjeravati jer učenik sa svojim pojmovnim konstruktom može pogrešno protumačiti određene informacije. Nastavnik kao osoba šireg znanja i poznavanja društvenih fenomena treba učeniku objasniti sadržaj iz te perspektive, ali istovremeno omogućiti učeniku da zauzme svoj



stav prema obrađenom sadržaju. Tako učenik na adekvatan način širi svoj spektar znanja, ne isključuje se iz društva, ali istovremeno njeguje svoju posebnost.

U svojih 400 i više godina postojanja i organiziranja, u teorijskim promišljanjima sastavnice su nastavnog procesa prolazile kroz razne promjene. Cjelokupnost nastavnog procesa počela se formirati s pojavom Ratkea i Komenskog. Komesky se prvi zalagao za obrazovanje dostupno svoj djeci, a učenika je smatrao jedinstvenom i neponovljivom jedinkom. Ratke je od učenika tražio da ne uče napamet, dok je Komensky tražio da učenici razmišljaju o nastavnom sadržaju te da iznose svoje mišljenje. Nastavni sadržaj je prema Ratkeu trebao biti znanstveno utemeljen te je trebao slijediti prirodni poredak stvari (sukcesivno poučavanje). Za Komenskog nastavni sadržaj je *pansophia* koja se također prenosi učenicima sukcesivno, a cjelokupni je nastavni sadržaj podijeljen na predmetna područja. Uz to nastavni sadržaj ovisi o povijesnom aspektu, univerzalnosti, koncentracije oko glavnog središta (Bog) te se iznosi na materinskom jeziku. Komensky nastavni sadržaj prenosi putem udžbenika uvodeći princip zornosti čime omogućuje učiteljima da se usmjere na učenika a ne da budu usko koncentrirani na nastavni sadržaj koji moraju prenijeti. Ratke ističe kako učitelji moraju poznavati predznanja svojih učenika, a Komensky dodaje kako je učitelj moralna i pobožna osoba koja motivira učenika. Prema Komenskom učenici će bolje učiti u skupini sa sebi sličnim osobama, vršnjacima, zato formira razred i uvodi razredno-predmetni sustav u nastavi. S tim stajalištem se nije složio Pestalozzi koji ističe važnost individualiziranog i diferenciranog poučavanja poštujući samostalnost učenika. Učitelj se treba posvetiti svom učeniku i poznavati ga. Za razliku od svojih prethodnika Pestalozzi smatra da nastava ne treba razvijati samo intelekt već i emocionalni te fizički aspekt razvoja. Tako pred učitelje stavlja veliki zadatak za koji će se morati posebno obučavati. Uz vježbanje i razvoj znanja, Frobel je smatrao da nastava treba učenicima dati mogućnost igre koja će stvoriti atmosferu ugone i uzbuđenja. U tu je svrhu bilo potrebno osmisliti novi didaktički materijal koji će biti unesen u nastavu te novi izvori znanja poput priča, legendi, basni. Prema Frobelu, za učenika je važno da raste u mudrosti i da razumije svijet oko sebe. Nastava koja će razvijati intelekt učenika i na taj mu način omogućiti ispravno moralno djelovanje produkt je razmišljanja i djelovanja Herbarta. Prema njemu, nastava mora razvijati misaoni krug učenika poštujući formalne stupnjeve razvoja znanja. Učitelj je virtuoz u svom zanimanju te mora poznavati sadržaje iz didaktike te posjedovati znanost za priopćavanje. Nastavu treba graditi na motivaciji učenika te njihovom interesu. Također, poštujući individualnost učenika, motivaciju za nastavni sadržaj, Spencer nalazi u iskustvu učenika, a najbolji primjer unošenja svakodnevnog iskustva

učenika u nastavni proces pokušaj je Bertholda Otta i njegove cjelovite nastave. Samo iskustvo učenika se mora unijeti u nastavni sadržaj i objasniti učeniku na način koji je njemu razumljiv. Weniger, će pak primjerenim nastavnim sadržajem smatrati sadržaj koji se učeniku može prenijeti, koji je relevantan te kojeg su osmislili kvalificirani stručno-didaktički pojedinci.

Dok se kroz svoj period razvoja nastava usmjeravala na sadržaj, učenike, učitelje, prostor, razredno ozračje, u 20. stoljeću se nastavi pridodaje još jedna zadaća, a to je da je ona unaprijed planirana i osmišljena aktivnost. Pojam didaktičke analize uveo je Klafki i osmislio ga kroz sedam stavki (značajnost teme za sadašnjost, značajnost teme za budućnost, egzemplarno značenje teme, strukturno raščlanjivanje teme, procjena uspješnosti procesa, određivanje načina prezentiranja znanja te određivanje sukcesivnog toka poučavanja). Kod Heimana se broj stavki malo smanjuje pa je prema njemu za organiziranje nastave potrebno odrediti njezin cilj, sadržaj, metode te medije. Mogućnost organiziranja nastave u širem društvenom konceptu proizvod je promišljanja Schulza koji uz nastavne čimbenike (cilj, učitelj i učenik, varijable posredovanja) u obzir uzima i mogućnost provedbe nastavnog procesa u ovisnosti o institucionalnim uvjetima, kao i društvenim uvjetima. U okviru kibernetičko-informacijske teorije Felix Von Cube smatra da je za planiranje nastave potrebno odrediti nastavnu strategiju, adekvatnu upotrebu medija te didaktičke postaje. Za Moller idealna nastava počiva na dobro definiranim ciljevima kojima su pridružene odgovarajuće metode poučavanja. Winkel, pak upozorava na važnost proučavanja komunikacijskih putova nastave te ometajućih čimbenika. Međutim, za razliku od prethodnih teoretičara, predstavnici didaktičkih teorija u svojim su promišljanjima o nastavi ostali samo na teorijskoj razini dok je ona empirijska i pragmatična ostala netaknuta čime njihove postavke nemaju čvrste temelje (Palekčić, 2015). Krajem prošlog stoljeća, subjektivna je didaktika nastojala cijeli proces učenja podrediti svakom posebnom učeniku što se u teoriji pokazalo pogrešnom metodom jer se potpunim individualiziranjem nastavnog procesa samog učenika isključuje iz kulture i društva u kojem živi. Do sada opisani tradicionalni oblik nastave najčešći je oblik nastave koji se i danas izvodi u gotovo svim školama. Takva nastava ima broje nedostatke koje su joj zamjerali reformni pedagozi, a takve su nedostatke nastojali otkloniti predstavnici alternativnih škola.

## 10. Pojava alteranativnih oblika nastave

Nastava u obliku razredno-predmetno satnog sustava razvija se već 4 stoljeća. Kroz taj dugi period javile su se brojne istaknute ličnosti koje su nastojale poboljšati nastavni proces (Komensky, Pestalozzi, Herbart, Ziller, Humboldt). Na njezinom unaprjeđivanju radi se i danas (didaktičke teorije krajem prošlog stoljeća progovaraju o nastavi, njezinom planiranju i njezinom smještaju u društvu), iako Palekčić (2015) ističe kako u razvoju didaktike (pedagogije) pa tako i nastave postoji jedan diskontinuitet zahvaljujući kojem danas imamo različite pristupe fenomenu nastave. Tradicionalna nastava je ostala dominantna i u 19. i 20. stoljeću, rigidna po svojoj unutrašnjoj i didaktičko-metodičkoj organizaciji s čvrsto ustaljenim rasporedom sati i metodičkom izvedbom nastavnog procesa subjektom kojeg je bio nastavnik, a ne učenik (Stevanović, 2001). Ipak, polovicom 19. stoljeća javljaju se teoretičari koji smatraju da razredno-predmetni sustav nije najbolje rješenje u organiziranju nastave. Oni, uglavnom otvaraju nove škole koje će provoditi odgojno-obrazovni rad na nešto drugačiji način. Stvaraju se alternative postojećoj krutoj nastavi, za koju se uglavnom smatralo da sputava dječju slobodu te ne udovoljava potrebama pojedinca već ga svodi na jednu unificiranu osobu. Pokreti nove škole ili alternativnih oblika škola tražili su načine uspostave demokratskih odnosa u školi i nastavi, poticanje samostalne aktivnosti učenika u istraživačkim i stvaralačkim aktivnostima u cilju ispunjenja individualnog maksimuma učenika posredstvom načina izražavanja koji mu najviše odgovara (Stevanović, 2001). Pojavu alternativnih oblika nastave iliti nove škole Munjiza (2016) navodi kao jedan od primjera revolucionarnog diskontinuiteta nastavnih inovacija, gdje se „nova“ škola javlja kao protuteža tradicionalnoj školi i u svim joj je oblicima antiteza. U tome se smislu i izraz *alternativnih škola* koristi kako bi se napravila razlika u načinu djelovanja i rada učenika koji je različit od dominantnih djelovanja koji se provode u školama uglavnom kontroliranim i organiziranim od strane države (Matijević, 2010). Suština je alternativnih škola u tome da se nastava organizira na poseban način. Možemo govoriti o „novoj pedagogiji“ u središtu koje je dijete, a čiji zagovornici nastoje ostvariti svoj san o odgoju izvan krovova državnih škola čineći otklon od strogo propisanih kurikuluma i pedagoških regula (Šoljan, 2007). Nerijetko, u alternativnim školama, upravo učenik biva glavni nositelj nastavnog procesa, a učitelj onaj koji promatra aktivnosti učenika. U pojedinim školama ne postoji ni kruti nastavni plan i program već sadržaj nastave zajedno dogovaraju učitelji i učenici. Analitičku antitezu stare i nove škole lijepo prikazuje tablica 1. (Poljak, 1988, prema Munjiza 2016).

Tablica 1.

<b>Stara škola/ nastava</b>	<b>Nova škola/ nastava</b>
Analitička	Sintetička
Predmetno-satni sustav	Kompleksni sustav
Strogo propisani kurikulum	Elastični kurikulum
Nastavne jedinice	Nastavne teme
Činjenično znanje	Razvoj sposobnosti
Verbalni izvori znanja	Primarni izvori znanja
Verbalne nastavne metode	Aktivne nastavne metode
Davanje gotovog znanja	Samostalno stjecanje znanja
Frontalna nastava	Grupno-timsko-individualna nastava
Učitelj predavač	Učitelj organizator i suradnik
Učenik objekt u nastavi	Učenik subjekt u nastavi
Jednosmjerna komunikacija	Višesmjerna komunikacija
Četrdesetpetominutni sat	Varijabilno vrijeme
Autoritarna disciplina	Radna disciplina
Učenici preopterećeni	Učenici optimalno opterećeni

Na pojavu alternativnih škola utjecao je i pokret za radnu školu, školu koja potiče aktivnost učenika i njega smješta u središte nastavnog procesa. On određuje svoj način rada, cilj koji želi postići i metode koje će koristiti. Također on prati svoj napredak i vrednuje ga. Kod tradicionalne su nastave prevladavali niži oblici učenja u kojima je učenik bio aktivan na nivou reprodukcije, dok prirodi učenika više odgovara aktivno učenje u obliku samostalnih otkrića i rada na izvorima znanja ili pak zajedničko rješavanje problema u malim grupama (Omerović i Džaferagić-Franca, 2011).

Ovdje ćemo se osvrnuti na neke najznačajnije oblike alternativnih škola i njihovih rješenja nastavnog procesa. Nezadovoljni tradicionalno organiziranom nastavom i teoretičarima koji su se njome bavili, javljaju se didaktičari koji stvaraju alternative dobro poznatoj tradicionalnoj nastavi.

Promatramo li odnos prema učenicima u alternativnim oblicima školovanja uviđamo da su teoretičari krenuli u dva različita smjera. S jedne strane javili su se oni koji su smatrali da

nastava treba biti samostalna aktivnost učenika, koja će mu omogućiti optimalan razvoj u skladu s njegovim sposobnostima. S druge strane, zagovaratelji grupnog rada ističu težnju da se dijete razvija u dječjem okruženju, da uči promatrajući drugu djecu i u ovisnosti o drugoj djeci. Oni razvijaju suradničke odnose među djecom i nastoje stariju djecu motivirati kao mentore mlađoj djece.

### **10.1 Nastava utemeljena na samostalnoj aktivnosti učenika**

U okviru ove grupacije škola, usmjerit će se na one koji su nastavu gledali kao samostalnu aktivnost učenika. Oni, uglavnom daju učeniku slobodu biranja aktivnosti kojom će se baviti, kao i vremenski okvir koji će posvetiti svojoj aktivnosti. Učenika se gleda kao jedinstvenu osobu kojoj nastava mora omogućiti tempo napredovanja u skladu s njegovim mogućnostima. Takav je pogled na razvoj djeteta imala i **Maria Montessori** (1870-1952). Maria Montessori rođena je u Anconi i na neki je način revolucionirala poimanje ženskog roda kada je upisala studij medicine i time postala prva liječnica ženskog spola (Matijević, 2001). Kao liječnica koja je radila s djecom s posebnim potrebama, uočila je da je u pristupu njima potrebno prilagoditi metode nastave te se tada i ona mogu razvijati i postići određeni stupanj samostalnosti. „Ona drži dijete tjelesno-duhovnim bićem koje ima vlastitu individualnost. Pomoću svog duha dijete se može razviti u neovisnog, slobodnog i samostalnog čovjeka“ (Seizt, 1997, str.192). Ovakvo stajalište o učeniku (djetetu) nije novost. Poimanje učenika kao zasebne persone prisutno je još u radovima Komenskog, a napose djelovanju Pestalozzija i Rousseaua. Takvo stanje stvari pokazuje da su u temeljima tradicionalne i alternativne škole iste ideje koje su se ostvarile na različite načine. Uz poštovanje individualiteta, Montessori, na dijete gleda kao na prirodno biće, dio prirode te je za njegovo razumijevanje potrebno poznavati biologiju, kao znanost o životu (Bašić, 2011). Završivši studij, posvećuje se psihologiji i filozofiji odgoja. Vodeći se svojim iskustvom, smatrala je da treba pomoću različitog didaktičkog materijala poticati interes djeteta te pritom djelovati na njihova osjetila. Ova je metoda ponajprije bila primijenjena i prihvaćena u vrtićima, od kojih je prvi pokrenula sama Montessori, „Casa dei bambini“ (Matijević, 2001), ali uskoro nalazi primjenu i u nižim razredima osnovnih škola budući da joj je glavni cilj razvijanje osjetila i poticanje intelektualnih sposobnosti. Temelj Montessori metode je sloboda (slobodan odgoj), pri čemu je pojam slobode shvaćen kao postupna nezavisnost od pomoći drugih (Bašić, 2011). Montessori pedagogija ima uporište na tri stupa: 1) jasno i znanstveno utemeljena antropologija djeteta, 2) djetetu primjereno pedagoški oblikovano okruženje te 3) usmjerenost na dijete i njegove vrijednosti što je postavljeno kao imperativ (Bašić, 2011). Učenici su

slobodni izabrati didaktički materijal i činiti s njime što žele. Pritom ih učitelj može usmjeravati ili predlagati, ali ne im i nametati način rada. Učitelj je u ulozi organizatora i usmjerivača (Matijević, 2001). On nije predavač, ali na početku daje inicijalne upute te dalje usmjerava i potiče aktivnost djece. Djeci se u ovoj metodi daje mogućnost izbora. Učitelj osigurava potreban materijal i prostor, a djeca sama biraju sredstva i način rada te vrše samokontrolu svoje aktivnosti. Budući da je ovakav način rada specifičan onda se za tu profesiju treba posebno pripremiti. Učitelji koji rade u Montessori-školama uglavnom su završili studij na državnom pedagoškom fakultetu, a potom se doškolovali za Montessori pedagogiju (Matijević, 2001). U okviru Montessori pedagogije izričito je važna ličnost učitelja. Učitelj mora biti obrazovan, kreativan, duhovit, maštovit, umjetnički izražajan pojedinac koji će zainteresirati dijete za aktivnost. S druge strane učitelj mora znati kada djetetu više nije potreban i postati pasivan u aktivnosti, a aktivan u opažanju djetetovog rada. Učitelj mora posjedovati određene vrline poput strpljivosti, milosrđa, mirnoće te imati onaj osjećaj kada je potrebno prići djetetu. Dijete treba promatrati i kada se žuri nešto obaviti, ali i kada je potpuno mirno i povučeno u sebe. Montessori učitelj ima težak zadatak pred sobom, a to je pronalaženje vremenski ispravnog trenutka za pristupanje djetetu (Seitz, 1997). Taj će zadatak, prema Herbartu, uspješno ostvariti samo oni pojedinci koji imaju *znanost za priopćavanje*.

U školama organiziranim prema uputama Marije Montessori jutarnji rad se dijeli na dva bloka. Budući da je osnovno obilježje nastave sloboda, onda i radni dan započinje slobodnim radom, u sklopu kojeg se odvija individualni rad ili rad u paru uz upotrebu različitih didaktičkih materijala (Seitz, 1997). Učenici u tom vremenu mogu nešto čitati, rješavati matematičke zadatke, hraniti životinje, slikati. Priprema učitelja je zapravo priprema materijala kojeg će djeca koristiti i koji će im biti primamljiv. Osim toga, potrebno je stvoriti razredni ugođaj koji je oslobođen buke, konkurencije i agresivnosti. U njihovoj slobodnoj aktivnosti, učitelj opaža razvoj djece i njihov prijelaz na više osjetljive stupnjeve. Nakon toga, slijedi zajednička razredna nastava koju organizira i vodi razredni učitelj. Promatrajući djecu u prvom bloku, učitelj na temelju interesa djece odlučuje što bi mogla biti zajednička radna aktivnost. Tom se prilikom organiziraju i glazbene i sportske aktivnosti te posjeti muzejima ili drugim ustanovama.

Prostor izvođenja nastave je jedinstven. Iako je riječ o zatvorenom prostoru i o učionici ipak, zbog svog načina uređenosti, ima status unikata. Način na koji je učionica uređena poziva učenike na samoaktivnost, samoistraživanje što je u temeljima postavke Montessori metode.

Učionica je uređena sredina (Matijević, 2001) u kojoj su stolci i stolice slobodno raspoređeni, a uza zid su postavljeni otvoreni ormari s različitim osmišljenim predmetima: izrezana slova, vježbenice iz pravopisa i čitanja, kutije sa zadacima iz područja gramatike, pravopisa, računanja, štapići za nizanje, daščice za množenje, dijeljenje, zemljovidi, globusi, vage i utezi, lanci perle, kocke. Po zidovima učionica smješteni su razni učenički radovi i crteži. Ispod prozora, u vazi su posađene biljke, a nerijetko se tu pronade i ptičica u krletci. Riječ je o jednom specifično organiziranom prostoru nastave koji proizlazi iz specifičnosti provođenja nastave. U školskoj zgradi se njeguje praksa „otvorenih vrata“, a mjesto aktivnosti učenika postaju i sami hodnici. Učenici nisu ograničeni na svoju učionicu već su slobodni zalaziti i u druge razrede.

Marija Montessori mijenja tradicionalnu grupaciju učenika i razred nužno ne čine učenici istoga godišta. Ideal koji je Montessori zastupala bio je skupina od tri godišta (Matijević, 2001). Dakle, u razredu su trebali biti učenici triju uzastopnih godišta. Toj je ideji donekle polazište potreba socijalizacije djece s različitim učenicima. Stariji učenici bi imali mogućnost primati u svoj razred mlađe učenike, uvoditi ih u rad, pomagati im. Tako oformljena heterogena skupina odiše živahnošću i na neki način smješta starije učenike u uloge mentora. „Tako na društvenom planu nastaje živost: pomoći i primiti pomoć od drugih pretvara se u svakodnevno iskustvo i vježbu između mlađih i starijih, između zdrave djece i djece s posebnim potrebama“ (Seitz, 1997, str. 200). Budući da je Montessori razmatrala odnose među učenicima u razredu, onda se ne možemo složiti sa suvremenom pedagogijom koja joj zamjera negaciju uloge kolektiva u odgoju (Matijević, 2001), iako je njezin naglasak ponajprije usmjeren na individualan razvoj učenika.

Metoda Marije Montessori izazvala je pažnju na čak tri kontinenta (Matijević, 2001), Europa, Azija i Amerika. Kritizirajući razredno-satni sistem osmislila je način poučavanja i metode koje se i danas njeguju, a djeluju i škole te vrtići utemeljeni prema njezinim principima. Suvremena pedagogija zamjera Montessori izražen pedocentizam (Matijević, 2001). Načela Montessori-pedagogije nisu striktno vezana za Montessori škole, već se njihove naznake nalaze i u drugim školama, primjerice u organiziranju slobodnog rada djece.

Montessori metoda nije naišla na odobravanje **Alexander Sutherland Neilla** (1883.-1973.). On je spomenutoj metodi uputio kritiku smatrajući da „Sustav gospođe Montessori, poznat kao sustav usmjerene igre, umjetan je način tjeranja djeteta da uči kroz djelovanje. U tome uopće nema kreativnosti“ (Neill, 1999, str.141).

Gorku je kritiku uputio tradicionalnoj školi i razredno-predmetnom krutom sistemu početkom 20. stoljeća iz okolice Londona, točnije iz gradića Leiston u Suffoklu, gdje je 1921. osnovao eksperimentalnu školu *Summerhill* (Matijević, 2001). Sljedeći filozofiju Rousseaua, te Tolstojevu<sup>6</sup> ideju za slobodnim odgojem u prirodi, Neill, vjeruje u dobru prirodu djeteta i smatra da je ispravan način njegova razvoja onaj u potpunoj slobodi. Vjerujući u svoju teoriju žustro se osvrće na krutost škola koje nastoje unificirati djecu i podrediti ih ciljevima odgoja i obrazovanja. „Škola koja aktivnu djecu tjera da sjede u klupama i uče uglavnom beskorisne predmete, očito je loša. Dobra je samo za one koji vjeruju u takve škole, za nekreativne građane koji žele imati pokornu, nekreativnu djecu, koja će se uklopiti u civilizaciju čije je mjerilo uspjeha novac“ (Neill, 1999, str.28).

Summerhill je organiziran prema principu internata (Bognar i Matijević, 2005), ali nastoji se njegovati urođena priroda djeteta. Nastava je usuglašena s dječjom dobi, interesima, potrebama, mogućnostima. Samo pohađanje nastave nije bilo obvezno za učenike već samo za učitelje. Učenici su u nastavi sudjelovali ovisno o svojoj volji. Prisila na učenje, discipliniranje te kažnjavanje nije bilo dozvoljeno u školi jer ti postupci bude strah kod učenika koji se manifestira kao neprijateljstvo prema autoritetu. Inovacije u metodama poučavanja i nisu jako važne jer se polazi od zanimanja djeteta za učenje. Ako dijete želi nešto naučiti onda će ono to i naučiti bez obzira na metodu kojom se poučava. Neill prigovara uzaludnosti učenja nastavnih sadržaja propisanih od strane države, a koje pojedincu kasnije neće biti potrebni, štoviše čak će ih i zaboraviti. „Na fakultetu sam dobio visoku ocjenu iz povijesti, ali danas nemam pojma tko se ono u ovoj državi borio za vlast u srednjem vijeku“ (Neill, 1999, str.135). Problem definiranja potrebnog sadržaja smatrao je društvenim problemom, a stupanj obrazovanja prema njemu ne određuje kakvo znanje pojedinac ima (npr, osoba s fakultetskim obrazovanjem ne mora nužno imati šire opće znanje od osobe sa strukovnim obrazovanjem). U svakodnevnim nastavnim situacijama učenici su izloženi brojnom i, prema Neillu (1999), nepotrebnom nastavnom sadržaju koji kod učenika guši kreativnost, a i učiteljima veže ruke pri osmišljavanju zanimljivog pristupa i metoda poučavanja. Kao primjer toga, smatra da ne postoji kreativna nastavna metoda kako na satu matematike naučiti djecu drugi korijen, ili pak na satu povijesti učenicima probuditi zanimanje za opoziv zakona o poljoprivredi. Pitanje potrebnog sadržaja provlači se cijelim putem razvoja nastave i još uvijek nema ispravnog rješenja niti u tradicionalnoj školi niti u

---

<sup>6</sup>1859. godine u Jasnoj Poljani, Lav Nikolajevič Tolstoj osnovao je školu u prirodi namijenjenoj djeci seljaka u kojoj je zagovarao slobodni odgoj u vidu slobode učenikova pohađanja nastave. Ovaj se njegov pothvat smatra jednim od prvih osnovanih alternativnih oblika škola (Matijević, 2001).



alternativnim oblicima. Rješenje koje je ponudio Neill vidio je u slobodi učenika. Takvoj slobodi u kojoj će učenici sami odabrati što će, kada i na koji način učiti. Takav pristup kod učenika razvija mišljenje i kreativnost koja je iznimno cijenjena u Summerhillu. Suhoparno učenje iz udžbenika ipak se provodilo, ali nije bilo osobito cijenjeno već se primat davao na učenju unutar socijalne grupe, učenju kroz igru i rad s naglaskom da će učenik sam odabrati vrijeme i način na koji će učiti. Tipičan razred se nije oformio već su učenici s obzirom na dob grupirani u 3 skupine (5-10; 10-12; 13-16). Prvim dvjema skupinama nastavu su održavali učitelji dok su za treću skupinu predmetni nastavnici vodili poduku iz specijaliziranih sadržaja, ovisno o interesima djeteta (biologija, fizika, kemija, astronomija, strani jezici) (Matijević, 2001) čime se poštuje zahtjev didaktičara tradicionalne škole da bi jedan nastavnik trebao predavati jedan predmet. Kod učitelja se cijenila kreativnost i zanimljivost, a imali su i poveću slobodu u kreiranju sadržaja. Tjedni je raspored bio unaprijed određen i obogaćen raznim aktivnostima. Nastava se provodila u jutarnjem terminu od 9:30 do 13:00. Nakon nastave učenici su imali slobodno popodne koje su koristili za igru, slikanje, vožnju biciklom, rad u radionicama gdje su najčešće obrađivali drva. Večernji termin je svaki dan bio određen za pojedinu aktivnost (kino, ples, predavanje iz psihologije, kazališne probe, opći školski sastanak) u kojima su učenici rado sudjelovali.

Nerijetko su u Summerhill dolazili strani učenici koji su zamrzili klasičnu nastavu i koji su uspjeli svoj put pronaći u ovakvom, na slobodi utemeljenom, načinu poučavanja (Neill, 1999). Takve je učenike uglavnom zatekla činjenica da u Summerhillu nema autoriteta već su učitelji, učenici i ostalo osoblje ravnopravni. Dužnost koju su učitelji imali jest biti u učionici i održavati nastavu za one učenike koji su joj prisustvovali, dok prisutnost učenika nije bila obvezna. Učitelji su stoga trebale biti prilagodljive ličnosti i za mnoge je ovakav način rada bio izazovan, ponekad i neizvediv. U Summerhillu učitelj ne smije biti nametljiv vođa, mora biti spreman prihvatiti kritiku kao i humor djece (Neill, 1999). Neill je u svojoj školi morao poštovati zakone tako da je zapošljavao uglavnom kvalificirane učitelje. Iako je smatrao da obuka nije presudna jer je čin poučavanja u suštini umjetnost, a ne znanost.

Ovaj specijalni tip internatske privatne škole naišao je na razne kritike i pobune. Velik je broj onih koji vjeruju da učenici ne mogu uspjeti u takvom okruženju, a dovode u pitanje i pedagoške vrijednosti škole.

Potpunu negaciju figure učitelja i poučavanja na relaciji učitelj-učenik osmislio je Helen Parkhurst, u svom projektu *Dalton plan*.

1920. godine u gradu Daltonu (SAD) Helen Parkhurst razvila je didaktički koncept koji će se nazivati **Dalton plan** (Bognar i Matijević, 2005). Svojim je pristupom poučavanju nastojala omogućiti svakom učeniku da napreduje u skladu s vlastitim mogućnostima. Program je rada podijeljen na mjesečne i tjedne zadatke, a svaki učenik dobiva instrukcije za svoj samostalan rad. Klasične frontalne nastave nema, već se učenici nalaze po sobama i odrađuju svoje zadatke. Učitelja nema, nego rad učenika nadgledaju predmetni nastavnici. Nakon što ostvari sve zadatke učenik može dobiti nove zadatke. Prati se napredovanje učenika i ako se uoči da većina učenika ima problem s određenim zadatkom tada se organizira i frontalna nastava. Budući da učenici napreduju svojim tempom, onda onaj učenik koji je unaprijed riješio zadatke svog razreda, može automatski dobiti zadatke narednog razreda. U tom slučaju može se govoriti o ideji „škole bez razreda“ (Bognar i Matijević, 2005 ) budući da učenik sjedi s učenicima jednog razreda, ali radi po programu drugog razreda. Dalton plan svojim pristupom poučavanja potiče individualni pristup učeniku, ali izričito traži od učenika aktivnost, budući da cijeli učenikov napredak ovisi o njemu samome. Također, može se reći da traži od učenika određenu samorefleksiju i kontrolu svog vlastitog rada. Negacija uloge učitelja i njegovog posredovanja nastavnog sadržaja klizav je teren koji može učenika odvesti u krajnji subjektivizam nastavnog sadržaja što nije poželjan učinak gledano iz perspektive subjektivne didaktike iz prošlog stoljeća.

Na sličnom je tragu i **Winetika plan**, nazvan prema gradu Winetika gdje je na sličan način poučavanje organizirao K. Washburne. Učenici i ovdje rade samostalno, uz pomoć udžbenika, u laboratorijima, bave se sportom. Razlika je u ovom planu što se ne temelji samo na individualnom radu učenika nego se organizira i kolektivna nastava, svaki dan u trajanju od tri sata (Bognar i Matijević, 2005). Ova su dva istupa oformila školu bez nastave, a istovremeno su dali pečat u određenim nastavnim postavkama. U temelju njihovog rada njega je posebnosti svakog učenika kojem se pristupa na njemu primjeren način. Može se reći da su naglasili individualan pristup u poučavanju i doveli ga do krajnjih granica koje pomalo prelaze u anarhiju.

Poštovanje uloge učitelja ponovno će zagovarati **Robert Dottrens** (1893.-1984.), švicarski pedagog koji je 1928. godine u Mailu osnovao eksperimentalnu školu koja je svoj rad temeljila na poštivanju i uvažavanju individualnosti učenika. Govorimo o konkretnom pristupu individualiziranoj nastavi. Nedostatke frontalno organizirane kolektivne nastave koja je gušila učenikove sposobnosti i stavljala ih u okvire prosječnih učenika, Dottrens nastoji prevladati koncipiranjem specifičnog didaktičkog materijala (Bognar i Matijević, 2005).

Uvođenjem nastavnih listića za specifičnim zadatkom koji odgovara mogućnostima učenika inovacija je tog doba. Dottrensova eksperimentalna škola obuhvaćala je dvadesetak odjeljenja od prvog do šestog razreda. Usmjerena je bila na traženje načina što uspješnijeg razvijanja tehnike čitanja, pisanja, računanja, ali istovremeno i načina na koji će učenici ponajbolje usvojiti metode rada koje odgovaraju njihovim sposobnostima. Svojim radom i praćenjem napredovanja učenika, škola je našla za sebe savršen način praćenja i ocjenjivanja učenika koji je „utemeljen kao kvalitativno (analitičko, opisno) praćenje i ocjenjivanje“ (Bognar, Matijević, 2005, str. 34). Konkretni nastavni proces u ovoj je školi kretao s frontalno vođenom nastavom od strane učitelja. Od ovakvog načina rada se nije htjelo odustati jer Dottrens smatra da stalni komunikacijski kontakt učitelja i djece te zajedništvo djece doprinosi buđenju osjećaja razrednog duha te pripadanja kolektivu (Bognar i Matijević, 2005). To je socijalni segment razvoja djeteta koji u nastavnom procesu ne smije biti zanemaren (kao što je to bio slučaj s Winetikom i Dalton planom). Nakon kolektivno izvedene frontalne nastave u kojoj učitelj tumači učenicima nastavni sadržaj, slijedi podjela nastavnih listića. Nastavne listiće biraju učenici uz pomoć učitelja koji svakom učeniku sugerira koji mu zadatak najbolje pristaje. Rad s listićima tekao je u tri faze: izbor nastavnog listića, rješavanje dobivenog problema te konzultacija s učiteljem u svrhu provjere riješenog (Bognar i Matijević, 2005). Nastavni su listići specifičan didaktički materijal u Dottrensovoj nastavi zato što su grupirani u tri skupine. S obzirom na zadaću koju su ispunjavali nastavni listići su bili za vježbanje, za nadopunjavanje gradiva te za napredak učenika (Bognar i Matijević, 2005). Nastavni listići za vježbanje bili su najčešće iz materinskog jezika i matematike (računanja). Listići za nadopunjavanje gradiva koristili su se kada je neko gradivo bilo potrebno dodatno pojasniti i utvrditi kako bi ga učenik bolje shvatio. Za one napredne učenike izrađivani su posebni razvojni listići. Dottrens ističe važnost listića koji su poticali samoaktivnost učenika na promatranje i opažanje svoje okoline. Bili su to listići za samoobrazovanje. Listići kao didaktički materijal zahtijevali su izvjestan dodatan rad učitelja. U svakoj je učionici bilo i do nekoliko stotina listića koje su izrađivali učitelji poznajući svoje učenika. Listići su bili izrađeni od papira veličine 13,5 x 10,5 (Bognar i Matijević, 2005). Listići za djecu prvih razreda bili su ilustrirani. Svaki je listić sadržavao jedan zadatak u obliku jednog pitanja. Ovaj individualizirani način rada u nastavi, kao što je već spomenuto nije nastojao prevladati značajnost frontalne kolektivne nastave. Naprotiv, frontalna nastava se i dalje uvažava, a ovaj način individualiziranja ju samo nastoji nadopuniti. Frontalna i individualizirana nastava stoje u komplementarnom odnosu.

## 10.2 Organizacija nastave kroz grupno učenje učenika

Paralelno s navedenim alternativnim oblicima nastave, razvijaju se i oni koji smatraju da dijete najbolje napreduje u okruženju sebi sličnih pojedinaca. Kao važnost nastavnog procesa ističe se suradnja djece, njihov zajednički dogovor i zajedničko rješavanje postavljenih problema te usporedba napretka učenika s njegovim vršnjacima. Suradnju se može shvatiti kao zajednički rad osoba s ciljem ostvarenja zadatka, a sam proces uključuje određivanje strategije i primjenu dogovorenih metoda rada (Markić, 2014). „Od socioloških oblika rada najveću mogućnost stalne direktne suradnje i direktnog odnosa prema nastavnim sadržajima i izvorima na kojima uče, omogućuje grupni oblik rada“ (Omerović i Džaferagic-Franca, 2011, str. 9). U takvom su obliku rada učenici u direktnom odnosu s nastavnim sadržajem i izvorima na kojima rade što pojačava njihovu aktivnost, neprestana je suradnja između učenika te učenici formiraju svoje radne sposobnosti s obzirom na kolektivni rad (Omerović i Džaferagic-Franca, 2011). Također, smatra se da su djeca u skupini jedna drugoj uzor. Rad u skupini omogućava djeci da bolje uvide znanje svojih vršnjaka kao i stilove učenja, prilagođavanje tempa rada članovima grupe, razvoj prijateljstva i učeničko zbližavanje te sveukupno stvaranje razredne klime sa smanjenim stresom i napetošću (Markić, 2014). U okviru alternativnih škola sastavljale su se različite grupacije djece i eksperimentiralo se s nastavom posvećenom djeci različitih godišta te različitih sposobnosti. Jedan je primjer toga Mannheimski sistem (Bognar i Matijević, 2005) koji se upleće u organizaciju učenika po razredima. Unutar razreda djeca se dijele u četiri skupine ovisno o njihovim sposobnostima. Četiri grupacije sačinjavale su djeca normalnih sposobnosti i potrebnog predznanja, potom djeca normalnih sposobnosti koja su zbog nekog razloga zaostala i nastoje dostići ostalu djecu. Treću grupaciju činili su učenici smanjenih intelektualnih sposobnosti, a četvrtu darovita djeca. Ovakva podjela učenika u homogene centre svakako je doprinijela olakšavanju rada učitelja. S druge strane takav se pristup može smatrati direktnim napadom na djetetove mogućnosti i nezasluženo klasificiranje djece, a stoji u potpunoj suprotnost s današnjom potrebom za inkluziju djece.

Poseban pristup zajednici učenika koji zajedno uče i istražuju svijet oko sebe imao je Celestin Freinet. On je ujedno učinio jedan od prvih odstupanja od tradicionalno organizirane nastave, tzv „**Freinetov pokret**“, nazvan prema svom idejnom tvorcu Celestinu Freinetu (1896.-1996.). Potreba za reorganizacijom postojeće nastave proizašla je iz njegova susreta s reformskom pedagogijom, čitanja Rousseaua, Rabelaisa, ali i iz praktičnih razloga (Matijević, 2001). Budući da je stradao u ratu (oštećeno plućno tkivo) (Matijević, 2001.) nije mogao puno

govoriti u učionici te je tražio način da angažira učenike na nastavnom satu. U njegovoj organizaciji škole nemamo karakterističnu nastavu (tradicionalnu), kao niti strogo definiran nastavni sat. Svoj plan rada temeljio je na interesima učenika i učestale su bile terenske nastave. Unatoč tome, njegova škola sadrži sve one druge sastavnice nastave: posebnu suradnju učenika i učitelja, specijaliziran nastavni sadržaj, metode i načine rada, poseban oblik ocjenjivanja, te poseban raspored učionica. To su novo-određene sastavnice nastave, od kojih će pojedine naći svoj put i u tradicionalno organiziranoj nastavi ( npr. slobodni pismeni sastavi, razredne novine, učenička zadruga, učenička samouprava, izvanučionička nastava, učenje istraživanjem...).

Kao učitelj, Freinet je dobio razred od 35 učenika, uglavnom iz radničkih obitelji i učionicu u jednoj sirotinjskoj, prašnjoj školi, koja je bila iznimno mračna i prljava. Slijedeći premisu prema kojoj škola treba biti ugodno mjesto, u popodnevnim satima bi često izvodio svoje učenike u prirodu, a ti su njihovi posjeti prirodi bili dokumentirani putem slika i riječi. Sama promjena je bila u izabranom sadržaju nastave koji se sastojao od sadržaja iz užeg i šireg okruženja djeteta. Želeći navesti djecu da zavole pisanu riječ, eksperimentirao je s ručnom tiskarom u školi te umnožavao učeničke pisane radove. Djeca su u tim radovima uglavnom opisivala svoje iskustvo u proučavanju okoline, a ubrzo je počeo razmjenu učeničkih pisama s drugom školom. Ponukan tim iskustvom, Freinet se zalagao za ukidanje udžbenika i želio da učenici uče proučavajući svoje napisane radove. Razmjenom učeničkih sastava, crteža i drugih radova prikupila se u školi povećana zbirka materijala. „Dokumentacija prikaza pedagoških situacija i brojni učenički radovi pokazali su da se jasno konstituira originalna pedagoška koncepcija“ (Matijević, 2001, str.19).

„Učenje je zasnovano na interesima, planovima, samostalnom radu i raznim istraživačkim aktivnostima učenika“ (Stevanović, 1998, str. 336). Freinet je u svojoj školi s učenicima izrađivao zidne novine, zajedničkim su snagama izrađivali udžbenike i zbirku tekstova, radio je s njima u vrtu, uzimao u obzir interese i želje učenika te poticao među-školsku prepisku. Iznimno je za njegovu školu bila važna suradnja na nekoliko razina: suradnja među učenicima u razredu, suradnja između škola, učitelja, roditelja i škole (Matijević, 2001). Putem suradnje učenici su formirali razrednu samoupravu koja je jednom tjedno održavala razredni sastanak. Bio je to iznimno važan organ u Freinetovoj školi putem kojeg su učenici sudjelovali u organizaciji nastavnog programa, međusobno razgovarali i rješavali socijalne konflikte, donosili zaključke o tome što im se posebno sviđjelo u tjednu koji je iza njih te davali prijedloge za idući tjedan.

Freinetovim pokretom škola prestaje biti zatvorena ustanova, a nastava nije striktno vremenski određena. Kod njega su učestale bile terenske nastave koje su proizlazile iz učenikova interesa te ga usmjeravale na istraživanje. Djeca su uglavnom upoznavala svoju širu okolinu, tvornice, gradilišta, radionice gdje su radili njihovi roditelji, ali i obližnju šumu, rijeku, krajeve svoje domovine. Posjeti su se dokumentirali te izlagali na školskom panou. Uz to nastojalo se osigurati sustavno napredovanje učenika pomoću posebnih radnih listića iz područja jezika i računa. Svaki se radni proces temeljito planirao putem radnog plana, tako da ovaj pokret ne treba olako shvatiti kao neorganiziranog i potpuno slobodnog.

Za Freineta zadatak je škole omogućiti učeniku potpun i optimalan razvitak u okviru zajednice koja će mu pomoći u tom razvoju. Dakle, škola je ponajprije u službi zajednice, a ne države. Unutar škole učitelj je bio taj koji je pomagao razvoj učenika tako da mu je osigurao potrebna sredstva i materijale te mu omogućio ugodnu radnu sredinu. Nastavu su zajedničkim snagama organizirali učitelj i učenik, a pritom su se njegovale potrebe čovjeka i učenika, vrijeme i sredina u kojoj se nastavni proces ostvaruje. Osnova njegove škole bio je rad, kojeg je Freinet smatrao pokretačem društva. Zato je u svojoj školi ponekad u izvannastavnim aktivnostima poučavao djecu ručnom radu te razvijao njihove vještine ruku.

Posebnost je ove škole i samostalnost koja se daje učenicima u praćenju svog vlastitog napretka, samoocjenjivanju i planiranju svog rada (Matijević, 2001). Naime, učenici su u dogovoru s učiteljem planirali svoje tjedne zadatke iz različitih oblasti zanimanja: materinski jezik, matematika, umjetnost, školska tiskara. Taj plan zajedno su odobravali roditelji i učitelji.

Freinet je nastojao konstruirati školu po mjeri učenika. Budući da nije postojala tradicionalna frontalna nastava, onda niti učionica nije bila tako uređena. Učionica je organizirana da zadovolji potrebe djeteta za radom, igrom i učenjem. Posebno su odijeljena mjesta za individualan rad, rad u paru, grupni rad. Namještaj i oprema omogućavali su široki spektar aktivnosti učenika. Tu su se između ostalog nalazili biblioteka, stroj za pisanje, radionica za obradu drva, prostori za slikanje, igranje, mjesto za odlaganje učeničkih radova. Nije strana bila niti pojava ležaja kao i malog hladnjaka u kojem će djeca odložiti svoje napitke iliti hranu (Matijević, 2001).

Ono za čim je Freinet zapravo vapio jest sloboda, sloboda u izboru sadržaja učenja, opsega i dubine proučavanja, sloboda izbora strategija, metoda rada, načina praćenja i vrednovanja učenika.

Slobodom u izboru novih izvora znanja i didaktičkih materijala svoj pečat je ostavio pokret za umjetnički odgoj. Pokret za umjetnički odgoj uputio je kritiku herbartovskoj intelektualistički organiziranoj nastavi koja je bila usmjerena na ispunjavanje obrazovnog zadatka (didaktički materijalizam). Tridesetogodišnjim djelovanjem (1890-1920) J. Ruskina iz Engleske te A. Lichtwarka i F. Avenariususa iz Njemačke umjetnički odgoj dobio je posebno mjesto u nastavnom procesu (Bognar i Matijević, 2005). Njihovim zalaganjem umjetnički odgoj počinje prožimati svakodnevni nastavni proces. Uviđa se potreba slobodnog umjetničkog stvaranja djeteta kao produkta njegove mašte i potreba njegova mladenačkog doba. Umjetnički odgoj njegovao se putem crtanja, pjevanja te tjelesnog vježbanja. U nastavu su se kao važna nastavna sredstva unosila umjetnički vrijedna djela. U nastavnoj se praksi naglašavala estetska priroda čitanog i analiziranog teksta, prostora se davalo dramatizaciji, samostalnom dječjem prepričavanju, pisanju sastavaka, crtanju, slikanju, pokretu tijela. Umjetnički odgoj svoj je puni procvat doživio pojavom waldorfske škole koja ga je posebno njegovala. Pojava umjetničkog odgoja unijela je novosti u nastavni sadržaj kao i nove izvore znanja (umjetnički vrijedna djela).

Osnivač Waldorfske škole, **Rudolf Steiner** (1861.- 1925) rođen je u Međimurju, u mjestu Kraljevec. Studirao je matematiku i prirodne znanosti, a traga je ostavio i na poljima književnosti (pisao je drame), filozofije, pedagogije, medicine. Ipak, životni put ga je odveo na područje odgoja i obrazovanja. Privatno poučavajući jedno zaostalo dijete, koje je kasnije postalo liječnikom, došao je do zaključka da svatko može uspjeti. Ta će misao krasiti i njegovu kasnije utemeljenu školu, gdje neće biti klasičnog ocjenjivanja, ali niti ponavljanja razreda. Svojim djelovanjem, Rudolf Steiner postao je sinonim za Waldorfsku školu, iznimno poznatu po svojoj usmjerenosti na nastavne metode i sadržaje koji se izvode iz anatomsko-fizioloških i psiho-pedagoško-socioloških (Seitz, 1997) potreba određene dobi djeteta, a nastavni sadržaj je instrument za poticanje razvoja djeteta. Na sličnoj je postavci utemeljena i Montessori pedagogija, ali je put ostvarivanja uspješnog obrazovanja različit.

Nakon studija posvetio se i bogatoj izdavačkoj djelatnosti, a njegovu su pedagogiju ubrzo svi prihvatili. Zato je već 1919. godine krenula s radom škola koju je osmislio u okviru tvornice cigareta. Naime, vlasnik tvornice je tražio način kako bi djeca radnika njegove tvornice imala gdje boraviti tijekom radnog vremena njihovih roditelja. U toj skupini nalazila su se djeca različite dobi, osnovnog i srednjoškolskog uzrasta.

U waldorfskoj školi nastava je cjelovita jer nastoji razviti sveobuhvatnu svijest učenika, kojoj se nastavni sadržaj uvijek prikazuje u odnosu na čovjeka i svemir. „Svemir je zapravo predmet nastave u waldorfskoj školi. Težište ne leži u stjecanju onih znanja u pojedinim predmetima koliko god da su ona važnija u kasnijem životu i radu, nego je najvažnije cjelovito razumijevanje i duboka spoznaja svijeta i čovjeka“ (Seitz, 1997, str. 205). Nastava se organizirala po epohama (Matijević, 2001; Bezić, 1999), 3-4 tjedna i u tom su se vremenu učenici s učiteljem koncentrirali na određeni nastavni sadržaj (Seitz, 1997). Nastava je bila uvelike koncentrirana na umjetnički i radni odgoj, tj upoznavanje raznih zanata. Tijekom svih 12 godina školovanja učenici su upoznali razne umjetničke aktivnosti poput crtanja, slikanja, glazbe, oblikovanje plastelina, dramsko izražavanje, euritmije (skladno i harmonično povezivanje glazbe pokreta govora) (Matijević, 2001). Tjelovježba se njegovala od trećeg razreda. Na početku svakog dana razredni učitelj organizira nastavu od 1. do 8. razreda u blok satu. Poučavaju se sadržaji iz materinskog jezika, računanja, prirode, zemljopisa, povijesti.

U Waldorfskoj školi predmetna nastava javlja se tek na srednjoj razini školovanja (nakon 8. razreda). Do tada se odvijala specifična nastava po epohama. Na taj se način, u teorijskom dijelu dana obrađivao samo jedan teorijski sadržaj, što je još u 16. stoljeću zahtijevao Ratke. Kada je taj sadržaj u potpunosti usvojen od strane učenika prelazilo se na sljedeću temu. Waldorfska škola njegovala je cjelodnevnu nastavu. Nastavni sat nije kruto strukturiran na 45 minuta, već je bio grupiran u blokove koji su posvećeni određenom spektru odgoja. Prvi blok započinje glavnom nastavom. Nju sačinjava blok sat posvećen kontinuiranom proučavanju određenog teorijskog sadržaja dok ga učenici ne nauče. Taj sadržaj se proučava u razdoblju od 3 do 4 tjedna, a potom se prelazi na novo gradivo. Glavna nastava sastoji se od blok sata u ukupnom trajanju od 100 minuta, a provodi je uvijek isti učitelj u svom razredu, od 1. do 8. razreda. Taj teorijski dio održavao se u jutarnjim satima i označavao je početak dana dok su umjetničke i praktične aktivnosti slijedile kasnije. Ipak, crtanje i slikanje su svakodnevno bili ukomponirani već u glavnoj nastavi. Nakon glavne nastave slijedi blok od 45 minuta posvećen jeziku ili matematici, a za njime blok od 50 minuta posvećen upoznavanju religije ili umjetnosti (Matijević, 2001). Nakon trećeg bloka organizirao se zajednički ručak. Četvrti blok predodređen je za umjetničke aktivnosti u trajanju od 50 do 60 minuta (Matijević, 2001). Tu je uglavnom kraj nastavi u školama, međutim očekuje se da učenici nastave svoj rad i produbljivanje znanja u svom roditeljskom domu koji je usko povezan sa školom. Osim toga, ponekad se i subotom organizira nastava kada učenici s razrednim učiteljem slikaju, uče



matematiku te materinski jezik. Ključ opstanka ovakvog nastavnog procesa je u ritmu. Svakodnevna glavna nastava stabilizirajući je element inače burnog radnog dana. Ritam održava smjena nastavnog gradiva u epohama, a od značajnijeg su utjecaja i rituali. U rituale spada učiteljevo pozdravljanje svakog učenika, razgovor s učenicima, hodanje i pjevanje u ritmičkom dijelu. Ritualni ne prelaze u navike već se koriste u obliku poticaja učenicima, ali i učiteljima (Seitz, 1997).

Udžbenici se ne koriste, jer je naglasak na učenju iz primarnih izvora, neposredno iz prirodne okoline ili iz predmeta donesenih u školu (Matijević, 2001). Nastava je utemeljena na učenju otkrivanjem te principu zornosti. Preporučuje se da djeca sama izrađuju materijale, oblikuju ih u primjerice lutku kojom će se igrati. Budući da nema udžbenika, važno mjesto zauzimaju bilježnice učenika u koje oni svakodnevno upisuju i ilustriraju ono što su učili. Iz tradicije njegovanja umjetničkog odgoja izrađuju se bilježnice nalik na udžbenike (praksa koja se javlja i kod Freineta). Tekst u njima popraćen je odgovarajućom ilustracijom, a učeniku su bliske zato što je upravo on to izradio. Iako nema udžbenika, velika se pozornost pridaje čitanju i pripovijedanju posebnih tekstova. Za waldorfske škole adekvatni tekstovi su: bajke, basne, legende, Stari zavjet, nordijska mitologija, grčka mitologija, rimska povijest, otkrića starih naroda te biografije (Matijević, 2001). Strani jezici se uče od samog početka školovanja, ali je njihovo prvo učenje vezano za slike.

Poseban status u waldorfskoj školi imaju učitelji kao temelj Stainerove pedagogije. Učitelj je *duhovni pomagač* (Seitz, 1997) djetetova razvoja. Oni moraju imati posebnu obuku te se svjetonazorski podrediti waldorfskoj pedagogiji (antropozofiji) (Bezić, 1999; Matijević, 2001). Budući da su oni primjer koji učenici trebaju slijediti od njih se očekuje izuzetno dobro vladanje, a u suštini oni snose i odgovornost za uspjeh škole. Posebnost je waldorfske škole i poseban odnos učitelja i učenika. U prvih osam godina školovanja razredni učitelj provodi između 10 i 15 sati tjedno sa svojim učenicima. On ih redovito prati, usmjerava, motivira, on im je ljudski oslonac. Učitelj ima brojne zadaće među kojima su rješavanje grupnih i pojedinačnih problema, praćenje odnosa roditelja i djeteta, pomaganje predmetnim nastavnicima u rješavanju eventualnih poteškoća. Učitelj u osam godina praćenja „svoje“ djece prolazi kroz dugoročni nastavni i odgojni proces te mu se nastoji, nakon prepuštanja svoje generacije predmetnim nastavnicima, osigurati jedna godina odmora kako bi se emocionalno pripremio za rad s novim mladim osobama (Seitz, 1997). Budući da je povezanost učitelja i učenika jako velika, onda se i početna motivacija za učenje javlja iz ljubavi prema učitelju, a kasnije proizlazi iz same želje učenika za novim spoznajama i

znanjima na razini koju ima i njihov učitelj. Klasičnog ocjenjivanja nema, već razredni učitelj na kraju svakog razreda opisno ocjenjuje učenike, iznosi njihove uspjehe, talente, kvalitete te eventualne slabosti pri tome izbjegavajući komentare koji bi djelovali obeshrabrujuće.

Osim prostora škole u kojem se izvodi nastava te prirodnog okruženja i sama je neposredna blizina škole specifično organizirana za potrebe waldorfskog odgoja. Tako se u okolici škole nalaze razni objekti koji imaju ulogu razvijati određeni spektar vještina kod učenika. Učestalo je situiranje plastenika u okolici škole gdje se uzgajaju povrtnice i sadnice bez upotrebe herbicida. Nadalje tu su mlin za mljevenje žita, pekarnica za pečenje kruha, gomila drva za cijepanje, izradu i oblikovanje drvenih predmeta (Matijević, 2001).

Iako posebne u cjelokupnoj organizaciji nastave, počevši od sadržaja, metoda rada, didaktičkih materijala, vremenskog okvira, prostornih uvjeta, waldorfske škole našle su svoje plodno mjesto i na tlu Hrvatske. U našem su se kraju javile 1993. godine (Matijević, 2001), a i danas djeluju u gotovo svakom većem hrvatskom gradu. Posebnost waldorfske škole je u tome što nisu unificirane, već svaka od njih ima svoje specifično područje koje razvija. Tako neke ustraju na zanatstvu, izradi umjetničkih predmeta, pisanju kraćih sastavaka, muzičkim aktivnostima.

**Petar Petersen (1884.- 1952.)** profesor pedagogije i filozofije svojim je pristupom nastavi doveo do još jednog revolucionarnog obrata na području obrazovanja i pokrenuo plan nastave, koji će se zbog grada u kojem se razvio nazvati Jena plan. Petar Peterson svoju teoriju nastave i organizaciju školske zajednice temelji na obiteljskom domu (Bognar i Matijević, 2005). Smatra da će učenici najbolje učiti i razvijati se ako u školi budu bili u simuliranom obiteljskom okruženju. Zato on, preoblikuje tradicionalno poimanje razreda kao učenika iste dobi. U njegovim novoformljenim razredima nalaze se učenici različite dobi. Učenici su, vođeni tom postavkom, grupirani u tri skupine; mlađa skupina obuhvaća djecu od četiri i pet godina, u srednjoj grupi su djeca od šest do devet godina, a u najstarijoj grupi djeca od devet do dvanaest godina (Bognar i Matijević, 2005). Svaka grupa ima svog voditelja koji prati napredak djece, predlaže i usmjerava djecu. Osnovna nastavna metoda koju zagovara je razgovor vođen po uzoru na demokraciju, odnosno u krugu su postavljene stolice čime su svi sudionici jednakopravni i slobodni u sudjelovanju pritom se međusobno gledajući. Glavni cilj nastave nije ponajprije stjecanje znanja (Bognar i Matijević, 2005) već moralni i religijski odgoj djece koji se razvija uzajamnim povjerenjem članova skupine te slobodnim razgovorom. Stjecanje znanja iako nije u prvom planu, nije zanemareno. Djeca razvijaju svoje

znanje sukladno svojim mogućnostima i interesima. Svakodnevno se u jutarnjem terminu organizira blok sat posvećen učenju jezika, računanja ili zemljopisa. Tijekom tog rada učenici su slobodni surađivati u izvršavanju zadataka s kime god žele unutar svoje skupine. Učenike se potiče na samostalno učenje tako da u paru odaberu neki fenomen koji će proučavati putem dokumentacije, provodeći intervju ili pak odlaskom u posjet nekoj ustanovi (Bognar i Matijević, 2005). Nakon završetka proučavanja fenomena učenici podnose izvještaj skupini o svom radu. Kao put razvoja dječje kreativnosti njeguje se igra te se organiziraju slobodne scenske igre, rad s raznovrsnim materijalom po uzoru na Montessori škole. Jedna od škola koje rade prema Jena planu smještena je u Frankfurtu na Majni i ona odiše svojim posebnim arhitektonskim uređenjem. Prostor izvođenja nastave je vlastita razredna soba koju ima svaka skupina. Osim u sobi, nastava se odvija i u specijaliziranim prostorima škole poput onih za prirodu, strane jezike, tehnologiju, dvoranama za manje skupine, računalni prostori, biblioteka, dvorana za svečanosti, dvorane za školske aktivnosti, uređeni travnjak školskog dvorišta te poseban dio dvorišta za tzv ljetnu učionicu.

Poseban stupanj suradnje među učenicima sa svrhom stjecanja znanja predstavljen je pod nazivom **Bell-Lancasterov sistem** koji je nastojao na neki način ispuniti zahtjev Komenskog da učitelj istovremeno poučava i do stotinu djece. A. Bell u Indiji osmislio je didaktički model koji su učitelji spremno prihvatili. Radilo se o principu uzajamnog pomaganja učenicima, nešto što nije zanemarena praksa ni u našem vremenu, ali je to u njegovoj ideji bilo u potpunoj krajnosti. Naime, učitelji su među učenicima odabirali one najbolje ili uzimali najstarije učenike, tzv. „monitore“ (Bognar i Matijević, 2005) i njima održavali individualnu nastavu i poučavali ih. Zadatak je tih učenika potom bio da dobiveno znanje prosljede ostalim učenicima. Na taj je način zadovoljen zahtjev za učenjem među učenicima. Paralelno, s Bellom, ali potpuno neovisno od njega takav princip poučavanja razvija Lancaster u Londonu, u školama za siromašnu djecu. Ubrzo je taj sistem zainteresirao brojne učitelje i velik broj škola ga je implicirao u svoj rad. Poučavanje se provodilo u velikim učionicama gdje je moglo stati i tristotinjak djece. Zidovi tih učionica bili su ispisani tekstovima koje su učenici trebali naučiti. Udžbenika nije bilo, ali je bilo zanimljivih didaktičkih rješenja poput pijeska na stolu u kojem su učenici učili slova (Bognar i Matijević, 2005). Ovaj je princip poučavanja svakako dobrodošao u trenutku masovnog obrazovanja djece. Međutim treba se promisliti o vrijednosti jednog takvog poučavanja i kakav ono utjecaj ima na učenika. Učenika treba poučavati učitelj koji je stručna osoba u predmetu koji poučava, a ujedno je to osoba ispravnog moralnog karaktera koji bi bilo potrebno slijediti, oponašati i koji je potpora

učeniku u učenju. Budući da su učenicima u ovoj školi učenici učiteljem, onda se gubi utjecaj učitelja na učenika. Također, riječ je o samom prenošenju gradiva, prema tome, u nastavnoj je situaciji zanemarena odgojna komponenta. Nema uspostavljenog odnosa učitelj-učenik, već se učitelja doživljava kao vanjsku supstancu, učeniku uglavnom stranu. Iako ovaj sistem ističe kako je učitelj nadgledao rad učenika može se primijetiti kako je to bilo najvjerojatnije vrlo površno i nedovoljno individualno. S druge strane, pojavu ovog sistema treba se promatrati u okviru vremena u kojem se javlja. Naime govorimo o 18/19. st. kada dolazi do razvoja industrije i sve veće težnje za dobivanjem elementarnog obrazovanja. Škole su tada brojile i do nekoliko tisuća učenika, pa je ovakvo rješenje bilo potrebno. Je li ovo rješenje bilo najbolje ne može se reći, ali unutar njega svakako se ne može govoriti o tradicionalnom nastavnom procesu budući da nam uglavnom nedostaje komponenta učitelja.

**Roger Cousinet** (1881.-1973.) svojim se promišljanjem o nastavnom procesu usredotočio na psihologiju djeteta i potrebu djece za vršnjacima. Polazio je od pretpostavke da su djeca između devete i dvanaeste godine u „zlatnom dobu socijalizacije“ (Bognar i Matijević, 2005). Polazeći od te pretpostavke organizirao je i nastavni proces u skladu s time. U sjevernoj Francuskoj gdje je djelovao u razdoblju od 1920-1940.godine napustio je frontalan oblik poučavanja i kao glavni uveo grupni rad djece (Bognar i Matijević, 2005). Važno obilježje ovoga grupnog rada stupanj je slobode koju djeca imaju. Djeca su slobodna sama se podijeliti u grupe i odrediti s kime žele obavljati zadatak. Osim toga, djeca smiju samostalno izabrati zadatak koji žele proučavati. Učitelj je u takvo formiranom nastavnom procesu organizator nastavnog procesa, priprema materijale i odobrava odabrane zadatke učenika (Bognar i Matijević, 2005). Tijekom nastavnog procesa on prati napredak učenika te im pomaže u slučaju kada to učenici od njega zatraže. Radni zadatak učenika proteže se kroz tri faze: 1) skupljanje i razvrstavanje materijala; 2) proučavanje prikupljenog materijala i traženje odgovora; 3) oblikovanje odgovora u grupnoj bilježnici (Bognar i Matijević, 2005). Budući da nastavni sadržaj polazi od učenika, onda ne postoji nastavni plan i program, što je na neki način nedostatak ovakve nastave. Naime, učenici koji su polazili ovakvu nastavu nisu se svojim znanjem mogli mjeriti s drugim učenicima. Ipak, pokazali su znatan stupanj samostalnosti, snalažljivosti, kreativnosti i želje za istraživanjem za razliku od druge djece (Bognar i Matijević, 2005). U ovako organiziranoj nastavi naglašavala se njezina socijalna dimenzija, dakle nastava je ponajprije djelovala odgojno i kao primarni zadatak joj je bio poučiti učenika na rad u grupi, na dijeljenje zadataka, na zajedničko raspravljanje i donošenje odgovora, međusobno uvažavanje, poticanje inicijative učenika u istraživačkom radu. Ta bi se

njezina pozitivna obilježja svakako trebala ukomponirati i u tradicionalnoj školskoj nastavi. Idealna bi bila kombinacija frontalne nastave i nastave u grupnom radu učenika. Grupni rad nije nepoznanica u organizaciji nastavnog procesa, ali ovaj je grupni rad specifičan zato što daje učeniku potpunu slobodu razvoja u školskom okruženju, po uzoru na dječju igru u vrtiću.

Neuspješni pokušaj odstupanja od predmetno-satnog sistema je **laboratorijsko-brigadni sistem** koji se pojavio u Rusiji. Blonski je osmislio koncept tzv. kompleksne nastave koja nije više polazila od predmeta već od jedne zaokružene cjeline koja se temeljila na prirodi, radu i društvenim odnosima. Iz te globalne koncepcije proizašao je i nastavni plan koji je od 1923. godine bio obavezan za sve škole Sovjetskog Saveza (Bognar i Matijević, 2005). Priroda, rad i društvo u temelju su svega što se poučavalo i radilo na nastavi, a Blonski je smatrao da na ovaj način djecu uči o životu. Ukinuta je predmetna nastava kao i nastavni sat u trajanju od 45 minuta te klasično organizirani razredi. Nova se zajednica djece naziva laboratorijsko-brigadni sistem nastave. Polazeći na postavkama Dalton plana nastojalo se omogućiti samostalno napredovanje svakog učenika. Međutim, ovdje nema individualnog rada učenika već su učenici okupljeni u brigade, odnosno manje grupe i među njima dominira kolektivni rad. Svaka je od brigada imala svog rukovoditelja koji je uglavnom izvršavao zadatak. U laboratoriju se nastava vrlo rijetko provodila, a učilo se najčešće iz knjiga. Ovakav način rada održao se desetak godina. Već je 1932. godine bila ukinuta obveza škola da rade po ovakvom sistemu (Bognar i Matijević, 2005).

Pluralizam alternativnih oblika nastave nastojao je stati na kraj nedostacima klasične nastave u razredno-predmetnom sustavu. Zajedničko im je da su svoje postavke eksperimentalno potkrijepili otvorivši svoje škole od kojih većina djeluje i danas. Polazeći od poštovanja učenikove individualnosti i slobode razvoja Maria Montessori udarila je temelje Montessori pedagogije. U njezinoj je nastavi uloga učitelja minimalizirana i svedena na pripremu materijala i prostora te praćenje razvoja učenika. Klasičan oblik razreda nije postojao već su se u prostoriji nalazili učenici različite dobi koji su ponekad surađivali. Naglasak je bio na samostalnom razvoju učenika uvažavajući njegove sposobnosti i interese. Korak dalje od toga otišao je Neill smatrajući da djeca trebaju učiti ono što žele i kada to žele. Njegova je škola uistinu poštovala slobodu djeteta jer nastava nije bila obavezna (učenik ju je mogao polaziti, ali nije bio on obavezan), učenici su slobodno šetali prostorom škole te dvorištem, a specifičan je bio i oblik komunikacije na relaciji učenik-učitelj. Učitelji su bili kvalificirani pojedinci i trebali su biti spremni za tako ležeran način rada. S druge strane Dalton i Winetika (Parkhurst i Washburne) plan smatrali su da figura učitelja nije prijeko potrebna te da učenici mogu

samostalno razvijati i graditi svoje znanje, a predmetni nastavnici bili su tu ako je učeniku trebalo nešto pojasniti te kako bi pratili napredak učenika. Samoaktivnost učenika na poseban je način nastojao potaknuti Dottrens svojim nastavnim listićima, njegujući ulogu učitelja koji s učenikom ima posebnu komunikaciju koja izgrađuje razredni duh i stvara poseban osjećaj pripadanja kolektivu.

Pripadanje grupi i poticanje osjećaja zajedništva zagovarao je i tzv Mannheimski sistem koji je djecu grupirao ovisno o njihovim sposobnostima u različite grupe (razrede). Freinet će pak poticati zajedništvo vodeći djecu na razne terenske nastave, a nastavni sadržaj uzimao je iz učenikove šire i uže okoline. Učestale su bile grupne i samostalne istraživačke aktivnosti učenika, a specifičan je izvor znanja proizašao iz učeničkih radova, čime je Freinet pokušao ukinuti klasične udžbenike. Posebnu pozornost umjetničkom i radnom odgoju dao je Rudolf Steiner koji je na tako nastojao razviti cjelokupnu svijest učenika. Poput Freineta, nije koristio udžbenike već se učilo iz primarnih izvora, prirode, okoline, a na temelju promatranja učenici su oblikovali svoje bilježnice kao sredstvo učenja. Učitelja se poimalo kao duhovnog vođu djetetova razvoja. Petar Peterson pak svoju je školu nastojao utemeljiti prema principu obiteljskog doma te je tako osnovna nastavna metoda razgovor u krugu gdje su svi sudionici ravnopravni.

Poigravanje s ulogom učitelja nije u svim alternativnim školama polučila očekivani uspjeh. U svojoj su ideji zakazali pokušaji Bella i Lancastera te laboratorijsko-brigadni modeli nastave koji su ukinuvši ulogu učitelja nepopravljivo narušili osnovu nastavnog procesa. Njihov neuspješan primjer odličan je pokazatelj koliko je učitelj bitan, ne samo kao moderator učenikova znanja već i kako bi tvorio posebno razredno ozračje, bio potpora učeniku, motivirao ga, gradio njegove interese i pratio njegov napredak.

Za zaključiti je da su predstavnici alternativnih škola međusobno razmjenjivali svoje ideje iliti međusobno komunicirali. Amerikanac John Dewey, Austrijanac Rudolf Steiner, Talijanka Maria Montessori rođeni su u istom desetljeću (između 1860. i 1870. godine), a u njihovim je životopisima zapisano da su prilično putovali (Maras, Topolovčan, Matijević, 2018), pa se može pretpostaviti da su se susreli na nekom od svojih putovanja te razmijenili svoja iskustva. Iako različiti u svojoj organizaciji i načinu rada, predstavljeni pokreti alternativnih škola temelje svoj rad na nekim zajedničkim organizacijskim modelima. Ponajprije to su učenje istraživanjem i otkrivanjem, učenje rješavanjem problema, učenje igrom, projektno učenje, suradničko učenje (Maras, Topolovčan, Matijević, 2018.), a svi polaze od učenja utemeljenog

na slobodi te poštovanja urođene prirode djeteta. Alternativni oblici školovanja djeluju i danas, ali su roditelji i dalje vrlo oprezni pri izboru takvog oblika školovanja svojeg djeteta.

## 11. Zaključak

U radu se prikazuje shvaćanje i definiranje pojma nastave kod poznatih didaktičara u razdoblju od 16. do 20. stoljeća. Okosnica je napravljena između didaktičara tradicionalne i alternativne škole koji nastavnom procesu pristupaju na različite načine. Didaktičari tradicionalne škole nastavni proces poimaju kao unaprijed pravilno, strogo organiziran i kontroliran proces od strane učitelja koji preuzima i glavnu ulogu u organizaciji i vođenju nastavnog procesa. S druge strane, zagovornici alternativnih oblika pristupa nastavi eksperimentiraju s pravilima nastave, ulogama učitelja i učenika, prostorom izvođenja, sadržajem nastave te ciljevima nastave. Alternativni oblici nastoje ukinuti strogost i krutost razredno-predmetnog sustava nastave, dok predstavnici tradicionalne škole vide njezin uspjeh upravo u postavljenim pravilima, krutosti, strogoći. Riječ je o dva naizgled suprotstavljena mišljenja nastavnom procesu, ali ne možemo govoriti o točnosti (ispravnosti) jednog ili drugog. Koliko god krutost bila nedostatak tradicionalne nastave, utoliko je sloboda alternativnih oblika ujedno i njihova nesigurna točka.

S druge strane, može se reći da je tanka granica između teoretičara tradicionalne škole i alternativnih oblika nastave koji će se kasnije pojaviti. Naime, ideje didaktičara koje nisu zaživjele u tradicionalnoj školi uglavnom su pronašle svoj put ispunjenja u alternativnim školama zbog čega se može zaključiti da u temeljima suvremene tradicionalne i alternativne nastave stoje mišljenja priznatih didaktičara i pedagoga poput Komenskog, Ratkea, Herbarta, Pestalozzija. Pogleda li se Ratkeov zahtjev da se svakodnevno djecu poučava samo jedan sadržaj koji nije našao temelje izgradnje u tradicionalnoj nastavi, ostvario se u alternativnom modelu nastave (Waldorf), kao i Komenskov zahtjev da djeca uče neposredno iz prirode (Waldorf). Pestalozzijev zahtjev za smanjenjem rigoroznih okvira i davanjem slobode u provođenju nastavnog procesa glavna je odlika upravo alternativnih oblika nastave. U tradicionalnim se školama stoljećima nastava usmjeravala na njegovanje religijskog odgoja što je tražio i Komensky te Otto Wilmann, a takva praksa se nalazi i u alternativnim oblicima nastave (Jena plan). Uz to, Jena plan njegovat će igru djeteta kojom će se razvijati njegova kreativnost što je u 17. stoljeću zagovarao Frobel. Rousseauova ideja provođenja odgojno obrazovnog procesa u izolaciji, izdvojeno od utjecaja društva odlika je škola alternativnog tipa poput Sumerhilla. Naravno da se u kontekstu toga ne govori o potpunoj izolaciji, potpunom isključenju nego postepenom smanjenju negativnog utjecaja koji dolazi od strane društva. Upućujući kritiku tradicionalnim oblicima nastave, Rousseau i Dewey, svojim su



idejama o projektnoj nastavi i potpunoj slobodi odgoja pojedinaca postavili temelje izgradnje alternativnih škola.

Gledano iz današnje perspektive, u suštini između tradicionalnog poimanja nastave i alternativnih oblika koji se javljaju u teorijskom smislu nema neke velike razlike. Oni počivaju na istim idejama, idejama njegovanja učenikove prirode, kreiranja nastave po mjeri učenika, poticanju aktivnosti i kreativnosti učenika. Razlika se nalazi u tome kako su te ideje provedene u praksi. U tom smislu alternativne škole dopuštaju više slobode u organizaciji i izboru sadržaja nastave te odnosu učenik-učitelj, dok je tradicionalna nastava ostala okovana raznim pravilima i propisima koji proizlaze iz razredno-predmetnog sustava organiziranja nastave. Suvremena nastava nastoji odgovoriti izazovima tradicionalne nastave i istovremeno se ugledati na uspjehe alternativne nastave. Nastojeći dokinuti krutost razredno-predmetnog sustava u škole se uvodi kurikulum kao dokument koji bi trebao dopustiti učiteljima određenu dozu slobode pri kreiranju nastavnog procesa. Kao što je već spomenuto sloboda je jedno temeljno obilježje alternativnih oblika nastave i konačno se smatra poželjnom i u tradicionalnoj nastavi.

Nezahvalno je izdvajati didaktičare prema njihovom doprinosu proučavanja odgojno-obrazovnog procesa. Svaki navedeni pojedinac doprinio je shvaćanju nastave kako ga danas vidimo. Put razvoja nastave bio je dug i on još i dalje traje. Budući da je nastava dinamičan proces uvijek će biti sklona daljnjim promjenama i doradama, a njezina budućnost samo su stranice koje trebaju ispisati neki novi didaktičari i stručnjaci odgojno-obrazovnog procesa.

### 13. Literatura:

Adamson, J.W. (ur) (1912) *Froebel s chief writings of education*, Edware Arnold & CO, London

Arbunić, A., Kostović-Vranješ, V. (2007.) Nastava i izvori znanja u: *Odgojne znanosti*

Vol. 9, br. 2, str. 97-111, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=37100](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=37100), preuzeto 17.4.2019.

Babić-Hajduković, D. (2018.) Analiza odnosa učenika prema tradicionalnim i suvremenima oblicima nastave u: *Pannoniana : Časopis za humanističke znanosti*, Vol. 2 No. 1-2, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=303967](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=303967), preuzeto 24.4.2019.

Bašić S. (2011) Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori u: *Pedagogijska istraživanja*, Vol.8 No.2, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=172488](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172488), preuzeto 3.5.2018.

Bezić, Ž. (1999.) Waldorfska pedagogija u: *Crkva u svijetu* 34, br. 4, str. 437-449, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=77982](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=77982), preuzeto 28.4.2018.

Bognar, L., Matijević M. (2005.) *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb

Bognar L., Matijević M. (2014.) Dvadeset godina jedne Didaktike (Kako smo stvarali Didaktiku) u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LX No.31; dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=185044](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=185044), preuzeto 6.11.2016

Bognar, B. (2004) Škola na prijelazu iz industrijskog u postindustrijsko društvo u: *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, Vol.10 No.2, dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/6268>, preuzeto: 14.1.2017

Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V.(2010.) *Didaktika i kurikulum*, IEP-D2, Zagreb

Ćatić, I. (2016.) Upotrebljivost didaktičkih modela planiranja nastave (Klafki, Heimann ili Schulz?) u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LXII No.1;

dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=243491](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=243491), preuzeto 6.11.2016.

Filipović, N.S (1988) *Didaktika*, Svjetlost, Sarjevo

Fredalene B.B., Gehring, T. (2004) Johann Heinrich Pestalozzi: 18th Century Swiss Educator and Correctional Reformer u: *The Journal of Correctional Education* 55(4), dostupno na: [https://edci815s12.wikispaces.com/file/view/PestalozziArticle\\_Gehring.pdf](https://edci815s12.wikispaces.com/file/view/PestalozziArticle_Gehring.pdf), preuzeto 22.4.2018.

Glasser, W. (2005.) *Kvalitetna škola, škola bez prisile*, Educa, Zagreb

Golubović, A. (2013.) Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj u: *Acta Iadertina*, Vol.10 No.1, dostupno na [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=280159](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280159),

Gotovac, B. (2009.) Mogućnosti primjene nekih ideja iz alternativnih škola u: *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, Vol.58 No.1, dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/82591>, preuzeto 14.1.2017.

Green, J.A. (1914) *The Educational Ideas of Pestalozzi*, University Tutorial Press, London

Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: temeljna znanja*, Educa, Zagreb

Gudjons H, Teske, R., Winkel, R. (1992.) *Didaktičke teorije*, Educa, Zagreb

Hammeri, F. (1927.) Stara škola u: *Obnovljeni život : časopis za filozofiju i religijskeznanosti*, Vol.8. No.6.; dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=91318](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=91318) , preuzeto 7.11.2016.

Hilgenheger, N. (1993) Johann Friedrich Herbart u: *Prospects: the quarterly review of comparative education* vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 649-664; dostupno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/f4f1/6038119501176aa5b47b979295ea007afb6e.pdf>, preuzeto 15.4.2018.

Hohendorf, G. (1993.) Wilhelm von Humboldt u: *Prospects:the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, p. 613–623, dostupno na: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/humbolde.PDF>, preuzeto 22.6.2018.

Horton Kruger, G. (1969.) *Theory of Bildung*, Wilhelm von Humboldt, dostupno na: <http://blogs.ubc.ca/nfriesen/files/2015/01/Humboldt-on-Bildung.pdf>, preuzeto 22.6.2018.

Itković, Z. (1997) *Opća metodika nastave*, Književni krug, Split

Jelavić, F. (1998.) *Didaktika*, Naklada Slap, Jastrebarsko

Jensen, E. (2003.) *Super-nastava, nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*, Educa, Zagreb

Jurić, M. (2014) Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije u: *Pedagojska istraživanja*, Vol.11 No.1, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=205883](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205883), preuzeto 29.4.2018.

Key, E. (2000.) *Stoljeće djeteta*, Educa, Zagreb

Kiper, H., Mischke, W. (2004.) *Uvod u opću didaktiku*, Educa, Zagreb

Komensky, J. A. (1954.) *Velika didaktika*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd

Krajnović, F. (2016.a) Nastavni sadržaji u kontekstu razvoja pedagoške teorije i prakse u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LXII No.1, dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=243488](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=243488), preuzeto 6.12.2016

Krajnović, F.(2016.b) Regulacijski stilovi motivacije u odnosu na različite sadržaje učenja u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LXII No. 2, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=263909](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=263909), preuzeto 13.4.2018.

Kramar, M. (2006.) Didaktička analiza u funkciji razvijanja kvalitete nastave u: *Odgojne znanosti*, Vol. 8 No. 1(11), 131-158, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=41375](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=41375), preuzeto 30.4.2018.

Lavrnja I. (1996.) *Poglavlja iz didaktike*, Pedagoški fakultet u Rijeci, Rijeka

Leary, D.E. (2000) Johann Friedrich Herbart u: *Encyclopedia of Psychology*, edited by Alan E. Kazdin, 116-117. Vol. 4. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000; dostupno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/a55a/28bba5077124080b622ba2fbedf8af800b6d.pdf>, preuzeto 17.4.2018.

Lukaš M., Munjiza E. (2013.) Od poučavanja kao praktične vještine do samostalne teorije o nastavi u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LIX No.29; dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=179379](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179379), preuzeto 6.12.2016.

Lukaš M., Munjiza E. (2014.) Obrazovni sustav Jana Amosa Komenskog i njegove implikacije u suvremenoj didaktici u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LX No.31;dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=185050](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=185050) , preuzeto 6.11.2016.

Markić, I. (2014.) Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu u: *Školski vjesnik : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, Vol. 63 No. 4, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=200714](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=200714), preuzeto 24.4.2019.

Matijević, M. (2001.)*Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*, TIPEX, Zagreb

Matijević, M (2008) Projektno učenje i nastava u: *Znamen: Nastavnički suputnik* 2008/08, 188-225, dostupno na: <https://www.researchgate.net/publication/277948586>, preuzeto 12.5.2017.

Matijević, M. (2010), Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. u: *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, str. 391-408.

Matijević, M., Radovanović, D. (2011.)*Nastava usmjerena na učenika*, Školske novine d.o.o., Zagreb

Matijević, M. (2013.)Multimedijska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19.stoljeća u: *Pedagogija i kultura*, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, str. 291-299, dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/641678>, preuzeto 26.4.2018.

Maras, N., Topolovčan, T., Matijević, M. (2018.)Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije u: *Nova prisutnost : časopis za intelektualna iduhovna pitanja*, Vol. XVI No. 3, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=306899](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=306899), preuzeto 14.4.2019.

Mesquida, P., Pereira, F.I., & Bernz, M. E. (2017) The Pestalozzi Method: Mathematics as a Way to the Truth u: *Creative Education*, 8, 1088-1098, dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/317673058\\_The\\_Pestalozzi\\_Method\\_Mathematics\\_as\\_a\\_Way\\_to\\_the\\_Truth](https://www.researchgate.net/publication/317673058_The_Pestalozzi_Method_Mathematics_as_a_Way_to_the_Truth) , preuzeto 24.4.2018.

Meyer, H. (2002.) *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*; Educa, Zagreb

Meyer, H. (2005.) *Što je dobra nastava?*, EruditA, Zagreb

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, dostupno na: [http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni\\_plan\\_i\\_program\\_za\\_osnovnu\\_skolu\\_-\\_MZOS\\_2006\\_.pdf](http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf), preuzeto 15.7.2018.

Munjiza, E. (2016.) Nastavne inovacije između kumulativnog kontinuiteta i revolucionarnog diskontinuiteta u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LXII No. 3, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=260276](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=260276), preuzeto 24.4.2019.

Neil, A., S. (1999.) *Škola Summerhill: novi pogled na djetinjstvo*, Sara, Zagreb

Omerović, M., Džaferagić-Franca, A. (2011.) Aktivno učenje u osnovnoj školi u: *Metodickiobzori* 7, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=117140](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=117140), preuzeto 24.4.2019.

Palekčić, M. (2010.) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma u: *Pedagoškijska istraživanja*, Vol.7 No.2 , dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/118091>, preuzeto 14.1.2017.

Palekčić, M. (2014) Kompetencije i nastava: obrazovno-politička ipedagoškijska teorijska perspektiva u: *Pedagoškijska istraživanja*, 11 (1), 7 – 26, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=205898](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205898), preuzeto 28.4.2018.

Palekčić (2015.) *Pedagoškijska – teorijska perspektiva*, Erudita, Zagreb,

Perković Krijan, I. (2016) Povijesni pregled ideje i potrebe za istraživačkim pristupom u nastavi u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LXII No.3, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=260318](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=260318), preuzeto 9.5.2018.

Poljak, V. (1985.) *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb

Poljak, V. (1966) *Didaktičke teme*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb

Pranjić, M. (2005.) *Didaktika : povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Golden marketing, Zagreb

Prgomet, A. (2006) Predavanje i njegova uloga u izobrazbi učitelja kod E. Ch. Trappa u: *Pedagogijska istraživanja*, Vol.3 No.1 Svibanj 2006., dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=205371](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205371)

Seitz, M., Hallwachs, U. (1997) *Montessori ili Waldorf?*, Educa, Zagreb

Sikandar, A. (2015) John Dewey and His Philosophy of Education u: *Journal of Education and Educational Development* Vol. 2 No. 2; 191-201; dostupno na [https://www.researchgate.net/publication/314967156\\_John\\_Dewey\\_and\\_His\\_Philosophy\\_of\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/314967156_John_Dewey_and_His_Philosophy_of_Education), preuzeto 9.5.2018.

Sočtard, M. (1994.) Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) u: *Prospects:the quarterly review of comparative education* (Paris,UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 1/2, p297-310; dostupno na: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestaloe.PDF>, preuzeto 20.5.2018.

Somr, M., Hrušková, L (2014) Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching u: *Studia Edukacyjne* nr 33, Poznań, pp. 413-429. Adam Mickiewicz University Press.; dostupno na: [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13631/1/SE%2033\\_2014\\_Miroslav\\_Somr\\_Lenka\\_Hruskova.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13631/1/SE%2033_2014_Miroslav_Somr_Lenka_Hruskova.pdf), preuzeto 18.4.2018.

Steiner, R. (2008) *Uvod u waldorfsku pedagogiju*, Buybook, Sarajevo

Stevanović, M (1998.) *Didaktika*, R & S, Tuzla

Stevanović, M. (2001.) *Kvalitetnaškolaistvaralaštvo*, Tonimir, Varaždinske Toplice

Škuljević, Ž. (2013.) Od alfabeta do akademije u: *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, Vol.20 No.1, dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/109501>, preuzeto 14.1.2017.

Šoljan, N.N. (2007) Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije u: *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 4 No. 2, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=174871](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174871), preuzeto 13.4.2019.

Šustek, I. (2015.) Arthur Brühlmeier: Head, heart and hand education in the spirit of pestalozzi u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LXI No.2, dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/162182>, preuzeto 14.1.2017.

Thomas, G. (2015) *Kratak uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb

Tot, D. (2010.) Učeničke kompetencije i suvremena nastava u: *Odgojne znanosti*, Vol. 12, br. 1, str. 65-78, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=89812](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=89812), preuzeto 14.4.2019.

Vasilj, M. (2015) *Didaktičke teme*, Sveučilište u Mostaru, Mostar

Vidulin-Orbanić, V. (2007.) „Društvo koje uči“: povijesno–društveni aspekti obrazovanja u: *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Vol.2 No.3, dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=19430](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=19430), preuzeto 8.11.2016.

Vučina, Z. (2008.) Sokratova dijaloška metoda u: *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LIV No. 20, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=57953](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=57953), preuzeto 17.4.2019.

Vukasović, A. (1986.) Utjecaj J. A. Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj u: *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, Vol.12. No.1-2 (23-24); dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=127881](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=127881), preuzeto 6.11.2016

Vukasović, A. (2003) Odgojne vrijednosti i putokazi J. A. Komenskog za treće tisućljeće u: *Obnovljeni život* (58) 1, 87-98; dostupno na [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=2105](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=2105), preuzeto 23.4.2018.

Žužul, A., Vican, D. (2005.) Udžbenik u novoj školi u: *Život i školabr.* 13, dostupno na: [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=39679](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=39679), preuzeto 17.4.2019.