

Dr Milica Andevski

Filozofski fakultet, Novi Sad

Dr Jasmina Arsenijević

UDK: 37.013.73

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

Dr Mira Vidaković

ISBN: 978-86-7372-227-6, 21 (2016), p.65-73

Fakultet za menadžment, Sremski Karlovci

Originalni naučni rad

OD DIDAKTIČKIH ORIJENTACIJA MODERNE I POSTMODERNE KA DIDAKTICI U KRIZI¹

Rezime: Didaktika je u doba moderne dobila zadatak da na novom razvojnem stupnju poveže proces prenošenja spoljašnjih, promenjenih društvenih zahteva sa individualnim mogućnostima. Pri tome su to bili protivrečni zadaci koje je trebalo da ispuni: sa jedne strane da razvija didaktičke teorije, da bi efektivno organizovala učenje, a sa druge strane da uslovno dopušta slobodu u još autoritarnim društvenim strukturama.

Didaktika u postmoderni poništava „objektivne realnosti”, menja ih u nove obrazovne zahteve ili potrebe tržišta. Sadržaji su postali lomljiviji, viševremenski, rasprave stručnjaka odvijaju se sve ubrzanije, vrednost znanja dostiže se uz odugovlačenje, a ponekad i prekasno.

O krizi didaktike govorimo iz konteksta naučne didaktike koja nije uspela iz sebe da razvije modele i teorije koji bi mogli u dovoljnoj meri da posluže kao pogodni konstrukt za praktikujuće i reflektujuće didaktičare.

Cljučne reči: moderna, postmoderna, didaktika, kriza.

Škola u moderni

Moderna je doba koje je poučavanje i učenje otrglo iz privatne sfere i bitno doprinelo njihovom institucionalizovanju. Svet moderne, koji počiva na podeli rada, želi da obučava/obrazuje radnike i građane, da ih prema planovima i ciljevima, u povoljnom obliku i pomoću obučanih i lojalnih osoba priprema i disciplinuje za rad i za kulturne načine ponašanja. Škola je pritom, iz prosvetiteljskog pokreta dobila kritičke impulse u pravcu slobodnog obrazovanja razuma i kritičnosti, ali istovremeno su oni, kojima je predavanje profesija, bili u praksi, putem religije ili od strane države, kontrolisani i usmeravani prema poželjenim interesima vlade. Didaktizaciju koja se u takvoj školi sprovođila karakteriše porast racionalizacije, time što su se norme i vrednosti objektivisale, a lične uslovljenosti pravno regulisale. U isti mah, ova škola se karakteriše i individualizacijom, tako što je npr. u vaspitavanju otkriven subjekat, koji je istovremeno domestikovan i kultivisan, tj. integrisan u društvene sticaje okolnosti moderne kulture.

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta *Kvalitet i kompetentnost obrazovnog sistema u Evropskoj perspektivi* (Projekt br. 179010), koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, za period 2011–2014.

Pedagogija, i naročito didaktika, u školi moderne je dobila zadatak da, naročito na novom razvojnom stupnju, poveže proces prenošenja spoljašnjih, promenjenih društvenih zahteva sa individualnim mogućnostima. Pritom su to od samog početka bili protivrečni zadaci koje je ona trebalo da ispuni: sa jedne strane npr. da stimuliše učenje, a sa druge strane da ga dodeljuje prema klasnim privilegijama i da vrši selekciju učenika. Sa jedne strane da pomogne da se pripremi poslovno obrazovanje, a sa druge strane da mora da prenese i opšte kulturne tehnike. Sa jedne strane da razvija didaktičke teorije, da bi efektivno organizovala učenje, a sa druge strane pritom, najčešće u autoritarnim društvenim strukturama, samo uslovno da dopusti slobodu. Moderna je sem toga u svojim idealima prosvetiteljstva, koji su naročito u Francuskoj revoluciji bili artikulisani kao vrednosti slobode, jednakosti i bratstva, u konkretnoj pedagoškoj i didaktičkoj praksi često bila korišćena uz velika odstupanja od ovih ideala.

Komenski, klasičar škole moderne, u svojoj „Velikoj didaktici“ je formulisao principe poučavanja i učenja kakvi bi bili tipični za jedno enciklopedijski markirano građanstvo, koje je želelo da utvrdi znanje svoga vremena i koje je u uzdizanju razuma videlo mogućnost stvaranja univerzalnih zakona za sva vremena. Mnogi od ovih principa su se i posle Komenskog vrlo dugo održali, jer su reprezentovali želju moderne da omogući jednu sliku sveta koju bi svi ljudi mogli da objektivizuju, sliku u kojoj je opšti napredak vezan za napredak razuma.

Iz ovih konteksta i ne čudi, što je ova škola posebno vezana za sadržaje i struke. U njoj ne samo da se stvarno znanje, razum, čovečanstvo činilo sačuvanim, već je izgledalo i da je napredak u struci sam po sebi garancija za jedno efektivno poučavanje i učenje.

Na zahteve moderne do danas se različito stavljao akcenat. Ako se setimo npr. odlučujućih didaktičkih teorija posle 1945. godine, onda sasvim jasno uočavamo različite struje, koje su tada nosile tipična obeležja jedne racionalističke kulture obrazovanja u smislu težnje za modernitetom, a koje imaju dejstvo i danas:

- Postoji jedna pretežna orijentisanost prema racionalnosti, argumentacija, bez dubljeg zalaženja u emocionalnu stranu susreta učenika i predavača, bez razvoja dijaloškog sporazumevanja na ravnopravnom nivou.
- Prosvetiteljske intencije su bile modelirane u smislu duha napretka, što je vodilo takvom obrazovanju (profesionalizovanju) nastavnika da one koji uče jednostavno učine punoletnim za date socio-kulturne modele – proces institucionalizovanog obrazovanja onih koji poučavaju koji je zadržan sve do danas.
- Potraga za univerzalnim razumnim rešenjima dovela je do pretežno formalnih modela razmišljanja – oni bi trebalo da važe za sve učenike, u svim razredima, u svim situacijama. *Za školu je ovo značilo, da treba da razvija pretežno formalne modele analize nastave i sprovođenja planiranog, da stimuliše formalno uvežbavanje obuke nastavnika, u kojem bi po mogućnosti sve didaktičke radnje trebalo da se reflektuju i određuju.*

Škola u postmoderni

Postoji, međutim, i jedna kriza u širem smislu, koja se tiče odnosa moderne i postmoderne. Danas je uzdrmana nada u jedan neophodan i dovoljno rastući potencijal naučnih poboljšanja po modelima i željama moderne. Moderna nije mogla da zadovolji sve nade ovde nabrojanih racionalističkih ideala, štaviše ona sama se pokazala kao lomljiva. Vremena su se promenila, naročito ubrzano u poslednjih 50 godina. Pokazalo se da poučavanje i učenje danas stoje u znaku jedne neophodne refleksije o ovim promenama. Teorije, koje danas naročito intenzivno reflektuju o tome, nazivaju se diskursi postmoderne.

U moderni škola stoji pod pritiskom ili željom za:

- dugoročnim uspehom, koji bi trebalo da bude dostignut kroz dugo planirane lance radnji, kroz upuštanje u dugoročne igre znanja, kroz usvajanje obrazovnih sadržaja i očekivanog načina ponašanja u dugom posmatranju subjekta;
- stalnim napretkom, koji se čini ostvarljivim naročito kroz porast znanja i obrazovanja;
- željom za istinitošću znanja, koje obećava da će znanje biti potpunije, realističnije, korisnije, efektivnije;
- porastom simboličkog kapitala, koji gomilaju obrazovane individue i iz kojeg se čini da crpe veliku korist i očekivani ekonomski uspeh;
- neophodnim odlaganjem brzih zadovoljenja, a time i stavom o radu i dostignućima u radu, koji se pravi prema budućnosti i stavlja dugoročni uspeh ispred kratkoročne motivacije;
- mogućnošću kontrolisanja budućnosti, za koju izgleda moguće, sa pozicije sadašnjosti, da se izračuna i sigurno prognozirane.

Ova obećanja su se pokazala i pokazuju se kao riskantna, jer

- u postmodernoj sadašnjici su kratkoročni uspesi važniji i društveno više priznati nego uspesi, koji se postižu dugoročnim odricanjem;
- napredovanje može da znači i nazadovanje; napredak u moderni često ima i svoje naličje, koje stvara nove rizike; moderna je izgubila svoju naivnost po pitanju sopstvene vere u napredak i to zbog neuspeha mnogih planiranih uspeha koji su isprva bili smatrani nerizičnim;
- vreme opadanja vrednosti znanja brže poništava „simbolički kapital” (Bourdieu) nego što njegovi vlasnici uspeju da ga koriste i pretvore u uspehe; tako se obrazovanje čini kao jedan u suštini riskantan i nesiguran poduhvat, čija vrednost korisnosti i uspeha se samo ograničeno može proračunati i koji ni u kom slučaju ne može da nudi garanciju za npr. tom obrazovanju odgovarajuće zanimanje ili primanja (platu);
- brza zadovoljenja važe za uspešna, a dugoročno odlaganje ili mukotrpana štednja sve više važe za normalne i dosadne puteve do cilja;
- budućnost bi trebalo da bude što je moguće otvorenija, pri čemu je velika vezanost za prošlost često prepreka.

U ovom prelazu je škola jedan konstrukt, zbog kojeg su neophodne refleksije o osnovama. U jednoj školi koja je u skladu sa vremenom (aktuelna, napredna):

- uspeh bi morao da se zameni vijabilnošću; ovo znači, da tek stalno učestvovanje svih direktno pogođenih pomaže da se odredi, šta će se tumačiti kao uspeh, a šta kao neuspeh;
- trebalo bi da se i didaktički prizna jedan principijelan porast rizika delovanja; didaktičko delovanje bi trebalo svesno da se preda karakteru usuđivanja/smelosti, i da ga koristi, umesto što od njega strahuje;
- trebalo bi da relativizacija istine i znanja postane osnovna polazna tačka današnje škole;
- ubrzanje sticanja i propadanja znanja, nastalih i razrešenih veza i odnosa ne bi moralo da se jednostavno osuđuje i odbija, već bi trebalo da se i dalje uvažava i reflektuje, kao jedna polazna pozicija kulture sadašnjice;
- trebalo bi da se prizna i očekuje dovođenje u pitanje pojedinih zahteva i dopusti mogućnost dekonstrukcije u svoje sopstvene teorije.

Na temelju ovih razloga, u današnjoj društvenoj situaciji, dolazi do odnosa napetosti između tradicionalnih zahteva i postmodernih nesigurnosti:

(1) Pedagozi koji se orijentišu prema moderni, prema prosvetiteljstvu i tradicionalnim obrazovnim idealima, u opasnosti su da ih kao konzervativne prosto prikaže za prošlost, te da jednostavno budu propuštene promene u praksi i u potrebama tržišta i potrošnje jednog društva koje je u jakoj promeni. Njihova nelagodnost zbog postmoderne često je izražena u kritikovanju nove nepreglednosti, raspada starih vrednosti (posebno solidarnosti), nedostatka orijentacije i naizgledne proizvoljnosti, razrešavanja i ukidanja realnosti koje se smatraju za objektivne.

(2) Pedagozi koji se orijentišu prema postmoderni, koje takođe sa kritikom – možemo favorizovati, nalaze se u opasnosti, da kao novi progresivni (koji će u jednom trenutku, dakako postati konzervativni) prosto pristupe dekonstrukciji svakog univerzalizma, naturalizma ili realizma, razvijaju nove vizije i da pritom previde strukturalne uslove i preduslove moderne, u kojoj čvrsto ukotvljeni i oni *takođe još* uvek stoje. Oni bi ostali čisti kritičari ili skeptičari dekonstrukcije velikih metapripovetki, u koje spada i prosvetiteljstvo, zatim kulturnih samoodnosa našeg razmišljanja, relativnosti naših istina i promenljivosti onoga, što kao realnost ima važenje i važnost u sporazumevanju. Doduše njihova nelagodnost u moderni bila bi opravdana kritikom nedovoljne preglednosti, promašenog zahteva za potpunošću npr. znanja, zastarelih vrednosnih predstava, tradicionalnih i jednostranih orijentacija prema interesima moderne, kritike predstava o objektivnosti. Mogla bi se ova nelagodnost i razumeti, ali njena skepsa i kritika premalo bi pomogla, da se prakse, rutine i institucije promene, ako ostanu prosto teorijske i akademski ograničene. Onda bi i ova kritika bila idealizovano korišćena i predstavljala nerealan ideal naspram post-modernih praksi.

Škola postmoderne – između zahteva „Ja-ću” i „Ja-treba-da”

Govoriti o postmoderni ne znači da je moderna završena. To takođe ne znači da postmodernu treba shvatiti kao neko rajsko stanje, za koje se svi slažemo da je najbolje. Društveno stanje u kojem se živi u današnjem svetu, stanje je koje je obeleženo ambivalentnostima postmoderne. Ove ambivalentnosti se manifestuju –

grubo rečeno – u kontradiktornosti, koja postaje sve nepreglednija:

S jedne strane postoji ekstaza slobode kao individualne želje za povećanim brojem šansi za postizanjem individualnosti, sticanjem dohotka i poseda, boljih životnih uslova, koja podstiče našu ogromnu težnju. S druge strane, ekstaza slobode skoro da se ne može doživeti u živom obliku, jer slobodi treba sigurnost, a sigurnost se ne bazira samo na opštim pravnim predstavama o redu, posebno na ljudskim pravima, već predstavlja jedan od uslova za postojanje slobode. Ukoliko ove opšte analize povežemo sa uslovima u kojima se danas u školi živi i uči, zaključujemo da je slika postmodernog učenika u osnovi ambivalentna, što bi se pojednostavljeno moglo podeliti u dve kategorije zahteva: „ja-hoću” i „ja-treba-da”.

Podela između „ja-hoću” i „ja-treba-da” nije precizna, ali je upravo ta nepreciznost odlika naše posmatračke perspektive. Tu se ne radi o empirijski dokazanim tvrdnjama, koje se precizno procentualno mogu izraziti: koliki je udeo „ja-hoću” a koliki „ja-treba-da”. Pre će biti da se ovde radi o mogućnosti sagledavanja svoje i tuđe pozicije, odnosno odnosa samostalnosti i potčinjenosti. Slika nam može poslužiti da odgovorimo na sledeće pitanje: u kojoj meri se vidim u svojim očekivanjima, nadama, stavovima, normama, vrednostima i svom znanju?

Škola u krizi

Kada se kaže da je škola u krizi, najpre se može pomisliti na užu okolnost, da teorija škole u poslednje dve decenije nije uspela sebe da razvije modele i teorije, koji bi mogli u dovoljnoj meri da posluže kao pogodni konstrukti za reflektujuće praktičare. Stoga su značajni impulsi za proširenje, promenu i obnovu metoda rada stigli spolja: iz jedne više psihološki ili terapijski orijentisane komunikativne teorije, iz obuka za menadžment, iz metoda moderacije u vanškolskom području, kao što su npr. *radionice budućnosti*. Ova kriza je dovela do toga da se mnogi poslenici škole danas manje orijentišu prema naučnoj literaturi o školi, već više prema knjižicama različite vrste, pri čemu su приметni jedna metodička raznovrsnost, kao i nedostatak sveobuhvatnih teorijskih koncepcija u opšte-didaktičkom smislu.

Kada pokušavamo da teorijski i naučno osmislimo školu, ne možemo da se ne osvrnemo na ovu krizu i na njen odnos prema trenutnoj kulturnoj situaciji. I ovde se pojavljuje ambivalentnost postmoderne i ona se, u teoriji i praksi škole ispoljava u oštrijem obliku nego u drugim oblastima. To je, pre svega, zbog toga što je status institucije škole danas posebno nesiguran: Koje institucije uživaju najveći ugled? Institucije nauke, koje direktno stoje u prirodno-naučnoj ili tehničkoj promeni, imaju generalno u široj javnosti ne samo jednu znatno veću reputaciju nego društveno-naučne ili kulturološke struke, već gutaju i nesrazmerno više novca i gratifikacija. Kao kriterijum se često navodi korist koja se može dokazati, koja se često povezuje sa materijalnim napredovanjima, koja su vidljiva i širokim masama. Ovo uopšteno čini lošijim sve one, koji se bave kulturnim pitanjima i ljudskim odnosima, tj. odnosima, za koje ne postoje rešenja koja se mogu patentirati.

Međutim, upravo socijalno i kulturno orijentisanim institucijama je u osnovi potrebna povećana gratifikacija i pažnja, da bi se moglo odgovoriti na

kompleksnost njihove delatnosti. Sužavanje vodi, naročito u delatnosti škole, ka jednom rastućem pritisku za legitimaciju, jer poslenici škole žele posredstvom evaluacija ili empirijskih istraživanja da dokažu *stvarni* uspeh delovanja u školi. Pritom se sa školom dešava slično kao sa društvenim marginalnim grupama ili autsajderima: očekuje se da se oni uspešno vrate u sistem, ali bi pri tome sami sebi trebalo da pomognu. Tako je škola dospela u krizu.

Pretpostavimo da su rezultati TIMSS-studije iz 2003. i 2007. godine, po kojoj je naš obrazovni sistem dobio posebno loše ocene, dobijeni analogno sa rezultatima za jedan automobilski koncern i njegov proizvod. To bi onda – u jednom ironičnom stilu – značilo:

Automobil koji se proizvodi više ne zadovoljava minimalne zahteve tržišta, zastareo je već i pre nego što stigne na tržište, jedva da zadovoljava želje kupaca i stvara nemotivisane zaposlene. Morala bi obavezno da se promeni ovakva proizvodnja. Šta bi se dogodilo, kada bi se ta promena proizvodnje realizovala prema modelu današnje i one koja se očekuje (i stalno odlaže) reforme školstva?

Nova proizvodnja, pre svega, ne bi trebalo da košta više nego stara, u najboljem slučaju i manje. Zatim bi izrada proizvoda trebalo da usledi u kraćem vremenu. Pritom bi trebalo štedeti na sredstvima i na zaposlenima. Saradnici/zaposleni bi trebalo brzo da se obučavaju da bi se uštedeli dalji troškovi. Dalje obrazovanje saradnika/zaposlenih bi trebalo da usledi samo iz privatnih sredstava, jer se na taj način najbolje pokazuje motivacija. Sredstva bi trebalo da dolaze od sponzora, koji nemaju ništa (nikakvu korist) zbog svojih donacija. A ušteda se strategijski realizuje tako, da se saradnicima/ zaposlenima na raspolaganje stavi još samo minimum opreme, a oni bi sami trebalo da organizuju kako će još moći da sastave taj automobil. To se zove samoodgovornost. Pošto na kraju ponestaje novca, saradnici/zaposleni bi trebalo da četkama koje su sami kupili i jeftinom farbom u svom slobodnom vremenu ofarbaju automobile. Tehnički nedostaci će da se prečute. Sve manje kupaca će hteti da kupuje takve automobile, a upravni odbor ruiniranog preduzeća (sa sedištem u glavnom gradu) sada preko rukovodstva preduzeća, koje takođe ima sedište izvan fabrike, zahteva od potrošačkog tela i od javnosti da optuži i izgrdi saradnike/zaposlene kao uzročnika za bankrot preduzeća.

Pedagoški poslenici u školama i na fakultetima već duže su u situaciji, koja se još jedino ovakvim ironičkim poređenjima može oslikati. Sve dok se ovde ne probudi društveno razumevanje i svest, da se dospe do jedne sveobuhvatne reforme, i uslovi za školu strukturalno će biti veoma teški.

Zaključak

Upravo ovakva opisivanja trebalo bi da ohrabre školu na to da postavlja zahteve društvu i u društvu. Za školu, uprkos svoj toj protivrečnosti pozicija u postmoderni, postoji jedna normativna perspektiva kao vijabilan zaostatak emancipativne težnje pod promenjenim postmodernim uslovima: škola je neophodna za *sve* one koji uče i ni iz daleka ne iscrpljuje danas produktivne mogućnosti učenja niti poboljšanje kulture učenja. Ipak, trenutna teška situacija može delom i pozitivno

da se interpretira: protivrečni zahtevi u sadašnjici omogućili su pak jedan stepen/nivo slobode onih koji poučavaju i onih koji uče, pri čemu je potrebno da se u svakom konkretnom pojedinačnom slučaju shodno situaciji i kontekstu dogovore i sprovedu rešenja. Iako je teorija škole jedna veoma kompleksna stručna oblast, koja još pokazuje nizak stepen istraženosti, jer važi ili kao opšte prekomerna (stručni sadržaji su dominantno naglašeni) ili previše neprecizna (didaktičke vizije prosvetiteljstva nisu mogle da se obistine), ona može upravo u ovoj nesigurnoj situaciji da bude *razvijana*. Škola može pritom više nego druge institucije da razvija jednu široku osnovu od predavača kao istraživača, kada pak postoji spremnost, da se škola shvati kao jedan veliki eksperiment u društvu, koji će nam ukazati na nove puteve za uspešno poučavanje i učenje u mnogim pojedinačnim (eksperimentalnim) situacijama. Ali onda bi to zavisilo i od toga, da predavači mnogo izraženije empirijski dobijaju uspešne i bezuspešne strategije i da teorijski o njima reflektuju, kao i da se naučno zalažu za to da se škole razvijaju. Čini se da sama ova samopomoć dovoljno obećava, da bi moglo da se očekuje, da će škola moći da prevaziđe svoju sopstvenu mizeriju.

Istraživački stav predavača i učenika isto tako znači, da se odustaje od jednog kao recept shvaćenog ili čisto metodičkog stava o školi. Trenutno kod mnogih predavača postoji nedostatak naučne dubine obrazlaganja. Ovaj nedostatak ima svoje korene u shvatanju škole pretežno kao razmišljanje po modelu, koje bi doduše trebalo da se što je moguće više odnosi na praktične procese učenja, koje je ipak kratkovido i stoji odvojeno od jednog širokog, eksperimentalno sprovedenog, reflektovanog i u tome dokumentovanog delovanja u poučavanju i učenju. Šta ovde mora posebno da se promeni? Možemo isto tako i da pitamo: u čemu leže centralne greške u delovanju škole?

Značajna greška čini se u okolnosti, koju su klasici škole posle 1945. godine – posebno Paul Heimann i Wolfgang Klafki – itekako samokritički posmatrali: to je zavodljivost didaktičkog uvežbavanja u školi, šematsko sprovođenje modela, nada u živo uređivanje didaktičkog, koje je iznova sprečavalo kreativno rešenje za nastavu, varijacije i viziju o novom i o razvoju. Didaktički modeli škole su, drugim rečima, obično sami ugušivali sopstvene intencije, jer iako su skoro svi i te kako želeli da sprovedu naučno propagirane teorije, sa kojima će se predavači kreativno ophoditi, bez praktikovanja neke normativne didaktike u smislu zatvorenog sistema, ipak je to sprovođenje previše često vodilo ka tome, da se jedan šematizam i jedno vežbanje proširi, a to je relativizovalo sve dobronamerne intencije.

Dosad je teoretičarima škole na univerzitetima, na njihovom radnom mestu najčešće bilo lako. Naposletku, recipijenti su ti koji uvek sve pogrešno razumeju, a važenje korisnosti opšte-didaktičkih modela pak ostaje neosporeno. To je još jedna greška. Škola ne bi trebalo da reflektuje prosto jedan model u užem smislu, već da zahteva proširene minimalne zahteve, koji bi unapred morali da razjasne, da teorija škole nije prosto privezak stručnih nauka u *light-verziji*. Teorija škole je, pre svega, sa jedne strane neophodan elemenat stručnih nauka, ali iznad toga ona je i jedna samostalna nauka sa istraživanjima koja prevazilaze njen stručni pravac. Zbog

kompleksnosti procesa učenja, koji u najširem smislu čine njeno polje rada, ona takođe ne spada u laganije vežbe, već u teške primenljive naučne discipline.

Literatura:

- Andevski, M. (2008) Pedagoški etos konstruktivistički orijentisanog učitelja, *Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije „Obrazovanje učitelja nekada i danas“*, Subotica, str. 50–58.
- Arnold, R./ Schüßler, L. (1998) *Wandel der Lernkulturen*. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
- Bauman, Z. (1999) *Unbehagen in der Postmoder.* (Hamburger Edition). Hamburg.
- Bauman, Z. (2001) *The individualized Society*. (Polity Press) Cambridge.
- Baumert, J. (2001) *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich*. (Leske und Budrich) Opladen.
- Burckhart, H., Reich, K. (2000) *Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus-eine Streitschrift*. Würzburg (Könighausen und Neumann).
- Dalin, P. (1999) *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied (Luchterhand).
- Döring, K. W. (1992) *Lehrverhalten-ein Lehr-und Arbeitsbuch*. (Beltz) Weinheim.
- Hartmann, D., Janich, P. (1996) *Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Heimann, P. (1976) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Klet, Stuttgart.
- Klafki, W. (1985) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim
- Reich, K. (1998) *Die Ordnung der Blicke*. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u.a. (Luchterhand).
- Reich, K. (2002) *Realität im Konstruktivismus*. (Leske und Budrich) Opladen.

Milica Andevski, Ph.D

Faculty of Philosophy, Novi Sad

Jasmina Arsenijević, Ph.D.

Academy for Vocational Education and Educator Training, Kikinda

Mira Vidaković

Faculty of Management, Sremski Karlovci

FROM MODERN AND POSTMODERN DIDACTIC ORIENTATION TOWARDS DIDACTIS IN CRISIS²

Abstract: Didactics in the modern age has got the assignment that in the new development stage to link the process of transferring of external, altered social demands with individual abilities. In doing so, they were contradictory tasks that were supposed to meet: on the one hand, to develop didactic theory, in order to organize learning effectively, and on the other hand, conditionally allows freedom in more authoritarian social structures.

² The paper is a result of research conducted within the Project named *Quality and competence of educational system in Serbia* (Project no. 179010), which is realized with the financial support of Ministry for Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

Didactics in postmodern age annuls an „objective reality“, change it into new educational requirements or needs of the market. Contents have become more vulnerable, more time, the debate of experts take place increasingly quicker, the value of knowledge is reached with procrastination, and sometimes too late.

About the crisis of didactics we're talking out of context of scientific didactics that failed from itself to develop models and theories that could sufficiently serve as a useful construct for practicing and reflecting of didactics.

Keywords: modern, postmodern, didactics, crisis.

