

POVIJESNA RETROSPEKTIVA SURADNIČKIH ODNOSA U NASTAVI IZMEĐU PERMANENTNE TEORIJSKE POŽELJNOSTI I PRAKTIČNE (NE)REALIZIRANOSTI

dr. sc. Mirko LUKAŠ, viši asistent
dr. sc. Emerik MUNJIZA, izv. prof.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
e-mail: mirko.lukas@vt.t-com.hr

***Sažetak** Ovaj rad prikazat će povijesnu analizu sadržaja pedagoške literature kojom se prati položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu.*

Rad prikazuje različite manifestacije učenikova položaja unutar nastavnog procesa promatranog kroz relacije različitih interpersonalnih odnosa: učenik – učitelj, učenik – učenik ili učenik – skupina učenika, itd. Učenik se u tim odnosima može promatrati ili u položaju subjekta ili u položaju objekta, a vrlo rijetko istovremeno u oba ta položaja. Traganja za humanijom školom u povijesti prolaze kroz oblike vanjske i unutarnje prisile ili motivacije učenika za rad, zatim kroz pokušaje reformskih pravaca koji imaju težnju u pedagogiji popraviti ili ublažiti navedene krajnosti uvodeći u školu potpuno napuštanje autoriteta i oslobađajući je od utjecaja društvene kontrole.

Položaj učenika u školi oduvijek je bio društveno uvjetovan i određen, a ne slučajan. Stoga se odgojno djelovanje od antike do danas kreće unutar granica od ljudske destruktivnosti do čovjekove konstruktivnosti, čiji povijesni tijek oslikava ovaj rad.

***Ključne riječi:** učenik, položaj, subjekt – objekt, suradnički odnosi, nastava*

1. UVOD

Određenje školske klime višeznačno je i u sebi sadrži vrijednosni sustav okoline i škole, bitna obilježja i odnose učitelja i učenika, organizacijske tipove škole, kao i školska arhitektonska obilježja. Sve do 1945. godine u praksi gotovo da se poklapaju pojmovi nastave i škole jer se u školi realizirala samo nastava (s iznimkom obrade školskih vrtova kao izvannastavnog oblika rada). Tek nakon 1945. godine škola se znatnije sadržajno i organizacijski obogaćuje uvođenjem

slobodnih aktivnosti, društvenim i javnim djelovanjem njezinih učenika i djelatnika, zdravstvenom i socijalnom zaštitom svojih polaznika, estetskim i higijenskim uređenjem prostora, društveno korisnim i proizvodnim radom. Stoga se nakon 1945. godine pojam škole znatno obogaćuje i postaje širim od pojma nastave.

Prema organizacijsko-vrijednosnim kriterijima škole je moguće podijeliti na autokratsko-izolirajuće, autokratske bliske životu, demokratsko-izolirajuće i demokratske bliske životu (Jurić, 2004.).

Unutar navedenog pojma školske (nastavne) klime, u ovom radu posebno se bavimo odnosima učitelj – učenici, kao i međusobnim odnosima učenika.

Položaj učenika u nastavi također je složen. Taj se položaj može definirati u odnosu na pitanje prema čemu ili prema komu. Ako se položaj učenika u nastavi određuje u odnosu na pitanje prema čemu, može se odgovoriti: prema sadržaju – nastavnim planovima i programima, udžbenicima, priručnicima, ostalim radnim materijalima i izvorima znanja. Sadržaj može opterećivati učenika verbalizmom, pretjeranim intelektualizmom itd. (Poljak, 1988.).

No, položaj učenika u nastavi moguće je određivati i s obzirom na pitanje prema komu. Ako se određuje tako, govori se o položaju učenika prema sebi samom, drugim učenicima i prema učitelju.

Prema kriteriju personalnih odnosa položaj učenika moguće je promatrati u autoritarno-hijerarhijskim, suradničkim i anarhičnim modelima. Navedeni modeli produciraju natjecateljske ili suradničke odnose (Poljak, 1988.).

Brojna su teorijska i empirijska istraživanja koja se bave međusobnim odnosima i položajem učenika u nastavi, nastavnim klimom kao poticajnim čimbenikom promjene položaja učenika i mnogobrojnim drugim utjecajima koji djeluju na kvalitetu nastave.

Istraživanja pokazuju da su indikatori kvalitete nastave grupirani oko međuljudskih odnosa i temeljeni na suradničkim odnosima (Steele, Meredith, Temple, 1998.).

Na važnost interakcije, komunikacije i suradnje u nastavnim procesima upućuju mnogi pedagozi: Janković, 1993.; Čudina-Obradović i Težak, 1995.; Previšić, 1996.; Peko, 2000.; Bogнар i Matijević, 2002.; Buljubašić-Kuzmanović, 2002.

Bez obzira na veliki teorijski interes za ovo područje, praksa i nadalje upozorava na nepovoljan položaj učenika u nastavi i na njihovo izrazito nezadovoljstvo tim položajem, što pokazuje da je navedeni problem izrazito prisutan, aktualan i još uvijek otvoren.

Prema istraživanju (Bogнар, 2004.), učenici se u našim školama pretežno osjećaju neugodno. U školi im je dosadno. Ona kod njih budi strah, zabrinutost i nervozu.

Isto je istraživanje pokazalo kako učenici smatraju da su za navedene osjećaje prema školi najznačajniji odnosi između njih i učitelja. Oni traže više ljudskog razgovora i razumijevanja.

Istraživanje se posebno bavi problematikom interpersonalnih odnosa u nastavi i izvannastavnim aktivnostima. U empirijskom dijelu istraživanja primjenjuju se nove nastavne strategije i prati se njihova efikasnost u mijenjanju personalnih odnosa učitelj – učenik.

Iz dosadašnjih analiza vidljivo je da postoji permanentni raskorak između teorijske poželjnosti suradničkih odnosa učitelj – učenik i njihove praktične realizacije. Ovaj rad bazira se na određivanju novog položaja učenika u nastavi i izvannastavnim aktivnostima.

Budući da se novo određuje kao različito od staroga, postojećeg, kao ono što je bolje i uspješnije, mi ćemo se ovdje baviti problemom staroga u ovom području, kako bismo mogli sigurnije odrediti novo (Anić, 1998.).

Naš interes na području staroga u ovom radu usmjeren je na praćenje povijesnog pregleda odnosa učitelja i učenika, kao i međusobnih odnosa učenika, što je promatrano kroz opcije teorijske poželjnosti i praktične (ne)realiziranosti. Izvannastavne aktivnosti ostaju izvan našeg promatranja u povijesnom kontekstu jer su relativno kasno uvedene u našu školsku praksu, tek nakon Drugoga svjetskog rata.

2. PERMANENTNA TEORIJSKA TRAGANJA ZA HUMANIJOM ŠKOLOM (NASTAVOM)

Položaj čovjeka u društvu i učenika u nastavnom procesu kontinuirano je prisutan i izazovan problem. S obzirom na to da je odgoj društveno uvjetovan i određen, postoji međusobna veza između položaja čovjeka u društvu i učenika u nastavnom procesu.

U odgovoru na ovo pitanje primjetne su dvije razine: teorijska, koja odgovara na pitanje kako bi moglo biti (težnja prema idealnom), i praktična, ostvariva u realno postojećim uvjetima. Vrlo je često primjetno da se željeno (očekivano) i ostvarivo (realno moguće) nalaze u raskoraku.

Termin položaj u osnovi označuje odnose između elemenata neke cjeline ili strukture, ili određene relacijske odnose među ljudima. Pojam strukture označuje relativno stabilne odnose između elemenata, jedinica od kojih se sastoji struktura. Društvene su strukture podložnije promjenama negoli prirodne.

Nastavna je struktura vrlo složena, višeznačna i višedimenzionalna, ali u svojoj biti i relativno stabilna (Lavrnja, 1985.).

Unutar te vrlo složene strukture mi ćemo za potrebe ovog rada posebno analizirati interpersonalne odnose, s posebnim naglaskom na položaj učenika.

Položaj učenika unutar navedene nastavne strukture na personalnoj razini može biti:

1. Učenik je u položaju objekta.
2. Učenik je u položaju subjekta.

3. Učenik je istovremeno i u položaju subjekta i u položaju objekta.

Ako je učenik u položaju objekta, tada je on pasivan, na njega djeluje odgojni utjecaj izvana, o čijem intenzitetu i kvaliteti ovisi i odgojni uspjeh.

Stajalište da je učenik subjekt u nastavnom procesu upućuje na to da je on aktivan i da o intenzitetu i kvaliteti njegove aktivnosti ovisi i odgojni rezultat.

Učenici se vrlo često u nastavnom procesu ne nalaze u krajnostima objektiviteta ili subjektiviteta nego u oba položaja istovremeno, u različito nijansiranim varijantama (Lavrnja, 1985.).

Položaj učenika u nastavi nije rezultat slučajnosti, hirovitosti, nego se temelji na bitnim odrednicama čovjeka, njegovu mjestu i položaju u društvu.

Čovjek je specifično neposredno prirodno biće, ali istovremeno i povijesno i društveno biće. On je dakle danost (ono po čemu je određen), ali i mogućnost (ono što je promjenjivo i razvojno). Bitna oznaka čovjeka jest ta da je on stvaralačko (kreativno) biće, koje mijenja prirodu, društvo, ali i sebe sama (spoznaje se analiziranjem prirodnih i društvenih promjena unutar jedne ljudske generacije).

Postoje shvaćanja da se čovjek rađa kao konstruktivan (dobar), ili kao destruktivan (zao), ili s određenim potencijalima čiji razvoj ovisi o društvenom potvrđivanju.

Razvoj konstruktivnosti ili destruktivnosti ovisi o mjeri u kojoj će svaki pojedinac razviti svoje potencijale, o tomu u kojoj će mjeri razviti pozitivno realnu sliku o sebi i u kojoj će se mjeri samoaktualizirati (Bognar, 2001.).

S obzirom na određenje čovjeka, njegov odnos prema prirodi i društvu, mogućnosti njegova razvoja, u povijesti pedagogije primjetne su dvije vrste odgojnih strategija: odgoj kao vanjsko discipliniranje i odgoj kao unutarnje poticanje rasta i razvoja (Munjiza, 2009.). Unutar ove dvije odgojne strategije položaj je učenika bitno različit i mi ćemo ga nastojati prikazati u povijesnoj retrospektivi.

3. POVIJESNA RETROSPEKTIVA HUMANIZACIJE ŠKOLE

Stalna su propitkivanja i traganja za pravednijim društvom i humanijom školom. Humano je ono što je okrenuto prema čovjeku, gdje je čovjek sam po sebi vrijednost, i gdje se ljudi međusobno uvažavaju. Trajno je prisutan ideal traganja za takvim društvom i njegovom školom (Zaninović, 1988.).

Već su kod antičkih mislilaca (filozofa) primjetna dva navedena pristupa: hijerarhijsko-autoritarni pristup u odgoju stare Sparte, gdje se učenici strogim vanjskim disciplinskim mjerama pripremaju za potrebe države kao sposobni vojnici, i demokratski (robovlasnički) skladan odgoj građanina pojedinca u staroj Ateni (Žlebnik, 1983.).

Kao što je poznato, srednji vijek nije dao značajniji doprinos na području humanistički orijentirane pedagogije. Srednjovjekovna religijska koncepcija odgoja bila je u suprotnosti s realnim životom. Dominantna srednjovjekovna filozofija/

teologija bila je na pozicijama propitkivanja urođene destruktivnosti (grešnosti), koju vanjskim discipliniranjem pomoću represivnog odgojnog aparata treba popravljati. Ova je orijentacija vrlo tvrdokorna; s vremenom se dopunjavala, a zaokruženi teorijski sustav doživjela je kod Herbarta (Poljak, 1988.).

Humanizam i renesansa javljaju se kao snažna reakcija na srednjovjekovni asketizam. Položaj čovjeka i njegovo mjesto u društvu radikalno se redefiniiraju. Čovjek se stavlja u središte interesa, ali i u poziciju vlastite odgovornosti za svoj položaj i društveni razvoj. Sreću, smatra se, treba tražiti u ovome svijetu, a do nje se dolazi vlastitim radom, vlastitom aktivnošću.

Pedagogija humanizma ističe temeljno nastavno načelo rada ili aktivnosti u različitim varijantama i oblicima. Javlja se niz autora koji koncipiraju novu humanističku školu (što je često vidljivo i iz njihovih naziva).

Škola Dom radosti V. da Feltra nalazi se u prirodi. U njoj učenici zajedno s učiteljima žive, rade i uče. Nastava se temelji na svjesnom iskustvenom stjecanju znanja i na samoradu učenika. Temeljno je moralno načelo umjerenost (Zaninović, 1988.).

Za razliku od stare škole, u novoj školi Gargantua i Pantagruel puno rade, samostalno istražuju, sustavno promatraju i bilježe, vode rasprave i samostalno dolaze do nove spoznaje. S novim su učiteljem u dobrim odnosima, mogu slobodno postavljati pitanja, učitelj ima vjere i pouzdanja u njih. Učenici su obdareni dobrim nagonima i težnjom prema slobodi (prema Rabelais, 1894.).

Socijalisti utopisti maštaju o pravednijem društvu i državi jednakosti svih njezinih građana. Smatraju da je izvor nejednakosti privatno vlasništvo. Zbog toga bi se bogati ljudi trebali dobrovoljno odreći svoje imovine u korist zajednice-društva.

U novoj, pravednoj i ravnopravnoj državi moguće je organizirati i humaniju školu različitih modela, ali na zajedničkom principu rada i aktivnosti u ugodnoj suradničkoj atmosferi. Takav je odgoj u suglasju s potrebama i vrijednostima ravnopravnog društva. Temelj je spoznaje iskustveno učenje temeljeno na sustavnom promatranju prirode i društva. Sva djeca, ovisno o uzrastu i sposobnostima, imaju obvezu rada u zajednici. Iz nastave se odlučno izbacuje formalizam i verbalizam (Franković, 1985.). Idealne države-društva različitih naziva – Utopija, Grad sunca – utemeljene su na istim načelima, načelima zajedničke imovine, rada, i aktivnostima prema mogućnostima i potrebama svakog pojedinca. Odgoj se temelji na međusobnom uvažavanju učitelja i učenika, a realizira se kroz organizirani rad i samorad učenika.

Utopistička ideja pravednog društva i humane škole obnovljena je u XIX. stoljeću kod nove generacije socijalista utopista (C. Fourier, S. Simon, R. Owen). I oni traže pravedno društvo unutar prosvjetiteljske ideje. Bogate ljude potrebno je poučiti do te mjere da sami osjete potrebu dobrovoljnog ustupanja svoje imovine

zajednici. U odgojnom smislu ova generacija socijalista utopista polazi od teze da su ljudi po rođenju konstruktivni (dobri). Djeca su po prirodi marljiva, samo ih treba staviti u poželjnu radnu sredinu. Odvedite bilo koje dijete među djecu koja rade i ono će zasigurno i samo početi raditi. Rad ne može biti prisila, on mora biti vlastiti izbor, potreba. U odgojnom radu treba vladati poštovanje i razumijevanje između učitelja i učenika.

Kod svih socijalista utopista cilj odgoja bio je u sferi poželjnog društva i poželjnih društvenih odnosa, zbog čega su praktična ostvarenja više bila iznimka od široke prakse (Zaninović, 1988.).

Predstavnici znanstvenog socijalizma poželjne odnose u školi vezali su uz rušenje kapitalističkog društva. Kapitalistički odnosi bili su u svojoj biti u suprotnosti sa zahtjevima nove, humanizirane škole, zbog čega je ona uglavnom u praktičnom smislu ostala nerealizirana (Lavrnja, 1985.).

Paralelno s traganjem za novim, humanijim položajem učenika u školi nastavlja se raspravljanje vanjskoga represivnog discipliniranja, koje će teorijski zaokružiti Herbart. Njegovo je temeljno odgojno polazište da su djeca po rođenju u stanju anomije (dječje neposlušnosti, dječjeg prkosa); zadatak je odgoja da ih u procesu heteronomije (odgojnog vođenja) dovede do stanja autonomije (samoodgovornosti, samoodgoja).

Stoga je Herbart razvio represivnu odgojnu strategiju koja stoji učitelju na raspolaganju na putu vođenja od anomije do autonomije. On vođenje definira vanjsko discipliniranje i navodi cjeloviti sustav represivnih mjera kao: nadzor, zapovijed, zabranu, kaznu, a u težim odgojnim prekršajima moguća je primjena i tjelesne kazne, pa čak i ograničenje količine hrane, pića i prostornog izoliranja. Vanjsko discipliniranje treba odgajanje dovesti do stega (samoodgovornosti), koja se sastoji od unutarnje slobode, savršenstva, dobronamjernosti, pravde i pravednosti (Jakopović, 1984.; Zaninović, 1985.).

Poslije Herbartu u pedagogijskoj teoriji vodi se živahna rasprava o njegovoj pedagogijskoj strategiji. Grupa teoretičara (pod nazivom herbartovci), T. Ziller, W. Rein i drugi, nastoji dograđivati njegov pedagogijski koncept. U našim uvjetima najdosljedniji Herbartov pobornik bio je Stjepan Basariček (Šimleša, ur., 1989.).

Tadašnja pedagogija bila je na pozicijama discipliniranja, a njezin cilj bio je odgajanje za vječno propisane norme. Prema njoj, odgoj je dužan skršiti osobnost, autonomiju, volju, često pomoću autoriteta i straha. Silom treba podvrći volju pojedinca pod vlast zajednice, pa će volja zajednice biti i volja pojedinca, i time će se postići odgojni cilj. Cilj je odgoja discipliniranje, stega, trenutačna poslušnost. Što će se dogoditi kada prestane takav odgoj, kada odgajnik odraste, za to ne može odgovarati niti odgovara ovaj sadašnji odgoj (Turić, 1904.).

Uz mnoge pristaše, Herbart i herbartovci imali su i značajne teorijske supar-

nike. Jedan od oštrijih kritičara Herbartove pedagogije bio je i poznati ruski književnik i pedagog L. N. Tolstoj. On je za vrijeme studijskog putovanja po Europi i praktično upoznao njemačko školstvo, njegovu organizaciju i dosege. Prema njemu, školstvo se u Njemačkoj ne uređuje tako da učenicima bude lako učiti nego tako da učiteljima bude lako poučavati. Učitelju smeta govor, kretanje, dječje veselje, škole se grade kao tamnice u kojima su zabranjena učenička pitanja i međusobni razgovor. U svim tim školama vrijede slična pravila vanjskog discipliniranja, koja zabranjuju djeci govoriti, pitati, birati predmet i način rada. Prisilno ustrojene škole zabranjuju djeci svaku inicijativu.

Na kritici krutog Herbartova pedagogijskog sustava L. N. Tolstoj osmišljava i praktično realizira novu humanističku pedagogiju i prvu privatnu alternativnu školu (Janković, 1946.).

Prema Tolstoju, treba krenuti od teze da pedagogija ne može i nema pravo postaviti cilj odgoja. Cilj je odgoja individualan i nalazi se u svakom učeniku te je za svakog učenika poseban. Poznato nam je da se mnogi s našim stajalištima neće složiti, ali ipak ostajemo pri tomu da je jedina ispravna metoda učeničko iskustvo, a jedini kriterij učenička sloboda (Janković, 1946.).

Krajem XIX. stoljeća, a posebno između dva svjetska rata koncept učeničke aktivnosti i gotovo neograničene slobode bit će razrađen u različitim teorijskim koncepcijama reformske pedagogije. Temeljno je pitanje nove, reformske pedagogije kako učenike staviti u položaj rada i aktivnosti. Velika su neslaganja oko pojma rada ili aktivnosti; njihove definicije idu od čistog manualizma do krajnjeg intelektualizma (Pataki, 1938.).

U školske učionice svih tipova i svih vrsta ulazi novo ozračje, ozračje snošljivosti između učitelja i učenika, ozračje svjetlosti i vedrine, duh rada i produktivnosti.

U novoj pedagogiji radikalno se mijenja položaj učenika: umjesto objekta, on postaje subjekt. Učenika se promatra kao cjelovitu osobu s vlastitim željama, potrebama i interesima. Heteronomiju prema učitelju, školskom gradivu, nastavnoj strategiji sve izrazitije zamjenjuje autonomija učenika. Autonoman učenik znači samostalan radnik, radnik koji se oslanja na vlastite sposobnosti i pouzdava se u njih.

To je vrijeme radanja novoga pedagogijskog humanizma. U zanosu novog humanizma u svijetu se otvaraju škole simboličkih naziva: škole života, škole radosti, škole rada, drugarski domovi za dječake i djevojčice.

Nova pedagogija mijenja odnose između učitelja i učenika: umjesto učenika koji slušaju i učitelja koji predaje uvodi se suradnja učitelja i učenika na istom poslu (Ljubunčić, 1927.).

Da bi učenici mogli ostvariti punu autonomiju, bilo je potrebno ukinuti niz ograničenja: propisane državne planove i programe, diferencirane nastavne pred-

mete, tradicionalan raspored sati, dominantan frontalni sociološki oblik rada. Za uspješno ostvarenje nove pedagoške koncepcije bitno je bilo autoritarne odnose učitelj – učenik pretvoriti u suradničko-demokratske odnose.

Učitelji počinju mijenjati svoj rad i humanizirati odnose prema učenicima. Oni surađuju i pomažu, potiču i hrabre, prate i usmjeruju.

Zajedničke su teorijske postavke reformske pedagogije (bez obzira na različitost pravaca): učenicima se mora dati prilika da na različite načine samostalno dolaze do znanja, uglavnom pomoću induktivne metode, valja pridavati pozornost skladnom i zdravom razvoju ličnosti nauštrb pretjeranog intelektualizma, rad se treba odvijati u novim sociološkim oblicima, kao timski i zajednički rad; ti novi sociološki oblici potiču razvoj zajedništva i odgovornosti, a samostalan učenički rad potiče kreativnost i stvaralaštvo (Koščević, 1912.).

Nova pedagoška orijentacija našla je praktičnu primjenu u pokretu nove škole. No koliko god reformirana pedagogija i nova škola izgledale napredne i privlačne, one nikada nisu realizirane kao široki službeni školski sustav. Njihova praktična realizacija ostala je ograničena na pojedince entuzijaste i pokret privatnih alternativnih škola.

Državne škole nikada ne mogu dati djeci ono što im daju privatne (posebno to nisu mogli dati odgojni domovi). Državne škole ne mogu biti tako uređene, jer bi to državu odviše stajalo; razlog je i to što su učitelji u njima neka vrsta činovnika. Učitelji činovnici marljivo predaju, ispituju i nakon toga kao činovnici odlaze kući (Mandić-Higy, 1934.).

Paralelno s pokretom reformske pedagogije i pokreta nove škole, i dalje funkcionira relativno stabilan državni tradicionalni sustav, tj. ublažene varijante Herbartove pedagogije.

Suvremena pedagogija, ona nastala nakon Drugoga svjetskog rata, i državni školski sustav nastoje pomiriti suprotnosti stare i nove škole kroz suvremenu školu. I u njoj je značajno pedagoško pitanje postao položaj učenika u nastavi.

To je toliko značajno pitanje da mu se konstantno posvećuje pozornost; ona je veća kada se društveni odnosi promijene i kada se misli da su stvoreni povoljniji društveni okviri za kvalitetnije rješavanje položaja učenika u nastavi.

Kod nas se u novim, socijalističkim društvenim uvjetima ponovno propitkuje položaj učenika u školi, a posebno nakon uvođenja radničkoga i društvenog samoupravljanja. U tom propitkivanju znatno se veća pozornost posvećivala formi negoli sadržaju. Učenici su imali formalno pravo i mogućnost suodlučivanja na svim razinama, od razrednog odjela do radničkog savjeta. Posebno se to suodlučivanje favoriziralo kroz učeničke organizacije i društva, uz jaku ideologizaciju. Za nastavu bi se moglo da je ostala tradicionalna, bez značajnije promjene položaja učenika u njoj (Munjiza, 2009.).

Nakon demokratskih promjena u Republici Hrvatskoj javlja se novi značajniji interes za rješavanje ovog problema. U kratkom vremenu uvode se značajnije

inovacije kao što je Hrvatski nacionalni obrazovni standard, Nacionalni kurikulum, itd. Da bismo bili sigurni kako se radi o zaista novom pristupu, nužno je teorijsko poznavanje dosadašnjih postignuća, kao i njihovih praktičnih ograničenja.

4. PRAKTIČNO (NE)REALIZIRANI SURADNIČKI ODNOSI U NASTAVI

S pozicija nastavne klime moguće je razlikovati četiri školska sustava: srednjovjekovnu školu, staru školu, novu školu i suvremenu školu.

Srednjovjekovna škola bila je karakterizirana razvojem vještina i navika na temelju drila, mehaničkog memoriranja zadanih lekcija po načelu *repetitio est mater studiorum* (ponavljanje je majka učenja) i doslovnog reproduciranja zapamćenog gradiva. Tako organizirana nastava bila je didaktički siromašna i time niska dometa (Poljak, 1988.).

Učitelji i učenici bili su na suprotstavljenim stranama i prakticirani su izrazito hijerarhijski odnosi, uz upotrebu širokog arsenala represivnih mjera.

Stara škola veže se uz pojavu državnih javnih škola u razdoblju prosvjetiteljstva, a kao razdoblje njezine dominacije uzima se XVIII. i XIX. stoljeće.

Unatoč njezinoj prosvjetiteljskoj usmjerenosti, stara je škola još uvijek izrazito hijerarhijsko-represivne orijentacije. Bitne su njezine odlike: hijerarhijski odnosi učitelj – učenik, socijalna neosjetljivost između učenika, vanjski oblici represivnog discipliniranja, nastava slušanja, pamćenja i doslovnog reproduciranja (Munjiza, 2009.).

Učitelj stare škole strog je pedagog koji u školi važi kao neupitni autoritet. Takav učitelj bio je daleko od realnog života i slabo ga je poznao. Svršivši školu, on se u nju vratio nešto "obrazovaniji", s promijenjenom ulogom – prije toga bio je iza katedre, a sada je za katedrom. Možda je i kao učenik dobivao loše ocjene i kazne, a sada ih dijeli svojim učenicima. Odgojen od autoriteta, i sam postaje autoritet, ne trpi pitanja i posebno je osjetljiv na kritiku. Ne zna ništa o suradničkim odnosima i zajedničkom radu (Higy-Mandić, 1931.).

Autoritativna i represivna školska praksa još je više ojačala Herbartovim pedagojskim sustavom. Školska praksa temeljena na Herbartovim pedagojskim idejama dodatno je razvila čitav niz izrazito represivnih mjera, a to su različiti oblici neprirodnih položaja, verbalni oblici vrijeđanja, različiti oblici tjelesnog kažnjavanja, sve do izoliranja učenika – školskih zatvora (Zaninović, 1988.).

Među učenicima se poticala lažna solidarnost i nezdrava konkurencija. Zbog stroge vanjske discipline, nezdrave konkurencije, ulagivanja učiteljima, čest je bio slučaj prijavljivanja vlastitih drugova za kršenje školske discipline prije ili poslije nastave (Cuvaj, 1910.).

Navedenu organizaciju i orijentaciju moguće je u određenoj mjeri razumjeti i ublažiti brojem učenika u razredu. Prema školskim zakonima iz 1874. i 1888., moguće je da u istom razredu sjedi i do 80 učenika (Cuvaj, 1910.).

U staroj školi nastavni planovi i programi bili su propisani od središnje prosvjetne vlasti. Oni su bili u potpunosti zadani, nedodirljivi, i nisu bila dopuštena nikakva odstupanja. Ideal je bio da se u svim školama na području jedne države točno u određeni dan i sat obrađuje ista nastavna jedinica iz pojedinih predmeta. Potpuno slična situacija bila je i na području udžbenika i priručnika.

Dominirale su verbalne metode objašnjavanja kojima su se u procesu poučavanja učenicima davala gotova znanja. Veliki broj diferenciranih nastavnih predmeta (znanosti) uz golem broj činjenica doveo je opterećenost učenika do apsurdna, sa svim negativnim posljedicama koje iz toga slijede.

Tako organizirana škola i nastava postala je kočnicom društvenoga i tehničko-tehnološkog napretka. U vrijeme razvijenog kapitalizma bio je poželjan inicijativan, poduzetan, odlučan građanin, građanin-poduzetnik. Stari školski sustav nije mogao udovoljiti ovom zahtjevu i zbog toga se kao nužan imperativ pred školsku praksu postavila njezina radikalna reforma u skladu s dosezima reformske pedagogije.

Rezultat radikalne reforme na području školstva jest pokret nove škole. Nova škola radikalno je reformirana na području odnosa učitelja i učenika. U njoj je dominantna aktivnost u rukama učenika, koja se realizira na različite načine rada ili aktivnosti.

Iako je nova škola nastala na jedinstvenoj kritici stare škole, ona nikada nije bila jedinstvena, nego izrazito diferencirana. Pojam rada ili aktivnosti shvaćao se različito, pa su analogno tome nastajali i različiti pravci nove škole. No bez obzira na te razlike, u pokretu nove škole moguće je naći i dosta toga zajedničkog. Nastavni planovi i programi postajali su znatno elastičniji ili ih u ekstremnim pokretima uopće i nije bilo (projektna metoda i njezine varijante). Školski udžbenici gube dominantnu ulogu u spoznaji. U spoznajnom procesu dominiraju prirodni i primarni izvori, pomoću kojih učenici samostalno dolaze do nove spoznaje. Učenici sami stječu znanja kroz sustavna promatranja, eksperimentiranja, sustavna bilježenja, analize, sintetičke izvještaje. Priroda i društvo percipiraju se i spoznaju cjelovito, što ima za posljedicu ukidanje rascjepkanih i diferenciranih nastavnih predmeta. Umjesto tradicionalnog rasporeda sati od 45 minuta uvode se radni blokovi u različitim trajanjima (Jakopović, 1984.).

Didaktički materijalizam zamjenjuje didaktički funkcionalizam i naglasak se stavlja na razvitak sposobnosti. Navedene radikalne promjene u pristupu i organizaciji nastave rezultirale su i radikalnim socijalnim promjenama. Uspostavljaju se novi sociološki odnosi između učitelja i učenika, kao i učenika između sebe.

Hijerarhijsko-autoritarnu odnose između učitelja i učenika u nastavi zamjenjuju suradnički odnosi. Napuštaju se odnosi nezdrave konkurencije i lažne solidarnosti među učenicima, a umjesto njih se uvode različiti oblici zajedničkoga, grupnog ili timskog rada.

U novim socijalnim modelima učenici se međusobno doživljuju kao suradnici, koji zajednički rade na preuzetom zadatku (projekt) u svim njegovim etapama, od preuzimanja do realizacije. Svaki je pojedinac suodgovoran i suzaslužan za realizaciju i uspjeh preuzetog projekta. Učenici u suradničkim odnosima preuzimaju projekte, preuzimaju individualne zadatke, sudjeluju u zajedničkim raspravama i zajednički realiziraju projekt sve do njegove prezentacije u javnosti.

Učitelj gubi ulogu predavača i davatelja znanja; on postaje organizator, animator, pomagač i suradnik. U pojedinim pravcima nove škole (npr. Dalton-plan, Jena-plan) grupa učenika sociološki imitira obitelj. U istoj sociološkoj grupi nalaze se učenici različita uzrasta (kao u obitelji), s pretpostavkom da jedni drugima mogu pomagati.

Unutar pokreta nove škole uvode se i škole domskog karaktera (odgojni domovi različitih orijentacija) u kojima učenici i učitelji zajednički žive, rade i uče (Mandić-Higy, 1934.). No, uz poželjne rezultate na razvoju osobnosti i ličnosti, nova škola nije uspijevala osiguravati poželjni sustav tradicionalnog znanja (činjenica i informacija), zbog čega je trpjela oštru kritiku.

Nova škola nikada nije poprimila masovni karakter i nije dobila javnu državnu funkciju. Ona je uglavnom realizirana kroz različite oblike privatnoga alternativnog školstva. U državnim javnim školama primjetni su određeni utjecaji pokreta nove škole. Državno javno školstvo i dalje je funkcioniralo po ublaženim varijantama stare herbartovske škole, sa svim navedenim slabostima i ograničenjima, a posebno na području interpersonalnih odnosa.

Suvremena škola nastaje nakon završetka Drugog svjetskog rata. U hrvatskim uvjetima ukinuto je privatno školstvo sa svim navedenim iskustvima.

Suvremena škola imala je ambicije sinteze pozitivnih iskustava stare i nove škole. Koncipirana je na metodološkom jedinstvu analitičke i sintetičke metodologije, materijalnog i funkcionalnog zadatka, diferencijacije i integracije, individualizacije i socijalizacije, zornosti i apstraktnosti, praktičnog i intelektualnog, poučavanja i učenja. U nastavne strategije uvode se inovacije kroz programiranu nastavu, egzemplarnu nastavu, problemsku nastavu, mentorsku nastavu i u posljednje vrijeme nastavu na daljinu – medijsku nastavu.

Ciljeve i zadatke odgoja određuje središnje državno tijelo zaduženo za školstvo i prosvjetu, a realizaciju im konkretizira kroz nastavne planove i programe. Nastavni su planovi i programi fleksibilniji, a lokalna zajednica i školsko područje imaju mogućnost utjecaja na izvedbene planove i programe.

Udžbenici poprimaju formu radnih knjiga ili se uz njih izdaje radni materijal (zbirke, radne bilježnice). Ovaj radni materijal osigurava izmjenu poučavanja i učenja. Prakticiraju se i raznoliki sociološki oblici rada – frontalni, rad u paru, grupi ili timu.

Učitelj uz funkciju poučavatelja preuzima i ulogu suradnika, motivatora, or-

ganizatora. Učenicima se osigurava pozicija subjekta i objekta, ovisno o potreba-
ma i mogućnostima praktičnog trenutka. Školsko ocjenjivanje nastoji se staviti u
službu praćenja i usmjerivanja kroz različite forme i oblike.

Uza sva navedena poboljšavanja i humaniziranja odnosa u nastavi, svi rele-
vantni školski čimbenici i dalje izražavaju nezadovoljstvo školom i svojom pozici-
cijom u njoj.

Društvo prigovara školi da nedovoljno priprema mlade za svijet rada, da je
previše stroga ili popustljiva. Obitelj smatra da je škola previše moćna i zatvore-
na; posebno se to reflektira u području školskog ocjenjivanja. Učitelji su nezado-
voljni svojim položajem i ovlastima. Smatraju da učenici imaju previše „prava“,
a premalo odgovornosti. Učitelji su nezadovoljni i slabom radnom disciplinom te
prizivaju stare prokušane i efikasne disciplinske mjere i ovlasti.

Uobičajeni je scenarij u većini škola ovakav: „...učenici viču na učitelje, ba-
caju po razredu knjige, samovoljno napuštaju učionice, bježe kolektivno s na-
stave bez pedagoških sankcija (ukoliko uopće što više znače), neprimjereno raz-
govaraju s učiteljima. Što smije učitelj? Učenika ne smije udaljiti sa sata jer je
odgovoran ukoliko mu se što dogodi izvan učionice u tijeku nastave. Na njega ne
smije vikati jer ga učenik može prijaviti čak i socijalnim službama. Bože oslobodi
udariti ga ili mu prijetiti, a prema nuputcima viših savjetnika iz Agencije za odgoj
i obrazovanje napomene o ponašanju učenika se ne preporučuju zbog prijetnji
inspekcijom. K tome u manjim školama nerijetko nedostaju stručne službe pa
teret problematičnih učenika pada uglavnom na leđa nemoćnih učitelja” (Galić,
2008.).

Učenici su nezadovoljni prevelikim obvezama koje proizlaze iz nastavnog
plana i programa, faktografije u znanju, nezadovoljni su neatraktivnošću nastave,
nastavnom klimom (slabim odnosima učitelja i učenika), pristupom u ocjenjiva-
nju u kojem se pod svaku cijenu traži baš ono što učenik ne zna. “Treba izbaciti
učenje napamet a neki profesori baš to traže. Nastavu treba napraviti što zanimlji-
vijom i u njoj uključiti sve učenike u rad. Smanjiti broj učenika u jednom razredu,
i uvesti dogovore za odgovaranja i pisanje testova, ukinuti popravne, uvesti više
rada u prirodi i više prakse.

Učenicima bi trebalo na što zanimljiviji način predočavati gradivo kako bi
im bilo što zanimljivije otkriti koje ih područje najviše zanima. Sada je sve jako
površno” (Bognar, 2004., 52). Izgleda da su sva navedena poboljšanja bila samo
deklarativne prirode ili ako su prakticirana, ona nisu dovoljna – to želimo utvrditi
i ovim radom. S obzirom na značajne društvene promjene koje su se dogodi-
le posljednjih dvadesetak godina, i s obzirom na proklamirane ambicije društva
koje uči, nužno je ispitati i predložiti i nove metode u području nastavne klime,
interpersonalnih odnosa učitelja i učenika, kao i učenika međusobno.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

1. U pedagozijskoj teoriji i školskoj praksi postoji stalan interes za položaj učenika u nastavi. Taj položaj nije plod slučajnosti i hirovitosti nego je društveno određen i uvjetovan.

2. Odgoj je društvena kategorija, uvjetovana i određena društvenim promjenama, i postoje uzročno-posljedične veze između položaja čovjeka u društvu i učenika u nastavi.

3. Čovjek je određen kao prirodno, društveno, povijesno i kreativno biće, koje mijenja prirodu, društvo, ali i sebe samog. On se rađa s određenim potencijalima koji se u određenim društvenim uvjetima mogu razvijati u području konstruktivnosti ili destruktivnosti. Ako čovjek iz različitih razloga nije u stanju razviti svoje potencijale, on stječe osjećaj da se nije u stanju društveno samopotvrditi, i to obično završava u destrukciji.

4. Na poimanju ljudske konstruktivnosti ili destruktivnosti razvile su se dvije pedagozijske koncepcije. Prema prvoj, dijete je u pravilu konstruktivno i dovoljno mu je osigurati optimalne odgojne uvjete da se razvije. Pedagozijska je strategija u području poticanja unutarnjeg razvoja na pozicijama humanističke pedagogije. U njoj se osigurava i osobna aktivnost djeteta; ono je u položaju odgojnog subjekta.

Prema drugoj koncepciji, dijete je po rođenju destruktivno (loše) i tek ga odgojem treba poželjno formirati. U ovoj koncepciji odgoj se shvaća kao vanjsko discipliniranje represivnim mjerama. Odgoj je autoritarno-represivan. U njoj je dijete izrazito pasivno; ono je objekt odgoja, oblikovanja prema interesima i potrebama sredine.

5. Obje navedene pedagozijske teorije paralelno su prisutne u povijesnom kontinuitetu. No, primjetna je i stalna želja da se odgoj humanizira, od antičkih početaka do danas.

6. Mnoge humanističke odgojne teorije nailazile su na praktična ograničenja i poteškoće. One su se više realizirale u okviru privatnoga i alternativnog školstva nego u javnom državnom školstvu.

7. Novi humanizam prisutan je i u suvremenoj školi, koja ponovno pokreće vrlo staro ali i aktualno pitanje humanizacije škole i odnosa unutar nje.

U ovom istraživanju polazi se od teze da je novo društvo doseglo poželjnu dozu demokracije i humaniteta unutar kojeg će biti moguće koncipirati i novu, humaniju školu.

LITERATURA

1. Anić, V. (1998.): *Rječnik hrvatskog jezika*, Zagreb, Novi Liber.
2. Bognar, L. (2001.): *Metodika odgoja*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
3. Bognar, L. i Matijević, M. (2002.): *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
4. Bognar, L. i sur. (2004.): *Problemi mladih u Istočnoj Slavoniji*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet i Visoka učiteljska škola.
5. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2002.): *Kooperativno učenje kao faktor socijalizacije* (magistarski rad), Zagreb, Filozofski fakultet.
6. Cuvaj, A. (1910.-1913.): *Grada za povijest školstva Kraljevine Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*, Drugo dopunjeno i ispravljeno izdanje, Zagreb, Naklada kr. hrv.-slav.-dal. Zemaljske vlade, Odjel za bogoštovlje i nastavu.
7. Čudina-Obradović, M., Težak, D. (1995.): *Mirotvorni razred*, Zagreb, Alinea.
8. * * * (1963.): *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Zagreb, Matica hrvatska.
9. Franković, D. ur. (1958.): *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor.
10. Galić, D. (2008.): Koji to zakon štiti uposlenike, Zagreb, *Školske novine*, br. 32.
11. Glasser, W. (1994.): *Kvalitetna škola*, Zagreb, Educa.
12. Jakopović, S. (1984.): *Pokret radne škole u Hrvatskoj*, Zagreb, *Školske novine*.
13. Janković, J. (1993.): *Sukob ili suradnja*, Zagreb, Alinea.
14. Janković, M. (1946.): *Pedagoške ideje Lava Tolstoja*, Beograd, Prosveta.
15. Jurić, V. (2004.): *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb, Školska knjiga.
16. Košćević, V. (1912.): *Škola s pomoću rada ili novovjeke ideje o reformi školstva i to: zabavišta, osnovne (pučke), više pučke (građanske) i učiteljske škole*, Zagreb, Knjižotiskara Weiser.
17. Lavrnja, I. (1985.): *Učenik kao subjekt obrazovanja*, Rijeka, Izdavački centar Rijeka.
18. Lukaš, M. i Munjiza, E. (2010.) *Pedagoška hrestomatija*, Osijek, Grafika d.o.o.
19. Ljubunčić, S. (1927.): *Dalton-plan metoda psihološki najopravdaniji i pedagojsko najoriginalniji oblik rada u svim vrstama uzgojnih škola*, Zagreb, Tisak C. Albrechta.
20. Mandić-Higy, F. (1931.): *Uzgojni domovi i nastava u prirodi*, Zagreb, Minerva.
21. Munjiza, E. (2009.): *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet i Hrvatski pedagoško-književni zbor – Ogranak Slav. Brod.
22. Pataki, S. (1938.): *Problemi i pravci reformne pedagogije*, Zagreb, Minerva.
23. Peko, A. (2000.): Pristupi koji potiču autonomiju učenika. U: Babić, N. i Irović, S. (ur.), *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*, Osijek, Visoka učiteljska škola, 143-150.
24. Poljak, V. (1988.): *Povijesna analiza unutarnje reforme osnovne škole*, Zagreb, Institut za pedagojska istraživanja, OOUR Pedagojske znanosti, Filozofski fakultet Zagreb.
25. Previšić, V. (1996.): Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 303-306.

26. Rabelais, F. (1894.): *Misli o uzgoju*, Zagreb, Hrv. pedagojsko-književni zbor.
27. Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C. (1988.): *Suradničko učenje*, Vodič kroz projekt, Zagreb, Institut Otvoreno društvo.
28. Šimleša, P. i sur. /ur./ (1989.): *Pedagoška enciklopedija*, Zagreb i drugi, Školska knjiga i drugi.
29. Zaninović, M. (1988.): *Opća povijest pedagogije*, Zagreb, Školska knjiga.
30. Žlebnić, L. (1983.): *Opšta historija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Prosvetni pregled.

UDC: 37.04(091)

Review article

Accepted: 16th of June 2010

Confirmed: 18th of October 2010

CO-OPERATIVE RELATIONS IN EDUCATION BETWEEN PERMANENT THEORETIC DESIRABILITY AND PRACTICAL IM-PRACTICABILITY

Mirko LUKAŠ, Ph.D. Senior Assistant
Emerik MUNJIZA, Ph.D. Associate professor

The University of J. J. Strossmayer in Osijeku
The Faculty of Philosophy Osijek
e-mail: mirko.lukas@vt.t-com.hr

Summary: This paper presents a historical analysis of pedagogic literature whereby the status of a student in the educational process is observed.

The paper shows different manifestations of a student's status within the educational process viewed through various interpersonal relations: teacher-student, student-student, or student-group of students, etc.

A student, in those relations, can be viewed either in the position of a subject or an object, and very rarely in the position of both. The search for a more humane school in history went through forms of external and internal coercion or motivation for students to work, and then through attempts of reformation trends which tend to improve or abate the mentioned extremes in pedagogy by introducing in their schools a complete abandonment of authority and liberation of social control.

The status of students in school has always been socially conditioned and determined, and by no means accidental. Therefore, educational activity from ancient times until today has been moving from human destructiveness to human constructiveness, and its historic course is depicted by this paper.

Key words: *a student, status, a subject – an object, co-operative relations, teaching*
