

## DEMOKRATIČNOST ŠKOLE U KONTEKSTU METODIČKOG ASPEKTA NASTAVE

*Dr. sc. Kristina Mužić,  
Visoka učiteljska škola, Pula*

### **Sažetak**

U suvremena pitanja u svezi s nužnim promjenama u našem školstvu ulazi i demokratizacija nastave. Ono se javlja i u svezi s metodičkim aspektom nastave odnosno s odnosom nastavnog supstrata i odgojno-obrazovnim momentom. Članak razmatra neke probleme i mišljenja u svezi s tom problematikom iz novije povijesne i naše suvremene perspektive.

**Ključne riječi:** *promjene u školi, demokratičnost škole, nastavni supstrat, metodika nastave*

Osnovni okvir u kojem se provodi ova analiza je odnos metodičkog aspekta nastave<sup>1</sup> i zahtjeva za demokratičnošću škole kao jedne od bitnih odrednica suvremenih promjena na tom području. Ta se odrednica, dakako, ne smije svesti na neki 'epiteton ornans-a' pri razmatranjima o 'unutarnjim' promjenama naše škole, tj. u samoj nastavi. Ovaj je rad prilog nekim momentima teorijske osnove te problematike, posebno u svezi s pojmom i pojavom demokratičnosti škole kao i s tim povezanim kontekstom metodike kao interdiscipline supstranih znanosti i odgojno-obrazovnih aspekata.

Demokratičnosti škole (a time i sintagmi 'demokratska škola') može se u tom kontekstu prići

*a) deskriptivnim pristupom*, tj. opisom odgovarajućih aspekata stvarne odgojno-obrazovne situacije; i

*b) normativnim pristupom*, tj. postavljanjem zahtjeva usmjerenih odgojno-obrazovnoj praksi koji se pritom postavljaju. Ta se dva pristupa u istom razmatranju nužno i često isprepliću, no ipak mora biti uvijek jasno o kojem se od ta dva pristupa radi u danom momentu izlaganja. Razmatranje osobina demokratske škole uvijek se, na ovaj ili onaj način, izravno ili neizravno odnosi ili je u svezi s odnosima između njezinih subjekata: U širem smislu između učenika, njihovih roditelja ili staratelja, nastavnika, dje-latnika s nastavom povezanih stručnih službi škole, ravnatelja, administrativnih i po-

---

<sup>1</sup> Ova je teorijska analiza izrađena u okviru projekta 'Metodički prijenos znanstvenog supstrata u demokratskoj školi' Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa R. Hrvatske (br. 70056 Sveučilišta u Zadru).

moćnih djelatnika škole, a u užem smislu samo između osnovnih subjekata školske nastave, tj. učenika i nastavnika.

Da bi se mogla analizirati ova problematika treba najprije odrediti u kojem će se smislu upotrebljavati sintagma 'demokratska škola', a time i pojam 'demokracije' odnosno 'demokratičnosti'. U dosadašnjoj upotrebi pojma demokracije uočljiva je njegova višeznačnost. Iako je njegova etimologija neprijeporna (potječe od klas. grč. demos = narod, kratein = vladati, dakle 'vladanje – odnosno vlast – naroda'), njegova se semantika u suvremenoj komunikaciji mijenja kako prema kontekstu u kojem se upotrebljava tako i prema političkim, etičkim, ideološkim i sl. polazištima. No, iako bi razna poimanja demokracije bila predmet zanimljivog terminološkog razmatranja, ovdje neće biti o tome govora, kao ni o opravdanosti ovog ili onog značenja. Ne niječući moguću ispravnost i nekog drugog značenja, ovdje se prihvaća ono, koje prema subjektivnoj procjeni autorice, posve odgovara poimanju u kojoj se pojam demokracije pojavljuje u sintagmi 'demokratska škola', tj. zajedno sa školom kao svojevrsnom društvenom zajednicom, a ima i svoje polazište u odgovarajućem izvoru – vidi: Anić i Goldstein (2002), str. 278. Tamo, se u natuknici '*demokracija*' pod rednim brojem 3, tj. u *sociološkom* i *političkom* smislu, demokracija određuje kao "*načelo društvene jednakosti te zajamčenih prava i ravnopravnosti pojedinca unutar društvene ili neke druge zajednice.*" Dakle, ovdje, unutar škole.

Demokracija unutar sustava školstva se odražava u nizu pojava u odnosima škole i vanjskih činitelja kao i u odnosima unutar škole. Među prvom skupinom nalaze se npr. odnosi škole i državne vlasti, škole i nevladinih organizacija. Na sjecištu prve i druge skupine nalazimo odnose između škole i roditelja odnosno staratelja učenika. U drugoj skupini, tj. o demokratskim odnosima unutar škole, nalazimo odnose između pojedinih skupina djelatnika škole (npr. ravnatelja i nastavnika, nastavnika i djelatnika stručnih službi, skupina nastavnika itd.), kao i odnose između učenika i nastavnika (kao i ostalih djelatnika škole) u tijeku i/ili izvan nastave. Za ovo je razmatranje važna u prvom redu ova treća skupina, tj. odnos između učenika i nastavnika te ostalih djelatnika škole.

Pitanja povezana s demokratičnošću odnosa često polaze od klasičnog određenja **Kurta Lewina** (vidi: Page i Thomas, 1979, 205) kao i niza radova koji se na nj nadovezuju, a temelje se na trodiobi (često i uz kritički stav prema njoj) na autoritarni, demokratski i laissez-faire stil vođenja nastave od strane nastavnika. Pritom, na primjer, njemački pedagog **Hederer** (1981, 81) iznosi, na temelju rezultata odgovarajućih eksperimenata, da su za nastavu u kojoj se ostvaruje demokratski stil vođenja tipične ove osobine:

(a) Odluke u svezi s nastavom zajednički donosi čitava skupina subjekata nastave (i učenici i nastavnik), a nastavnik se ograničava na motivaciji ili ohrabivanju da se donese odluka.

(b) Na početku rada iznose se informacije o koracima i materijalima rada i o tome se dogovara.

(c) Kada je potreban savjet u svezi s izborom radnih postupaka, predlažu se razne alternative, te izbor prepušta članovima skupine.

(d) Moguća je podjela rada, npr. rad u 'podgrupama'.

(e) Nastavnik se nastoji što više ponašati kao partner, no izbjegava previše aktivno uključivanje u rad. Ipak ne odustaje od pohvale, pa i kritike, uvijek uz što veću objektivnost.

Uz nesumnjivu pedagošku, posebno didaktičku relevantnost te problematike, postavlja se i pitanje o njezinoj vezi s metodičkom problematikom. U svezi s tim se može, možda nešto pojednostavljeno, reći, da je uvjet demokratičnosti nastave, a time i škole (u kojoj nastava nije jedini, ali je vrlo relevantan aspekt jer se njome ostvaruje svrha škole), upravo nastojanje i približavanje optimalnoj ravnoteži supstratnog i odgojno-obrazovnog aspekta kao sastavnice metodičkog pristupa. Neravnoteža, naročito ako se radi o pre naglašavanju supstratnog a na štetu odgojno-obrazovnog aspekta vjerojatno će biti i zapreka ostvarivanju demokratskog stila vođenja nastave. Njega će teško ostvarivati nastavnik, koji je možda i vrhunski stručnjak za svoj predmet, ali nije niti kognitivno, niti emocionalno, niti konativno osposobljen ili voljan za ostvarivanje onog višeg stupnja nastavne komunikacije, kojeg zahtijeva demokratski nastavni stil. Nesumnjivo je, naime, lakše ostvarivati autoritarni, pa i *laissez-faire* stil nastave. Oba ova stila mogu kod takvih nastavnika proizići bilo iz svojevrsnog 'taštog' stava stručnjaka kojemu je, u najmanju ruku, struka važnija od učenika, pa ne 'osjeća' niti potrebu da im bude partner. On će im stoga biti 'dalek' svojim nikako, ili neadekvatno obrazloženim zahtjevima, svojim autoritarnim ponašanjem, umjesto da svoje stručno znanje iskoristi približavanjem učenicima, čime im se približava i nastavni predmet. Ili će pak biti indiferentan, nebrižan prema učenicima i poći '*laissez-faire*' stilom, što je i put najmanjeg otpora.

S druge strane, iskustvo je pokazalo da najbolji učenici vrlo brzo 'prepoznaju' nastavnika koji vlada pedagoškim i didaktičkim vještinama, ali slabo vlada svojim predmetom, tj. nastavnim supstratom. I to čak već i u razrednoj nastavi. Oni brzo otkriju i svojevrсну 'pedagošku demagogiju' koja se tada često javlja čime se stvara negativno razredno javno mnijenje prema takvom nastavniku. Ukratko, da bi se ostvario demokratski stil nastave, nužna je ravnoteža nastavnikove visoko kvalitetne i uravnotežene osposobljenosti kako u aspektima nastavnog supstrata, tako i u odgojno-obrazovnim aspektima.

Bogat je fond povijesnih ishodišta s tim povezanih problema kao i s tim povezanim specifičnih zahtjeva, koji su dijelom i danas aktualni. No njihov iscrpni prikaz prelazi namjenu ovog priloga. Kako bi se ipak dobio barem okvirni uvid u tu problematiku, zaustavit ćemo se – više u smislu egzemplarnog pristupa - na dva, za ovu problematiku relevantna izvora iz nedavno završenog stoljeća, a raznih vremenskih i mjesnih sredina. Jedan će biti iz prve polovice XX. stoljeća, s lokacijom u SAD, a drugi iz početka druge polovice s lokacijom u zapadnoj Europi. Pritom je za našu problematiku irelevantno da je jedan od tih autora svjetski poznat, a drugi uglavnom samo u frankofonskom krugu pedagoga.

Vjerojatno u svijetu, a posebno u SAD, najutjecajniji je pedagog u spomenutom vremenu bio **John Dewey** (1859 – 1952). Bio je i predstavnik tada u SAD proširenog filozofskog pravca *pragmatizma* (pri čemu je *instrumentalizam* naziv Dewey-eve varijante pragmatizma). Nema sumnje da je njegov filozofski profil utjecao i na njegov pedagoški profil (vidi o tome: Čop, 1989). No njegove su pedagoške misli nadilazile taj

yfilozofski 'okvir' što se vidi i u njegovom razmatranju demokracije u okviru odgojno-obrazovne problematike. Pritom i nije odlučujući moment, no ipak je vrlo znakovita okolnost, da jedno od najznačajnijih djela nosi naslov 'Demokracija i odgoj' ('Democracy and Education' – u literaturi vidi: Pedagogika i demokratija, 1934).

Osnovna je Dewey-eva, a za našu problematiku relevantna misao: "(...) demokratsko društvo mora, u suglasnosti sa svojim idealom, odgojnim mjerama omogućiti intelektualnu slobodu i igru raznih oblika nadarenosti i interesa" (1934, 500). Nema sumnje da samo usvajanje nastavnih sadržaja, tj. nastavnog supstrata, bez obzira na nastavni predmet, ne može samo po sebi ostvariti Dewey-ov zahtjev, tj. omogućiti intelektualnu slobodu i igru raznih oblika nadarenosti i interesa. Tu je, za adekvatnu ulogu škole (i odgoja i obrazovanja uopće) nužna osposobljenost, a i svjesna usmjerenost u profesionalnoj djelatnosti svakog nastavnika u svakom nastavnom predmetu prema ostvarivanju tog zahtjeva. A za to je nužna profesionalna osposobljenost za odgojno i obrazovno djelovanje. Ona se ne dobiva usvojenošću samog supstrata nastave, nego zahtjeva i specifični oblik osposobljenosti, tj. upravo za odgojno-obrazovnu djelatnost. Tek tada se može očekivati da će se nastavnik (učitelj, profesor) međudjelovanjem tih dvaju elemenata svoje profesionalnosti, tj. usvojenošću supstrata s jedne i s usvojenim sposobnostima ali i stavovima u svezi sa profesionalnom, tj. u našem slučaju s odgojnom i obrazovnom djelatnošću s druge strane, moći ostvarivati gore navedeni Dewey-ov zahtjev. A bez toga se otvaraju vrata neadekvatnom utjecaju škole, prema Dewey-u, u pravcu ukidanja raznovrsnosti, pronalaženja jednog kalupa za učenje gradiva. To kod učenika neizbježno dovodi do pojava zbunjenosti i površnosti, nedostatka originalnosti, nedostatka povjerenja u osobnu kvalitetu mentalnih operacija i ubrizgavanje pokoravanja mišljenju drugih (op. cit. str. 496). Jednostrana koncentriranost samo na supstrat, ne vodeći računa da se nastavni predmet prezentira zbog učenika (studenta), tj. da nije on ovdje zbog nastavnog predmeta, često dovodi do situacije koju Dewey ovako opisuje: "U normalnom procesu, na upoznavanje sa znanstvenim materijalom koji je već drugima poznat, reagiraju čak i mladi učenici pokatkad na neobičan način. Ima nečeg svježeg, nečeg što ne bi mogao predvidjeti ni najiskusniji nastavnik, u načinu na koji oni pristupaju predmetu, naročito u načinu kako ih stvari interesiraju. (No) vrlo se često sve ovo odbacuje na stranu kao bezvrijedno, od učenika se planski traži da prime i ponove materijal u potpuno istom obliku kako ga starija osoba shvaća. Posljedice ovog načina rada jesu da ono što je originalno u individui, što ga odvaja od drugih, ostaje neupotrebljivo i neupućeno" (op. cit. str. 497). A rezultat toga jest da "vrlo često učenik izlazi sa znanjem koje je previše površno da bi bilo znanstveno, a previše stručno da bi se moglo primijeniti na svakidašnji život" (op. cit. str. 470).

To se Dewey-evo polazište implicitno javlja na svim područjima njegovog znanstvenog i profesionalnog djelovanja, pojednostavljeno rečeno (prema Vanliču, b.g., str. 3) u svezi s odnosom škole prema društvu, odnosu škole prema djetetu i međusobnim odnosima među vrstama škola. A što se, uz ostalo, odražava i u njegovoj misli da "samo ako obrazovanje nije vanjski sjaj, podražavanje mahagonija na običnom drvu, onda je ono zaista porast mašte u njezinoj elastičnosti, u njezinoj širini i čovjekoljublju, sve dok život kojim pojedinci žive ne bude prožet životom prirode i društva. Kada priroda i društvo budu mogli živjeti u razredu, kada metode i oruđa nastave budu pod-

činjeni sadržaju iskustva, tada će biti i mogućnosti da se ovo izjednačenje ostvari, a *obrazovanje postane lozinkom demokracije*” (Dewey, b.g., str. 32 – istaknula: K. M.).

Za razliku od Dewey–evog, više široko, sveobuhvatno demokratski usmjerenog razmatranja pedagoške problematike, kod drugog autora koji se razmatra u svezi s problematikom ovog priloga, belgijskog pedagoga **Arnould Clause**–a, nailazimo u njegovom djelu o ‘relativnosti odgoja’ (*La relativité éducationelle* – 1975) svojevrsno usustavljivanje te problematike. Razmatrajući ideju o demokratskoj školi on iznosi najprije njezina načela a zatim problematiku njezinog ostvarivanja. Pritom on (op. cit. str. 236, 237) najprije iznosi potrebu izbjegavanja praznog fraziranja o demokraciji odnosno ‘zavaravanja igrama riječi’ (*griserie des mots*). ‘Demokratski se angažman određuje na temelju *praktičnih ostvarenja* na relevantnim područjima akcije. Pritom on iznosi sljedeće načelne misli<sup>2</sup>:

- U školi ne smije dolaziti ni do kakve segregacije na temelju pripadnosti društvenom staležu, imovini, spolu, rasi, svjetonazoru ili religiji. Škola treba obuhvatiti, u istoj klimi slobode i istoj želji za napretkom čovjeka, svu djecu i sve ljude bez obzira što su oni i odakle oni dolaze.

- Škola mora djelovati pod ‘znakom solidarnosti’, što znači nužnost suradnje svih ljudi na zajedničkom djelu. To pretpostavlja zajednički napor za uklanjanje egoizama, rivaliteta i izoliranosti, realizaciju zajedničkog zadatka uz raznolikost sredstava. Pritom treba ostvarivati slobodu pojedinca u postojećim suprotnostima i poteškoćama danih oblika društvenog života.

- Taj stav implicira, kao *conditio sine qua non*, pravo svakoga da ‘bude svoj’, tj. da ostvaruje autentičnost svoje osobnosti u praksi i kulturi kritičnog duha i u slobodi izraza u svim svojim oblicima, a uz svijest o osobnoj odgovornosti.

- Eliminirajući isključivost tradicionalnih nastavnih programa, demokratska škola se ostvaruje u znaku znanosti u njezinom najširem smislu, što omogućuje djetetu da upozna sve vidove kulture i u tom dinamičnom kompleksu da ostvari svoje sposobnosti inicijative, kreativnosti i osobnog izbora.

- Navedena se načela trebaju ostvariti dubokim preobražajem koji pretpostavlja nove strukture, nove (nastavne planove i) programe, nove metode i novu organizaciju.

Još i prije prijelaza na autorove misli o mogućnosti ostvarivanja tih načela, već ovdje treba istaći da navedena posljednja točka, naročito u svezi s istovremenom potrebom uvođenja novih sadržaja (‘programa’) i novih metoda, implicira ostvarivanje ravnoteže između nastavnih supstrata, te metoda i postupaka njihovog prenošenja, tj. ostvarivanja adekvatnog metodičkog pristupa. A to se konkretizira u drugom dijelu ovih Clause–ovih razmatranja, onih u svezi s *praktičnim ostvarivanjem* demokratske škole (op. cit. na str. 237 – 239).

Clause, razmatrajući momente praktičnog ostvarivanja, tu problematiku dijeli na tri cjeline:

---

<sup>2</sup> Clause–ov je tekst futurološki usmjeren pa se ta načela iznose u budućem vremenu, tj. kao zahtjev u svezi s budućnošću. Ovdje se ona iznose u prezentu.

- a. 'Problem školske strukture';
- b. 'Problem kulture' u što ubraja nastavne sadržaje s jedne te nastavne metode i postupke s druge strane i
- c. 'Probleme organizacije'.

Prva i treća se cjelina odnosi na zahtjeve u svezi sa sustavom odgoja i obrazovanja (školskom i poslije školskom) kao i na probleme njegove unutrašnje organizacije, što implicira i pitanje njegove demokratičnosti. Pritom se polazi od postavke da demokratska škola mora biti pluralistička, jer su u istinskoj demokraciji najvažnija prava pojedinca. Društvene skupine, koliko god bila velika njihova važnost, ipak ne smiju određivati mjesto i važnost pojedinca.

Za problematiku ovog priloga važna je druga cjelina koja se odnosi na problem kulture (op. cit. str. 238). Pritom se autorovo poimanje ponešto razlikuje od našeg uobičajenog poimanja pojma kulture. Za njega (op.cit. str. 219) "kultura predstavlja shvaćanje, procjenjivanje, promišljanje, kritičko prosuđivanje, (...) dakle neprestanu aktivnost pojedinčeva duha" čije se kritičko promišljanje odnosi na stvarnost civilizacije i, u svezi s tim, na njegov "vrijednosni sud o njoj".

Clausse unosi i problem povezanosti problematike nastavnih sadržaja ('les matieres' odnosno 'les programmes'), tj. supstrata sa problematikom nastavnih metoda i postupaka ('les méthodes'). Autor najprije razmatra aspekt supstrata. Pritom pristupa cjelini svih nastavnih supstrata kao "cjelini 'realiteta'. Cjelina realiteta koja konstituira polje naše kulture, tj. sve što nas materijalno, intelektualno, socijalno i etički okružuje", a što sve dijete ima pravo doznati i znati, kako bi moglo s time vladati, procjenjivati i upravljati. Prelazeći na aspekt nastavnih metoda i postupaka, Clausse se profilira kao pobornik tzv. 'aktivnih metoda'. One upravo trebaju služiti za uspješno ostvarivanje procesa usvajanja nastavnog supstrata. Pritom ističe, da odgoj, "ako se treba razvijati u pravcu aksiologije slobode i odgovornosti, tada treba polaziti od samog djeteta, njegovog iskustva, njegovih interesa, pa i njegovih slabosti, a što znači od djeteta onakvog kakvo ono jest (...) da bi ga se dovelo do vrhunaca kvalitetne i osobne kulture, koju je dobrovoljno prihvatilo, (a što znači) da mu nije nametnuto pasivno prihvaćanje znanja i vrijednosti." Na taj način ovdje Clausse, u okviru zalaganja za svoj model pristupa nastavi, njezinim organizacijskim oblicima, metodama i postupcima, ističe važnost *aktivnog povezivanja i međudjelovanja* novog pristupa aspektu nastavnog supstrata i novog (i tada, ali nažalost još i danas) pristupa aspektu metoda i postupaka, kako bi se adekvatnom metodikom omogućilo ostvarivanje nastave koja pruža upravo ono, što djetetu, već sada a i u budućem životnom tijeku, treba. Važan je na način koji je i djelotvoran, ljudski dostojan, a samim time i prihvatljiv svakom pojedinom djetetu (što pretpostavlja i individualizaciju pristupa).

Iz analize ovih dvaju izvora iz raznih sredina, a i raznih, premda bliskih razdoblja, može se zaključiti da kod njih uvijek nailazimo na eksplicitni zahtjev za demokratičnošću kao osobinom koja bi trebala biti karakteristika škole, kao i, uz to, na implicitni zahtjev da se to ostvari uz adekvatnu interakciju sadržaja nastave (tj. nastavnog supstrata) i načina njezinog prenošenja na učenika/studenta (tj. pedagoško–didaktičkog aspekta). Iz toga proizlazi, odnosno bolje: proizišao bi – jer to još nije ostvareno, nego se

tek mjestimično ostvaruje – metodički pristup koji bi bio u skladu s demokratičnošću škole, njezine sveukupne aktivnosti i posebno njezine nastave i međuljudskih odnosa u njoj, a koji bi bio i u skladu s idejom pluralističke škole. Teži se dakle za školom, kakvu je još pred više od tri desetljeća, dizajnirala skupina frankofonskih pedagoga poput ovdje prikazanog A. Clausse–om (1973), tj. onog “(...) pojma pluralističke škole, (...) koji odgovara humanističkim zahtjevima i idealima svijeta koji je u punoj krizi preobrazbe (...), (a koji), (...) pruža sve mogućnosti oblikovanja slobodnih pojedinaca, tolerantnih i odgovornih, svijuu u zajedničkoj solidarnosti s istom ambicijom da izgrađuje budućnosti u kojoj će svatko imati pravo da bude svoj, kao i mogućnost da bude sretan.” Nema sumnje da to nije moguće ostvariti samo s jednostranim naglaskom na nastavne sadržaje, tj. na ona znanja, sposobnosti i vještine koja treba usvojiti, ne vodeći pritom adekvatnog računa o načinu njihovog ‘prenošenja’. Nije to moguće ni samo s jednostranim naglaskom na sam taj način prenošenja, tj. podcjenjujući potrebnu pozornost na sam supstrat koji, u okviru i u službi pluralističke škole s kojom bi se u doglednoj budućnosti ostvario gore izneseni ideal, tj. sinergijsko djelovanje supstrata nastave i ostvarivanja pedagoško–didaktičkih uvjeta i zahtjeva za njezino optimalno prenošenje, dakle uz optimalni metodički pristup.

Čitatelj ovog priloga možda će s pravom prigovoriti autorici da dosadašnji tijek ovog razmatranja polazi u velikoj mjeri od autorā i njihovih misli koji se, prema vremenu njihove pojave, mogu već nazvati povijesnima: J. Dewey–a i A. Clausse–a. Zato se, nakon ovog povijesnog ekskursa treba vratiti u sadašnjost ovdje razmatrane problematike.

Suvremeno razmatranje o demokratičnosti, no u svojevrsnom ‘futurološkom’ kontekstu, nalazimo kod **Morina** (2002). I kod njega prevladava teleološki pristup, s realističkim pogledom na ‘ograničenosti’ škole kao “praktičnog i konkretnog laboratorija demokratskog života” (op. cit. str. 125, bilješka). Pritom bi se “radilo o ograničenoj demokraciji po tome da nastavnik ne bi mogao biti biran od svojih učenika, da potrebna kolektivna samodisciplina ne može zamijeniti nametnutu disciplinu, i to po tome što postoji načelna nejednakost između onih koji znaju i onih koji uče: ta nejednakost ne može nestati”. Ipak, “ (... samostalnost razreda u mladenačkoj dobi to zahtijeva) autoritet ne može biti bezpogovorani, i moglo bi se utanačiti pravila za propitivanje samovoljnih odluka (...). No učionica treba prije svega biti mjesto gdje se uči argumentiranoj raspravi, pravilima potrebnim u diskusiji, osvještavanju nužnost i gdje se uči proceduri razumijevanja misli onog drugoga, slušanju i poštivanju manjinskih i drugačijih glasova. Učenje razumijevanja treba igrati ključnu ulogu u demokratskom odgoju”.

Ove Morinove misli, eksplicitno su kritičko teleološke, no implicitno sugeriraju – naravno onome, tko se s njima slaže (a teško je s njima se ne složiti) – pitanje: ‘A kako ostvariti te misli i postavke o demokratizaciji škole?’ Tu se dakle javlja metodički moment. Morin u to ne ulazi, jer koncepcija njegovog teksta i nije takva.

Slične misli kao i gotovo identičan stav, no specifično usmjeren na problematiku discipline u odgojno-obrazovnim ustanovama nalazimo kod **R. Lewisa** (prema: Pšunder, 2006, 135). Kod učenika koji odrastaju u *demokratskim* (istaknula K.M.) uvjetima treba biti “ostvaren onakav disciplinski pristup koji ih pripravlja za državljane budućnosti”. To pak znači da se “učenicima, u skladu sa stupnjem njihova razvoja, omogućiti

aktivno sudjelovanje pri prihvaćanju *demokratskih* (istaknula: K.M.) odluka u svezi s pitanjima odgojno–disciplinske problematike”. I ovoj misli, kao i u Morinovoj, nailazimo i metodički moment, npr. u zahtjevu za aktivnim sudjelovanjem učenika pri prihvaćanju demokratskih odluka.

Bez obzira na izneseno, u ovoj se teorijskoj analizi ipak postavlja, kao najvažnije, pitanje naše, još uvijek ‘tranzicijske situacije’ koja se tiče i metodičkih momenata u svezi s problematikom demokratskih aspekata. Neke zanimljive misli o tome mogu se naći i u časopisu koji je po nazivu usmjeren metodičkoj problematici – ‘Metodičkim ogledima’ (vidi: Mijatović, 1995; Čehok, 1995).

Prema **Mijatoviću** (1995, 42) “demokratizacija školskog sustava u zbilji jest proces postupnog i cjelovitog zamjenjivanja pojedinih paradigmi (parova) koje su vrijedile u prošlom sustavu za potpuno nove, koje su imanentne novom sustavu pluralne demokracije. (...), (Pritom se radi o zamjeni), (...) čitavog sadržajnog, organizacijskog i **metodičnog** (istaknula: K. M.) mijenjanja svega što nova paradigma nosi”.

Od 12 za to relevantnih ‘paradigmatskih parova’ koje autor u nastavku spominje, metodički najrelevantnija su tri i to:

(1) *Kolektivizam vs. individualne osobine*. Ako se ovaj ‘par’, koji je ideološki zasićen, ‘prizemlji’ na situaciju nastavne svakodnevice, nailazi se na zahtjev za individualizacijom, tj. na aktivno, metodički utemeljeno gledanje na skupine učenika kao niz međusobno različitih subjekata o kojima treba pojedinačno brinuti. To je metodički mnogo zahtjevniji, ali i demokratskije usmjereni zadatak, od nastave u kojoj se gleda učenike kao na jedinstvenu skupinu.

(2) *Provođenje odluka vs. kreativnost, inicijativa*. Provođenje odluka može se, doduše, temeljiti i na demokratskom procesu odlučivanja. Ipak, demokratski pristup pretpostavlja da se i odlučivanju i provođenju odluka ne pristupa autoritarno, nego da u jednom i drugom dođu do punog izražaja inicijative, posebno one koje izvor imaju u kreativnim momentima članova skupine. A da se to ostvari, nužan je adekvatan metodički pristup.

(3) *Važnost diplome vs. važnost znanja*. Da bi škola odgovarala funkciji koju joj namjenjuje demokraciji usmjerena škola u demokratskom društvu, njezin se uspjeh ne smije vrednovati brojem završenih učenika i diplomiranih studenata, nego onom sumom znanja (u najširem smislu te riječi) koju oni nose iz škola – od osnovnog do visokog školstva – koje će im poslužiti u ostvarivanju svojih života. Da se postigne ta ‘suma znanja’ potrebni su, osim adekvatnog izbora znanja koje će ući u tu ‘sumu’ i odgovarajuća primjena nastavnih metoda, postupaka, medija itd. što, opet, pretpostavlja primjenu odgovarajućeg metodičkog pristupa.

Drugi gore navedeni autor, **I. Čehok** (1995, 84–85) stavlja problematiku škole u demokratskom društvu u kontekst “načela pluralnosti” kojeg smatra “najvažnijim načelom” demokracije. Odgojni čin smatra pluralnim i povezuje ga sa “sloganom: obrazovanje za samoopredjeljenje”. Iznosi niz zahtjeva pomoću kojih to treba ostvariti kao što su, npr. poticajne mjere za razvoj škole kao prostora multikulturalnosti, poticanje širine izbora i odlučivanja, prenošenje odgovornosti na pojedine skupine kako bi se umanjio paternalizam itd. A da bi se to ostvarilo, “osnovno je pitanje provedbe metode”, dakle



metodički moment.

Izvori koji su poslužili u ovoj teorijskoj analizi nisu, naravno, iscrpni, no predstavljaju izbor koji se proteže od početka prošlog stoljeća do suvremenosti i obuhvaća i neke strane i neke naše autore. Kod svih nalazimo, više ili manje eksplicitno, no uvijek implicitno, naglasak da je za realizaciju demokratičnosti u školi i u nastavi, uvijek nužna pedagoškoj situaciji primjerena realizacija interakcije supstrata i odgojno–obrazovnog aspekta, tj. adekvatan metodički pristup. S druge, međutim, strane, gledajući današnju situaciju, nameće se zaključak da smo još daleko od realizacije navedenih težnji, iako smo u međuvremenu već duboko zakoračili u novo stoljeće. Ta se tvrdnja doduše ne odnosi u istoj mjeri na sve zemlje, no to je ipak – u većoj ili manjoj mjeri – pojava globalnih razmjera. Nas, međutim, u prvom redu zanima naša situacija. Njezin egzaktniji opis odnosno dokaz (a to bio i jedan od uvjeta njezinog djelotvornog mijenjanja) zahtijevao bi šire postavljene, znanstveno–metodološki utemeljene reprezentativni survey, no čije provođenje prelazi momentalne mogućnosti.

No i bez toga, iako samo na razini interakcije nesustavnih promatranja nastavnih događanja, zdravorazumskog zaključivanja i iskustava poznatih iz drugih zemalja, može se reći da našu situaciju karakterizira visoki stupanj deklarativnog prihvaćanja, a niski stupanj praktičnog realiziranja zahtjeva o kojima je ovdje riječ. Pritom se u praksi ipak daje ‘veća težina’ supstratnom aspektu, nego li aspektu traženja optimalnog puta ‘prijenosa’ tog supstrata u odgojno–obrazovnom procesu, a time i metodičkom interdisciplinarnom aspektu.

Izlaz? Rješenje te situacije? Iz tijeka misli ovog priloga proizlazi, da bi ga se moglo naći u otvaranju perspektive, a zatim i ostvarivanju istovremenog unapređivanja demokratičnosti nastave i uravnoteženja supstratnog i odgojno–obrazovnog momenta kao dvaju međusobno uvjetovanih zadataka. Izobrazba budućih i usavršavanje sadašnjih djelatnika u prosvjeti – od odgajatelj(ic)a u dječjim vrtićima do visokoškolskih nastavnika – ima u tom nastojanju najvažniju ulogu. Naravno, uz uvođenje praktičnih oblika i rješenja, sa adekvatnim teorijskim polazištima i metodološki valjanim empirijskim provjerama, ali i sa što manje deklarativnih fraza.

## Izvori i literatura

- Anić, V. i Goldstein, S. (2002), *Rječnik stranih riječi*, Novi liber, Zagreb.
- Clausse, A. et al. (1973), *Une charte de l'école pluraliste*, Ligue de l'enseignement, Bruxelles.
- Clausse, A. (1975), *La rélativité educationelle*, Nathan, Paris & Labor, Bruxelles.
- Čehok, I. (1995), Škola u demokratskome društvu, *Metodički ogledi*, 6, 81–86 (br.1).
- Čop, M. /M.Č./ (1989), Dewey, John. U: Potkonjak, N. i Šimleša, P. (ured.), *Pedagoška enciklopedija*, I. sv., Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd; Školska knjiga, Zagreb i dr., str. 116.
- Dewey, J. /Duji, Đ./ (1934), *Pedagogika i demokratija*, Geca Kon, Beograd.
- Dewey, J. /Djuj Đ./ (b.g.) *Škola i društvo*, Rajković, Beograd

- Hederer, J. (1981), *Pädagogik – Überlegungen zur Erziehung*, Olson, München – Wien.
- Mijatović, A. (1995), *Demokratičnost i demokratizacija školstva*, *Metodički ogledi*, 6, 35–46 (br. 1).
- Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost – Sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*, Educa, Zagreb.
- Page, G. T. i Thomas, J.B. (1979), *International Dictionary of Education*, Kogan Page, London.
- Pšunder, M. (2006), *Načela disciplinskog pristopa (izhodišča i stališča nekaterih avtorjev)*, *Sodobna pedagogika* 57 (br.1), 130–145.
- Vanlić, M. (b.g.), *Uvodna reč*, u: Dewey, J., *Škola i društvo*, Rajković, Beograd

### SCHOOL DEMOCRATISATION IN THE CONTEXT OF THE METHODOLOGICAL ASPECT OF TEACHING

#### *Abstract*

Democratisation of teaching belongs to the realm of contemporary questions concerning necessary modifications of our school system as well as concerning the methodological aspect of teaching, that is, the relationship between the teaching substratum and educational moment. The article deals with some problems and opinions in regard to this problem from recent historical and our contemporary perspective.

**Key words:** *school modifications, school democratisation, teaching substratum, teaching methodology*

### LA DEMOCRATICITÀ DELLA SCUOLA NEL CONTESTO DIDATTICO

#### *Riassunto*

Nelle questioni attuali connesse ai cambiamenti nel nostro sistema scolastico rientra anche la democratizzazione dell'insegnamento. La questione si fa sentire nell'ambito della didattica, ovvero nel substrato della materia d'insegnamento e nel processo educativo-istruttivo. Nel saggio si riflette su alcuni aspetti e opinioni connesse a questa problematica sia da un punto di vista storicamente non recente, che in una prospettiva attuale.

**Parole chiave:** *cambiamenti a scuola, substrato dell'insegnamento, didattica dell'insegnamento*