

Emerik Munjiza

Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku

UDK 37.01
371.4
37(091)

Primljeno: 2005. godine
Izvorni znanstveni članak

PROBLEM KONTINUITETA I DISKONTINUITETA IZMEĐU STARE I NOVE ŠKOLE

Autor je istražio problem kontinuiteta i diskontinuiteta između stare i nove škole i njihovih pedagogija na području aktivnosti učenika. U istraživanju je analizirana relevantna literatura i građa kroz školske propise, uredbe, zakone i nastavne osnove između 1774. i 1914. godine. Aktivnost učenika u kontinuitetu stare škole moguće je primijetiti od manualno-prakticističke do pedagoške orijentacije. Nova škola znatno je smjelije istaknula aktivnost učenika (do samostalnosti) kroz različite oblike ovisno o shvaćanju pojma aktivnosti.

Ključne riječi: tradicionalna pedagogija, reformirana pedagogija, diskontinuitet školstva

1. Utemeljenje i razvoj znanosti između teorija evolucije i revolucije

U okviru općeg interesa za pravila po kojima se konstituira i razvija znanje i znanost, moguće je isti problem pratiti i u području pedagogije. Mi ćemo se ukratko osvrnuti na tri dominantne metateorije u znanosti uopće, a nakon uvodnog okvira analizirat ćemo isti problem na primjeru stare i nove škole i njihovih pedagogija.

Predmet metateorija je način utemeljenja znanosti i znanstveni razvitak. Pritom ne vlada suglasje, nego postoje različite metateorije koje se javljaju kao: teorija konstruktivizma, postmoderna i rasprava o paradigmatima.

Utemeljitelji i pristalice konstruktivizma¹ okreću se protiv klasičnog poimanja znanosti u tradiciji empirizma. Prema njima, ne postoji objektivna znanstvena spoznaja. Znanstvena spoznaja predstavlja rezultat ljudske konstrukcije. Radikalni

¹ Značajniji predstavnici konstruktivizma su: Paul Lorenzen (1915.-1994.), Wilhem Kamlan (1905.-1976.), Humberto R. Maturan (1928.), Ernest von Glasersfeld (1917.).

konstruktivizam odbacuje tezu da je kriterij znanosti podudaranje iskaza sa zbiljom. Spoznaju uvijek treba promatrati u suodnosu s promatračem, ne postoji o promatraču neovisna spoznaja. (Konig, Zedler, 2001.)

“Više od 2500 godina Zapad je ljudsko znanje pretežno shvaćao kao odraze neovisnog svijeta izvan spoznajnog subjekta. Taj je odraz trebao zrcaliti barem dio strukture tog realnog svijeta i njegovih funkcionalnih načela... Kao u slučaju portreta, valjanost se svega znanja vrednovala prema stupnju njegova podudaranja sa zbiljom.” (Glaser-sfeld, 1996., prema Konig, Zedler, 2001., 248)

Radikalni konstruktivizam počiva na tezi da sve znanje, kako god ga definirali, postoji samo u glavama ljudi i da misaoni subjekti svoja znanja mogu konstruirati na temelju vlastitih iskustava. (Konig, Zedler, 2001.)

Kako ne bi zapao u puku proizvoljnost i subjektivizam, konstruktivizam kao kriterij pouzdanosti uvodi njegovu praktičnu primjenjivost.

Filozofija postmoderne raspravlja o stanju znanja i znanosti u visokorazvijenim društvima. Prema stajalištima postmoderne znanstveno znanje nije jedino, ono je samo znanje pored ostalih.

“Ponajprije znanstveno znanje nije cjelokupno znanje, ono je uvijek bilo višak, uvijek u suparništvu i u sukobu s drugom vrstom znanja.” (Konig, Zedler, 2001.)

Pored znanstvenog diskursa postoje i drugi: opisivanje, pripovijedanje, pitanje, argumentiranje. Ne postoje metateorije koje znanosti odvajaju u odnosu na druga znanja i pored toga što je cjelokupna povijest filozofije usmjerena u pokušaju dokazivanja prednosti znanstvenog znanja.

Bitna oznaka znanja prema postmoderni je da znanost nije usmjerena na suglasje, nego na sporenje. Suglasje u znanosti može biti samo lokalne prirode i ograničenog vremena. Znanost u postmoderni treba predmetom znanja učiniti i pravila po kojima se konstituira to znanje.

“Znanost u postmoderni razlikuje se od znanosti ranije epohe po tome što je svjesna svoje povezanosti s pravilima koja proizvode ta znanja.” (Konig, Zedler, 2001.)

Tradicionalni se razvitak znanosti shvaća kao sve veće približavanje istini (kako to formulira kritički racionalizam), kao postupno napredovanje prema pouzdanijim i obuhvatnijim teorijama. (Konig, Zedler, 2001.)

“Ako pobliže razmotrimo razvitak znanosti, sigurno ćemo uvidjeti da doduše ne znamo koliko smo stvarno udaljeni od istine, ali da se istini ipak možemo sve više i više približavati, te da to doista i činimo.” (Poper, 1995., prema Konig, Zedler, 2001., 226)

Razvitak znanosti se ovdje shvaća kao kontinuirani proces u kojem se posebne i manje provjerene teorije zamjenjuju drugima koje mogu objasniti više stvarnih stanja i bolje su prokušane u praksi. Shvaćanje kontinuiranog razvoja znanosti dovedeno je u pitanje šezdesetih godina 20. stoljeća, a posebno poslije 1962. godine i izlaska knjige Thomasa S. Kuhna² *Struktura znanstvenih revolucija*.

² Thomas S. Kuhn (1922.), fizičar, povjesničar prirodnih znanosti. Njegova *Struktura znanstvenih revolucija* bila je najprije znanstvena povijest prirodnih znanosti, ali je kasnije poslužila i kao poticaj za raspravu o razvitku znanosti uopće.

Kuhn ne tumači razvitak znanosti kao postupni razvitak obuhvatnijim i pouzdanim teorijama, već kao niz različitih, skokovitih paradigmi. Za Kuhna razvitak znanosti nije kontinuirano napredovanje, već oblik znanstvenih revolucija u kojima pojedinu znanstvenu koncepciju, paradigmu zamjenjuje neka druga.

“Postoje razdoblja - najizrazitiji i najlakše shvatljivi primjeri su pojava Kopernikove, Darwinove i Einsteinove teorije - u kojima znanstvena zajednica napušta uvriježenu sliku svijeta i uvriježeni oblik znanosti te prelazi na drugo, obično s njima nespojivo stajalište.” (Kuhn, 1978., prema Konig, Zedler, 2001.)

Većina otkrića i teorija nisu puke dopune postojećih znanja. Budući da se stare spoznaje pri prihvaćanju novih moraju radikalno preurediti, preustrojiti ili u potpunosti napustiti, to znanstvena otkrića i izumi u načelu imaju revolucionarni karakter. (Kuhn, 1978., prema Konig, Zedler, 2001.)

Za Kuhna razvitak znanosti predstavlja smjenu različitih paradigmi koje se ipak događaju u razvojno određenim fazama. Početnu fazu možemo nazvati fazom normalne znanosti u kojoj je dotična paradigma općenito prihvaćena. U slijedećoj fazi anomalije, sve jasnije se očituju problemi koji se u okviru postojeće paradigme ne mogu riješiti. U trećoj fazi znanstvene revolucije nova paradigma (često i dijametralno suprotna) zamjenjuje dotadašnju.

Ovu navedenu teoriju mogli bismo nazvati i diskontinuiranim kontinuitetom. U određenim društvenim, tehničko-tehnološkim uvjetima znanost se odvija kontinuirano. No razvoj okružja i same znanosti uvjetuje apsolutno napuštanje postojeće i prihvaćanje nove teorije.

Postoje teoretičari koji znanstveni razvitak obrazlažu kao kontinuirani proces. Oni i u novim teorijama pronalaze primjenjive ostatke starih, napuštenih teorija.

“Za rafiniranog falsifikacionista³ je znanstvena teorija T opovrgnuta onda i samo onda ako je moguće predložiti drugu teoriju T1 sa slijedećim obilježjima. Teorija T1 posjeduje višak sadržaja u odnosu na teoriju T, tj. Teorija T1 predskazuje novu vrstu činjenica koje su u teoriji T bile nevjerovatne, pa čak i nemoguće. Teorija T1 objašnjava raniji uspjeh teorije T. Dio sadržaj teorije T je sadržan u novoj teoriji T1. Višak sadržaja teorije T1 je provjeren u praksi.” (Lakatos, 1974., prema Konig, Zedler, 2001., 232)

Opće teorije o postanku i razvoju znanosti moguće je pratiti i na području pedagoške znanosti. Spoznaja nikada nije konačna i definitivna, ona je beskonačan proces u približavanju istini.

“Ono što je u danom času spoznato, tek je jedan korak u stalnom napredovanju spoznaje, bez obzira radi li se o znanstveno utemeljenom upoznavanju pojedinog učenika, učitelja ili o spoznavanju znanstvenih uopćavanja, tj. znanstvenih zakona. Ta osobina beskonačnosti procesa spoznaje naziva se asimptotičnost.” (Mužić, 1999., 19)

³ Imre Lakatos (1922.), studirao matematiku, filozofiju i fiziku. Pristalica kritičkog racionalizma. Pravi razliku između dogmatskog i metodičkog falsifikacionizma. Prema njemu jednu teoriju nije moguće opovrgnuti čistim opažanjem, već u načelu samo drugom opširnijom i obuhvatnijom teorijom.

Prema Wallonu (1959.) naše spoznaje napreduju i preobražavaju se, te su ograničene uvjetima i tehnologijama određenog vremena. Teorije kontinuiteta i diskontinuiteta istražili smo na području koncepcija stare i nove škole i njihovih pedagogija.⁴

2. Problem kontinuiteta i diskontinuiteta između stare i nove škole i njihovih pedagogija

2. 1. Istraživački problem

Povijest školstva i pedagogije razlikuje tri temeljna školska sustava: staru školu, novu školu, suvremenu školu i odgovarajuće im pedagogije.

Sustav stare škole vremenski se određuje od početka organiziranog školstva pa sve do kraja 19. stoljeća, s tim da se kao dominantno razdoblje uzima 17., 18. i 19. stoljeće. U pedagogijskoj teoriji obično se za staru školu uzima školski sustav i pedagogija koju je utemeljio Johann Friedrich Herbart (1776. - 1841.), a dalje je razvijali njegovi sljedbenici T. Ziller (1817. - 1882.), W. Rein (1847. - 1929.) i drugi. (Pedagogijska enciklopedija, 1989.).

Nova škola javlja se kao reakcija na staru školu krajem 19. i početkom 20. stoljeća, a procvat doživljava između dva svjetska rata. Zbog različitog shvaćanja pojma rada ili aktivnosti utemeljeni su različiti pravci radne škole manualnog karaktera, duhovnog karaktera, pokret umjetničkog odgoja, škole u prirodi, slobodne škole itd. (Pataki, 1938.).

Suvremenom školom označava se škola koje se razvija poslije Drugog svjetskog rata. Ona pokušava u sebi sintetizirati poželjnosti stare i nove škole, ali i dograđivati ju novom kvalitetom i inovacijama. Uspostava jedinstva i ravnoteže suvremene škole ogleda se u: analitičko-sintetičkom pristupu, uvažavanju integracije i diferencijacije, socijalizacije i individualizacije, zornosti i apstraktnosti, praktičnosti i racionalnosti, poučavanja i učenja. U nastavu se uvode inovacije i nove strategije: programirana, egzemplarna, mentorska, timska nastava, nastava uz pomoć računala. (Pedagogijska enciklopedija, 1989.).

Specifične interese učenika nastoji zadovoljiti kroz nove organizacijske i sadržajne oblike: izborne i fakultativne nastave, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. (Šimleša, 1976.).

U literaturi se stara i nova škola vrlo često predstavljaju kao dva suprostavljena koncepta. S pozicija nove škole staroj školi se najčešće prigovara: stara škola je škola slušanja, poslušnosti, mehaničkog pamćenja, bubanja. U njoj je učenik samo prijemni aparat. Između učenika i učitelja vlada odnos nepovjerenja i zategnutosti. Odgojni rad je zapostavljen, škola je udaljena od života i ne priprema za život. To je škola koja u svakom pogledu i u svim oblicima sputava aktivnost učenika. (Pedagogijska enciklopedija, 1989.).

⁴ U terminima stara i nova škola podrazumijeva se i njihova odgovarajuća pedagogija i tamo gdje nije izričito navedeno.

Nova škola javlja se kao protuteža staroj školi i u svim je oblicima antiteza staroj školi. Kao novo pozitivno i napredno za novu školu u odnosu na staru školu iznosi se slijedeće: u novoj školi dominiraju različiti oblici aktivnosti učenika, ona se temelji na aktivnosti učenika. U njoj se njeguju različiti oblici samostalnog rada učenika. Odnosi između učenika i učitelja su suradnički. Potiču se različiti oblici kreativnog izražavanja i stvaranja. To je škola rada i samorada učenika. (Bandur, 1984., Krneta, 1979., Matičević, 1934., Pataki, 1938., Spasić, 1930.)

Nas je zanimalo jesu li stara i nova škola apsolutno suprotstavljene koncepcije? Je li se nova škola razvila samo na kritici stare i organizirala u potpuno suprotnom pravcu, ili je koristila dosegnutu razinu stare škole i neka njezina pozitivna iskustva izraženije naglasila i razvijala uvažavajući nove znanstvene promjene i dostignuća i društvena očekivanja?

Istraživački problem smo definirali kao Problem kontinuiteta ili diskontinuiteta između stare i nove škole i njihovih pedagogija. U odgovoru na postavljeni istraživački problem analizirali smo referentnu literaturu (vidi popis literature na kraju rada), pedagoškijsku periodiku između 1860. i 1914. godine⁵, školske uredbe, propise i zakone⁶ i učevne (nastavne) osnove.⁷

U analiziranim izvorima izdvojili smo pedesetak pojmova koji diferenciraju novu školu od stare škole.⁸ Po značajnosti i učestalosti među navedenih pedesetak pojmova izdvojili smo: aktivnost, interes, nastava, rad, škola. Među ovdje navedenim pojmovima posebno su naglašeni pojmovi aktivnosti (rada), koji određuju dječje interese, vrstu i organizaciju nastave i škole. Zbog toga ćemo kontinuitet i diskontinuitet između stare i nove škole pratiti na kategoriji aktivnosti (rada) koja u sebi sadržava i pojmove interesa, nastave i škole.

3. Stara i nova škola su diskontinuirani proces

Sedamdesetih godina 19. stoljeća kapitalizam prelazi u novu fazu razvoja, u trijumf industrijalizma s nizom tehničkih i tehnoloških pronalazaka i inovacija. U društvenim

⁵ U našim uvjetima to je dominantno razdoblje stare škole. Početkom 20. stoljeća javljaju se početne ideje nove škole, u početku na teorijskoj razini. Mi ćemo u okvirima stare škole tražiti oblike aktivnosti učenika.

⁶ Do donošenja prvih školskih zakona 1871. za područje Vojne krajine i 1874. godine Civilne Hrvatske školstvo je regulirano školskim uredbama i propisima.

⁷ Pojedine školske uredbe i propisi imali su i elemente nastavnih osnova. Propisivali su nastavne predmete, broj sati, ponekad i osnovne sadržaje. Kasnije će se izdavati samostalne opširnije nastavne osnove.

⁸ Navodimo slijedeće pojmove: aktivnost (18), doživljaj, eksperiment, formalizam, globalizacija, grupa (3), ideja (2), individualizacija (2), inicijativa (2), inovacija (2), interes (10), istraživanja (2), izbor, izraz (2), kartončići (3), komunikacija (3), koncentracija (2), listići (4), metoda (2), mišljenje (2), modeli, nastava (8), obrazovanje (2), odgoj (2), orijentacija, osposobljavanje (2), plan (3), položaj (2), praksa (2), pravac, princip (4), priroda, profesija, promatranje, psihologija, rad (12), raspored (2), razvoj (2), samorad (2), samostalnost (2), samouprava, sistem (3), sloboda, stvaranje, škola (11), tehnika, tempo, učenje, usmjerenje, vrednovanje, zajedništvo. U zagradi se navodi broj oblika navedenih pojmova. Na primjer, aktivnost: determinirana, djeteta, duševna, individualna itd.

odnosima liberalna demokracija javlja se i razvija kao ideal. Liberalna demokracija posebno naglašava značaj individualnih sloboda i jednakosti (slobodu mišljenja, govora, udruživanja). Od svakog pojedinca traži se i očekuje inicijativnost i poduzetnost.

Primjena eksperimenta i uvođenje eksperimentalne metode dovelo je do značajnih znanstvenih otkrića, posebno na području prirodnih znanosti. Moderna eksperimentalna psihologija otkriva nove osobine djeteta. Nova Wundtova psihologija temelji se na voljnom faktoru, volja je primarna u psihičkom životu za razliku od Herbartove asocijativne psihologije.

Stara škola nije mogla udovoljiti novim potrebama, a posebno nije bila spremna utjecati na budući razvoj i zbog toga ju je trebalo reformirati. U projekciji nove škole, stara se nastoji prikazati zastarjelom, ograničenom u svim bitnim elementima i odrednicama.

Stara škola teorijski je organizirana na Herbartovoj asocijativnoj pedagogiji. Ovaj sustav temelji se na intelektualno-mehaničkom karakteru. On je u svoje vrijeme značio velik napredak u odnosu na srednjovjekovne crkvene škole. Sada je zbog novonastalog općeg napretka došlo vrijeme da se i ta stara škola mijenja.

Značajni nedostaci i nesuvremenost stare škole su: pretjerani intelektualizam mehaničkog karaktera, zapostavljanje doživljajne i voljne aktivnosti. (Spasić, 1930.)

Temeljne osobine stare škole su: apsolutni autoritet učitelja, slijepa poslušnost učenika, sistematične kazne i nagrade. Definicije, pravila, idealne forme, imena nepoznatih stvari i nepojmljivih dogmi bijahu kruh svagdašnji. Realni svijet, život, sistematika promatranja, uzročno-posljedična veza bila je samo za učitelje. (Bertolki, 1910.)

Stara škola u pravilu je radila na slijedećim principima: slušanje, učenje, ispitivanje, kažnjavanje. (LJ. M., 1892.)⁹

Tradicionalno se stara i nova škola prikazuju s pozicija apsolutne antiteze: između totalne poslušnosti i neograničene slobode, dominantne pasivnosti i isključive aktivnosti učenika, apsolutni naglasak na intelektualnom odnosno emocionalno-voljnom području, favoriziranje forme odnosno sadržaja. (Škavić, 1908.)

I dočim je stara škola bila strogo učilište, zadaća je novoj školi da bude odgajalište. (V., 1880.)

Svi reformatori se međusobno slažu u kritici stare škole, ali se međusobno razlikuju u koncipiranju nove škole. Slažu se u tome što osuđuju staru školu i zovu je školom učenja u kojoj dijete ima pasivan i neprirodan položaj. (Trstenjak, 1912.)

U autoritarnim društvima škola je udešena za učenje i za slušanje, za službenike podaničkog mentaliteta. Nova škola mora razvijati sposobnosti, inicijativnost, mora učenika staviti u aktivan položaj. Sve ostalo vodi nazatku. (Turić, 1923.)

U novoj školi nije dovoljno samo da se radi, već je važno tko, zašto i kako radi. Glavni nosilac ili subjekt rada je dijete, a ne nastavnik. Cilj odgoja nije davanje što više znanja, često i nepotrebnog, nego razvoj sposobnosti. (Spasić, 1930.)

Do sada navedeni autori bili su suvremenici, sudionici i jednim dijelom i pristalice nove škole i reformirane pedagogije. S obzirom na njihovo aktivno sudjelovanje u

⁹ Iz inicijala, godine članka može se zaključiti da se radi o Ljudevitu Modecu.

koncipiranju nove škole, ne iznenađuje nas pozicija diskontinuiteta između stare i nove škole.

Ima dosta suvremenih teoretičara koji s pozicija vremenske distance zastupaju slične stavove diskontinuiteta.

Stara škola učenja nije u dovoljnoj mjeri uvažavala aktivnost i samostalnost učenika u nastavnom radu. U njoj je naglasak na davanju znanja, čime je organizirana samo na području pamćenja, a učeničke misaone napore je sputavala i svodila na minimum. Nova škola temelji se na individualnim sposobnostima i razlikama učenika. Učenici su u njoj određivali što će raditi, kako će raditi, koliko dugo će raditi, koje izvore će koristiti i u kojem će slijedu raditi. (Bandur, 1984.)

Nova škola temelji se na dječjem slobodnom razvoju. Iz odgoja treba isključiti svaku prinudu i kaznu. Djetetu se ostavlja slobodan izbor: aktivnosti, zanimanja i igre. (Krnet, 1979.)

Bitna razlika između stare i nove škole je i u arhitekturi. Cijela škola - od arhitekture do namještaja, opreme, opredijeljena je za frontalni način rada. Uho i knjiga su jedine i univerzalne metode. U ovako organiziranoj školi učenicima je predodređeno da budu pasivni. Stoga ne iznenađuje kada J. Dewey nije mogao naći odgovarajući namještaj za svoju školu. *“Bojimo se da mi nemamo ono što Vama treba. Vi tražite nešto na čemu bi djeca mogla da rade, a ovo što mi imamo je samo za slušanje.”* (Dewey, 1983., prema Zaninović, 1988.)

Nova škola rada trebala bi imati: posebne radionice, laboratorije, crtaone, radio-nice za šivanje, kuhanje. (Jakopović, 1984.)

I neka sintetička djela su na pozicijama diskontinuiteta stare i nove škole. Stara je škola: škola učenja, pamćenja, slušanja, riječi, učitelja, verbalna, knjiška, autoritarna. Temelji se na različitim oblicima prisile, pa i službeno odobrene tjelesne kazne. Rad je organiziran isključivo u frontalnom obliku, na autoritarnim odnosima, temeljen na zakonima asocijativne psihologije. Nova škola organizirana je na dijametralno suprotnim principima od ovih navedenih za staru školu. (Enciklopedijski rječnik pedagogije 1963., Pedagoška enciklopedija 1989., Zaninović, 1988., Žlebnik, 1970.)

4. Između stare i nove škole moguće je utvrditi kontinuitet

No već i navedeni analitičari uviđaju nepravdu i štetnost apsolutne isključivosti. Umjesto isključivosti i disonantnosti poželjnije je tražiti elemente evolucije i razvoja u formiranju pedagoških pojmova. U društvenim pojavama poznati su zakoni ustrajnosti, konzervatizma, posebno u školstvu. Reforme se ne izvode naglo, lako i brzo; protiv im se zakon ustrajnosti.

“Učini se možda i gdje koji pokus, zametnu se debate, stvore se struje pro i contra, a za neko se vrijeme sve opet umiri i slegne, te u najpovoljnijem događaju prijeđu u povijest pedagogije. Od nekih ostane trag, a neki isčeznu netragom.” (Dvorniković, 1904., 613)

Po zakonu razvitka nova pojava rađa se u okviru starog sustava, jača se i dobiva sve više emancipacijsko obilježje. Na ovoj zakonitosti i mogućnosti mogli su nastati raznovrsni reformski pedagoški pravci, koji posebno favoriziraju jednu od mogućih sposobnosti. (Škavić, 1909.)

I u današnjoj školi ne bi smjelo dijete biti pasivno, te primati gotove istine samo pamćenjem, već bi moralo svim svojim sposobnostima sudjelovati u odgojnom procesu. (Škavić, 1912.)

Kulturna nas povijest uči, da ljudski duh ne napreduje u ravnoj liniji, nego padajući iz jedne krajnosti u drugu pomalo se pomiče naprijed. Često puta prethodno sve nekritički rušimo i polazimo iz početka, ili ispod tog početka. (Turić, 1895.)

U pedagogiji ne možemo strogo odvojiti staro od novoga, jer se novo rađa u krilu staroga. Novog pedagoškog duha bilo je i u staroj pedagogiji, isto kao što i staroga duha može biti u novoj.

Postavlja se nadalje i posebno pitanje je li ta stara škola, pored svojih mnogih negativnosti, imala i pozitivnosti koje su se zadržale i u novoj školi. Suprotstavljanje između stare i nove škole moglo bi biti umjerenije, jer se i u staroj školi radilo, a i u novoj morat će se učiti. *“Stara pedagogija u svom je krilu odnjegovala nježan zametak, možda ga je u njegovu rastu i razvoju počesto zaustavljala i kočila, ali ga kako vidimo nije ugušila.”* (Pataki, 1938., 6)

To novo i napredno u pedagogiji nije, prema tome, tek otkriveno u sadašnjosti, ono je već klijalo i raslo tijekom povijesti, da bi se u našem stoljeću razgranalo do jednog općeg pedagoškog pokreta - do takozvane nove ili reformirane pedagogije. (Pataki, 1938.)

Nova škola smjelije je istaknula značaj i oblike rada ili aktivnosti u odgoju. Prema njoj rad mora biti slobodan, a ne diktiran; samostalan, a ne predugo vođen od strane učitelja.

Novo nije moglo nastati ni iz čega ili samo kao antiteza staroga. Ono je nužno moralo ugraditi i dio poželjnog iz starog.

Staro se ruši ili bar potkopava, novo nastaje, u muci se i stisci rađa i još nije gotovo. Pedagogija nudi novo, što praksa teško prihvaća i signalizira nerazumijevanje i ograničenje. Karakteristično je kako mi mnogi nastavnici dolaze i iskreno priznaju da bi rado nove ideje praktično provodili, po novim metodama radili, ali da ne pronalaze načine kako teorijsku spoznaju dovesti do praktične primjenjivosti. (Matičević, 1938.)

Zamjenu novog sa starim treba promatrati kao kontinuirani proces. Nova škola ne postoji, već postupno nastaje iz stare škole u smjelijoj sintezi učenja, rada, života, individualizacije i socijalizacije. (Spasić, 1930.)

Ima li u pokretu nove škole i reformirane pedagogije i pomodarstva? Ima li promjena zbog promjena? Mogu li se pojedini reformski pokreti promatrati kao nestručni pokušaji van pedagogije? Ponudeni reformski pokreti ne temelje se na samoj pedagogiji, nego na drugim područjima znanosti i umjetnosti. To je više moda, pomodarstvo, nego stručno-znanstvena utemeljenost. Gotovo da svaki učitelj koji drži do sebe nudi neku originalnu pedagošku ideju. (Dvorniković, 1904.)

Navedena teorijska rasprava nije sigurno odgovorila na postavljeni problem kontinuiteta ili diskontinuiteta, jer su izneseni stavovi za i protiv. U analizi postoji i metodološka poteškoća. Novu školu i njezine vrijednosti analizirali smo s teorijske projekcije i poželjnosti. Staru školu analizirali smo sa stajališta praktične ograničenosti.

Da bismo došli do objektivnije spoznaje, analizirali smo izvorniju građu: školske naredbe, propise i zakone između 18. stoljeća (1774.) i Prvog svjetskog rata. Unutar navedenog razdoblja analizirali smo nastavne osnove i pedagošku periodiku. Zanimalo nas je možemo li i u takozvanoj staroj školi naći oblike aktivnosti učenika, koji su to, i u čemu je nova kvaliteta nove škole na području aktivnosti učenika.

4. 1. Aktivnost učenika stare škole kroz predmete praktičnog karaktera

Umjesto priklanjanja pristalicama kontinuiteta ili diskontinuiteta između stare i nove škole, odlučili smo temeljitije analizirati relevantnu građu toga vremena: školske uredbe, propise, nastavne osnove i pedagojsku periodiku.

Prema općem shvaćanju, navedeno razdoblje između 18. stoljeća (1774.) i Prvog svjetskog rata je dominantno razdoblje stare škole. Interes i predmet naše analize su oblici rada ili aktivnosti ako ih je bilo u razdoblju stare škole. Pošli smo od teze da je iz nastavnih osnova i popisa predmeta moguće identificirati i one praktičnog karaktera. Predmeti praktičnog karaktera pored teorijskih informacija zahtijevaju i određene oblike praktičnog rada.

Već u prvoj školskoj naredbi *Allgemeine Schulordnung...* (1774.), nalazimo dva takva predmeta: *prirodne znanosti* i *kućanstvo* u glavnim školama i prirodne znanosti ili kućanstvo u normalnim školama. U ženskim školama pored navedenih predmeta predviđen je kao obavezan predmet *ženski ručni rad*. Po nazivu i naravi ovi nastavni predmeti zahtijevali su individualne oblike manualno-praktičnog rada.¹⁰ Sve kasnije uredbe, propisi i školski zakoni sadržavali su i predmete praktičnog karaktera.

U *Politische Verfassung* iz 1805. godine uz ženski ručni rad nalazimo i predmet *temelj domaće štednje i načela gospodarstva*. Cilj predmeta je bio u teorijskom i praktičnom smislu mladež uputiti u racionalno gospodarstvo i pripremiti ih za dobre domaćine-gospodare.

U više navrata ponavljaju se zahtjevi ka praktičnosti i u vannastavnim oblicima rada.

“Godine 1803. obnovilo je kr. namjesništvo svoju naredbu o gajenju svilaca u školama... Od utrška prodanih galeta (čahura), pripast će učitelju jedna trećina, a đacima dvije trećine.” (Cuvaj, 2, 185)

System scholarum elementarium iz 1845. godine u dva godišta četvrtog razreda predviđa nastavni predmet: nauk o gradnji. Za djevojčice su predviđena dva nastavna predmeta: počeci kućanstva i ženski ručni rad. Da se radi o predmetima praktičnog

¹⁰ *Allgemeine Schulordnung...* 1774. godine predviđao je: trivijalne, gradske, glavne i normalne škole. One su se međusobno razlikovale po dužini trajanja, bogatstvu programa i broju učitelja koji su radili na njima. Glavne i normalne škole nalazile su se u većim mjestima-gradovima. U njima je radilo od tri do pet učitelja. Imale su bogatije programe. U njima su se jedno vrijeme osposobljavali i budući učitelji.

karaktera, govore zadaci navedenih predmeta: obrađivanje vrta, proizvodnja i čuvanje sočiva i ulja, njegovanje domaćih životinja, pravljenje masla i sira, uzgoj lana i konoplje, šivanje, tkanje, bijeljenje. (Opširnije: Cuvaj 3, 138)

Oba školska zakona iz 1871. i 1874. propisivali su obvezno postojanje školskog vrta uz svaku pučku školu.¹¹

“Uz svaku pučku školu mora postojati vrt, prostran jednu do dvije rali za praktične vježbe u cijepljenju stabaloh i u ostalom gospodarstvu.” (Cuvaj, 6, 336)¹²

Uz školski vrt, zakon iz 1871. godine predviđa predmete: *vježba tijela i poljsko gospodarstvo* za dječake i *ženski ručni rad* za djevojčice. Školski zakon iz 1874. godine predviđa predmet *praktično upustvo u gospodarstvo i vrtlarstvo*. (Cuvaj, 6, 338)

Jedinstveni školski zakon iz 1888. godine¹³ predviđa dva predmeta praktičnog karaktera: *praktične upute u najnužnije struke gospodarstva* i *ženski ručni rad i upute u kućanstvo*. I ovaj je zakon kao zakonsku obvezu zadržao vannastavni oblik praktičnog rada kroz instituciju školskih vrtova.

Sve navedene školske naredbe, propisi i zakoni u popisu nastavnih predmeta navode i predmete praktičnog karaktera s definiranim početnim zadacima u osiguravanju uvjeta na području praktične aktivnosti učenika.

Pojedine nastavne osnove¹⁴ daju znatno širi uvid u problematiku predmeta praktičnog karaktera, jer se u njima eksplicitno navode i zadaci navedenih predmeta.

Nastavna osnova iz 1858. godine u trećem razredu pučke škole kao zadaću poljodjelstvu navodi povezivanje teorije i prakse. U zimskim mjesecima naglasak je na teoriji, a u proljetnim i ljetnim mjesecima naučenu teoriju treba primijeniti kroz praktičan rad u vrtu. (Cuvaj, 6)

Učevna osnova iz 1871. godine za nastavne predmete: *gospodarstvo, ženski ručni rad i nauk o kućanstvu* predviđa usvajanje nužno potrebnih znanja, ali i razvoj praktičnih umijeća ili vještina. (*Zbirka zakonah...*, 1871.)

U nastavnoj osnovi iz 1895. godine naglašeni su zadaci praktične nastave kroz predmete: *gospodarstvo i ženski ručni rad*. U nastavi gospodarstva kao temeljni zadatak navodi se:

“Sve pouke u gospodarstvu treba da se preduzimaju, ukoliko je moguće, u svezi s praktičnim radovima i motrenjem u školskom vrtu, odnosno u učiteljevom gospodarstvu, u doba kada je čemu vrijeme.” (Cuvaj, 9, 304/305). Iz navedenog zahtjeva jasno proizlazi da kroz nastavu gospodarstva treba povezivati intelektualni i praktični rad, osposobljavati učenike za sustavna promatranja u prikladno vrijeme.

¹¹ Školski zakon iz 1871. godine vrijedio je na području Vojne Krajine, a iz 1874. na području Civilne Hrvatske.

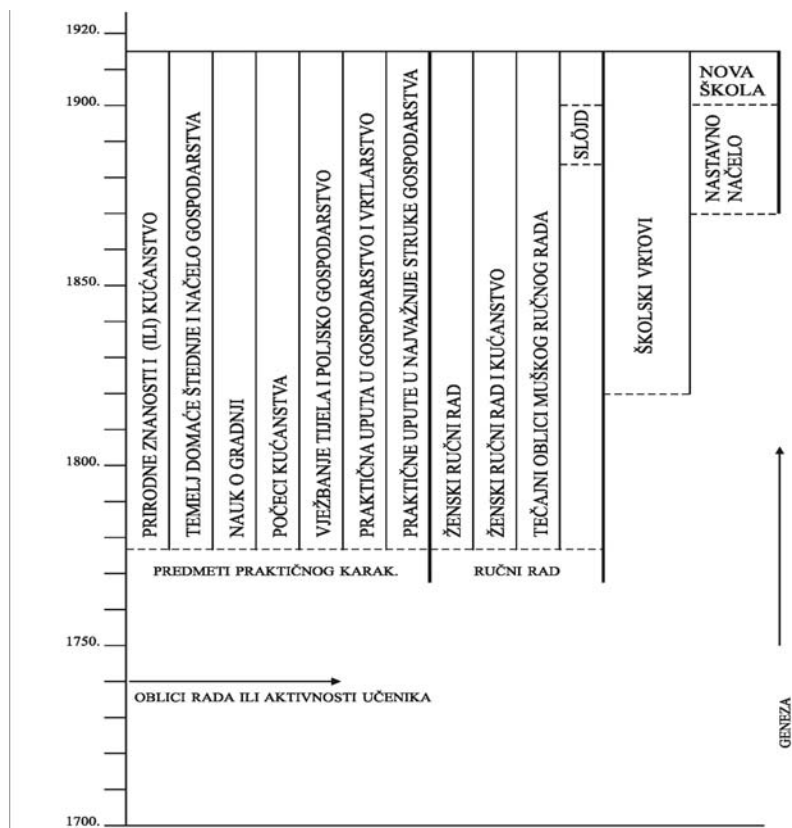
¹² Ral = stara jedinica za površinu. Ral ima oko 5760 kvadratnih metara, što danas odgovara jednom jutru.

¹³ Navedene godine Vojna Krajina je integrirana u političko-teritorijalno ustrojstvo Hrvatske. Zbog toga više nema potrebe i opravdanja da postoje dva školska zakona. Zbog toga je 1888. godine donesen jedinstveni školski zakon za Hrvatsku bez Dalmacije.

¹⁴ Prve školske naredbe, propisi i zakoni u sebi su sadržavali i elemente nastavnih osnova. Kasnije će se uz školske propise izdavati i samostalne opširnije nastavne osnove. Mi smo za ovaj rad analizirali nastavne osnove iz: 1858., 1871., 1895. i 1905. godine.

Vrlo jasno formuliran je u ovom smjeru i zadatak nastave ručnog rada za djevojčice. *“Uputa u najjednostavnije za život potrebne ženske ručne radnje. Navikavanje na rad, vježbanje ruke i oka, te oplemenjivanje čuvstva za ljepotu.”* (Cuvaj, 9, 305) Svrha ženskog ručnog rada je pripremanje za život kroz rad. Rad je cilj, ali i sredstvo odgoja. Kroz rad moguće je i potrebno povezano i skladno razvijati intelektualno, radno i estetsko područje, a uz njih i moralno jačanje.

Ova nastavna osnova pokušala je osuvremeniti radno područje uvođenjem novog predmeta *slöjda*.¹⁵



Crtež 1. Pojavni oblici aktivnosti učenika kroz predmete praktičnog karaktera i izvannastavne aktivnosti

¹⁵ Slöjd je vrsta umjetničkog ručnog rada. Preuzet je iz Švedske. Trebao je razvijati ručne vještine i osigurati smisao za točnost, urednost. Predmeti izrađeni po slöjdu mogli su imati upotrebnu vrijednost, ali i umjetničko obilježje. U našim pučkim školama prakticirao se između 1895. i 1905. godine.

Nastavna osnova iz 1905. godine u uvodnom dijelu raspravlja o općoj zadaći pučke škole. Pored njezine općeobrazovne uloge teorijskog karaktera izričito navodi i njezinu zadaću na području pripremanja za praktični život. (*Naredbe...*, 1905.). U istoj osnovi za prirodosnanstvene predmete navodi se da se ne realiziraju kao strogo diferencirane znanosti, nego po životnim zajednicama.

Težište u nastavi gospodarstva i kućanstva treba staviti na praktičan rad. Teorija treba potkrepljivati i razvijati ono, što se opazilo u praksi. Zbog toga učenici trebaju što više boraviti i raditi u školskom vrtu i gospodarstvu.

Zadaća ručnog rada je izvještiti oko i ruku, razviti ukus u mladeži. Djevojke kroz nastavu ručnog rada uče: šivanje i krojenje, pletenje i potpletanje, pomažu pri poslovima u kući i u školskom vrtu.

U više navrata se upozorava da se rad ne smije svesti samo na svoju praktičnu dimenziju (prakticizam), rad radi rada, nego da je on nužno pedagojska kategorija. Rad treba biti organiziran i realiziran kao pedagoško-didaktička kategorija, po njihovim temeljnim načelima. Rad se ne smije pretvoriti u gospodarsku kategoriju, nego se mora realizirati unutar odgojnih načela.

Sintetički prikaz pojava oblika aktivnosti učenika i njihov razvoj vezan za predmete praktičnog karaktera i izvannastavne aktivnosti prikazan je u crtežu 1.

Analizom tadašnje pedagojske periodike¹⁶ utvrdit ćemo mogu li se i u ostalim nastavnim predmetima naći oblici aktivnosti učenika kao nastavna načela i koji su to oblici. Neki autori upozoravaju da pedagogija stare škole ne favorizira verbalizam u tolikom opsegu, koliko to prikazuju pristalice i teoretičari nove škole.

“No unatoč tome prozvaše neki današnju školu školom učenja, školom verbalizma, u kojoj dijete samo prima; reproducira, a ništa ne izgrađuje svojom snagom. Taj prigovor može da pogađa samo krivu uzgojnu praksu, a nipošto nije opravdan, ako se aplicira na uzgojnu teoriju. Istina je da obrazovna praksa na mjestima ne zadovoljava osnovna načela suvremene pedagojske nauke, i da ne vrši svoj zadatak onako, kako treba, no da se tomu na put stane, nije ni najmanje potrebno, da se reformira uzgojna teorija, već je u prvom redu potrebno, da se praksa dovede s njom u sklad.” (Škavić, 1912, 104)

Mi se ovdje nećemo baviti analizom odnosa teorije i prakse, nego ćemo pokušati slijediti i dalje razvijati tezu da stara škola nije bila samo škola verbalizma, već da je i u njoj postojao niz oblika aktivnosti učenika, koju je nova škola preuzela, nadograđivala i mijenjala prema novim zahtjevima vremena. Polazimo od načela kontinuiteta; nova

¹⁶ Između 1860. i 1914. godine u Hrvatskoj bez Dalmacije izlazilo je pedesetak pedagojskih časopisa i listova. Navodimo ih abecednim redom: *Dobrotvor*, *Dom i škola*, *Domaće ognjište*, *Gimnastika*, *Hrvatska prosvjeta*, *Hrvatski učitelj*, *Hrvatski učiteljski dom*, *Književna smotra*, *Kršćanska škola*, *Modni prilog*, *Napredak*, *Nova škola*, *Novi vaspitač*, *Pedagojski glasnik*, *Praktični učitelj* (1912.), *Praktični učitelj* (1916.), *Preporod*, *Prijatelj slijepih i gluhoonijemih*, *Prosvjeta*, *Risarski prilog*, *Roditeljski list*, *Slijepčev prijatelj*, *Službeni dodatak*, *Službeni glasnik*, *Sokol*, *Srpski učitelj*, *Škola*, *Školski list*, *Školski prijatelj*, *Školski vaspitač*, *Školski vrt*, *Tumač*, *Učitelj*, *Učiteljski glasnik*, *Učiteljska riječ*. Dva časopisa su izlazila istog naslova: *Praktični učitelj*, zbog toga se u zagradama nalazi prva godina njihova izlazenja. Potpuniji bibliografski podaci o navedenim časopisima: Munjiza, 2002. godine.

škola se razvila na kritici stare škole, ali i na pozitivnim iskustvima stare škole uvažavajući opće prilike njezinog vremena.

Osnovni princip nove škole je princip rada ili aktivnosti različitih organizacijskih oblika, s konačnim ciljem: dovesti učenike do stupnja samorada. Je li i u staroj školi bilo sličnih razmišljanja?

“Naša školska pedagogija proizvela je u praksi ovo zlatno pravilo: Diete zadrži i znade samo ono, što je samo izradilo, - što je samo prisvojilo - što je samo naučilo. Naprotiv pako: Diete zaboravi većinom sve, što je vidilo i čulo, ali nikako neće zaboraviti ono što je samo naučilo.” (“a”, 1873./4., 103)¹⁷ Gornji citat govori nam da je i stara škola cijenila princip rada ili aktivnosti. Izričito ukazuje na značaj praktičnog rada, samostalnog učenja i razvoja intelektualnih sposobnosti.

Identificirali smo različite oblike aktivnosti učenika kroz nastavno načelo. Mi navodimo neke češće spominjane i realizirane: različiti oblici praktičnih radova, skupljanje različitih materijala i izrada didaktičkih zbirki, sistematsko promatranje, postavljanje pokusa, početno uvođenje u tehnike intelektualnog rada. Svi navedeni oblici su i u funkciji razvijanja misaonih sposobnosti.

Pri uvođenju u kartografsku pismenost navode se različiti oblici praktičnih radova kao: crtanje karata, rad na kartama, modeliranje u pješčaniku, praktična orijentacija u prostoru i drugi. Korisnije je učenike uputiti u način korištenja zemljopisne karte, nego mu dati svu silu podataka.

“Zemljopisnoj obuci u nižim uzgojnim školama najglavnija je svrha, da se dijete privikne na upotrebu zemljopisnog opisa i zemljovida.” (Tahmin, 1896., 4) No i zemljopisna karta može se koristiti na loš način, kao izvor mnogobrojnih podataka koji se memoriraju, što nema svrhe. Zemljopisna karta mora biti izvor na temelju kojeg se uočavaju sličnosti i razlike, na temelju kojeg se otkrivaju uzročno-posljedične veze.

“Uzaludne su karte, ako se ponajviše bezbrojna imena bez svakog razumijevanja njihova značaja i izrazitosti na pamet uče.” (Franić, 1893., 179)

Vrlo raširen oblik praktičnih radova bio je skupljanje različitih materijala i izrada didaktičkih zbirki. Izrada zbirki bila je korisna iz dva razloga. Škola nije morala izdvojiti sredstva za njihovu kupnju, a gledano s pedagoškog motrišta, to su izrazito poželjne i korisne aktivnosti za učenike i učitelje.

“Prirodopisnom zbirkom položiti će se temelj u narodnih učionah ne novcem obćine, jer one nerado nabavljaju isto najpotrebnije školsko pokućstvo, a kamo li da dadu po četiri i više for:¹⁸ za malu nadjevenu pticu, nego valja da iste utemelje i popune sami tomu vješti i marljivi učitelji.” (Trstenjak, 1876., 40). Posebno se naglašava važnost i pedagoška vrijednost zbirke koje prate razvojni put neke pojave.

“Od najviše je važnosti i vrijednosti ona zbirka leptira, koja ima uza svakog leptira jaja, gusjenicu i kukljicu.” (Trstenjak, 1876., 40). Kod navedenih zbirki naglašenija je aktivnost učitelja zbog potreba specifičnih sposobnosti, no to ne znači da i

¹⁷ Obratiti pažnju na godine kod poziva i citata. Sve su one unutar razdoblja stare škole.

¹⁸ Forinta = srebrni novac, težak 12,345 grama, finoće srebra 900/1000. Upotrebljavao se u Austriji do 1892. godine. Dijelila se na 100 krajara.

učenici ne mogu biti aktivni i na ovom području. Djecu je dobro i korisno privikavati na skupljanje različitih materijala i izradu vlastitih zbirki ili zbirki koje će ostati u školskoj upotrebi.

“Škola, koja oskudijeva na zbirkah iz naravi ne zaslužuje da se zove zavod za pučko obrazovanje, već zavod pun teorije bez praktična začina.” (Hefe, 1886., 124)

U analiziranim radovima susreli smo i pokuse kao jedan od značajnijih oblika samorada učenika. Prigovori učitelja da ne mogu izvoditi pokuse jer nemaju potrebnih sprava, često ne stoji. Navode se primjeri pokusa koji se mogu izvoditi i bez posebnih sprava.

Pokusi u nastavi fizike imaju mnoge elemente aktivnosti ili samorada učenika. I kod fizike ne stoji prigovor da se dio pokusa ne može izvesti bez posebnih sprava.

“No pomanjkanje fizikalnih sprava ne čini nipošto nemogućim da se prikaže mnogo i mnogo pojava prirodnih, jer se mogu mnoge sprave zgodno zamijeniti stvarima, koje se često rabe u svagdanjem životu.” (Širola, 1887., 168)

Navode se primjeri pokusa koji imaju i praktično-upotrebnu vrijednost. Na takav smo primjer naišli kod obrade vapna. Nakon teorijskog upoznavanja s vapnom u školi, učenici su kod kuće radili pokuse kalcifikacije tla, po modelu 40 do 80 hektolitara otpadne vapna po hektaru.

Susreli smo i obrnute primjere. Učenici su kod kuće postavljali pokuse na čijim se rezultatima temeljio rad u školi. Tako su učenici tri puta dnevno mjerili i bilježili temperature zraka i zemlje, i na temelju svojih zapažanja određivali karakteristike godišnjih doba od proljeća do zime. (Širola, 1887.)

I kod pokusa može se konstatirati isto što i kod praktičnih radova. Pokusi imaju pretežno demonstracijski karakter, gdje je naglašenija aktivnost učitelja u odnosu na učeničku aktivnost.

Motivacija na rad i aktivnost poticana je i na učeničkim šetnjama i izletima, koji su po tadašnjim školskim propisima bili obvezatni. Mnogi tadašnji autori smatraju da je za školske šetnje primjereniji izraz nastava u prirodi. U toj nastavi trebalo je učenike osposobljavati za sustavna promatranja i bilježenja. Posebno su značajna bila fenološka promatranja, na temelju kojih su učenici mogli dolaziti i do samostalnih spoznaja i zaključaka.

U svim navedenim oblicima aktivnosti učenika trebalo je osigurati visoku misaonu aktivnost i poticanje razvoja misaonih sposobnosti. Uviđa se nepotrebnost i štetnost od prevelikog zapamćivanja činjenica i kroz navedene oblike aktivnosti učenika valja ih smanjiti i štetnost ublažiti.

“Samo pripovijedanje učitelja ne vodi k ničemu. Dite mora samo tražiti, samo gledati, samo pronaći i samo raditi.” (Vidačić, 1877., 369)

Uz aktivnost učenika kroz predmete praktičnog karaktera i izvannastavni oblik školskih vrtova identificirali smo i aktivnost učenika kao nastavno načelo i u staroj školi. Identificirali smo slijedeće oblike aktivnosti učenika kao nastavno načelo: praktične radove, skupljanje različitih materijala i izradu zbirki, postavljanje pokusa, sustavna promatranja, školske šetnje i izlete. Navedeni oblici aktivnosti učenika temeljili su se i na samostalnom intelektualnom radu, poticali su razvoj intelektualnih sposobnosti

i uvodili su učenike barem u početne oblike i tehnike intelektualnog rada. No mora se priznati i naglasiti da se u navedenim oblicima aktivnosti učenika osjećala i snažna prisutnost učitelja i često i njegova dominantnost.

5. Zaključna razmatranja

Problem kontinuiteta i diskontinuiteta između stare i nove škole i njihovih pedagogija istražili smo na području aktivnosti učenika. Analizom referentne građe i literature došli smo do slijedećih spoznaja.

I stara škola poznavala je i prakticirala različite oblike aktivnosti učenika. Početni oblici aktivnosti učenika realizirali su se kroz predmete praktičnog karaktera i kroz izvannastavnu instituciju školskih vrtova. Početni oblici aktivnosti učenika bili su manualno-prakticističkog karaktera, no istovremeno je prisutna i kontinuirana težnja da se oni pedagogiziraju.

Uz navedene oblike aktivnosti učenika identificirali smo aktivnost učenika i kroz nastavno načelo. Aktivnost učenika kroz nastavno načelo realizirana je kroz: praktične radove, skupljanje različitog materijala i izradu zbirki, postavljanje pokusa, školske šetnje, izlete s oblicima sustavnog promatranja i bilježenja s početnim oblicima uvođenja učenika u tehnike intelektualnog rada.

Aktivnost se dijelila između učitelja i učenika, gdje je učitelj često bio dominantan. Aktivnost je najčešće bila sukcesivnog karaktera u uvjetima predmetno-satnog sustava, s prvim naznakama koncentracije nastave.

I pored toga što se nova škola nastoji distancirati od stare škole, određena iskustva i dostignuća na području aktivnosti učenika utjecala su i na nju. Nova škola ugradila je u svoju koncepciju opći zahtjev aktivnosti učenika, ali su primjetljivi i pojedinačni oblici koji su se već događali u staroj školi.

Nova škola je načelo aktivnosti smjeliye naglasila, proglasila ga temeljnom vrijednosti i pri tome znatno naglasila ulogu učenika. Kompletna aktivnost od toga što će se raditi, koliko će se raditi, na čemu će se raditi, gdje će se raditi, polazi od učeničkih želja i interesa. Napušten je predmetno-satni sustav i razrađivane su različite strategije koncentrirano-globalizirane nastave. Učitelj gubi položaj organizatora, realizatora i autoriteta i preuzima ulogu koordinatora i suradnika.

Nova škola razvijala se kao izrazito heterogen sustav, ovisno o tome kako se shvaćao pojam rada ili aktivnosti učenika. Koncepti nove škole bili su više inicijativa pojedinaca i kasnije asocijacija po sličnosti. Uz njih se i dalje zadržavao transformirajući oblik stare škole u državnoj organizaciji.

Postoji dovoljno činjenica na kojima je moguće i opravdano graditi tezu kontinuiteta između stare i nove škole i njihovih pedagogija, i pored znatnog osporavanja. Priklanjajući se teoriji paradigmi, uočeni razvoj mogli bismo nazvati diskontinuiranim kontinuitetom. U određenim društveno-tehnološko-znanstvenim uvjetima aktivnost učenika se razvija kontinuirano od manualno-prakticističkog do pedagoškog karaktera. Novo paradigmatasko okružje zahtijevat će radikalnije promjene koje se registri-
raju kao diskontinuitet na području aktivnosti učenika između stare i nove škole.

GRADJA

1. *Allgemeine Schulordnung...* 6. XII. 1774. godine. u: Cuvaj, A. *Grada za povijest školstva kraljevine Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*, Naklada Kr. hr. slav. Dal. zemaljska vlada Odjel za bogoštovlje i nastavu. Knjiga 1, Zagreb, 1910.-1913., str. 421-425.
2. *Politische Schulverfassung*, od 11. VIII. 1805. Cuvaj...2, str. 460-463.
3. *Ratio educationis...*, iz 1806. Cuvaj...2, 199-212
4. *Systema scholarum elementarium ...*, od 16. VII. 1845. Cuvaj... 3, str. 133-146.
5. *Propisa o nastavi u pučkim učionah vojne Krajine*, Zbirka zakonah i naredbah za vojnu Krajinu. Budim: Državna tiskara, str. 36-49.
6. *Zakon ob ustrojstvu pučkih škola i preparandija za pučko učiteljstvu kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji*, 1874., Cuvaj... 6, str. 435-454.
7. *Zakon ob uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji 1888.*, Cuvaj... 7, str. 695-719.
8. *Nastavna osnova za pučke škole iz 1855.*, dorađena 1866. godine. Cuvaj... 5, str. 128-134.
9. *Osnova obučavanja za trivijalne učione 1858.*, Cuvaj... 4, str. 99-104.
10. *Učevna osnova za obće pučke učione 1871.*, Zbirka zakonah i naredbah za vojnu Krajinu. Budim: Državna tiskara, str. 1-4.
11. *Školski i nastavni red za obće pučke i građanske škole u hrv.-slav. Krajini 1879.*, tiskara Narodnih novina, Zagreb, 1879.
12. *Jedinstvena nastavna osnova za sve niže pučke škole 1895.*, Cuvaj... 9, str. 234-256.
13. *Nastavna osnova 1905.*, Naklada kr. hrv.-slav.-dal. zemeljske vlade Zagreb, 1905., str. 79.

LITERATURA

1. Radna učiona kao organička sastojina narodne škole, *Školski prijatelj*, VII, Zagreb 1873/4, str. 99-103.
2. Bandur, Veljko: Mjesto i uloga učenika u nastavi nove škole, *Pedagogija*, XX (XXXIX), Beograd, 1984., (4) 465-483.
3. Bertoli, A.: Stara i nova škola, *Napredak*, LI, Zagreb, 1910. (7) 299-308.
4. Dvorniković, Lj.: Reforme u pedagogiji. *Napredak*, XLV, Zagreb, 1904. (37) 581-583, (38) 597-599, (39) 613-615, (49) 773-775.
5. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Matica Hrvatska, Zagreb, 1963.
6. Franić, Dragutin: Treba li u geografskoj obuci gajiti katrografiju ili ne treba, *Hrvatski učitelj*, XVII, Zagreb 1893, 178-180, 195-199.
7. Hefe, Ferdo: Prirodopisna obuka u pučkoj školi, *Napredak*, XXVII, Zagreb, 1886., 6-9, 23-26. 72-75, 90-93, 111-113, 123-125.
8. Jakopivić, Stjepan: *Pokret radne škole u Hrvatskoj*, Školske novine, Zagreb, 1984.
9. Konig, Eckard i Zedler, Peter: *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb, 2001.
10. Krneta, Ljubomir: Ogledi i inovacije u školama nekih zapadnih zemalja krajem XIX. i početkom XX. veka, *Pedagogija*, XVI (XXXIII), Beograd, 1979., (1-2) 91-118.
11. Matičević, Stjepan: *Uzgoj škola i učitelji u novoj pedagogiji*, Minerva, Zagreb, 1938.
12. Modec, Ljudevit: Stara i nova škola, *Napredak*, XXXIII, Zagreb, 1892. (1) 3-7.
13. Munjiza, Emerik: Stara škola i aktivnost učenika, u: *Prema slobodnoj školi* / ur. B. Ličina, V. Previšić, S. Vučak, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1992., str. 83-90.

14. Munjiza, Emerik: Radni odgoj u pedagogijskoj periodici Hrvatske između 1860. i 1918. godine, u: *Kvalitetna edukacija i stvaralaštvo* / ur. N. Tataković i A. Muradbegović, Visoka učiteljska škola i Hrvatski pedagoško-književni zbor, Pula, 2002., str. 93-102.
15. Mužić, Vladimir: *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Educa, Zagreb, 1999.
16. Pataki, Stjepan: *Problemi i pravci reformirane pedagogije*, Minerva, Zagreb, 1938.
17. *Pedagoška enciklopedija* / ur. N. Potkonjak i P. Šimleša, Školska knjiga [i drugi], Zagreb [i drugi], 1989.
18. Spasić, Vladimir: *Uvod u novu školu i savremenu nastavu*, Privrednik, Beograd, 1930.
19. Šimleša, Petar: Neki neprihvatljivi stavovi poimanja politehničkog obrazovanja, *Pedagogija*, XII (XXXI), Beograd (2-3) 163-169.
20. Širola, Stjepan: O fizikalnih pokusih u pučkoj školi, *Napredak*, XXVIII, Zagreb, 1908., 168-171, 183-185.
21. Škavić, Josip: Temelj suvremene pedagogije, *Napredak*, L, Zagreb, 1909., 241-252.
22. Škavić, Josip: Uzgajanje i obrazovanje tjelesnim radom, *Napredak*, LIII, Zagreb, 1912., 97-108.
23. Tahmin, Evgenija: Prva obuka u razumijevanju zemljovida, *Napredak*, XXXVII, Zagreb, 1896., 4-9.
24. Trstenjak, Davorin: O nadijevanju ptica, sisavaca, dvoživaca, riba i o sabiranju kukaca, leptira, ruda; o sušenju bilja i skeletizovanju, *Napredak*, XVII, Zagreb, 1876., 40-43, 53-57, 70-73, 81-91, 105-106, 120-127.
25. Trstenjak, Davorin: Škola rada, *Napredak*, LIII, Zagreb, 1912., 116-122.
26. Turić, Jure: Može li se pomisliti pedagogija, koja bi vrijedila za sve narode i sva vremena, *Napredak*, XXXVI, Zagreb, 1895., 225-228, 241-243, 259-261.
27. Turić, Jure: *Metodika škole rada*, Tisak poligrafije, Zagreb, 1923.
28. V., Rad i škola, *Napredak*, XXI, Zagreb, 1880., 289-293.
29. Vidačić, Kvirin: Realna obuka u pučkoj školi, *Napredak* XVIII, Zagreb, 1877., 296-298, 310-312, 327-329, 360-361, 375-377, 393-396, 410-412, 427-428, 440-442.
30. Zaninović, Mate: *Opća povijest pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
31. Žlebnik, Leon: *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, Beograd, 1970.

Emerik Munjiza, Osijek

(Summary)

THE PROBLEM OF CONTINUITY AND DISCONTINUITY BETWEEN OLD AND NEW SCHOOL

The author analyzed the problem of continuity and discontinuity between old and new school and their pedagogies in the pupils' activity area. In the research the relevant literature and sources were analyzed through: school rules, laws and teaching basics between 1774 and 1914. He identified pupils' activity in the old school through: special subjects of practical character, out school form of school gardens and teaching principle. Pupils' activity in the continuity of the old school could be noticed from manual-

practical to pedagogic orientation. Although the new school was trying to distance itself from the old in all its forms and appearances we can still find the remains of the pupils' activity in: basic teaching principle, practical works, experiments, systematic observation and recording and also in implementation of initial technique of intellectual work. The new school more audaciously emphasized pupils' activity (to self-activity) through various forms depending on understanding of the term activity. In the new school a teacher loses the function of an organizer, realizer and authority and becomes an associate and a helper. The subject - hour system was abolished and classes receive different forms of concentrated-globalized classes. Within the old existing paradigm the activity can be monitored in its continuity, and changed paradigm is looking for more radical changes, which is seen as discontinuity where you can still find the traces of the old.

Key words: traditional pedagogy, reformed pedagogy, discontinuity of education