

Josip Pivac
Zagreb

UDK/ 37.02 “19”

371.3 “19”

Primljeno: 2002. godine

Izvorni znanstveni članak /

Original scientific paper

REKONCEPTUALIZACIJA BIĆA ŠKOLE – temeljna karakteristika (i preokupacija) didaktičkih promišljanja XX. stoljeća¹⁾

Intenzivne društvene, znanstveno-tehnološke i kulturno-civilizacijske promjene tijekom XX. stoljeća snažno su utjecale na organizaciju, sadržaj i karakter života i rada škole. Na početku stoljeća, kad već imamo snažno afirmiranu “staru školu”, pojavljuje se “nova škola”, da bi se na kraju stoljeća nametnuo model “kreativno-inovativne škole”. Ti modeli se međusobno razlikuju po stilu i karakteru pedagoškog procesa u njima.

Svekoliko XX. st. proteklo je u međusobnom suprotstavljanju didaktičkih koncepata ostvarivanja zadaća odgoja i izobrazbe “stare” i “nove” škole te, na kraju, njihova transformiranja u kvalitetno novu organizaciju. Mijenjajući karakter svojega tradicionalnog bića, škola XX. st. našla se u procesu *temeljite rekonceptualizacije* didaktičkih osnova, svekolikog života i rada u njoj. Nova paradigma organizacije škole i kreativno-inovativna matrica pedagoškog procesa temelj su njezine kompatibilnosti s inovativnim društvom u nastajanju.

Ključne riječi: pedagoški proces, didaktički modeli, razvoj školstva, XX. stoljeće

¹⁾ Izvadak iz opširnije studije: *Didaktički modeli škole XX. st.*

I.

Položaj i uloga učenika u pedagoškom procesu odrednica su njegova karaktera, ali su istodobno i pokazatelji društvenog statusa škole, njezinih mogućnosti i obveza i cjelokupnog okružja u kojem se ostvaruju zadaće odgoja i izobrazbe. Analizirajući položaj i ulogu učenika u pedagoškom procesu, moguće je uočiti njihove različite aspekte i različite manifestacije u cjelokupnoj organizaciji, sadržaju i karakteru života i rada u školi. Oni su, na svoj način, izraz svojevrstih “tipova” škola koje susrećemo u povijesnom razvoju, i to kao rezultat znanstveno–tehnoloških i kulturno–civilizacijskih okolnosti toga razvoja.

Učenik u pedagoškom procesu (nalazio se) može se naći u različitim pozicijama, od pasivnog (statičnog), aktivnog, kreativnog sve do inovativnog angažiranja i položaja. Svaka od tih situacija (i položaja) nemaju samo različite “instrumentarije” angažiranja već i različite uloge i oblike komuniciranja u ostvarivanju zadaća odgoja i izobrazbe te različitu “konfiguraciju” okružja u kojem se ostvaruju. Različite su teoretske–metodološke potke tih položaja koje omogućuju i uvjetuju i različite strategije pedagoškog procesa, ali i različita prava i obveze njihovih nositelja. To, uz ostalo, otkriva (mnoštvo) varijanata globalnih pristupa organizaciji (života i rada) položaja i uloge učenika u odgajanju i izobrazbi te različite interpretacije (mjesta i uloge) funkcije škole u njezinu razvoju.

Koliko god te pozicije učenika, svojom osebujušnošću, izgledaju potpuno odvojene (autonomne), one se u različitom intenzitetu (vremenskoj zastupljenosti, namjeni, funkciji) mogu susresti istodobno u pedagoškom procesu i organizaciji života i rada u školi. Zapravo, nisu rijetkost (slučajnost) pasivni, aktivni, kreativni, pa i inovativni učenici istodobno prisutni u zajedničkim aktivnostima škole. Ta različitost položaja (u istovjetnim okolnostima) različitih učenika može biti uvjetovana i različitim čimbenicima što i jest predmet znanstveno–stručne preokupacije (interesa) nastavnika i uopće nastojanja da se diferencirajućim pristupom (i postupcima) pridonese ostvarivanju identiteta (prepoznatljivosti) svakoga učenika na matrici (proklamiranih) ciljeva i zadaća odgoja i izobrazbe. Međutim, ti osebujni položaji (i situacija) mogu se susresti i kao posebne “konceptije” kojima se preferira (zastupa, ostvaruje) sasvim određen “model” odgojno–izobrazbenog procesa što se manifestiralo i u posebnim tipovima (vrstama) škole koje, s obzirom na vremensku pojavnost, karakteriziraju i svojevrstne etape njezina povijesna razdoblja.

Protoklo XX. stoljeće karakterizira, kao posljedica društveno–povijesnih, znanstveno–tehnoloških te kulturno–civilizacijskih promjena, razvoja,

dostignuća – dinamičan (intenzivan) razvoj škole, i u njihovu broju i vrsti (rangu, stupnju), i po didaktičkim modelima, tipovima i karakteru. Nemoguće je ulaziti u detaljnije analize te raznolikosti, ali ipak (ovom prigodom) želimo skrenuti pozornost na jednu od karakteristika razvoja škole u XX. stoljeću. Iako u povijesnom slijedu, ali i gotovo istodobno (XX. st.) susrećemo nekoliko karakterističnih “*didaktičkih modela*” škole, međusobno suprotstavljenih (pa ponekad i isključivih), ali i međusobno uvjetovanih u razvoju i mijenjanju. Odnosno, u XX. st., na samom početku, kad već imamo snažno afirmiranu “*staru školu*”, pojavljuje se “*nova škola*” (P. Šimleša, 1965.), da bi se na kraju stoljeća nametnula potreba kvalitetno novoga modela “*kreativno–inovativne*” škole.

Imitativno–reproduktivna (“*stara*”), *aktivna* (“*nova*”), *te kreativna i inovativna škola*, koje susrećemo u stručno–znanstvenim obradama (i u njihovoj povijesti), zapravo su nazivi za “*tip*” škole koji je prepoznatljiv po karakteru pedagoškog procesa te položaju i ulozi učenika u njoj, ali i funkciji koja joj je bila namjenjivana i društveno–povijesnom statusu kojim se karakterizirala u sasvim određenom kulturno–civilizacijskom okružju. Oni su (tipovi), iako ne uvijek jasno međusobno “*profilirani*”, s obzirom na složenost, pa i proturječnost života i rada škole i specifičnosti pedagoških procesa koje je nemoguće jednostrano (pojednostavljeno) kategorizirati (shematizirati), ipak (vremenski) povijesno bili dominantni u pojedinim etapama društvenoga, znanstvenoga i kulturno–civilizacijskoga razvoja. Identifikacija nekih odrednica njihovih posebnosti danas zaslužuje osobitu pozornost, jer suvremenost pretpostavlja, traži i uvjetuje (“*tip*”) školu koja je sukladna ciljevima i zadaćama društva u nastajanju (društva znanja, informacijskog društva, inovativnog društva), zapravo društva intenzivnih promjena.

Razvojni put škole otkriva specifičnosti njezinih različitih didaktičkih (u osnovi teoretsko–metodoloških) ustrojavanja čija se uspješnost (progresivnost, modernost) vrednovala, uz ostalo, mogućnošću njezina participiranja u globalnim trendovima razvoja, odnosno u odgajanju i izobrazbi ličnosti kao čimbenika vlastita razvoja u tim složenim procesima svijeta promjena. Zato i površnija analiza razvoja različitih “*tipova*” škola nema za cilj i njihovo povijesno razvrstavanje (rangiranje, vrednovanje), već skrenuti pozornost na njihovu didaktičku različitost (specifičnost, posebnost), ali i kompleksnost suvremene fizionomije škole koja nastaje u stvaralačko–kritičkom procesu transformacije njezina tradicionalna bića u suvremenu kreativno–inovativnu organizaciju odgoja i izobrazbe.

II.

“*Stara statična škola*” reproduktivno–imitativnog karaktera utemeljuje se na matrici pedagoškog procesa “prenošenja”, “priopćavanja” i “upoznavanja” (te oponašanja, imitiranja prilagođenim “zakonima rada prirode”, J. A. Komensky). Zapravo, to je bila škola poučavanja “vještini učenja drugih”, “vještini poučavanja” (J. A. Komensky) u kojoj je *nastavnik dominantan nositelj aktivnosti*, a učenik pasivan primatelj njegovih “priopćavanja”. Karakter komuniciranja (jednosmjernost) u pedagoškom procesu reducirao je učenikovo angažiranje samo na one manifestacije koje su omogućavale uspješnost “prenošenja” i “upoznavanja”. Ta reduciranost je, zapravo, ograničavala mogućnost učenikova manifestiranja samo na one oblike ličnosti koji su bili u suglasju s proklamiranim ciljevima i zadaćama odgoja te karakterom društva i uopće kulturno–civilizacijskog okružja u kojem se škola nalazila.

Fizionomija cjelokupnog života i rada škole proizlazila je iz njezine osnovne funkcije – da se “prenese”, “upozna” – što se očitovalo u njezinoj organizaciji, opremi, strukturi pedagoškog procesa i odnosima u njemu. Iako je nastajala na humanističkoj viziji razvoja društva (u odnosu na skolastičku fizionomiju škole) i s naglašenim potrebama da se učenicima uklone s puta sve prepreke (J. A. Komensky), ipak je ostvarivanje navedene didaktičke matrice (“prenošenje”, “upoznavanje”), uz ostalo, bilo važan čimbenik redukcije tih nastojanja (opredjeljenja, tendencija). Ona (škola) je imala izraziti *prosvjetiteljski* karakter, odnosno bila je u funkciji prosvjetiteljstva, temeljne odrednice kulturno–civilizacijskog i uopće razvoja građanskog društva (XVII.–XIX. st.) u kojem su moć razuma, izobrazba, prosvijećenost bili temeljni supstrati njegove prepoznatljivosti, ali i osnovni kriteriji uspješnosti rješavanja društvenih proturječnosti (i osobnog prosperiteta). Zapravo, škola je bila izraz potreba industrijske civilizacije u nastajanju koja je otvarala, nametala i obvezivala kvalitetno nove zadaće odgoju i izobrazbi. Tražila su se “realna” znanja i “upotrebljiv”, prosvijećen i školovan građanin koji će moći sudjelovati u ostvarivanju kvalitetno novih (povijesnih) zadaća.

Naravno, organizacija, sadržaj i karakter škole proizlazili su iz tih osnovnih zasada koje su služile jačanju građanskog društva i afirmaciji njegovih osnova, odnosa i temeljnih orijentacija. Škola je bila jednoobrazno (centralizirano) organizirana s petrificiranim stilom i načinom života i rada u njoj. Ritam, dinamika i etape pedagoškog procesa bile su rezultati “industrijaliziranog modela” organizacije, po obrascu, uniformiranosti (unificiranosti), razmrvljenosti, reproduktivnosti, što su posebne karakteristike njezine masovne pojavnosti i

temeljne oznake prepoznatljivosti njezina mjesta i uloge u društvu “mehanicističke” paradigme organiziranosti (Capra F., 1986., str. 478).

Sadržaji odgojno–izobrazbenog procesa u toj školi, na određen način utemeljivani su na “životnom realizmu” koji je prožimao svekoliko okružje u kojem se ostvarivala njezina fizionomija, sukladno razvoju civilizacije industrijskog društva. Nastava se koncipirala na strogo (čvrsto) artikuliranom tijeku “formalnih stupnjeva” (Herbert J., F.) koji su psihološko–logičkom obrazloženošću postajali univerzalni instrumentarij reguliranja njezine strukture i karaktera. Učenje u školi uglavnom se utemeljivalo na načelima asocijativne psihologije čime se u osnovi određivala cjelokupna tehnologija pedagoškog procesa u njoj te karakter, položaj i uloga sudionika (čimbenika) u njemu (u tom procesu).

Usprkos mnogim stereotipnostima, krutosti i rigidnosti u školi, što je pogodovalo šabloniziranju modela organiziranja, prevlasti zapamćivanja u učenikovu angažiranju te dominaciji jednosmjerne (gotovo jedine) verbalne komunikacije, ipak se u osnovama života i rada u njoj, razvojem društva (i mijenjanjem znanstveno–tehnološkog okružja), postupno afirmirala kompleksnija (intelektualna) angažiranost učenika, potičući induktivno–deduktivni te analitičko–sintetički pristup pojavama (i procesima) u prirodi i društvu. Unutar koncepta tradicionalne škole (pasivno–statičkog karaktera) rađale su se ideje kojima se željela prevladati njezina istolikost, statičnost, hijerarhičnost, autoritarnost i dogmatičnost. Čak su i neki izraziti predstavnici “šablonizacije” škole imali u svojem konceptualnom opusu “kritičke” ideje prema istolikosti u nastavi i reduciranju funkcija pedagoškog procesa u njoj. Odnosno, nastojali su, na proklamiranim teoretsko–metodološkim osnovama, pridonijeti sadržajnijem opusu odgojno–izobrazbenih vrednota i bogatijem “inventaru” osobnih kvaliteta ličnosti od onih koje su se mogle ostvarivati u nastavi koncipiranoj na “formalnim stupnjevima”. Ipak, koncept škole u kojoj je nastava artikulirana na (strogo) propisanim etapama sve je manje bio u mogućnosti ostvarivati obveze koje društveno–civilizacijski i znanstveno–tehnološki razvoj nameće pred nju, što će se krajem XIX. i početkom XX. stoljeća manifestirati u *reformskim pokretima pedagogije i “novoj” školi* (tražeći nove “modele” njezine organizacije).

III.

Aktivna škola (“nova škola”) pojavljuje se (krajem XIX.) i početkom XX. stoljeća kao oblik i izraz kompleksnijeg pokreta reformske pedagogije koja je bila integralni dio širih društvenih, znanstveno–tehnoloških i kulturno–

civilizacijskih promjena (razvoja) tog vremena. Iako se “aktivna škola” smatra jednim od pravaca reformskog pedagoškog pokreta s početka XX. st. (Ferriere, A., tridesetih godina XX. st.) ona ima i šire značenje, jer *označava karakter cjelokupnog pokreta nove škole* u čijoj je osnovi (za razliku od naslijeđene škole) *aktivnost*. Tradicionalna reproduktivna, statična (pa i pasivna) škola bila je u proturječju s novonastalim zadaćama i obvezama koje su se postavljale pred nju. Tražila se škola koja će moći pridonijeti aktivnijem angažiranju učenika u odgojno–izobrazbenom procesu i čija će organizacija i karakter pedagoškog procesa u njoj biti u suglasju s okruženjem i tendencijom daljnjeg društvenog i znanstveno–tehnološkog razvoja.

Polazeći od različitih pristupa učenikovoju aktivnosti te različitim oblicima i načinima njezina manifestiranja, dolazilo se i do različitih (preferiranja) vrsta i karaktera njihove pojavnosti. Ne ulazeći u analizu osnova i kriterija tih klasifikacija (vrsta, podjela), one su ipak umnogome bile odlučujuće za različite smjerove (pravce), pa čak i konceptualnu potku organizacije, sadržaja i karaktera škole u kojoj su angažirani učenici. Među ostalim, u pokretima za “novu školu” susrećemo nazive: aktivna škola, radna škola, funkcionalna škola, škola života, produktivna škola (Šimleša, P., 1965. str.163) i mnoge druge varijante u kojima su neke od specifičnosti koje proizlaze iz različitih oblika i načina organiziranja aktivnosti učenika. Naravno, detaljnijom analizom uočili bismo mnoge posebnosti koje dolaze do izražaja u tim različitim “modelima” interpretiranja učenikove aktivnosti, ali bi se otkrili (uzroci) mnoge jednostranosti, improvizacije, površnosti, pa i poneke zablude koje su karakterizirale taj pokret.

Aktivnost je jedna od osnova razvoja škole u prvim desetljećima XX. st. koja se manifestira u različitim pravcima i varijantama njezina organiziranja. Razvijaju se pod utjecajem različitih teorijskih koncepcija, razmišljanja i orijentacija. Utemeljuju se ponajprije na dostignućima dječje psihologije, pokreta za umjetnički odgoj i, u najširem smislu riječi, pedagogije radne škole. Time škola dobiva širu potku u kojoj se utemeljuje njezina organizacija, sadržaj i karakter pedagoškog procesa u njoj. Inaugurira se *nova paradigma pedagoškog procesa* u kojem se, umjesto slušanja, prenošenja, primanja (reproduktivno–imitativni model pedagoškog procesa), afirmira *stjecanje, zarađivanje*. To je, u biti, nova kvaliteta škole, nova potka odgojno–izobrazbenog procesa u njoj, kad učenik postaje dominantniji čimbenik od nastavnika. Taj nov odnos učenika i nastavnika uvjetovao je i mnoge nove “modele” organiziranja pedagoškog procesa koji su izazivali različite reakcije, stavove, ali i jednostranosti, pa čak i neka zastranjenja koja su dovodila u pitanje i samu školu (npr. teorija o “odumiranju” škole u Rusiji – Šapirova L., Suljigin i dr., Poljak, V., 1959., str. 62).

Aktivnost, prema tome, postaje dominantna karakteristika tzv. “nove škole”, čime se ona razlikuje od tzv. “stare škole” (imitativno–reproduktivne, statične, “pasivne” i dr.) i u odnosu na nju je *alternativna* što, samo po sebi, ukazuje kakvo je bilo njezino tradicionalno biće. Zapravo, učenikova aktivnost prožima cjelokupan život škole i ona proizlazi iz uvažavanja učenikovih (spontanih) interesa, zalažući se za samostalnost, slobodu i samorad učenika. “Aktivnost spontana, osobna i produktivna, to je ideal aktivne škole” (A. Ferriere, 1936., str. 4). Osobno iskustvo, uz zapošljavanje svih osjeta, postaje osnovom intelektualnoga angažiranja. Više dolazi do izražaja “slobodan duhovni rad” (H. Gaudig), spontani i radni doživljaj (A. Fischer, O. Schajber) te đačka samouprava.

Korespondentnost “nove škole” sa znanstveno–tehnološkim dostignućima i kulturno–civilizacijskom organiziranošću društva osobito se očitovala u izboru, strukturi i rasporedu odgojno–izobrazbenih sadržaja te načinima i “modelima” njezine organiziranosti i ulozu učenika i položaju nastavnika u pedagoškom procesu u njoj. Slabost predmetne nastave (što su uočavali još i njezini izraziti zastupnici, J. A. Komensky i dr.) nastojalo se prevladavati različitim konceptima “cjelovite nastave” (V. Poljak, 1959.) što je manifestirano u neobičnom mnoštvu varijanata *koncentracije* izobrazbenih sadržaja i organizacije *skupne nastave* (P. Šimleša, 1965.). To je kompleksna problematika teoretsko–metodološkog i didaktičko–metodičkog karaktera, što nam je ostalo u naslijeđu kao bogatstvo mogućih rješenja proturječnosti u ostvarivanju zadaća odgoja i izobrazbe koje su procesi znanstveno–tehnološkog i društveno–gospodarskog razvoja na početku XX. stoljeća nametali, otvarali, inaugurirali školi. Skrenuta je pozornost na mnoge posebnosti odgoja i izobrazbe, raznorodnost njihovih sadržaja i organizacije te složenost pedagoškog procesa koji je karakteriziralo bogatstvo teoretskih potka i mnoštvo opcija njihova ostvarivanja. Konačno, “otkrivene” su i mnoge zablude, jednostranosti dogmatizirane, autoritarne i reproduktivno–imitativne tradicionalne škole iz čijeg se rakursa, gotovo cijelo stoljeće, negira, omalovažava, pa i zbog nekih njezinih površnosti i jednostranosti, stručno–znanstveni i društveno–civilizacijski dignitet “nove škole”.

Kao što se pedagoška misao u to vrijeme manifestirala u pluralnim koncepcijama (i oblicima), teorijama i orijentacijama, tako se i u organizaciji ostvarivanja zadaća odgoja i izobrazbe nametnula potreba alternativnih modela organiziranja života i rada učenika, odnosno “*alternativne škole*”. Alternativne škole koje su se organizirale krajem XIX. i početkom XX. st., prema postojećoj, zatečenoj organizaciji, služile su uglavnom zadovoljavanju “nekih od potreba učenika”, njihovih interesa (na što je bila imuna tradicionalna škola), utemeljujući, gradeći i afirmirajući potpuno novo okruže školskog života i

rada. Naravno, “alternativne škole” su nastale, uz ostalo, kao reakcija na slabosti, propuste i zablude tradicionalne škole, omogućujući svakom učeniku da “spontano”, “slobodno”, “aktivnošću” (A. Ferriere, B. Otto, O. Decroly i dr.) dođe do izražaja njegova samostalnost. Međutim, svojevršnom jednostranošću, sadržajnom reduciranošću, ponekad površnom organiziranošću, a vrlo često neracionalnošću te neprimjerenom osposobljenošću nastavnika, uz sve pozitivne pomake u biću škole i njihovo prihvaćanje od mnogih učenika, nastavnika i roditelja, one ipak nisu postale masovnijom pojavom u sustavu odgoja i izobrazbe tijekom XX. st.

Ne umanjujući povijesnu ulogu i značenje tih škola te njihov prinos (ri-znici) daljem razvoju pedagoške misli, međutim, one su ipak nosile, svojom koncepcijom i orijentacijom, i *vlastita ograničenja* koja su, u osnovi, proizlazila iz mnogih proturječnosti znanstveno–tehnoloških dostignuća vremena u kojem su se razvijale te kulturno–civilizacijskog okružja u kojem su se ostvarivale. Zapravo, i “aktivna škola” može postati “statičnom” i “reproduktivnom”, *ako ne razvija matricu* svojega pedagoškog procesa, oblike organiziranosti te načine i karakter ostvarivanja zadaća odgoja i izobrazbe. Te slabosti susreću se nerijetko u nekim već “uhodanim” modelima alternativnih škola.

Razgranatost teoretsko–metodološke potke “nove škole” – kao pluralni “modeli” i varijante njezine organiziranosti (i raznolike programsko–sadržajne pojavnosti) – bila je, uz ostalo, i rezultat *multidisciplinarnog pristupa* rješavanja osnovnih zadaća (i proturječnosti) odgoja i izobrazbe u toj školi. Odnosno, pristup školi i sve zamršenijoj problematici njezinih zadaća, uz ostalo, proizlazio je i potican je afirmacijom pluralističkih znanstvenih osnova na kojima se ona sve više utemeljivala, ali i nužnim interdisciplinarnim problematiziranjem (proučavanjem) njezina kompleksna bića. Upravo “rastresanje” statičnog, dogmatiziranog, strogo tradicionalno organiziranog života i rada škole bilo je posljedica ali i uzrok afirmacije stručno–znanstvenoga pristupa školi u čijoj teoretsko–metodološkoj potki su se sve više isprepletale različite znanosti koje su bile rezultat općega znanstveno–tehnološkog i društveno–ekonomskog razvoja.

U okrilju “nove škole” javlja se potreba (permanentnog) mijenjanja bića škole. “Nova škola” nastala je, razvijala se i afirmirala u (osmišljenom) procesu sve intenzivnijeg stručno–znanstvenog karaktera u čijoj su se osnovi manifestirali (ali vrlo često isprepletali i umnožavali) rezultati (i postignuća) znanosti toga vremena. Spomenimo samo neke od autora koji su svojim promišljanjima (otkrivanjima, istraživanjima i rješavanjem sasvim određenih problema i proturječnosti u ostvarivanju odgojno–izobrazbenih zadaća) u to doba pridonosili inauguriranju novoga pristupa i modela organizacije života i rada učenika, i u

školi i izvan nje: J. Dewey, A. Lay, E. Meumann, E. H. Haeckel, S. Hall, E. Kay, Z. Claparede, M. Montessori, G. Kerschensteiner, E. Durkheim, A. Ferriere, P. Petersen, O. Decroly, R. Steiner, R. Seyfert, K. Linke, J. Lighart, C. Reinet, R. Seidel, H. Lietz, F. Mandić–Higy, T. Litt, W. Stern, K. Waschburne, H. Cilpatric, E. Collings, G. Klemma, O. Scheibner, P. Ficker i mnogi drugi. To je doba kad počinje sustavnije stručno–znanstveno promišljanje škole koje će se, uz mnoge otpore različita karaktera, ipak postupno afirmirati kao društvena i stručno–znanstvena nužnost.

Zapravo, tradicionalna pedagogija XIX. st. (u osnovi Herbartovskoga koncepta) i nije više mogla pridonositi uspješnijem rješavanju osnovnih proturječnosti u kompleksnim procesima ostvarivanja zadaća odgoja i izobrazbe. Ta kompleksnost pretpostavljala je i tražila, s obzirom na intenzivniji razvoj (nekih za odgoj i izobrazbu važnih) znanosti, sustavnije angažiranje u tim procesima i mnogih drugih stručnjaka, što je osobito došlo do izražaja u psihologiji, sociologiji, medicini i dr.

Naime, proučavanjem odgoja i izobrazbe počinju se intenzivnije baviti mnogi psiholozi, sociolozi, filozofi, liječnici i dr. – otkrivajući mnoge nove aspekte pedagoškog procesa u organiziranju života i rada učenika u školi, pridonoseći tako i razvoju novih pravaca i smjerova znanosti (i struke) u kojoj su djelovali. Time se obogaćivala i stručno–znanstvena potka škole i otvarala mogućnost njezina pluralnijeg i dinamičnijeg razvoja.

Naravno, taj je razvoj imao i vrlo velik utjecaj i na (razvoj) *pedagogiju*. Upravo je to doba kad se intenzivnije diferenciraju mnoga nova područja pedagogije koja proizlaze i iz rezultata istraživanja (proučavanja, promišljanja) već spomenutih različitih znanosti i iz novih pristupa pedagogije već umnoženim područjima razgranatih procesa ostvarivanja zadaća odgoja i izobrazbe. Time se ne strukturira samo nov sustav pedagoških disciplina u području pedagogije već i “razvoj” novih sadržaja, tema, usmjerenja unutar tih disciplina te konstituiranje potpuno novih disciplina u okrilju znanosti izvan pedagogije koje su sustavnije počele istraživati sve aktualniju problematiku odgoja i izobrazbe. Složenost odgojno–izobrazbene problematike (početkom XX. st.) provocira i potiče pluralističniji pristup njezinim proučavanjima (istraživanjima) u kojima se već začinju osnove interdisciplinarnog karaktera.

Iz ovog kraćeg pregleda uočljivo je da je cjelokupno XX. stoljeće, na određen način, proteklo u međusobnom suprotstavljanju “stare” i “nove” škole, odnosno u borbi za afirmaciju “nove”, “aktivne škole”, nastojeći prevladati duboko ukorijenjene osnove “stare škole” u biću društva. Međutim, XX. st. su, uz ostalo, karakterizirali svojevrсни društveni odnosi (osobito različite militantne ideologije i modeli društvenoga organiziranja) koji nisu poticali i omogućavali

ostvarivanje, razvoj i bogatstvo modela “nove škole”, niti su pridonosili mijenjanju tradicionalne fizionomije škole koja je bila nespojiva s novonastalim izazovima znanstveno–tehnoloških dostignuća i kulturno–civilizacijskim okruženjem u kojem se nalazila. Zato i postoje različita osciliranja u razvoju škole, ali i različite teorije njezina organiziranja u to doba koje se manifestiraju u dijapazonu od krajnjeg petrificiranja tradicionalnoga bića škole do radikalne kritike toga bića. Usprkos svemu tomu (kao i društvenim kataklizmama koje su se zbivale u XX. st.), razvoj “nove škole” pronalazio je različite modalitete svoje afirmacije i, uz snažne otpore “stare škole”, inaugurirao je nove oblike organizacije škole (s novom didaktičkom matricom paradigmatškog karaktera) što će posebno doći do izražaja krajem XX. st.

IV.

Epohalna znanstvena dostignuća, nova informacijska tehnologija, afirmacija kognitivnih znanosti i izvornost ljudskog pojedinca u osnovama je intenzivnog društvenog razvoja na kraju XX. st. što će pridonositi izgrađivanju potpuno novoga civilizacijskog okruženja suvremenog čovjeka. Zapravo, intenzivne promjene u suvremenosti “kojima smo svi izloženi” manifestiraju se u tri dominantne dimenzije: “demokratizaciji, globalizaciji i postmodernizaciji” (Offe, C., 1999., str. 18–24), što odlučujuće utječe na svekoliki život i rad u društvu. To su, u biti, svojevrsne odrednice društva u nastajanju informacijskog društva, društva znanja, inovativnog društva s kraja XX. i početka XXI. st.

Naravno, taj “svijet promjena” traži i školu koja će u mnogočemu biti drukčija od škole s početka XX. stoljeća. Zapravo, društvo znanja, inovativno društvo koje je u nastajanju, traži (ali i potiče) aktivnu školu čiji će karakter biti kvalitetno drukčiji od “aktivnosti” s početka XX. stoljeća. U karakteru te “aktivnosti” u pedagoškom procesu nije samo *stjecanje* (zarađivanje) već kvalitetno nova matrica (nova znanja) tog procesa u kojoj se *traži, rješava, otkriva, proizvodi, kreira, inovira, anticipira* (u osnovi je razvoj mišljenja) što daje novu fizionomiju i funkciju škole inovativnog društva. To su potpuno novi supstrati, kreativno–inovativnog karaktera (afirmacije intelektualne energije, kognitivnih sposobnosti i inovativnih znanja) koji su u osnovi ostvarivanja zadaća odgoja i izobrazbe i pomoću kojih škola pulsira kao biće vlastitim ritmom, generirajući i mijenjanje (razvijanje) same sebe. Zapravo, škola postupno preuzima kvalitetno novu ulogu prema svojem tradicionalnom biću. Uz ostalo, ona sve više postaje mjesto gdje živi i stječe iskustvo učenik kojemu pomaže odrastati (Hentig H.) i omogućuje da, odgajajući i školujući se, aktivno sudjeluje u organizaciji tog procesa te se razvija, mijenja, unapređuje.

Teoretsko–metodološka potka takve škole utemeljuje se u rezultatima suvremene znanosti, s razgranatom pluralnom (multidisciplinarnom) interdisciplinarnom prožetošću, što cjelokupnom biću škole daje obilježje *znanstvene osmišljenosti*, za razliku od njezina tradicionalnog bića, statičkog i imitativno–reproduktivnog karaktera. Kao što je uočljivo, u središtu njezina postojanja je *emancipacija* učenika kao čimbenika vlastita razvoja u organiziranom procesu učenja koje se utemeljuje na *kognitivno–konstruktivističkoj i kritičko–emancipacijskoj paradigmi* s vrijednosnom orijentacijom. Time se otvara nova povijesna etapa razvoja škole, tzv. “*inovativne škole*” koja će nastajati na novim teoretsko–metodološkim osnovama, ali u postupnom kreativno–kritičkom transformiranju (rekonceptualiziranju) zatečene (“stare” i “nove” aktivne) škole u kvalitetno novo biće *kreativno–inovativnog karaktera*.

Zapravo, inovativna je škola globalni projekt škole budućnosti (čiji je nukleus već prisutan) koja će se ostvarivati u dugotrajnijem kreativnom procesu angažiranosti učenika i nastavnika, pa i društva u cjelini, u kojoj će kreativnost, inovativnost, anticipiranost biti potka i supstrat ostvarivanja zadaća odgoja i izobrazbe. To je kvalitetno novo biće škole koje će se utemeljivati na viziji razvoja humanog društva, pluralnog demokratskog karaktera, novom matricom (kreativno–inovativnog karaktera) pedagoškog procesa u kojem će se učenik afirmirati kao samoodređujući i suodlučujući čimbenik vlastitoga razvoja (Winkel R.). To predstavlja kopernikanski obrat u pristupu, organizaciji, sadržaju i karakteru škole prema njezinu tradicionalnom biću s početka XX. stoljeća.

Rekonceptualizacija tradicionalne škole je imperativ društva u nastajanju (društva znanja) i jedan je od čimbenika njegova razvoja, u čijoj je potki samoorganiziranje radi samoobnavljanja i samonadmašivanja. Tako će se, odgajajući se i školujući za društvo u kojem se permanentno uči, prepoznati učenikova ličnost kao jedan od nositelja tih procesa u svijetu promjena. Prema tomu, uspostavlja se i razvija potpuno nova organizacija, sadržaj i karakter odgoja i izobrazbe (s novom matricom pedagoškog procesa) što je kompatibilno društvu znanja, respektirajući mogućnosti, ali i obveze učenikove ličnosti koje pretpostavlja i potiče svijet intenzivnih promjena u kojem će se on svojom aktivnošću, kreativno–inovativnim karakterom (doživotnim učenjem) emancipirati kao demokratski građanin. Intelakualno, emocionalno i etičko bogatstvo te ličnosti dinamična je potka prihvatanja općeljudskih vrijednosti u svijetu promjena i kriterij njezine sukladnosti izazovima društva inovativnog karaktera.

Intenzivne društvene, znanstveno–tehnoške i kulturno–civilizacijske promjene u tijeku XX. st. snažno su utjecale na život i rad škole, odnosno na organizaciju, sadržaj i karakter pedagoškog procesa u njoj. Mijenjali su se odnosi prema školi, njezinim osnovama, mjestu i ulozi u društvu te nositelji njezina konstituiranja i razvoja. Ona je sve više postajala rezultatom znanstvene i stručne osmišljenosti, izrazom organiziranih nastojanja za promjenom njezina društvenog statusa, ali i otkrivanjem i afirmacijom novih pedagoških mogućnosti. Škola od pratitelja društvene zbilje (imitativnog karaktera) postupno postaje čimbenikom njezina razvoja te integralnim dijelom globalnih promjena u nastajanju.

Učenik je u školi (XX. st.) postupno počeo mijenjati svoje mjesto i ulogu u pedagoškom procesu. On sve više postaje čimbenikom tog procesa u kojem se, odgajajući se i školujući, uz ostalo, otkrivaju njegove mogućnosti, potiču sklonosti i interesi, koordiniraju osnovni parametri međusobnih odnosa, rješavaju proturječnosti u njegovu razvoju i omogućuje i potiče stjecanje životnog iskustva te pomaže odrastati u sve složenijem svijetu intenzivnih promjena. Nastavnikova je uloga sve više u službi poticanja, osposobljavanja i emancipacije učenika kao nositelja vlastita razvoja u kojem se poučavanje transformira u učenje učenja, kao osnove svekolikoga učenikova angažiranja. Cjelokupni školski ambijent poprima karakteristike kreativno–inovativna karaktera u kojem je učenik suodlučujući (i samoodređujući) nositelj svekolikoga života i rada i jedan od korektora mogućih zastranjenja i promašaja.

Prema tomu, škola u XX. st. razvijala se u proturječnom procesu prevladavanja njezina tradicionalna karaktera organiziranja u kvalitetno novu zajednicu života (i rada) kreativno–inovativna karaktera s kvalitetno novom pozicijom (mjesto i uloga) učenika u procesu ostvarivanja zadaća odgoja i izobrazbe. Mijenjajući karakter svojega tradicionalnog bića, škola se u XX. st. našla u *procesima temeljite rekonceptualizacije svekolikog života i rada u njoj*. To je bila i osnovna preokupacija stručnjaka (i znanstvenika i nastavnika) u školi. Kvalitetno *nova paradigma organizacije škole* (znanstveno–humanističkog karaktera) i *kreativno–inovativna matrica pedagoškog procesa u njoj* kriterij su prepoznatljivosti njezine suvremenosti i osnova njezine kompatibilnosti s inovativnim društvom u nastajanju.

LITERATURA:

1. Ferriere, A.: *Škola podobnosti*, GECA KONA, Beograd, 1932.
2. Fiker, P.: *Didaktika nove škole*, GECA KONA, Beograd, 1937.
3. Hentig, H.: *Humana škola – škola mišljenja na nov način*, Educa, Zagreb, 1997.

4. Higy–Mandić, F.: *Uzgojni domovi i nastava u prirodi*, Minerva, Zagreb, 1934.
5. Komensky, J. A.: *Velika didaktika*, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd, 1967.
6. Matijević, M.: *Alternativne škole*, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb, 1994.
7. Offe, C.: *Sadašnje povijesne tranzicije i neke osnovne opcije oblikovanja društvenih institucija*, Politička misao, Zagreb, 1999., god. 36, br. 4
8. Pataki, S.: *Problemi i pravci reforme pedagogije*, Minerva, Zagreb, 1938.
9. Poljak, V.: *Cjelovitost nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1959.
10. Potkonjak, P., Šimleša P. (ur.): *Pedagoška enciklopedija I i II*, Školska knjiga, Zagreb, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
11. Pataki, S. i dr. (ur.): *Pedagogijski leksikon*, Minerva, Zagreb, 1939.
12. Seitz, M., Hallwachs, U.: *Montessori ili Waldorf*, Educa, Zagreb, 1997.
13. Šimleša, P.: *Suvremena nastava*, PKZ, Zagreb, 1965.
14. Tillmann, K. J. (ur.): *Teorije škole*, Educa, Zagreb, 1994.
15. Trstenjak, D.: *Slobodna škola*, Tiskara Mile Maravića, Zagreb, 1908.

RECONCEPTUALIZATION OF SCHOOL – The Principal Characteristics (and Preoccupation) of Didactic Thought in the 20th Century (Summary)

The position and the role of students in the pedagogical process are the principal determinants of process' character, but at the same time also indicators of the social status of school, its options and obligations and the entire milieu to realize the educational tasks. Even in a surface analysis, the position and the role of students in the pedagogical process, a variety of aspects becomes visible, as well as various manifestations in the entire organization, contents and the nature of life and work at school. They are, beside others, a particular expression of the “types” of schools throughout the history as the result of social, scientific, cultural and civilizational circumstances of this development.

The development of the modern school (especially in the 20th century, which is the integral part of more intensive sociological, civilizational and scientific changes, may be generally, observed through two characteristic “models” of its organization and nature of the inherent processes: the “old”, static (passive, reproductive and so on) and “new”, active school (work school, school of life, productive school and so on), even though a more detailed analysis of internal models may reveal many variations and differentiated “types”. Almost the entire 20th century was characterized by the mutual juxtaposition of the “old” and the “new” school, that is, in a struggle to establish the (new)

active school, attempting to overcome the old, firmly grounded principles of the old school in the society.

However, the 20th century was, among other things, also characterized by social circumstances (particularly different militant ideologies and models of social organization), which neither supported nor enabled the realization (development and multitude) of the “new” school, nor did they contribute to modification of the oldschool traditional physiognomy. Therefore, we noted various oscillations in the development, but also various theories on education, as well as different tendencies of its “modeling” (from drastic petrification of the traditional school to radical criticism of the same, that is, the theory of the “extinction of schools”).

At the end of the 20th century, as a consequence of intensive social and scientific changes, a need for a more thorough modification of the present school is obvious. Actually, the society of knowledge, the arising innovative society, requires an active school, with a different quality of its character as present in the “activities” from the beginning of the century. The nature of this “activity” in the pedagogical process is basically: searching, solving, discovering, researching, creating, innovating and anticipating, which ensures a new quality of the physiognomy and function of the school in the innovative society. Actually, the requirement is the “innovative school”, based on the new paradigm of the pedagogical process (creativity, innovations, emancipation and self-development).

The theory and methodology of such school is grounded in the results of the modern science, with its widespread plural multidisciplinary presence (interdisciplinary character), what provides the features of scientific thought to the idea, as opposed to its traditional form. In the center of its presence is the emancipation of students (as factors of their own development) in the organized process of learning based on the value oriented cognitively constructivistic and critically emancipating paradigm. This shall open a new historic era in the development of school, the so-called “innovative school” to be founded on the new theory and methodology, but also in the gradual creative and critical transforming, by reconceptualization of the existing “old” and “new” active school in a new quality of creative and innovative nature.