

ZAČECI REFORME OBRAZOVANJA S POČETKA 20. STOLJEĆA
THE BEGINNINGS OF THE EDUCATION REFORM
FROM THE EARLY 20TH CENTURY

Sažetak

Obrazovanje je staro koliko i čovječanstvo. Još su stari Grci bili vlasnici kamena koji je bio granični kamen Platonove Akademije. Kamen je razdvajao unutrašnje i vanjske sadržaje, odnosno ono učeno sa životnim tokovima. Nakon toga je kroz stoljeća postojala težnja da se ono učeno, tj. obrazovanje, poveže s onim stvarnim, tj. životom. Ako bi se ušlo u samu bit definicije riječi „obrazovanje“, uvidjelo bi se da je ta riječ sama po sebi proturječna. Do povezivanja obrazovanja i života kroz povijest zabilježen je dug put.

I sama ideja obrazovanja utemeljena je kroz značenje tri grčke riječi: „doxa“, „episteme“ i „techne“, što u prijevodu znači mnijenje, znanje i vještina. Ispostavlja se da je temeljni cilj i smisao povijesti i ljudskog postojanja isključivo u spoznaji suštine svijeta i čovjeka, te u oblikovanju znanja o tome. Istovremeno je stjecanje znanja bivalo i sastavnim dijelom intelektualističko-idealističkog vrijednosnog sistema za koji se dugo vremena smatralo da je jedan od najtrajnije zadržanih obrazovnih sistema.

Riječ je o tzv. „herbartovskoj pedagogiji“ koja je u prvi plan stavljala obrazovanje koje nije vezano za sam život već za znanje o životu. Ova pedagogija je egzistirala u Evropi i šire dugi niz godina, a prvi pomaci k njenoj reformi počeli su početkom 20. stoljeća. Reformski pokreti, koji su bili poznati kao „nova škola“, vođeni su idejama da treba ići bilo kuda samo ne u ispraznost znanja koje je samo sebi cilj. Ovi pokreti bili su poznati pod imenima: projekt-metoda, jena-plan, škola akcije, aktivna škola i dr. Najpoznatiji među njima je pokret radne škole koji je preferirao dječiju individualnost kroz uvažavanje samostalnosti i aktiviteta učesnika u obrazovnom procesu.

Reformski pokreti koji su nastali s početka 20. stoljeća doveli su do značajnih pozitivnih pomaka u odgojno-obrazovnom procesu. Njihove rezultate osjećamo i danas kroz nove metode rada koji ne uključuju autoritarnu nastavu.

Ključne riječi: *reforma obrazovanja, radna škola, samostalnost, aktivitet, dječija individualnost, škola radosti*

Summary

The education is old as the humanity itself. The Ancient Greeks were the owners of a stone that was the border stone of Plato's Academy. That stone separated the internal and external purports respectively the learned one with life flows. Afterwards, through the ages, there was the tendency for that learned one, i.e. the education to be connected to that real one, i.e. to the life. If you go into the very essence of the definition of the word education, you would recognize that the word is contradictory in itself. The long way was recorded through history until the interconnection of education and life.

In addition, the idea of education itself was founded through the meaning of three Greek words: doxa, episteme and techne, which being translated means opinion, knowledge and skills. It turns out that the fundamental goal and sense of history and human existence is exclusively in the cognition of the essence of

the world and man, and so in the forming of the knowledge about it. The gaining of knowledge at the same time was becoming also the constituent part of the intellectualistic-idealistic valuable system, for which one the long time was thought that it was one of the lasting detained education system. It is about so called "Herbart pedagogy" which put in foreground the education that is not connected to the life itself but to the knowledge about life.

This pedagogy existed in Europe and wider for many years, and the first moves to its reform started at the beginning of the 20th century. The reform movements, known as "the new school", were guided by the ideas that you should go anywhere just not in vain knowledge that is an end in itself. These movements were known under the names: Project-method, Jena-plan, School of action, Active school and many others. The most famous among them is the movement of the work school which used to prefer children's individuality through respect of independence and activity of the participants in educational process.

The reform movements that occurred at the beginning of the 20th century led to the significant positive developments in the upbringing-educational process. Their results we feel also today through the new methods of the work, which do not include the authoritarian teaching.

Keywords: *education reform, work school, independence, activity, children's individuality, school of joy*

Moglo bi se reći da su korijeni onoga što danas nazivamo obrazovanje doista duboki i povijesno daleki. U okviru zapadnog duhovnog horizonta riječ je o svijetu stare Grčke. Ne tako davno, 1968. godine, otkriven je jedan kamen na kojem je pisalo HOROS TES HEKADEMIAS. Bio je to tzv. granični kamen Platonove Akademije svojevremeno ugrađen u zid koji je okruživao ovu obrazovnu ustanovu. Dakle, Akademija je dopirala samo do tog kamena, do tog zida, a s one njegove druge strane tekao je život u svojim bogatim i raznolikim formama. Od tada, što će reći od vremena starih, otvorilo se – i otvara se – temeljno pitanje obrazovanja: kako povezati one unutrašnje sadržaje Akademije (mnijenja, znanja, umijeća i tako dalje) s onim spoljašnjim, sa životom i njegovim nekad predvidivim, a češće nepredvidivim gibanjima?

Treba naglasiti da prethodno pitanje ni u kom slučaju nije jednoznačno. Ono, također, podrazumijeva i upit o tome kako da život – odnosno sve ono što se događa s one strane zida Akademije, preko graničnog kamena – poprimi i preuzme na sebe sadržaje obrazovanja? Ili sasvim pojednostavljeno: kako da obrazovanje postaje „životno“, a da i život istovremeno postaje „obrazovan“? Povijest odgovora na ovo pitanje, zapravo, je povijest obrazovanja.

Naravno, ovdje se ne može i ne treba ulaziti u spomenutu povijest i u tzv. „opća mjesta“ ili u konkretne karakteristike razvoja ideje obrazovanja. Ali, u svakom slučaju, nužno je dati bar jedan kratki komentar i to onaj koji je vezan za doista kompleksne odnose obrazovanja i života.

U našem jeziku riječ *obrazovanje* dolazi od riječi *obraz*. Ova etimologija ima, prije svega, moralni predznak: dakle, oni koji su sudionici obrazovanja (oni koji obrazuju i oni koji se obrazuju) moraju imati *obraz*, *biti ljudi sa obrazom*, oni ljudi koji su iskreni, pošteni, koji su svagda otvoreni za ono što je humano. Međutim, u tom istom jeziku *obrazovanje* ima korijen i u riječi *obrazina*. To je ona zaštitna stvar (željezna ili kožna) što su je nosili srednjovjekovni vitezovi i vojnici da bi se bolje zaštitili od ozljeda u bitkama. Iskazano savremenom retorikom, nosili su *maske*. Utoliko obrazovanje može biti i nešto što je *maskirano*, može biti prostor za svojevrsan *bal pod maskama*,

susret u kojem se niko ne otkriva i ne pokazuje onakvim kakav doista jeste. Dakle, u svom jezičkom korijenu pojam *obrazovanje* je iznutra proturječan.

To se vidi i u drugim indoevropskim jezicima, npr. u njemačkom imamo termin *die Bildung*, koji se uobičajeno prevodi kao *obrazovanje*. Ali *die Bildung* ima svoj izvor u riječi *das Bild*, što znači *slika*. Tako je obrazovanje, zapravo, slika života, a ne sam život.

Drugim riječima, obrazovanje samo sličí životu, ali nije život. U engleskom, pa i u francuskom, termin *education* označava podjelu na one koji obrazuju i na one koji se obrazuju. Može li se tu bilo šta promijeniti? Povijesno iskustvo nam ukazuje na brojne (uglavnom neuspjele) pokušaje. Otuda je ono starogrčko pitanje o relacijama obrazovanja i života svagda aktuelno. Trebalo bi mnogo toga učiniti da se obrazovanje približi životu i, naravno, da se život približi obrazovanju.

Kada je riječ o korijenima, vrijedi podsjetiti na značenja tri starogrčke riječi kojima se utemeljuje ideja obrazovanja. To su *doxa*, *episteme* i *techne*. Prva riječ, dakle *doxa*, označava *mnijenje*, dok *episteme* tvori *znanje*, pa i ono što će kasnije postati *znanost*. I konačno, *techne* se prevodi kao *vještina*, *umijeće*.

Prema poznatim informacijama – prije svega iz povijesti filozofije – *doxa* je ono što je ostalo negdje u tami povijesti, što je potisnuto, prvenstveno brutalnošću racionalizacije svega postojećeg i što je, kao takvo, izgubilo svoj dignitet. *Episteme* je bilo i ostalo temelj *znanosti* i „društva znanja“ koje je već profilirano u horizontu savremenosti. Naravno, ovo profiliranje je išlo postepeno tako da se *episteme* transformiralo u *doctrina* (u srednjem vijeku), odnosno u kanonizirano znanje hrišćanske teologije. Nakon toga spomenuti starogrčki termin je dobio drugačija značenja u novom vijeku: od Descartesa pa naovamo *episteme* je postalo *scientia*, dakle, znanost u savremenom smislu te riječi. To je ona znanost koja postoji i koja funkcioniра na osnovama sistema znanja i na *istraživanju* kao ključnim odrednicama odnosa čovjeka i svijeta.

Može se govoriti o visokim dometima ovih savremenih formi znanja i znanosti, ali i o širokom spektru kritike tzv. sistemskog mišljenja i transformacije *episteme* u kartezijanski, zapravo, savremeni model znanosti. O tome svjedoči kako povijest dominacije znanosti tako i povijest kritike te dominacije, od Leibniza i prosvjetiteljstva pa do Heisenberga i Paula Fayerabenda. (1)

Sa svoje strane, obrazovanje je stoljećima ne samo pratilo nego i aktivno sudjelovalo u proizvodnji *znanja*. Posebno u posljednjih gotovo tri stotine godina znanje je postalo vrijednosno najvažniji cilj obrazovanja, i ne samo cilj: stjecanje znanja istovremeno je bivalo i sastavnim dijelom *intelektualističko-idealističkog vrijednosnog sistema*. Osnovne odlike ovog sistema mogu se identificirati u opusima predstavnika njemačkog klasičnog idealizma (Kant, Fichte, Schelling, Hegel), kao i kod „novokantovaca“ (Windelband i Rikert). Pojednostavljeno rečeno, temeljni cilj i smisao povijesti i ljudskog postojanja isključivo je u *spoznaji* suštine svijeta i čovjeka te u oblikovanju *znanja* o tome. (2)

U filozofskom smislu riječ je, zapravo, o liniji mišljenja od kartezijanske *slike svijeta* (kako je svojevremeno Martin Heidegger označio doba dominacije novovjekovne znanosti), čiji je izvor, prije svega, u opusu Descartesa pa do Hegelove logike apsolutnog znanja bazirane na koncepciji

fenomenologije duha. Drugim riječima, povijest jeste događanje, ali njena suština nije to događanje već tek spoznaja o njemu.

U pedagoškom horizontu to je vodilo izgradnji takvog sistema obrazovanja kojeg dominantno karakteriziraju intelektualizam i akademizam. Riječ je o tzv. „herbartovskoj pedagogiji“ koja je upravo stavljala u prvi plan obrazovanje koje nije vezano za sam život već za znanje o životu. Sa razlogom Herbart utemeljuje svoj koncept pedagogije na stavovima Immanuela Kanta, smatrajući da postoje dva osnovna izvora saznanja: prvi je iskustvo, a drugi je vezan za projektiranje i oblikovanje pojmova i drugih sadržaja inteligibilnog svijeta. Bitni sadržaji tog svijeta, po Kantu, su naša saznanja a priori, dakle, ona koja ne proističu iz područja iskustva. Ista takva je, dakako, i pozicija *znanja* koja sasvim zorno pokazuje da ni svijet, ni povijest niti život nisu ono autohtono – autohtono je isključivo *znanje*.

Na temelju toga Herbart je, u pedagoškoj ravni, podijelio nastavne metode na dva stupnja: na *jasnost (apercepcija)* i *apstrakciju (pojam)*. Iz ova dva stupnja izveo je pojam *jedinstva svijesti*. A iz toga je, ovom prilikom pojednostavljeno rečeno, slijedila cjelovita koncepcija obrazovanja koja je instalirala i sopstvene osobene ciljeve, a prije svega, mnogostrukost i cjelovitost saznanja. No, riječ je – kako smo prethodno nagovijestili – dominantno o saznanju pojmova. Svijet, život pa i svakodnevnica su validni jedino ako su *pojmljeni*. (3) Općim mjestima, kako filozofske tako i pedagoške misli, pripada uvid da iz jednog ovakvog polazišta nužno slijedi stalno povećavanje i produbljivanje raskola svijeta obrazovanja i svijeta života. Pri tome obrazovanje poprima karakter svojevrsnog lar-purlartizma, a život postaje sve više puki – upravo beživotni – objekat podatan istraživanjima, pa i obdukcijama sopstvenog tkiva.

Tako je transformacija starogrčkog *episteme* u znanje i znanost (u novovjekovnom i savremenom značenju) vodila k profiliranju *autističnih modela obrazovanja* koji su dovoljni sami sebi ili, bolje rečeno, koji su samodovoljni. Ovaj autistični karakter obrazovanja bio je i ostao središnje polazište kritike ne samo herbartovske pedagogije već i svih sličnih pokušaja da se obrazovanje zatvori u sebe, a time – tako reći – iznutra poništi uvjete i razloge sopstvene egzistencije.

Otuda su se, s valjanim razlozima, krajem 19. i početkom 20. stoljeća u Americi, Njemačkoj, Francuskoj pa i na našim prostorima pojavili pedagoški pokreti i teorije pod općim nazivom „nova škola“. Sinonim za prethodno su „radne škole“. To su, zapravo, reformatorski pokreti i teorije usmjereni, prije svega, na kritiku spominjanog intelektualizma i akademizma u obrazovanju, te na profiliranje takvih škola koje će osposobljavati ljude za ono što su stari poznavali kao *techne*, dakle, ne za *doxa* ili za *episteme*, već upravo za *techne*. U ovom posljednjem pojmu nalazi se, po našem mišljenju, teorijski temelj fenomena „radna škola“. Zbog toga je u ovom uvodnom dijelu rada nužno obrazložiti pojam *techne*, a posebno njegova izvorna značenja.

U starogrčkom jeziku ovaj pojam ima više značenja. Uobičajeno se smatra da *techne* označava umjetnost, vještinu, okretnost, zanat, obrt, posao, pa čak se može odnositi i na nauku, proročku vještinu itd.

Pridjev *technesis* znači umještan, vješt, umjetan, a *technites* se može prevoditi kao rukotvorac, zanatlija, umjetnik, vještak, majstor, tvorac. (4) Slična značenja susrećemo i u drugim izvorima na našem jeziku, uz proširenje tih značenja čak i na savremeni pojam *tehlike*. (5)

Zanimljivo je i tumačenje koje navodi William L. Reese: *techne* označava znanje i primjenu principa uključenih u proizvodnju predmeta i postizanje određenih ciljeva, uz uvažavanje razlikovanja ovog pojma od Aristotelovog *episteme* koji vodi u čistu znanost. (6) U Platonovim i Aristotelovim spisima nalazimo određenja *techne* i kao retorička i politička umijeća.

Analizi značenja pojma *techne* u cjelokupnoj starogrčkoj kulturi svakako treba dodati i stavove Johannesesa Ericha Heyda kojima se izriče sljedeće: *techne* znači „razumjeti se u nešto“ i to je najuopćenije značenje, mada se ovo umijeće razumijevanja, posmatrano zasebno, može odnositi i na retoriku, gramatiku i poetiku, a u svakodnevnom životu na neki zanat itd. (7) Uvažimo li i činjenicu da je u kasnijim povijesnim vremenima dolazilo ne samo do različitih metamorfoza značenja *techne*, koje ima vrhunac u onome što se danas naziva „doba tehnike“, nego i do zaborava izvornih značenja i izvornog smisla ovog pojma, može se reći da je upozoravanje na izvornost i izvorišta ovog fenomena iznimno važno u svim sektorima društvenog života, pa i u obrazovanju. Ova važnost se, kako vidimo, očituje upravo u idejama reformskih pokreta pod općim nazivom „nova škola“ i u onome što je po svom utjecaju bitno u sasvim konkretnim značenjima kao koncept „radne škole“.

Ovo bi moglo značiti da ideja „radne škole“ pokušava (poput nekih drugih koncepata) da prevlada podvojenost obrazovanja i života, da – metaforično rečeno – najmanje dvosmjerno prekoračuje zidove Platonove Akademije, otvarajući neke drugačije i nove prostore susreta sadržaja s jedne i druge strane akademskih zidova. Najutjecajniji zastupnik ove ideje bio je Georg Kerschensteiner (1854–1932) kao i njegovi istomišljenici poput Gaudiga (1860–1923) ili Oestreicha (1878–1959) i drugih.

Utemeljenje jedne ovakve ideje nalazi se, naravno, u epohalnim promjenama realiteta na prijelazu između 19. i 20. stoljeća ali, također, i u epohalnim transformacijama filozofskih i teorijskih koncepata, provociranih, prije svega, profiliranjem novih i drugačijih relacija čovjeka i svijeta, odnosno profiliranjem povijesnog novuma na horizontu budućeg. Riječ je, ponajprije, o Marxovoj (i uopće marksističkoj) kritici hegelijanstva i zahtjevima za promjenom prirode filozofije i mišljenja uopće. Može se reći da je zajednički nazivnik ovih procesa u proklamaciji: od mišljenja ka životu, od teorije ka praksi! Ako tome dodamo i znani životno-energični opus Friedricha Nietzschea sažet u metaforičnu kritiku cjelokupne metafizike, te zahtjeve da se mišljenje vrati čovjeku (filozofija egzistencije, kritička teorija društva, filozofska antropologija itd.), te domete pozitivizma i savremenog pragmatizma koji pokazuju da je *praxis* ono bitno područje čovjekovog bivstvovanja, onda se bar daju naslutiti obrisi spomenutih, uistinu, tektonskih promjena. U tim obrisima prepoznamo i dva velika temata savremenog mišljenja: prvi je fenomen moći, a drugi je zahtjev za rehabilitacijom humanuma. (8) Teza o tome da je znanje moć postala je anahrona (jer je u informacijskim društvima informacija moć), a povratak humanumu nešto što ima planetarni odnosno lutajući karakter i što je sasvim otvoreno. (9)

Sve to – iako je ovdje dato tek u formi napomene – bilo je sasvim realan okvir za transformacije različitih sektora društvenog bića, uključujući i obrazovanje, odnosno cijeli pedagoški horizont. Iskazano metaforički, obrazovanje bi ubuduće trebalo profilirati iz samoga života. Kao da je na djelu čuveni Marxov, gotovo proročki iskaz, da svijest ljudi ne određuje njihovo društveno biće, nego društveno biće određuje njihovu svijest.

Mislioni različitih provenijencija, pripadnici isto tako različitih filozofskih i pedagoških pravaca, prionuli su na obiman i doista težak posao da unutar jednog iznimno kompleksnog područja kao što je obrazovanje (i naravno odgoj) ponude ovakve ili onakve koncepte tzv. *nove škole* koja bi bila što više u skladu sa izazovima novog vremena. Uporišta ovakvom poslu bila su doista brojna. Neki su se vezivali za osnovne ideje J. J. Rousseaua, a osobito za onu o povratku prirodi, drugi su se naslanjali na znane zahtjeve Herberta Spencera da je u obrazovanju nužno preferirati prirodno-znanstveno i praktično znanje, trećima je, pak, bio bliži psiholog Wilhelm Wundt sa svojom emocionalnom teorijom volje, a možda i Schopenhauer za kojeg je cijeli svijet bio *volja i predstava* itd.

Uporedo s tim i na teorijskom i na političkom planu jačala je ideja individualnosti koja u filozofskom smislu doživljava vrhunac kod Nietzschea, a u pedagoškom u tretmanu učesnika obrazovnog procesa kao samosvojnih pojedinaca. Drugim riječima, riječ je o ekspanziji onih ideja i mislilaca koji kao da unisono poručuju: treba ići bilo kuda, samo ne nazad u ralje metafizičkih sistema i ispraznosti znanja koje je samo sebi cilj i koje je – kao takvo – s one strane života.

Osuđujući tradicionalno herbartovsko obrazovanje kao „dresuru mrtvih pojmova“, jedan interesantan mislilac, imenom Arthur Bons, kaže da tamo gdje je škola vladala više ne raste trava i ne pjeva niti jedna ptica. (10) Nizu kritičara tradicionaliteta pripada i John Dewey. On naglašava da je vrijedno samo ono znanje koje je stečeno vlastitim iskustvom i koje služi kao instrument za akciju. Prema Deweyu, sva ljudska djelatnost proizlazi iz četiri osnovna ljudska nagona. To su nagon za druženjem, za ispitivanjem, za radom i za izražavanjem. Suštinski, obrazovanje je rekonstrukcija povijesnog iskustva u vlastitom iskustvu djeteta. (11) Zato Dewey zastupa ideju slobodnog odgoja i slobodnog rasta djeteta, čime bi dijete bilo, da tako kažemo, aktivni centar odgoja i obrazovanja.

Spomenuti stavovi su bitno utjecali i na profiliranje još nekih važnih pokušaja realizacije ideje „nove škole“. Tu, svakako, treba istaći tzv. *projekt-metodu* (W. H. Kilpatrick, E. Collings, Ch. McMurry i dr.), pri čemu se ukidaju nastavni planovi i programi kao i predmetna nastava. Ovome svakako treba dodati i tzv. *dalton-plan* koji je proistekao iz ideja Johna Deweya. Suština ove metode je u isključivom oslanjanju na samostalni rad učenika, gdje su u prvom planu samostalnost, sloboda, kreativna aktivnost učenika itd. Naravno, u ovom slučaju u drugom planu je učenički kolektiv.

Kada je riječ o različitim modelima primjene koncepta *nove škole*, valja spomenuti i *jena-plan* P. Petersena. (12) U okviru ovog modela škola je praktično preuređena u narodnu zajednicu koja funkcionira kao jedna velika porodica. Ukinuti su razredi, a prakticiraju se četiri osnovne pedagoške djelatnosti: razgovor, igra, rad i svečanosti. Naravno, osnovni oblik rada je grupni rad.

Pored navedenog, u literaturi se spominju i drugačiji pokušaji implementacije koncepta *nove škole*. Ovom prilikom izdvajamo „funkcionalnu pedagogiju“ E. Claperedea. Polazište ovog koncepta je u stavovima da dijete nije odrastao čovjek u malom, nego je individuum sa svojim osobenim potrebama i interesima, te da cjelokupni pedagoški rad treba usmjeriti na stavljanje u funkciju osnovnih dječijih sposobnosti.

Također, treba istaći i *školu akcije*. Utemeljitelj ovog modela je W. A. Lay koji smatra da je upravo akcija osnovna karakteristika tjelesnog i psihičkog života djeteta. Iz takvog polazišta slijedi da

pojam akcije treba prenijeti i u nastavni proces, odnosno da ovaj pojam treba tretirati prvenstveno kao pedagoški pojam. Ili, iskazano drugačije, u takvom stjecaju stvari, nastavni proces kao događaj postaje doživljaj.

Interesantan je i koncept „škole za život putem života“ koji je profilirao belgijski pedagog Ovide Decroly. Pojednostavljeno rečeno, nastava treba biti sam život. Praktično, to znači da se u obradi tematskih sadržaja primjenjuju tri osnovna metoda: promatranje, misaoni rad i izražavanje. Na sličnoj liniji je i švicarski pedagog Adolf Ferriere koji koristi termin *aktivna škola* da bi označio simbiozu bitnih, najvažnijih aktivnosti djeteta (manuelne, socijalne i intelektualne aktivnosti). Na taj način škola, uistinu, postaje školom života.

Ako ovome dodamo i reforme školstva u Čehoslovačkoj (krajem dvadesetih godina prošlog stoljeća), a nešto ranije i u Austriji – bazirane na idejama nove, radne škole – sa punim pravom može se utvrditi da je koncept ovakve škole značio istinski novum u odnosu na tradicionalne modele obrazovanja. Dakako, uz nešto što treba obavezno naglasiti: spomenuti novum je, kako u evropskim tako i u ovdašnjim prilikama, egzistirao relativno kratko. Sistemi zasnovani na onome što je *episteme*, moć znanja, pa i *društvo znanja*, gotovo brutalno su poništili svekolike pokušaje „oživotvorenja“ obrazovanja. No, utoliko je jači motiv, a jača je i potreba da se ozbiljnije i obuhvatnije istraži fenomen zvani „radna škola“. Ne samo zbog istraživanja radi istraživanja i ne samo zbog toga što se danas nerijetko ideja „radne škole“ običava tretirati tek kao nešto što pripada egzotici, već i zbog svagda otvorene potrebe da se opserviraju i oni koncepti obrazovanja koji nisu uvijek i u svakom vremenu nalazili punu verifikaciju u pedagoškoj praksi. A možda ni u pedagoškoj teoriji.

Dakako, riječ je i o nečemu što ima šire konotacije. Sudeći po svemu, tek u općim crtama su navedene ideje „oživotvorenja“ obrazovnog procesa, pri čemu se preferira *dječija individualnost* i otvara horizont koji su mnogi interpretatori nazivali *individualnom pedagogijom*. Ovdje sigurno ne možemo ulaziti u relevantnost prethodne sintagme, ali izgleda da je individualizacija nešto što je doista nužno u prevazilaženju kako dominacije sistemskog mišljenja tako i obrazovanja zatočenog u mreže takvog istog sistema.

Osnovna zamisao utemeljitelja ideje i realizacije koncepta „radne škole“ bila je u tome da se stvore uslovi za uvođenje i uvažavanje *samostalnosti i aktiviteta* učesnika u obrazovnom procesu, kao pedagoškog i metodičkog kvaliteta u prevazilaženju receptivnih formi nastave. S tim u vezi, sadržaje učenja treba projektirati iz sadržaja života.

U 20. stoljeću, dakle, ostvaren je kontinuirani napor u traganju za primjerenijim obrazovnim sistemom. Promjene u ekonomskom i socijalnom razvoju nametale su potrebu za savremenijom, fleksibilnijom školom koja bi davala opća i stručna znanja primjerena tim promjenama.

Zato su nove koncepcije i modeli uvažavali dvije osnovne pretpostavke:

1. prirodu djeteta i njegove mogućnosti,
2. potrebu savremenog života i pripremanje mladih za njihovo aktivno angažiranje u nazivima novih koncepcija škola i njihovih modela: radna škola, aktivna škola, škola po mjeri, škola za život putem života, škola laboratorija, otvorena škola, škola bez zidova itd.

Nove koncepcije škole posebno su zaslužne za stav da je učenik u centru pozornosti, a da nastavnici samo objašnjavaju, usmjeravaju, savjetuju i pomažu.

Takvim načinom rada u školi je potpuno izmijenjena atmosfera i klima, izmijenjeni su odnosi između učenika, učenika i nastavnika, škole i roditelja.

Može se reći da je osnovna težnja svih bila da škola i učenje budu privlačni, da učenici žele u njoj učiti i spoznati, da škola bude „škola radosti“.

Bez obzira na to koliko je svaka od novih koncepcija pojedinačno uspjela i u kojoj mjeri, one su dovele do značajnih rezultata:

- promijenile su filozofiju obrazovanja i odgajanja,
- povećale su svijest o odgovornosti škole ne samo u pogledu stjecanja znanja nego i u razvitku potencijala svakog učenika,
- utjecale su na mijenjanje autoritarne škole i neprikosnovenog autoriteta nastavnika,
- djelovale su na obezbjeđenju veće slobode i samostalnosti učenika,
- izmijenile su opću klimu u školi.

Naravno, nisu svugdje i u jednakoj mjeri utjecale ideje „otvorene“ i „nove“ škole. Ali ono što je sigurno jeste to da danas malo ko može ili želi braniti autoritarnu školu i ono što se u širem smislu podrazumijeva pod tom sintagmom.

Literatura

- (1) Riječ je o filozofiji znanosti kao disciplini koja danas sabira i valorizira domete, ali i svekolika ograničenja, „novovjekovne slike svijeta“ (M. Heidegger), kritiku dehumanizacije i zaborava etičnosti što u sebi nužno nose dometi same znanosti (Jonas, Sloterdijk, Fayerabend i dr.), otvorena pitanja budućnosti znanstvenog pogleda na svijet itd.
- (2) Tek radi ilustracije, valjalo bi npr. spomenuti Hegelove stavove da je sloboda „spoznata nužnost“, da je cilj povijesti „apsolutno znanje“. Up: Hegel, G. W. F. (1974), *Fenomenologija duha*, BIGZ, Beograd.
- (3) Negativne konotacije termina *poimanje* ili *pojam* vidljive su i u jezičkoj ravni. Recimo, u našem jeziku imenica *pojam* dolazi od glagola *poimati*, što znači i *posjedovati*. Dakle, ako život svodimo samo na *pojmljeni život*, onda ga posjedujemo tek kao neku puku stvar, odnosno život ne živimo, nego ga gotovo nasilno posjedujemo. Ili, u njemačkom *der Begriff* (pojam) dolazi od glagola *begreifen* koji znači *obuhvatiti*, što će reći sustegnuti, a u krajnjem posjedovati.
- (4) Senc, Stjepan (1910), *Grčko-hrvatski rječnik za škole*, Zagreb, str. 925.
- (5) Up: Petračić, Franjo (1875), *Grčko-hrvatski rječnik za škole*, Zagreb. Bošnjak, Branko (1985), *Uvod u filozofsko mišljenje i rječnik*, Naprijed, Zagreb. Filipović, Vladimir (1989), *Filozofski rječnik*, treće dopunjeno izdanje, Nakladni zavod Matice Hrvatske, Zagreb. Pored toga, recimo, Željko Škuljević naglašava da postoji i *arete techne*, kao „vrlina u umijeću“ („Techne i sofistika“, zbornik *Filozofija i tehnika*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 2003, str. 25–26). Inspirativna su i tumačenja različitih transformacija značenja pojma *techne* koje je dao Spahija Kozlić u svojoj doktorskoj disertaciji o fenomenu slobode u doba tehnike, pri čemu se

upozorava na to da *techne*, transformirana u savremene likove tehnike, može biti bitan faktor de(kon)strukcije humanuma.

- (6) *Dictionary of Philosophy and Religion (Easten and Western Thought)*, Humanites Press, New Jersey, 1996.
- (7) J. E. Heyd (1973), „Zur Geschichte Wortes Technik“, objavljeno u: *Humanismus und Technik*, TU, Berlin – Frankfurt a. M., str. 25–43.
- (8) Kada je riječ o tome, treba svakako spomenuti i Levinasa, Derridu ili Baudrillarda, kao i druge mislioce koji su interes filozofije usmjerili na pitanja tzv. *postfilozofske situacije*, odnosa Ja i Drugi.
- (9) Danas kada je sve što postoji postalo planetarno po obuhvatnosti, postalo je planetarno i po lutanju, jer riječ *planet* izvorno označava onoga koji luta. Up: Axelos, Kostas (1973), *Na putu ka planetarnom mišljenju*, Stvarnost, Zagreb.
- (10) Nav. prema: Demarin, Mate (1936), *Idejne komponente radne škole*, Zagreb, str. 23.
- (11) Dewey, John (1934), *Pedagogika i demokratija*, Geca Kohn, Beograd, str. 592.
- (12) Up: Jakopović, Stjepan (1984), *Pokret radne škole u Hrvatskoj*, Školske novine, Zagreb.