

Vrcelj, Sofija

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2000**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:606407>

Rights / Prava: [Attribution-NoDerivs 3.0 Unported/Imenovanje-Bez prerada 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-13**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Sofija Urcelj

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Sofija Vrcelj
Školska pedagogija



Izdavač
Filozofski fakultet u Rijeci
Rijeka, Omladinska 14
telefon 051/345 046
telefaks 051/345 207

Ocjenitelji
dr. sc. Krešimir Bezić
dr. sc. Majda Pšunder

Urednik
dr. sc. Vladimir Rosić

Lektor i korektor
dr. sc. Milan Nosić

Godina izdanja
2000.

Naklada
500

Priprema, tisak i uvez
Tiskara i grafika Žagar

Sofija Vrcelj

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA
RIJEKA



930030364

Filozofski fakultet
Rijeka, 2000.



Suglasnost za tiskanje svučilišnoga udžbenika *Školska pedagogija* dalo je Povjerenstvo za izdavačku djelatnost Sveučilišta u Rijeci.

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Sveučilišna knjižnica Rijeka

UDK 37.013

CIP 2/2000

VRCELJ, Sofija

Školska pedagogija / Sofija Vrcelj. - Rijeka : Filozofski
fakultet, 2000. - 140 str. ; 24 cm

Bibliografija: str. 133-137. - Summary ; Zusammenfassung.

ISBN 953-6104-26-1

400209003

PREDGOVOR

Otkada postoji, škola privlači pozornost stručnjaka različitih profila; za školu su zainteresirani političari, kreatori obrazovnih politika, nastavnici, roditelji, učenici i šira javnost. Razloge tome valja tražiti u vrijednosti i različitim funkcijama koje škola ima za određeno društvo, ali i u njoj gotovo presudnoj ulozi u životu pojedinca.

Zainteresiranost za školu potvrđuju brojne publikacije u kojima se analizira neki od problema škole. Međutim, s obzirom na značaj i složenost ove institucije, postoje brojna pitanja koja predstavljaju "vječite teme" i zahtijevaju nove pristupe i istraživanje. Također, značajan je broj problema koji su nedovoljno obrađeni. Stalno je aktualno pitanje (re)definiranja škole, određivanje njezinih funkcija, adekvatnost različitih organizacijsko-sadržajnih koncepcija na nacionalnoj i svjetskoj razini, trendova njena razvoja (u budućnosti) i brojnih drugih. U namjeri da pokušamo odgovoriti na ova i brojna druga pitanja, ali i otvoriti nova, nastala je ova knjiga.

Školska pedagogija je strukturirana u četrnaest međusobno povezanih poglavlja u kojima se, prema mišljenju autorice, obrađuju značajni problemi pedagoške znanosti - školske pedagogije, odnosno, značajni problemi škole koji imaju znanstveni legitimitet. U tom smislu, značajna je pozornost dana predmetu (definiranju) školske pedagogije i njene veze s ostalim (ne)pedagoškim znanostima i disciplinama, trendovima razvoja škole, nastanku (cjelovitih) školskih sustava i suvremenim problemima, određivanju (biti) škole i njenih funkcija, vezi škole i društvenog okružja, čimbenicima i efikasnosti škole, odgojno-obrazovnim potencijalima suvremene (moderne) škole te njoj selektivnosti i učenikovu doživljavanju škole.

Školska pedagogija je rezultat dugogodišnjeg rada autorice na proučavanju složenog pedagoškog fenomena škole gdje se kompariraju različiti pristupi i iskustva u svezi s aktualnim stanjem i daljnjim smjerovima razvoja škole u budućnosti. Ovaj rad predstavlja cjelovitu studiju kakve su u našoj zemlji rijetke.

Školska pedagogija je namijenjena studentima nastavničkih fakulteta,

nastavnicima, pedagozima, a zanimljive sadržaje može pronaći i šira čitalačka publika.

Unatoč pokušaju da odabrane probleme zahvati što cjelovitije, autorica u ovoj knjizi nema pretenzija na sveobuhvatnost. Mogući su i poželjni drugačiji pristupi u proučavanju "proizvoda" kojima je kreator čovjek.

Autorica se zahvaljuje recenzentima dr. sc. Krešimiru Beziću, redovitom profesoru na Filozofskom fakultetu u Rijeci, i dr. sc. Majdi Pšunder, izvanrednoj profesorici na Pedagoškom fakultetu u Mariboru, na korisnim sugestijama pri izradi ove knjige.

Autorica

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA KAO PEDAGOŠKA DISCIPLINA

Školska je pedagogija dio pedagogije, a proučava specijalna pitanja, probleme, procese i zadatke škole. Iako je predmet školske pedagogije star koliko i društvo, ona se konstituirala znatno kasnije i jedna je od relativno mladih pedagoških disciplina. "Školskopedagoško" mišljenje ima dugu tradiciju: preteča školske pedagogije je Jan Amos Komenský (1592. - 1670.) koji u *djelu Didactica magna* (1657. godine) postavlja kamen temeljac za sadržajnu i metodičku koncepciju modernog školskog sustava (škole) i modela školske organizacije. Nakon (djelomičnog) osamostaljivanja pedagogije školska se pedagogija razvila iz onog dijela koji je nazivan "praktična" pedagogija, posebno nakon 20-ih godina dvadesetog stoljeća u Njemačkoj. U počecima, školska je pedagogija izučavala samo neke aspekte osnovne škole (uređenost škole, školsku dokumentaciju i druge, s današnje točke gledišta, periferne probleme). U sadržajne okvire školske pedagogije sporo su ulazili problemi srednjih škola, odnosno srednjoškolske populacije; taj je tempo proširivanja sadržaja bio odraz razvoja srednjih škola i cjelovitih školskih sustava.

Danas se iskristalizirao stav da školska pedagogija proučava nastanak, razvoj, suvremeni koncept škole te budućnost škole (i obrazovanja), odnosno teorije škole kao specifične odgojno-obrazovne ustanove. Do danas nema jedinstvene i sveobuhvatne teorije škole i čini se da je teorija škole ostala "neželjeno dijete" školske pedagogije. ([93], 167 - 168)

Neki autori ističu da je školska pedagogija usmjerena na školu. Razlike među njima se pojavljuju kada je riječ o raščlambi specifičnih problema koji se nalaze u školi, odnosno u okružju (društvu).

"Školska pedagogija je grana pedagogije koja proučava teorije škole kao specifične odgojno-obrazovne ustanove. Razmatra odgojno-obrazovne zadatke pojedinih vrsta škole (tipologija škole), bavi se njihovim položajem u školskom i odgojno-obrazovnom sustavu, odnosima škole i društva, škole i crkve i drugih društvenih faktora u zavisnosti od strukture društva, specifičnih mogućnosti i

nedostataka školskog odgoja i obrazovanja, odnosa škole i života, socijalne strukture učenika i nastavnika.” ([66], II, 422)

“Školska pedagogija je dio pedagogije koja sa ostalim pedagoškim disciplinama (granama) proučava, u okviru konkretnih društvenih uvjeta, postojanje institucija škole, (pred)uvjeta njena postojanja, strukture, procese i učinke socijalizacije, obuhvaćajući (ne)uspjeh planiranog obrazovanja. Dobivene spoznaje koriste praksi u školama s namjerom njena unapređivanja.” ([30], 2)

“Školska pedagogija proučava odgojno-obrazovni rad u školi, cilj i zadatke školskog odgoja, opća načela, organizaciju školskog sustava, oblike, metode, sadržaje i sredstva odgoja u školi, u nastavnom i izvannastavnom radu (npr. u slobodnim aktivnostima). Dijeli se na osnovnoškolsku i srednješkolku.” ([101], 26)

Školska pedagogija “istražuje, proučava onaj dio ukupnog odgoja koji se odnosi na školsku populaciju (osnovna i srednja škola). Školska pedagogija kao svoj predmet uzima proučavanje specifičnih zakonitosti odgoja djece (učenika) školske dobi.” ([86], 20)

Kriterij odgajanja i kriterij mjesta gdje se odgoj ostvaruje glavni su elementi temeljem kojih Malić i Mužić određuju školsku pedagogiju, odnosno mjesto školske pedagogije u sustavu pedagoških grana. ([4], 38 - 39)

Suvremena školska pedagogija proučava različite aspekte života i rada u školi; istražuje povijesni razvoj škole, postojeće (aktualno) stanje te budućnost škole, odnosno institucionalnog obrazovanja. U okviru određivanja sadržaja školske pedagogije, proizišlih iz različitih teorijskih pristupa školi, autori konkretiziraju sadržaje koji se odnose na povijest škole, različite koncepte škole, teorije škole, organizaciju škole, školske reforme i sl. U njemačkom leksikonu pedagogije i didaktike, navode se sljedeća tematska područja školske pedagogije: teorije škole, vrste škole i stupnjevi, nastava, povijest školskih sustava, teorije školskog života, školska higijena, školsko-pravna pitanja i slično.

Temeljne sadržaje školske pedagogije Einsiedler je grupirao u deset tematskih područja: 1) teorije škole (pojam i (samo)razumjevanje škole, koncepti škole, povijest škole, škola i društvo i kritika škole); 2) školska organizacija i školske forme (vertikalni i horizontalni školski sustavi, školska praksa, školska prava i obveze, školska higijena, strani školski sustavi); 3) socijalizacija u školi (sociologija škole, socijalna selekcija u školi, školski život - odgovornost škole, odgojna sredstva i problemi u školi); 4) nastavnički poziv (socijalna uloga nastavnika, zadatak nastavnika, stavovi i ponašanje nastavnika); 5) ponašanje učenika (uloga (socijalna) učenika, sociologija školskog razreda, “neobični” učenici, učenikova zapažanja, učenikova postignuća, socijalno podrijetlo i obrazovne šanse); 6) temeljne didaktičke teorije (modeli didaktike, temeljni pojmovi, povezanost didaktike i metodike); 7) plan učenja (obrazovne reforme, kurikulum, teorije i strategije razvoja kurikuluma, dimenzije kurikuluma, izbor i poredak ciljeva i sadržaja učenja, principi, organizacija

učenja, razvojnost nastave); 8) teorije učenja (elementi teorije učenja, proces i organizacija učenja, diferencijacija (vanjska, unutarnja i didaktička)); 9) medijska didaktika i nastavna tehnologija (nastavna sredstva i audiovizualni mediji); 10) analiza nastave, istraživanje i planiranje nastave (analiza nastave, istraživanje, didaktička analiza, planiranje, provođenje i ocjenjivanje). Autor široko određuje sadržaj školske pedagogije, iako se značajan dio sadržaja odnosi na teorije škole i teorije nastave. U određivanju temeljnih sadržaja školske pedagogije neki autori (Kramp, Steindorf i drugi) smatraju da teorije nastave pripadaju isključivo području istraživanja didaktike, a školska pedagogija proučava samo neke aspekte nastave koja se realizira u školi.

Iako je predmet školske pedagogije izuzetno složen, što se onda odražava i na njen sadržaj, potrebno je odrediti primarno školske probleme, a koji jesu (ili/i mogu biti) povezani s problemima drugih znanosti. Manz smatra da na sadržaj školske pedagogije utječe društvo koje određuje karakter škole; sadržaj školske pedagogije jesu odnosi drušvo - škola, odnosi nastavnik - učenik koji ostvaruju složene interaktivne i komunikacijske odnose; socijalizacija (odgoj i obrazovanje u školi, nastava i kurikulum, savjetovanje i ocjenjivanje u školi). Bez obzira na (pokušaje) ograničavanja sadržaja školske pedagogije, vidljivo je da je svaki “podsadržaj” izuzetno složen; složenost se povećava s povećanjem zahtjeva koji se predstavljaju pred školom, odnosno pojedinca koji uči u školi.

Iz različitih odrednica (sadržaja) školske pedagogije, a koje u rezultat različite širine sagledavanja problema u školi, proizlazi da je školska pedagogija pedagoška disciplina jer se bavi problemima odgoja i obrazovanja; u odnosu na ostale discipline, njena je specifičnost ta što proučava školu, a ne druge institucije. Dakle, školska pedagogija je pedagoška disciplina koja proučava odgoj i obrazovanje u školi.

Školska pedagogija i druge znanosti (i discipline)

Shvaćanje školske pedagogije kao znanosti o školi, nastavniku i učeniku, odnosima u grupi (školskom razredu), odgojno-obrazovnim ciljevima, nastavnim konceptima i školskom životu, jasno pokazuje duboku povezanost školske pedagogije s ostalim društvenim znanostima. Najopćenitije se može reći da je školska pedagogija povezana sa svima znanostima koje proučavaju (ili se dotiču) čovjeka, odnosno individue (koja uči i radi u školi). Teorijske spoznaje školske pedagogije i njihova provedba u praksi građene su na zakonitostima odgojne (odgojnih) i drugih znanosti i njihovih cjelokupnih odnosa. Takav složen odnos je razumljiv jer na školu djeluje mnoštvo kompleksnih faktora što zahtijeva interdisciplinarni pristup u proučavanju predmeta školske pedagogije.

Veza školske pedagogije i filozofije (odgoja i obrazovanja) koja, najopćenitije rečeno, proučava smisao čovjeka i njegove egzistencije, odnosno smisao odgoja i

obrazovanja, proizlazi iz onog dijela koji se odnosi na smisao i značaj odgoja i obrazovanja u školi i doprinosa škole ostvarenju ukupnog cilja odgoja i obrazovanja čovjeka.

Sociologija obrazovanja, uz ostalo, analizira mjesto i funkciju školske institucije unutar određenog društva i odnose koji postoje između škole i društva; ona analizira školu kao ćeliju društva (mikrodruštva) i proučava probleme odnosa između tog mikrodruštva i globalnog društva. Školska pedagogija u određivanju funkcija škole (pedagoških) i prognoza budućnosti škole ima u vidu konkretne društvene uvjete (i druge uvjete i odnose) koje proučava sociologija obrazovanja.

Pedagoška antropologija (antropologija obrazovanja) bavi se problemima kulturne transmisije, povezanosti kulture, pojedinca i obrazovanja, posebno formalnog obrazovanja; funkcijom škole u kulturnoj transmisiji (akulturaciji i enkulturaciji), školom kao složenim sociokulturnim sustavom. Školska se pedagogija u koncipiranju sadržaja obrazovanja (i odgoja) u školi služi spoznajama pedagoške antropologije, posebno onog dijela koji se odnosi na psihostrukturu odgajnika (*homo educandus et educabilis*) kao i spoznajama koje su povezane uz optimalizaciju komunikacije i socijalne dimenzije odgojno-obrazovnog procesa u školi. Posebna je važnost spoznaja koje nudi etnologija obrazovanja (edukacije) jer se dijete (učenik) ne može proučavati izolirano bez poznavanja općih uvjeta koji određuju strukturu obitelji, oblike školskih institucija, običaje, stereotipe koji se "uvlače" u tzv. skrivene kurikulume u školi, i drugih posebnosti koje dolaze do izražaja u svakom, bez obzira radi li se o namjernim ili nenamjernim (odgojnim) utjecajima.

Škola je nastala kao izraz potreba određenog društva; ona je ujedno pokazatelj razine razvijenosti određene civilizacije. Tijekom svog razvoja škola se mijenjala i na temelju poznavanja njenog "povijesnog hoda" lakše je rješavati probleme današnje škole. Zbog toga je školska pedagogija povezana s poviješću pedagogije.

U sustavu pedagoških znanosti školska je pedagogija blisko povezana s didaktikom koja "proučava bitne probleme odgoja i obrazovanja u procesima nastave i učenja (i drugim situacijama edukacijskih procesa). Didaktika proučava zakonitosti po kojima se odvija proces nastave i učenja i obrazovanja u nekim drugim edukacijskim procesima izvan nastave i škole." ([43], 8 - 9) Školska se pedagogija služi spoznajama didaktike za onaj dio odgojno-obrazovnog procesa učenja i nastave koji se realizira u školi.

Poznavanje stranih iskustava iz obrazovnih (školskih) sustava (svrha, ciljeva, pedagoških sadržaja, metoda i tehnika odgojno-obrazovnog rada, strukture obrazovnog sustava) i drugih globalnih i nacionalnih pitanja koje proučava komparativna pedagogija, potrebno je radi unapređivanja i kritičkog preispitivanja postojećih (domaćih) rješenja; taj segment teorijskog promišljanja i praktične provedbe povezuje školsku pedagogiju s komparativnom.

Školska pedagogija istražuje budućnost škole i obrazovanja, odnosno školu i

obrazovanje u budućnosti; u tim istraživanjima služi se spoznajama (pedagoške) futurologije.

Povezanost školske pedagogije i metodologije pedagoških istraživanja potrebna je radi istraživanja i unapređivanja školske (odgojno-obrazovne) prakse.

Značajnu ulogu u realizaciji odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka (i onog dijela za čiju je realizaciju "zadužena" škola) ima obitelj. Istraživanja pokazuju da, unatoč demokratizaciji obrazovanja, zastupljenost je djece iz nižih društvenih slojeva u višim stupnjevima obrazovanja mala; to se objašnjava nestimulativnim obiteljskim okružjima. Djeca iz tzv. stimulativnih obiteljskih okružja pridaju veći značaj obrazovanju i elitnim profesijama. Kulturne se razlike učenika uzimaju presudnim za uspjeh učenika, motivaciju i vrijednost obrazovanja (Bourdieu i Passeron) i pri uporabi (ne)bogatog leksičkog izbora (Bernstein). U školi te razlike dolaze do izražaja i u radu s učenicima potrebno je voditi računa o socio-ekonomskim prilikama u kojima učenik živi gdje one ne smiju biti limit razvojnosti učenika; školska pedagogija nužno uključuje spoznaje obiteljske pedagogije u koncipiranju svih oblika aktivnosti u školi.

U mnogim se zemljama nastoji osigurati pedagoški i institucionalni kontinuitet koji započinje u predškolskim ustanovama; različitim oblicima suradnje predškolskih ustanova i škole (i obrnuto) nastoji se smanjiti tzv. "šok od škole", uskladiti zahtjeve ustanova (prema sposobnostima djeteta-učenika). U ostvarivanju tih aktivnosti potrebne se spoznaje školske i predškolske pedagogije.

Školska je pedagogija povezana sa psihologijom, a posebice s pedagoškom psihologijom koja proučava psihičke aktivnosti subjekata i uvjete školskog života učenika i svih procesa učenja. Mnoge psihologijske spoznaje utjecale su na koncepciju učenja i nastave u školi (i drugim odgojno-obrazovnim institucijama). Jedan od utjecaja spoznaja pedagoške psihologije na koncepciju nastave i učenja u školi je odabir sadržaja prema intelektualnim (dobnim) mogućnostima učenika koje su limitirajući faktor razvojnosti nastave, odnosno, koncipiranje sadržaja koji će ubrzavati intelektualni razvoj učenika. Povezanost školske pedagogije s pedagoškom psihologijom nužna je jer poznavanjem relevantnih psihologijskih spoznaja olakšava teorijsko osmišljavanje i uspješno organiziranje i izvođenje odgojno-obrazovnog rada u školi.

S obzirom na to da je jedan od preduvjeta uspješnosti odgojno-obrazovnog rada u školi zdravlje učenika, školska je pedagogija upućena na medicinu, odnosno školsku higijenu. Među učenicima postoje i učenici s teškoćama u tjelesnom ili/psihičkom razvoju; radi zadovoljenja njihovih potreba i primjerenosti nastave i drugih oblika odgojno-obrazovnog rada njihovim mogućnostima, školska je pedagogija povezana sa specijalnom pedagogijom i njenim granama.

U gotovo svim zemljama postoji značajan dio školske populacije koji prijevremeno napušta redovito školovanje i (eventualno) nastavlja školovanje u

institucijama za obrazovanje odraslih. Zbog toga je školska pedagogija povezana s andragogijom (i njenim granama), a veza proizlazi ne samo zbog proučavanja učenika kao neponovljive individue, nego i iz onog dijela koji se odnosi na pronalaženje najboljih oblika i koncepcija školskog (formalnog) obrazovanja odraslih.

Širenje i razvoj procesa komunikacije unutar škole, kao i izvan škole, koja treba biti osjetljiva i na reakcije iz okoline, značajno je područje teorijskog osmišljavanja i praktične provedbe školske pedagogije. Stalno preispitivanje postojećih rješenja i traženja mogućih radi unapređivanja komunikacije različitih faktora koji djeluju na školu i u školi, upućuje školsku pedagogiju na komunikologiju.

Razvoj školskih sustava (odgojno-obrazovnih) uvjetovao je potrebu "uređenosti" i preko pravnog reguliranja odnosa u tom sustavu, odnosa sustava prema okruženju i okruženja prema sustavu, pravno reguliranje institucija za odgoj i obrazovanje, upravljanje, pravo i obveze osoba koje sudjeluju u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa te to traži suradnju školske pedagogije i pravnih znanosti. Potreba za upravljanjem (i (samo)regulacijom) mnogih aspekata odgojno-obrazovnog procesa i rada u školi povezuje školsku pedagogiju s kibernetikom.

Osnovni koncept ekonomike obrazovanja počiva na ekonomskoj vrijednosti obrazovanja i njegovim efektima na društveni i privredni razvoj jedne zemlje. Za rješavanje važnih ekonomsko-pedagoških pitanja (potrebe, zahtjevi i mogućnosti obrazovanja, (ekonomska) opravdanost osnivanja i rada škole, usklađivanje i izgradnja školske mreže i slično) potrebna je povezanost školske pedagogije i ekonomike obrazovanja.

Za planere obrazovnih politika (političare, administratore) i za nastavnike važno je imati znanja iz školske demografije koja daje stanje školske populacije u svim njezinim vidovima i dijakroničnim i sinkroničnim usporedbama, omogućuje da ih analiziramo u vremenu i prostoru; dobivaju se podaci o kronološkoj strukturi školske populacije, školskoj razini, spolu, vrsti ustanova, administrativnim okruzima, profesionalnim kategorijama, urbanom ili seoskom okruženju i sl. Podaci o školskoj populaciji, koja je definirana krajnjim godinama života za obvezno školovanje, značajni su radi analize (ne)uspješnosti i ocjene školskog ponašanja unutar neke populacije što je važno područje školske pedagogije.

Interdisciplinarnost, tj. različite predmetno-metodološke veze i odnosi školske pedagogije s navedenim (i drugim znanostima i disciplinama) ukazuju na složenost predmeta školske pedagogije. Te su veze potrebne zbog što obuhvatnijeg i kvalitetnijeg spoznavanja škole i mnogih složenosti (i nejasnoća) koje su svojstvene organizacijama koje su proizvod čovjeka.

DOMINANTNE TEORIJE ŠKOLE

Odnos škole i društva star je koliko i društvo, odnosno škola i taj odnos predstavljaju "jezgro teorije škole." ([93], 10)

S obzirom na postojanje različitih društava i različitih škola, moguće su onda i različite "jezgre" što je vjerojatno razlog da nema (meta)teorije škole. Funkcija se škole najčešće sagledava u kontekstu društva iz kojeg teoretičari dolaze, pa se govori o funkciji škole u američkom, njemačkom... društvu. U tim su analizama prepoznatljivi općevažeći interpretacijski okviri, tj. isticanje povezanosti škole i društva, međutim, najčešće se ostaje na toj konstataciji bez dovoljne kritičke analize. Zbog toga Reimers ističe da bi značaj teorije škole ponajprije trebalo odrediti kao pokušaj opisivanja, analize i kritike škole obraćajući posebnu pozornost na odnos spram društva. ([38], 532)

Kritički odnos spram društva i odnosa obrazovanja i društva izražen je u "Frankfurtskoj školi" (Habermas, Adorno, Horkheimer, Marcuse). "Frankfurtovci" su znanost redefinirali tako da ona uključuje ideološke iskaze i povijesno-filozofske spekulacije o društvu kao totalitetu te znanost priznaju kao "kritičku društvenu znanost".

Glavna ideja ovog pravca je demokratizacija i emancipacija ljudi u društvu gdje je mjerilo emancipacijskog društva slobodan dijalog svih sa svima. Ovo stanje se označava kao stanje "uspjelog" života. "Istina iskaza" (Habermas) zasniva se na "anticipaciji uspjelog života", a to znači na jednoj željenoj predstavi o čovjeku i društvu. ([7])

Posljednjih godina javljaju se i programi za "kritičku" pedagogiju ili "emancipacijsku" pedagogiju (i u tom kontekstu funkcija škole); ta pedagogija treba polaziti od priznavanja određenih individualističko-društenokritičkih ciljeva odgoja - ona ukazuje na odnos čovjeka prema svijetu koji treba biti ugrađen u znanost (ako znanost ne želi da se pretvori u dio ideologije - iskrivljene svijesti). Odgovornost za kritički potencijal jednog društva promatra se kao konstitutivni element

emancipacijske pedagogije (Mollenhauer); superiornost ove pedagogije je njena permanentna kritika društva (ili povezanost s društvenom kritikom) (Klafki). Zaštita od iskrivljenja i zlouporabe znanja jest povezivanje istraživanja i odgoja, znanstvenika i odgajnika, teorije i prakse, tj. utemeljenje odgovornosti za uporabu znanja.

Teorije škole nemaju zavidan status u (školskoj) pedagogiji; one su izvedene iz teorija društva u kojima se razmatra funkcija škole. Razloge tome potrebno je tražiti u kompleksnosti i društva i škole i zato sve što se kaže u svezi s njihovim odnosom (ima) može i ne mora biti točno, odnosno, teško je “pogoditi” bit tih odnosa. Može se postaviti pitanje zašto nema pedagogijske teorije škole, odnosno koja pitanja ona treba obrađivati. Je li (re)definiranje pojma znanja krucijalno pitanje teorije škole ([59]) ili se njen sadržaj iscrpljuje u traženju odgovora na pitanje “Zašto uopće škole”? ([22], 205) gdje se (re)definiranje znanja, raščlamba školskog sustava, uloga učitelja i učenika i druga pitanja mogu podvesti pod opće pitanje o društvenim vrijednostima i ulozi škole kao institucije.

Analiza relevantne literature, a koja je najizraženija u Njemačkoj, rezultirala je konstatacijama da je teorija škole mrtva (Adl-Amirani), odnosno da su one “pseudoteorijska učenja o obrani koja su ograničena dometa jer su pokušaji da istaknuti znanstvenici predstave “vlastiti duh” kao i kvazi-teorijski koncepti koji se trude oko deskripcije i analize nekih pojedinih dijelova ili pojedinih aspekata zapadnjačkog, srednjoeuropskog, odnosno njemačkog obrazovanja.” ([38], 599)

Unatoč složenosti kategorija “društvo” i “škola”, a koje su centralne u teorijama (društva i škole), u literaturi postoje dominantne teorije škole. One su “spoj” filozofsko-psihološko-sociološko-pedagoškog tretmana škole, odnosno društva gdje se škola određuje kao specifičan fenomen (socio-pedagoški).

Duhovnoznanstvena pedagogija - početak teorije škole

Duhovnoznanstvena pedagogija je pravac u Njemačkoj koji je uz kulturnu pedagogiju dominirao tridesetih godina ovoga stoljeća (do 1933. godine) te nakon Drugog svjetskog rata (od 1945. do 60-ih godina). Međutim, rasprave o metodama, odnosno mogućnosti i potrebi drugačijeg promišljanja i spoznavanja duhovnih znanosti, pod kojim Dilthey i drugi predstavnici, podrazumijevaju moralno-političke, a kasnije i sve znanosti kojima je predmet povijesno-društvena stvarnost, započinje 70-ih godina 19. stoljeća. (K. Menger i njegovo djelo *Ispitivanja o metodi društvenih znanosti i političke ekonomije*.) Razloge takvog, drugačijeg promišljanja potrebno je tražiti u dominirajućem pozitivističkom pristupu spram kojeg se javlja sumnja, tj. nemogućnost sagledavanja društvenih fenomena teorijsko-metodološkim načelima pozitivizma. Prirodne znanosti ne mogu razumjeti prirodne fenomene jer je priroda

čovjeku data kao nešto izvanjsko, što ostaje pojavno; prirodne je fenomene moguće objasniti izvodeći ih iz nekih općih zakona. Nasuprot tome, društvene znanosti se temelje na unutarnjem iskustvu koje je, prema Diltheyu, intuitivno. Živeći u društvu, čovjek osjeća društvo u sebi i može doživjeti najrazličitije međusobne odnose i reakcije, stanja i djelatnosti, odnosno sav sadržaj društvenog života. Spoznaje o društvu temelje se na neposrednom doživljaju i razumijevanju koje treba neposredno iskustvo učiniti objektivnijim, pouzdanijim i pojedinačne doživljaje povezati u smisaone cjeline. Razumjevanje i tumačenje koje je nalik umjetničkom stvaralaštvu, može se usavršiti hermeneutikom.

Drugačijim odnosom prema duhovnim znanostima Dilthey u središte stavlja čovjeka (pojedince). “Beskrajno bogatstvo života se razvija u individualnom postojanju pojedinačnih ličnosti uslijed njihova odnosa prema sredini, drugim ljudima i stvarima.” ([57], 124) Pojedince, a to je zadatak odgoja, treba pripremiti za što aktivnije sudjelovanje u životu i za razvijanje sebe i kulture (“udisanjem” kulture će pojedinac razvijati sebe i kulturu).

Duhovnoznanstvena pedagogija svojim je vodećim ciljem odredila praktično djelovanje, tj. praktična pedagogija treba djelovati sa stajališta djeteta, javljajući se kao njegov “odvjetnik”. S obzirom na to da je društvena i kulturna zbilja nešto objektivno, svi zahtjevi koji se upućuju djetetu moraju se moći preoblikovati radi obrazovanja. “Preoblikovanje” vrši pedagogija i to je njena autonomna funkcija. Pedagogija, i škola, mogu svijet učiniti obrazovnim vidikom djeteta; učitelj u svojoj osobi, kroz pedagoški odnos koji je “odnos zrela čovjeka prema čovjeku u postojanju da bi došao do svoga života i njegovih oblika ([19], 24) djeluje kao filter između vanjskog svijeta i djeteta. Dijete je u školi distancirano od vanjskog svijeta i smješteno je u pedagoški svijet koji je konstruiran samo za njega. Dakle, pedagogija i škola su za dobrobit djeteta. Odgoj se treba događati zbog svakog mladog čovjeka da bi se razvile njegove mogućnosti i da bi se dijete razvilo kao ličnost do punoljetnosti (samoodređenosti i samoodgovornosti).

Iako se u ocjeni prinosa duhovnoznanstvene pedagogije često naglašava njena “sterilnost” zbog neadekvatne razrade i primjene metodologije duhovnog života, tj. isticanja postojećeg stanja (*Ist-Zustand*) i izražavanja onoga što bi trebalo biti u obliku apela i naloga (*Soll-Zustand*), a koji se izvode iz aksioloških (vrijednosnih normi), neosporna je, uz ostalo, vrijednost isticanja intuicije u odgoju i obrazovanju. Vrijednost intuicije odgajatelja (učitelja) dokazana je nizom empirijskih nalaza koju Rogers naziva empatija, a u interakcionalizmu je određena kao sposobnost stavljanja sebe u poziciju drugoga. Nadalje, duhovnoznanstvena pedagogija, a posebno sposobnost razumijevanja (*Verstehen*), preteča je interpretativne paradigme u društvenim znanostima (više u: ([9]) koja ističe da je ljudsko ponašanje u najvećoj mjeri intencionalno i smisaono, a ono se može razumjeti otkrivanjem subjektivnog značenja individue koja se posmatra (u akciji i interpretaciji).

Strukturalno-funkcionalna teorija škole

Strukturalno-funkcionalna analiza najprije se javlja u biologiji jer se tu najprije navode strukturalne komponente sustava i opisuju se oni procesi koji su funkcionalni s gledišta njegova održavanja i stabilizacije. Kasnije se primjenjuje u socijalnoj antropologiji koja se bavi proučavanjem stabilnih zajednica primitivnih naroda.

Osnovno polazište funkcionalizma je pretpostavka "da je čovjek sastavni dio društvenog sistema; sistem je polazište, uloga je centralna kategorija, a čovjek je nosilac uloge. Budući da se prvenstveno radi o sistemu i njegovu funkcioniranju, glavna je stvar prilagodba, adaptacija... treba se postarati da ljudi sami od sebe žele i rade ono što se od njih očekuje. "Za strukturalizam je karakteristično da se radi "o pokušaju da se stvori zatvoreni, inertni sistem u kojem je poredak privilegiran na štetu promjene. Ističe se sinhronija a napada dijahronija." ([40], 55) Sinkronija služi očuvanju postojeće strukture društva, a dijakronija je razvoj u vremenu ili povijest, koja uključuje praksu i mogućnost kao osnovne kategorije.

Funkcionalističko istraživanje obrazovanja nastoji odgovoriti na pitanje kakva je funkcija obrazovanja za društvo kao cjelinu i kakvi su funkcionalni odnosi obrazovanja i ostalih dijelova društvenog sustava. Začetnik funkcionalističkog gledišta Emil Durkheim glavnom funkcijom obrazovanja određuje prenošenje normi i vrijednosti radi stabilizacije društva; odgoj i obrazovanje moraju ujedinjavati društveno biće prijenosom i širenjem zajedničke ideologije (koja ujedno određuje naciju) i trebaju, isto tako, a to je druga funkcija obrazovanja, unositi razlike da bi nacija mogla odgovoriti različitim zadacima. "Nečija je dužnost uvijek ista pod istim okolnostima i pošto su glavne okosnice nečijeg života jednom i za uvijek determinirane spolom, godinama starosti, zanimanjem, društvenom klasom nemoguće je da čovjek uživa u obavljanju svoje dužnosti ako ga razdražuje sve ono što predstavlja redovnu naviku." ([14], 817)

Društvo može preživjeti ako je homogeno, a obrazovanje pridonosi homogenosti kroz kolektivni način života - "obrazovanje mora da učini da dijete za nekoliko godina prevali ogromnu daljinu kojom je čovječanstvo putovalo stoljećima." ([14], 819) Ta se transmisivna funkcija najviše ostvaruje kroz nastavu povijesti.

U društvu je pojedinac najprije upućen na obitelj, a ta se veza temelji na rodbinskim odnosima, a kako obitelj danas ne može zadovoljiti sve potrebe pojedinca, on provodi značajan dio daleko od obiteljskog utjecaja. Zbog toga je potrebno da pojedinac ima sve potrebne vještine za uspješno funkcioniranje u društvu. Te vještine daje škola koja je model društvenog sustava jer u njoj vladaju određena pravila koja učenik mora usvojiti da bi uspješno funkcionirao u interakciji i izvan škole.

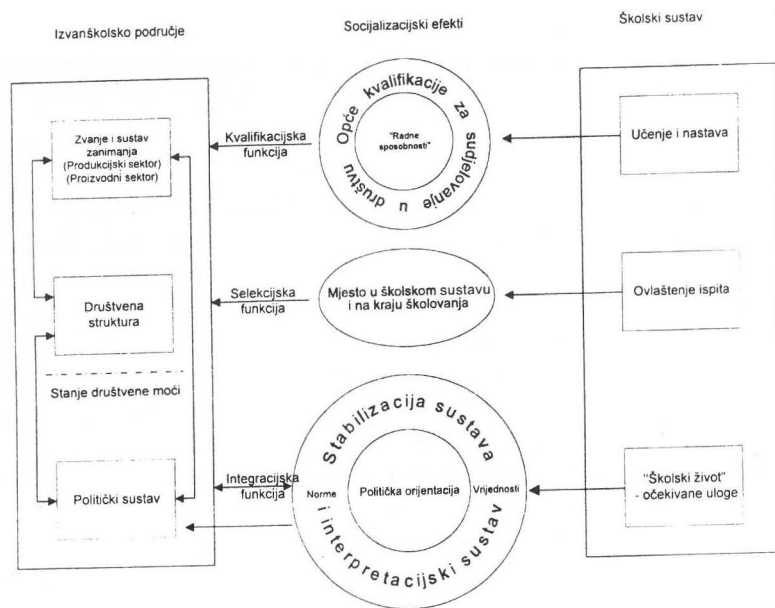
Prihvatajući Durkheimove stavove američki sociolog Talcott Parsons smatra da "ljudi teže prema onome što od njih društvo očekuje. To je moguće i ostvaruje se

zbog toga što u većini suodnošaja akter ne učestvuje kao totalni entitet, već samo određenim diferenciranim sektorom svoje akcije. Taj sektor, koji je jedinica sistema suodnošaja, obično se naziva uloga." ([40], 59) Za Parsonsa uloga je "normativno regulirano učestvovanje ličnosti u konkretnom procesu uzajamnog društvenog međusobnog djelovanja s datim, konkretnim partnerima u ulozi. Uloga je jedan dio njegova bihevioralnog sustava i otuda i njegove ličnosti." ([64], 46) U "igranju uloga" moguće su različite devijacije koje sprečava socijalizacija. Socijalizacija stavlja težište na ličnosti. Najznačajniji čimbenik (kolektivni nositelj) rane socijalizacije je "barem jedna rodbinska jedinica u kojoj je glavni učesnik suštinska obitelj." ([64], 46) U procesu socijalizacije (do odraslosti) stoji nekoliko problema i pitanje je kako dijete s partikularnim vrijednostima dobivenim u obitelji može univerzalni svijet interiorizirati. ([93], 117 i dalje) Parson partikularizam u obitelji objašnjava faznim modelom socijalizacije (faza dijete - majka) u kojoj je dijete osjećajno vezano uz majku; u sljedećoj fazi (u osnovnoj školi) dijete dobiva relativno jednostavne obrasce za ponašanje odraslih; u adolescentnoj fazi kultura mladih se komplicira i u srednjoj školi mladi stječu kompleksne uloge odraslih. U analizi školskog razreda kao socijalnog sustava Parson centralno mjesto daje školi (ona je nakon obitelji centar socijalizacije) i u njoj dobiva univerzalističke norme koje su primjenjive na sve članove društva. Za razliku od obitelji škola vrši selekciju i odabire učenike za njihovu buduću ulogu u društvu. Škole, provjeravajući i ocjenjujući učenike, raspoređuju njihove talente i vještine za poslove za koje je dijete najprikladnije. Odabirući djecu, škola je glavni mehanizam podjele rada.

Učenici stječu motivaciju za uspjeh identifikacijom s učiteljicom (koja ima kontinuitet uloge majke), a identifikacijom s učiteljicom ili distanciranjem od nje stvara se stvarna podjela u razredu prema uspjehu. Na kraju školovanja razred je izvršio diferencijaciju, ali je doprinio priznanju takve statusne diferencijacije.

Robert K. Merton svojim pristupom nudi teorijski okvir - teoriju srednjeg opsega (*middle range theory*) za ispitivanje devijantnog ponašanja (u kontekstu kojeg se može promatrati i škola kao mjesto koje "razvija" devijantno ponašanje). Devijantno ponašanje je "simptom provalije koje postoji između kulturom nametnutih aspiracija i društveno strukturiranih mogućnosti realizacije tih aspiracija." ([40], 59)

Njemački autor Helmut Fend prihvaća teorijske postavke Parsonsa i iako nudi drugačija rješenja u sagledavanju funkcije škole, često "čini akademski naklon pred drugima." ([93], 71) Vršeći niz empirijskih istraživanja Fend smatra da su školski sustavi koncepcije za rješavanje osnovnih problema društvenog života. Škola je mjesto socijalizacije, a socijalizacijom se osigurava reprodukcija društva i razvija ličnost. Osim socijalizacije škola vrši selekciju i zanima se za jedan dio učenikove ličnosti - onaj dio koji je vezan za uspjeh; nadalje, škola daje potrebnu kompetenciju (kvalifikaciju) za određeni posao koja je također potrebna za reprodukciju društva.



Slika 1. Funkcija škole prema Fendu ([8], 17)

Simbolički interakcionalizam i teorija škole

Za razliku od ostalih socioloških pristupa koji analiziraju školu kao instituciju na globalnoj razini, simbolički interakcionalizam Georga Herberta Meada i Ervinga Goffmana, a koji proširuju Nell Keddie, Herbert Blumer i drugi, analizira svakodnevnu interakciju između učenika i nastavnika. ([93])

Teorija simboličkog interakcionalizma opisuje jezgru komunikacijskog procesa između subjekata; komunikacijski je proces društveni proces u kojem se razvija identitet subjekta.

Pretpostavka ostvarenja komunikacije jest posjedovanje smislenih simbola (*significant symbols*) jezika koji daje takav poticaj koji pak može djelovati na onoga koji govori isto onako kako djeluje na drugoga (kojem govori). Osim za komunikaciju jezik je značajan i za razvoj samosvijesti i ličnosti (*self*).

Da bi se ostvarila interakcija (slika 2.), svaka osoba koja je u nju uključena mora interpretirati značenje i namjere drugih (pojedinač se stavlja u ulogu *drugih* (*role taking*)). Interpretirajući ulogu drugog (drugi predstavlja organizaciju stavova onih koji su uključeni u isti proces) pojedinac je oblikovao svoju reakciju (*role making* - uloga koju akter očekuje). Da bi pojedinac razvio svoje "Ja" (*Ego*), mora biti aktivan u sklopu aktivnosti u koje je ta grupa uključena. Mead tu fazu interakcije ilustrira

igračem bejzbola: "Svaki akt igrača je određen pretpostavkama o akciji drugih koji učestvuju u igri: onim što on čini upravlja to što je on istovremeno i svako od onih koji igraju u timu, bar ukoliko ti stavovi utječu na njegov osobni odaziv." ([55], 161) Preuzimajući ulogu drugih, pojedinac će postupiti kako se od njega očekuje i time stvara svoj identitet. Identitet se pojedinca iskazuje kao sposobnost pojedinca da sebe sagleda kao jedinku (personalni identitet), ali i kao pripadajućeg člana neke grupe (socijalni identitet). Personalni identitet javlja se kao ravnoteža koja je potrebna u komunikaciji s drugima (*alter*). Pojedinac posjeduje "moje ja" tek u odnosu na "ja" drugih članova svoje društvene grupe. "Struktura njegova "ja" izražava ili odražava opći obrazac ponašanja te društvene grupe kojoj pripada, baš kao što to čini struktura "ja" svakog drugog pojedinca koji pripada toj društvenoj grupi." ([55], 165)

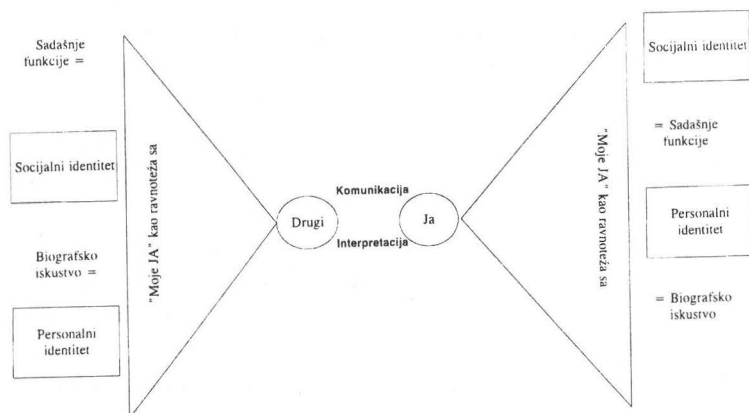
S obzirom na to da je čovjek aktivni sudionik s drugima, on interpretira i definira situacije (biografsko iskustvo), razvija značenja koja upravljaju njegovim djelovanjem i izgrađuje svoju društvenu svijest.

U školi je klasifikacija i procjena učinka i znanja društveno izgrađena u interakcijskim situacijama: obično se "visoko" znanje daje studentima za koje se drži da imaju velike sposobnosti, a učenici koji su ocijenjeni kao manje sposobni u praksi su učenici iz radničke klase i njima se daju manje zahtjevni zadaci. Razina se postignuća učenika temelji većim dijelom na interakcijama u okviru značenja dogovorenih u učionici. Nastavnici definiraju učenike na određeni način - daju mu obilježje kao dobrog ili lošeg, bistrog ili glupog. Na temelju takvog određenja nastavnik predviđa ponašanje učenika, a nastavnikova će definicija djelovati i na njegovu interakciju s učenikom. Od "bistrog" će učenika tražiti kvalitetniji rad, a da bi to učenik ostvario, nastavnik će ga poticati u tim nastojanjima. Obrnuto, "glupi" učenik će se manje truditi, nastavnik ga neće poticati, a dobivena stigma, definirat će odnose nastavnik - učenik (i odnose s drugim učenicima). Dobivši obilježje, učenik će i sam sebe promatrati kao "glupog" i u skladu s time će se i ponašati. S obzirom da je obilježje dobiveno od nastavnika i da je nastavnik u okviru takvog obilježja prognozirao ponašanje (i uspjeh učenika) i da je sve učinjeno da stanje ostane nepromijenjeno, sve aktivnosti učenika idu u prilog da se predviđanje nastavnika ostvari. "Proročanstvo" nastavnika se ispunilo.

Osim "samoispunjenja proročanstva" u razredu se vrši i diskriminacija pomoću etiketiranja koje se bavi negativnim definicijama primijenjenim na pojedince koji odstupaju od pravila. Učenik krši određeno pravilo koje vrijedi u razredu, tj. devijantno se ponaša. Nastavnik ga etiketira kao "prekršitelja" pravila i dobivena etiketa ga definira kao osobu. Dobivenu etiketu je teško skinutu, štoviše, sva se ponašanja učenika interpretiraju na temelju etikete. Učenik je svjestan negativnosti etikete i može izazovno reagirati na svoju devijantnost i svjesno se u nju upuštati.

Prema nekim autorima (Brumlik, Holtappels) doprinos ove teorije teoriji škole je mikroanaliza svakodnevnih interakcija među učenicima i nastavnicima. Nadalje,

ova teorija je ukazala na socijalnu podjelu koja postoji u društvu i koja se prenosi u školu (gdje dobro funkcionira). Međutim, kao i ostale, ona ukazuje na postojeće stanje ne nudeći određene alternative što bi se i kako trebalo mijenjati. U odnosu na ostale, a posebno na duhovnoznanstvenu za koju je generalna ocjena da je “sterilna”, upitno je koliko je simboličko-interakcionalistička “plodna” ako pod “plodnošću” podrazumijevamo konkretan dobrinos praksi u školama (s ciljem njena unapređivanja).



Slika 2. Interakcija i identitet

Radikalna teorija škole

Za razliku od ostalih teorija (socioloških i iz njih izvedenih teorija škole), a koje su primarno orijentirane na socijalizaciju učenika kroz školu i njenu ulogu pri održanju identiteta društva, radikalna teorija škole stavlja na “nišan” školu univerzalnog značenja tražeći radikalni obračun s njom. Iako je u povijesti razvoja škole bilo niz “radikalista” (tvorci niza “anti-konceptata” i “alternativnih” škola), u literaturi se najvećim “radikalistima” imenuju Ivan Illich, Paulo Freire i Everett Reimer. Njihovi radovi *Dolje škole*, *Pedagogija ugnjetenih* i *Škola je mrtva* usmjereni su na kritiku institucije škole uz uvjerenje da će se pomoću škole riješiti problemi društva. U kritikama škole autori idu na posljednicu (školu i obrazovanje), a ne na uzrok (strukturu društva).

Polazna teza Ivana Illicha u djelu *Dolje škole* jest da su škole “...veoma slične u svim zemljama - fašističkim i demokratskim, velikim i malim, bogatim i siromašnim” i da je ona (škola) “prinudni kanal za stjecanje znanja”. Škola, smatra Illich, ugrožava slobodan razvoj mladih u razvijenim i nerazvijenim zemljama i nerazumno je to što je većina stanovništva “zaražena” školom, koja je čovjekova zabluda, koja u 20-om stoljeću nije potrebna kao ni vrijednosti koje škola prenosi. “Učenika školuju da brka nastavu s učenjem, prelazak u viši razred s obrazovanjem, diplomu sa stručnošću, a

tečno izražavanje sa sposobnošću kazivanja nečega novog.” Škole i ostale institucije manipuliraju ljudima i pridonose stvaranju socijalnih razlika među ljudima. Illich smatra da je poražavajuće što se čovjek u suvremenom svijetu ne može obrazovati i usavršavati izvan školskog sustava; čovjek je od dječjeg vrtića uramljen u razrede škole, njene programe i klupe, a šanse da se priznaju druge sposobnosti koje čovjek ima neznatne su. Autor je protiv formalnog obrazovanja i priznanja koje ono daje, i iako nije “pionir”, takvim je stavom nastojao nanovo oživjeti potrebu povezivanja formalnog i neformalnog obrazovanja. Unatoč isticanju te potrebe, a koja se sve više realizira, škole se i dalje smatraju “zaslužnim” za znanja koje učenik ima, i priznaje jedino što ima formalnu vrijednost (priznanje institucije). U društvima koja budu priznavala druge oblike obrazovanja, poljuljat će se monopolistička pozicija škole; još uvijek je nerealno očekivati da će škola poljuljati vrijednosti društva (iako bi to ona trebala činiti).

Illich daje vrijednost obrazovanju što se vidi po tome što nudi drugačije načine njegova stjecanja (servis za upućivanje u obrazovne sadržaje, uvođenje burze vještina i banaka za razmjenu vještina, uspostavljanje mreže radi odabira partnera za učenje te servis za upućivanje na leteće prosvjetne radnike). Predlažući ove oblike obrazovanja Illich nanovo afirmira ideju deskolarizacije škole što ide u prilog našem uvjerenju da autor nije predlagao potpuno ukidanje škole. Autor je svoju kritiku usmjerio na postojeće, nefleksibilne škole. (Prema nekima autorima, adekvatniji prijevod njegove knjige bi bio *Raškolovano društvo*, a ne *Dolje škole*.) Kritika postojećih škola je opravdana, međutim, ona bi trebala uključiti i kritiku društva kojega je škola “proizvod”.

Bliski Illichev suradnik Reimer u knjizi *School is dead* (*Škola je mrtva*) ima slične stavove; Reimer smatra da smo više naučili izvan škole jer učimo govoriti, misliti, voljeti, osjećati bez uplitanja učitelja. Kako sve to, i puno više, možemo postići izvan škole, ispravno je pitanje što će nam škola - ona je mrtva.

Paulo Freire, Brazilac, izvorište svojih radikalnih stavova našao je u siromaštvu nepismenih seljaka u Brazilu i u njihovu mirenju sa sudbinom. Radeći na njihovu opismenjavanju, Freire počinje promišljati o smislu čovjekove egzistencije i koncipira “kulturu šutnje” koja nije nastala sama od sebe, već je određena strukturalnim odnosima u siromašnom svijetu). ([95])

Odgoy i obrazovanje Freire vidi kao instrument prilagodbe i programiranja čovjeka ili razvoja onoga što je najmanje određeno u njemu. Kad odgoy i obrazovanje služe prilagodbi, cilj mu je dominacija nad čovjekom, a kad razvija čovjeka, onda ga ujedno i oslobađa.

Škole su uglavnom orijentirane na negiranje znatiželje i sumnje, na kočenje stvaralaštva i škola učenika uči da je sam u svijetu, a ne sa svijetom i s drugima. Učenici su obespravljeni jer trpe kontrolu mišljenja. Da bi se kroz odgoy i obrazovanje učenik (pojedinaac) osvješćivao, potrebno je da se i učenik i učitelj nalaze u poziciji

i učenika i učitelja (učenik/učitelj, učitelj/učenik). Oni su subjekti zajedničkog procesa spoznavanja i zajednički rade na uklanjanju prihvaćene ovisnosti. Suradnički odnosi su potrebni jer odgoj i obrazovanje manipuliraju ljudima i vrše kulturnu invaziju. U takvoj "vrsti" odgoja i obrazovanja učitelj je taj koji metodom "zapakiranog uvjerenja" odgaja budućeg pripadnika "kulture šutnje". ([95], 293)

Pri ocjeni prinosa "radikalista" utemeljivanju "drugачije" škole valja istaći da su "uzburkali" javnost (posebno u zemljama u kojima su djelovali i iz kojih su bili porotjerivani). Međutim, ništa se značajno nije dogodilo u promjeni uloge škole i njene organizacije. Vjerojatno je tome razlog njihova kriva usmjerenost kritike (na školu) koja je samo proizvod određenog društva. (Eventualne) promjene škole, a one su se dešavale, moguće je očekivati s promjenom društva.

ŠTO JE ŠKOLA

Škola danas postoji u svim kulturama i civilizacijama i gotovo da nema osobe koja se na neki način nije susrela sa školom. Zbog toga je opravdano pitanje: "Što je škola"? Postoji li općevažeće određenje škole (i je li ono moguće i potrebno) ili pak postoji toliko određenja koliko i škola (i civilizacija u kojima su se javljale ili u kojima danas postoje).

Problem škole (njenog određenja i njenih funkcija, sadržaja, metoda rada i drugih aspekata) je (pra)stari problem i gotovo da nema perioda u razvoju civilizacije u kojem nije proučavana škola.

Čini se da bi svatko, tko je na neki način povezan sa školom, mogao dati svoju definiciju škole. "Svakodnevno" bavljenje ovim izuzetno složenim fenomenom razumljivo je jer je značajan dio populacije proveo (ili će provoditi) određeno vrijeme u školi, stječući (o njoj i u njoj) (heterogena) iskustva.

Prema obilježjima koje je škola imala u počecima nastanka određivana je kao mjesto dokolice; određivana je i kao mjesto masovnog (odgoja) i obrazovanja.

S obzirom na različita iskustva o školi (i u školi) učenici ju određuju kao mjesto igre, zabave, ugone; određuju ju i kao mjesto prisile, mjesto u kojem se treba takmičiti radi dobivanje boljih ocjena, mjesto na kojem treba učiti napamet i slično.

Iz "svakodnevnih" definicija proizlaze različita obilježja škole. Škola se određuje kao konkretna školska zgrada u susjedstvu; pod "školom" se misli na vrstu (tip) škole; misli se i na formu školskog obrazovanja. Riječju škola obilježava se i imenuje određeni duhovni (ili stilski) pravac, primjerice: "Frankfurtska škola"; "Berlinska škola" "Zagrebačka škola", "Riječka škola". Osim "svakodnevnih" definicija i bavljenja školom postoji i znanstveni pristup.

Znanstveni pristup određivanju škole, odnosno njene funkcije u društvu počinje se afirmirati nakon ekspanzije državnog (odgoja) i obrazovanja, posebice tijekom dvadesetog stoljeća. Za taj je period, uz ostalo, karakteristično profiliranje teorija škole u kojima se na školu sve više gleda kao na specifičan sociokulturni fenomen.

Kao početak izučavanja odnosa škole i društva najčešće se uzima rad J. Gebhardta *O smislu škole* (1923.). Zbog svoje specifične "povijesti i zemljopisa" škola se u teorijama škole sagledava kao granično područje sociologije (posebno sociologije obrazovanja) i pedagogije.

U sociološkoj literaturi se najčešće analizira uloga škole u društvu, odnosno ustrojstvo škole radi što uspješnijeg ostvarivanja povjerenog joj zadatka. Razumljivo, u tim se analizama polazi od primarnog određenja škole kao državne institucije. U tzv. funkcionalističkom pristupu, u kojem se ističe pozitivan doprinos škole održanju društvenog sustava, škola se određuje kao mjesto poželjnog procesa socijalizacije mladih naraštaja. U školi se, kao svrhovitoj socijalnoj tvorevini, kroz organizirane forme učenja i nastave za mlađe naraštaje, osigurava daljnji opstanak i razvoj društva. Škola je, u skladu s takvim određenjem, važno mjesto "državne predstave." ([30], 21)

U tim sociološkim analizama škola se određuje pomoću tipičnih obilježja kompleksne socijalne organizacije jer je i ona sama od ljudi stvoren (i prihvaćen) socijalni sustav s racionalnim ciljem i svrhom. Škola obuhvaća mnoštvo individua i socijalnih grupa (klasa, slojeva) koje funkcioniraju slično društvenom životu na globalnoj razini.

S obzirom na to da je škola neodvojivi dio društva (države), u kojoj se odvija svrhovit proces prenošenja od društva odabranih relevantnih kulturnih i drugih normi, školu je potrebno odrediti i kao "socijalni organizam, s pedagoškom i sociološkom relevantnom strukturom." ([34], 134)

U okviru funkcionalističkog određenja (funkcija) škole poznati američki sociolog T. Parsons školu određuje kao "žarišno sredstvo socijalizacije" koja se odvija nakon primarne socijalizacije u obitelji. U školi se socijalnostatusna diferencijacija vrši na temelju zasluga i nije biološki bazirana. Za razliku od obitelji koja djetetu daje partikularističke norme, djeca u školi stječu univerzalističke norme koje se primjenjuju na sve članove društva. Zasluga se učenika, a time i njegov status, ocjenjuje prema školskim pravilima i prema uspjehu na ispitu. Provjeravajući i ocjenjujući učenike, diferencirajući ih na pobjednike i gubitnike, škola određuje učenike za buduće poslove koji, prema njenim kriterijima, najbolje odgovaraju sposobnostima koje učenik ima. Zbog te funkcije škola se shvaća i kao glavni mehanizam podjele rada. Slične odrednice školi daje i njemački autor H. Fend. Škola je mjesto planiranog i svrhovitog procesa učenja u kojem se socijalni subjekti (učenici) razvijaju prema poželjnom pravcu. Fend školu, odnosno njenu funkciju povezuje sa sustavnim procesom učenja i formulira sljedeće preduvjete za ostvarenje toga procesa ([18], 54):

- sistematizacija uvjeta učenja;
- formuliranje ciljeva učenja;
- stalno podizanje razine učenja;

- kontrola uspjeha učenja.

Za interakcionalističko određenje škola je ustanova kojoj obilježje daju njeni članovi svojim ponašanjem (interakcijama), a služi predaji socijalnih dobara. Pravo na stjecanje socijalnih dobara dobiva se kroz borbu za priznanje u kojoj sudjeluju svi članovi institucije. Škola je mjesto "kulture reprodukcije" (P. Bourdieu) kulture vladajuće klase (klasa) i značajnu ulogu ima nastavnik koji je pod snažnim utjecajem neuhvatljivih nijansi ponašanja dominantnih klasa. Što je stil ponašanja više nalik stilu ponašanja dominantnih klasa, veća je mogućnost da učenik uspije - to dalje znači da je škola mjesto društvene eliminacije (djece nižih slojeva iz viših stupnjeva obrazovanja). Nastavnik u interakciji s učenicima definira ih na određeni način (učenik je bistar ili glup) i na temelju te definicije predviđa ili proriče ponašanje učenika, a od toga zavisi uspjeh učenika, ali i djelovanje učenika, odnosno, učenikova slika o sebi oblikovana je nastavnikovom definicijom. Učenikovo djelovanje će biti dijelom onoga što nastavnik od njega očekuje. Djelujući prema očekivanju nastavnika, nastavnikovo proročanstvo i predviđanja su se ispunila (teorija o samoispunjavajućem proročanstvu), a razina učenikova postignuća je do određene razine rezultat interakcije između njega i nastavnika. Prema teoriji etiketiranja, koja se bavi negativnim definicijama primijenjenim na pojedince koji krše pravila (u interakciji), nastavnik etiketira učenika što ga određuje kao osobu, odnosno njegovu poziciju u klasnoj strukturi društva.

U ovim je analizama škole i njene funkcije izražena kritika (i škole i društva) zbog nepoštivanja čovjeka (učenika) i tendencije "proizvodnje" odgovarajućih "tipova" prema potrebama vladajućih. Ove su kritike dijelom opravdane ako se ima na umu činjenica da je čovjek (učenik) otvoren "sustav" koji ima raznovrsne, raznolike puteve razvoja, a raznolikost je jedan od osnovnih principa ljudskog postojanja gdje tu raznolikost treba shvaćati na razini individualnog (personalističkog).

Nasuprot stajalištima koja kritiziraju školu (i obrazovanje) uz ostalo i zbog nepoštivanja osobnosti učenika (osobe koja se školuje) u sociologiji postoje i liberalna stajališta. Liberalno stajalište, koje je rezultat progresivnih ideja mislilaca različitog profila, na školu (i obrazovanje) gledaju kao na mjesto osobnog razvoja. U školi se pojedincu omogućava (i stimulira) razvoj spoznajnih, duhovnih, tjelesnih i drugih potencijala. Ekspanzija obrazovanja pridonosi redukciji nejednakosti u društvu, a besplatno obrazovanje omogućava svima jednake šanse za razvoj i zauzimanje pozicija u društvu koje nisu povezane s podrijetlom. Iako su ove ocjene škole utopističke, odnosno još do danas nisu ostvarene ni u jednom društvu (one će se postupno ostvarivati u "budućem društvu"), ipak su bile pokretači reformi školstva kojima se nastojalo stvoriti ravnopravnije i pravedno (pravednije) društvo.

U navedenim se stajalištima ističe uska veza između škole i društva (društva i škole), odnosno različitih funkcija škole. Isticanje te veze proizlazi iz činjenice da je škola uvijek jedan "politikum", bez obzira u kakvim se uvjetima javlja i egzistira.

Tijekom povijesnog razvoja škola je izazivala protivljenje što je rezultiralo nizom "opozicijskih" škola i zahtjeva za pedagogizacijom. Zahtjevi za pedagogizacijom škole izricani su kao zahtjevi pedagoškog vođenja i obrazovnog procesa u okvirima mogućnosti škole. Međutim, kad se govori o pedagogizaciji obrazovne institucije (škole), to ne znači u prvom redu "personalni odgoj", "individualnu pedagogiju" jer je institucija po definiciji "društvena", odnosno "državna". Male su mogućnosti kolektivnih institucija da zadovoljavaju individualne potrebe subjekata (osobe koje se u takvim uvjetima nalazi). Zadovoljenje individualnih potreba pojedinaca moguće je ako su te potrebe dio kolektivnih.

Literatura pedagoškog karaktera, kada je riječ o određivanju i funkcijama škole, ističe njen institucionalni karakter i funkciju obrazovanja mladih u okvirima društveno-državnih ciljeva. Za razliku od socioloških određenja pedagoška daju prvenstvo različitim pedagoško-didaktičkim aktivnostima. U pedagoško-didaktičke aktivnosti ubrajaju se socijalizacija, vođenje, usmjeravanje, podučavanje, učenje, nastava i ostale forme organiziranog djelovanja. Karakter djelovanja određen je, kako specifičnostima populacije za koje je škola namijenjena, tako i ciljem (ciljevima) koji se određenom "vrstom" djelovanja želi postići.

S obzirom na različitost odabira kriterija, različita su i određenja škole. Određenja škole često se izvode iz ciljeva i zadataka odgojno-obrazovnog procesa, pa u skladu s takvim opredjeljenjem, škola se određuje kao ustanova u kojoj se realiziraju materijalni, funkcionalni i odgojni zadaci.

Škola se određuje kao ustanova za učenje u kojoj se nastavom i ostalim formama pedagoškog i didaktičkog djelovanja utječe na grupu subjekata (osoba koje su izložene određenom djelovanju). Pedagoško djelovanje ima cilj i svrhu, a uglavnom je usmjereno na realizaciju propisanih sadržaja. Razina se uspješnosti djelovanja određuje prema unaprijed utvrđenim standardima (nacionalnim ili /i svjetskim).

Škola je i institucija za obrazovanje (T. Ballanf), odnosno mjesto stjecanja temeljnih znanja (potrebnih za nastavak školovanja), vještina i navika. Osim stjecanja temeljnih znanja, škola je mjesto stjecanja profesionalnih znanja, vještina i navika koje omogućavaju uspješno uključivanje u svijet rada. Osim određenja u kojima je istaknuta obrazovna aktivnost, škola se određuje i kao mjesto učenja i igre (E. Weniger, H Nohl i dr.).

Obilježja škole izvode se u odnosu na ostale čimbenike odgojno-obrazovnog procesa. U kontekstu takvih razmišljanja, škola je, nakon obitelji, važno mjesto odgoja i obrazovanja. Za razliku od ostalih čimbenika, koji gotovo ravnopravno participiraju, u školi su sve aktivnosti organizirane radi ostvarivanja određenog cilja (najčešće u okviru cilja određenog od društva).

Iako postoje različiti (ne)organizirani oblici učenja izvan škole, a koji daju rezultate, škola je mjesto optimalnog procesa učenja (H. Roth) jer se učenje "podešava" prema učeniku uz uporabu optimalnih didaktičkih, metodičkih,

ekoloških, ekonomskih i drugih principa.

Pedocentristički pristupi školu određuju kao mjesto za razvoj individue (njenih iskazanih i skrivenih sposobnosti i interesa). U ovim pristupima škola nije institucija za masovno obrazovanje i odgoj nego je pojedinac "mjera" i okvir rada u školi. Formula "od djeteta i k djetetu" kao dominantno obilježje škole i njena praktična provjera kroz čitav niz "novih" i "slobodnih" škola pokazale se utopističnom, iako gotovo nikada nije izgubila na važnosti i aktualnosti.

Orijentiranost prema djetetu (učeniku) prisutna je i pri određivanju škole kao mjesta sigurnosti mladih (u kojem su zaštićeni od negativnih utjecaja okruženja u kojem žive).

Škola se određuje i kao mjesto znanstvene suvremenosti, odnosno mjesto u kojem se izučavaju aktualna znanstvena postignuća i priprema mlade za "proizvodnju" novih znanstvenih spoznaja. Nasuprot tradicionalnoj, zastarjeloj školi koja je opterećena tradicionalnom organizacijom i sadržajima, suvremena škola okrenuta je (neizvjesnoj) budućnosti, potrebama budućeg vremena. Suvremena se škola otvara prema zajednici stvarajući s njom razgranat i raznolik sustav informiranja i komuniciranja. Zbog toga obilježja suvremena se škola shvaća i kao dio sustava društvenog komuniciranja (internog i eksternog).

Prema industrijskom pristupu, škola se određuje kao (industrijski) pogon (P. Posch) u kojem se organizira potrebna masovna "proizvodnja" prema unaprijed stvorenim "modelima"; zbog pogrešaka u "prizvodnji" i odstupanja od utvrđenih modela proizvodi se "škart". Za razliku od industrijskog pogona gdje se nastoje pronaći optimalni uvjeti proizvodnje, a "škart" svesti na najmanju moguću mjeru, u školama se malo vodi računa jer se na pogreške ne gleda kao na rezultat organizacije "proizvodnje" nego kao na rezultat "materijala" (učenika).

Škola je i mjesto interpersonalne komunikacije (između odraslih i mladih) članova određenog društva (zajednice). U tim se odnosima stalno aktualiziraju pitanja autoriteta (onih koji djeluju) i slobode (onih na koje se djeluje) radi ostvarivanja određenog cilja. "Omjer" autoriteta i slobode ovisi prije svega o poimanju čovjeka, ali i o koncepciji odgojno-obrazovnog procesa, ličnosti nastavnika, ličnosti učenika, karakteru djelovanja te drugim čimbenicima koji postoje u personalnoj (personalnim) interakcijama. Razvijeni personalni odnosi na realciji učenik - nastavnik, učenik - učenik, nastavnik - nastavnik, učenik - nastavnik - roditelj, škola - uže i šire društveno okruženje odlika su suvremene škole.

S obzirom na sve izraženije nasilje u školama, a koje postoji u gotovo svim zemljama, škola se određuje i kao mjesto gdje se događa najviše nasilničkog ponašanja. Nasilništvo je izraženo na relaciji učenik - učenik, učenik - nastavnik i nastavnik - učenik, a dobiva različite dimenzije.

Iako postoje pojmovno-terminološke razlike u pojedinim znanostima oko određenja "sustava", škola ima odlike sustava ako se pod sustavom podrazumijeva "bilo koju vidljivu spregu dinamičkih elemenata koji su na neki način povezani,

djeluju prema izvjesnim zakonitostima tako da proizvode neki karakterističan totalni efekt” (C. Allport), odnosno ako je sustav “kompleksnost elemenata koji se nalaze u uzajamnom djelovanju.” (L. Bertalanffy) Škola ima dinamičke elemente koji su povezani (nastava, redovni i komplementarni oblici, različite socijalne forma rada, sadržaj obrazovanja, nastavnici, učenici, suradnja škole i okružja); između njih postoje dinamički odnosi i veze; proizvod (karakterističan totalni efekt) dinamičkih elemenata rezultati su odgojno-obrazovnog rada u školi.

Škola, osim što je sama za sebe dovoljno kompleksan, cjelovit i samostalan sustav, ona je i podsustav šireg društvenog sustava s kojim stvara dinamične i kompleksne odnose. Međutim, u odnosu na okolinu, škola se može tretirati i kao zatvoren sustav jer je moguće razgraničiti što okružuje školu, a što joj ne pripada; mogu se ustanoviti bitni elementi međusobnog djelovanja sustava (škole) i okoline, tj. ulazne veličine (*inpute*) pomoću kojih okolina izaziva djelovanje sustava i izlazne veličine (*outpute*) u obliku kojih se djelovanjem sustava nastali efekti predaju okolini, mijenjajući njenu ukupnu sliku. ([90], 17)

Na temelju navedenih i drugih određenja škole vidljivo je da autori uzimaju različite kriterije: oni nisu sveobuhvatni jer iz složenih fenomena kakva je škola proizlaze brojni kriteriji koji mogu biti primarni za njeno definiranje (ističe se njena organiziranost, utjecaj na razvoj učenikovih kognitivnih sposobnosti, razvoj učenikove personalnosti, prenošenje suvremenih znanja i spoznaja i sl.).

Najopćenitije se može reći da je škola institucija koja je u funkciji društva u okviru koje se provodi organiziran odgojno-obrazovni rad namijenjen članovima (neko) društva.

Za većinu je određenja škole i njenih funkcija karakteristično da je dominantna društvena iz koje se onda izvode njene pedagoške funkcije (socijalizacija, odgoj i obrazovanje i enkulturacija) kao međusobno povezane (temeljne) funkcije škole. Škola nastavlja započeti proces socijalizacije u obitelji (i drugim (ne)organiziranim grupama), gdje individua kroz susretanja s različitim socijalnim grupama usvaja kulturno-vrijednosne obrasce ponašanja, stječe potrebne vještine i sposobnosti za preuzimanje buduće uloge u društvu. Odgoj, kao posebna namjerna dimenzija socijalizacijskog procesa, znači “namjerno” djelovanje (uglavnom starijih na mlađe). U zajedničkom djelovanju ostvaruje se i enkulturacija - učenje kulture jednog naroda, jezika, tradicije i običaja, učenje specifičnosti kulturnih normi i ostalih proizvoda i djelovanja kulture. Nadalje, učenici u školi trebaju stjecati znanja o životu u suvremenom svijetu promjena (znanstvenih, tehnoloških, vrijednosnih i drugih) o estetskim fenomenima, o životu u pluralitetu i demokraciji, o politici i drugim (otvorenim) mogućnostima; učenici trebaju stjecati i određene spoznaje o (potrošačkom) društvu, o problemima nasilja i utjecajima medija, o životu s drugim generacijama, kulturama i jezicima.

Zbog toga, ali i zbog niza otvorenih pitanja koja se javljaju već pri određenju

škole, ispravno je postaviti generalno pitanje: Kako urediti školu, odnosno kako odgajati i obrazovati njene polaznike? Vezano uz ovo pitanje nude se različiti odgovori (i otvaraju druga (pot)pitanja):

- školu treba “urediti” prema potrebama društva jer će ona odgajati i obrazovati odgovorne, kritične, poslušne, marljive, sposobne građane; građane kojima će biti primarni društveni interesi;

- školu koja treba odgajati i obrazovati individue - omogućavati njihovu slobodu, (samo)razvoj i razumijevanje sebe i drugih;

- školu treba “urediti” tako da odgovara i društvu i pojedincu.

U svijetu postoje različiti “tipovi” škola koje su “uređene” tako da udovoljavaju različitim funkcijama (društvenog ili/i individualnog (personalnog) karaktera).

Škola nastaje kao izraz određenih potreba, najčešće društvenih i zbog toga je opravdano traženje izvršavanja određenih društvenih funkcija. Autori različito klasificiraju društvene funkcije škole. H. Fend ističe da škola osigurava reprodukciju kulturnog sustava (znanja i vještina); reprodukciju socijalne strukture jednog društva (sustava podijeljenih pozicija u društvu) te reprodukciju takvih normi i vrijednosti koje služe očuvanju sigurnosti i moći. Funkcije škole u društvu su sljedeće:

- kvalifikacijska funkcija - kroz učenje i nastavu škola mlade osposobljava za svijet rada i sudjelovanje u društvenom životu, dajući im potrebna (specijalizirana) znanja (funkcionalne kvalifikacije) i tzv. izvanfunkcionalne kvalifikacije (marljivost, preciznost, ustrajnost);

- selektivno-alokacijska (smještanje, privođenje, doznačivanje mjesta) funkcija - odnosi se na “uređivanje” povezanosti škole i zanimanja u strukturi društva; kroz različite stupnjeve obrazovanja škola odabire “prikadne” osobe iz mnoštva konkurentnih natjecatelja za proces raspodjele rada. Kroz alokaciju (privođenje) provodi se zauzimanje različitih (visokih) socijalnih pozicija, a pravo se daje na temelju postignuća (a ne na temelju socijalnog podrijetla);

- integracijska funkcija - u školi mladi usvajaju osnove političkog sustava, vrijednosti i norme određenog društva. Škola, osim reprodukcije tih vrijednosti, ima značajnu ulogu i pri utemeljivanju njihove valjanosti i obvezatnosti (i provedbe). Ovu funkciju (funkcije) škola ostvaruje kroz nastavu odabirom stručnih tema, ali i kroz skriveni kurikulum pomoću kojeg se otkrivaju i drugi socijalno relevantni stavovi (primjerice, antagonizam u razredu). ([18], 16 -17)

Klafki navedenim funkcijama dodaje i funkciju prenošenja kulture (umjetnosti, znanstvenog tumačenja svijeta, religijskog smisla čovjekova postojanja) i razvoja kulture.

Za H. von Hentinga škola treba postati za učenike životno mjesto u kojem će stjecati iskustva važna za postojanje ovoga svijeta. ([24]) U koncipiraju odgoja i obrazovanja i suvremenih funkcija škole J. Pivac smatra nužnim “oslobađanje ličnosti

svih stega" što je osnovna pretpostavka emancipacije, aktivnog snalaženja u svijetu promjena, odgoja i obrazovanja za razvoj. "Zato je nužno koncipirati odgoj i obrazovanje u cilju razvoja ličnosti, osvješćenja njegovih mogućnosti i uloge, te pridonositi aktivnoj poziciji u stvaranju uvjeta razvoja, u čemu će se izraziti čovjekove raznolike sposobnosti, kreativnost, inicijativa, stavovi, vrijednosti i dr." ([69], 66)

Razvoj ličnosti, odnosno pomoć pri emancipaciji, odrastanju i samoodređenju kao jednu od bitnih funkcija škole ističe i Steindorf; osim ove pedagoške funkcije škola ostvaruje instruktivnu i informativnu funkciju, ostvaruje socijalizaciju i odgoj te utječe na motivaciju i razvoj kreativnosti učenika. ([30], 33)

Vidljivo je da se pri određivanju funkcije (funkcija) škole stalno isprepliće njena društvena i pedagoška. U okviru pedagoške nastoji se, barem na teorijskoj razini, afirmirati personalistička koja se "ugurava" u poprilično kruto postavljene društvene, odnosno pedagoške funkcije. Radi ostvarivanja najsuptilnije funkcije škole, koju nazivamo personalističkom (usmjerenoj prema djetetu, a koje je uvijek otvoreno pitanje), ističe se potreba stvaranja inovativne škole, kreativne, kvalitetne škole, škole koja će se približiti djetetu i slično. Postoji zavidan broj radova inozemnih i domaćih autora koji ukazuju na bolest škole i zanemarivanje djeteta. Međutim, dokle god školska obveza bude propisivana iz centara moći, a škola se uređivala prema potrebi njenih (političkih) kreatora, zahtjevi za ostvarivanjem personalističke funkcije, ostaju na razini "optimistične utopije". "Optimistična utopija" je važna jer pokazuje da uvijek nanovo puše (novi) pedagoški vjetar koji, doduše, ne rješava probleme, ali uvijek donosi dovoljno poleta da ih se nanovo obrađuje.

VRSTE ŠKOLA

U svijetu postoje brojne i raznovrsne škole; one su ujedno pokazatelj razine razvijenosti određenog društva (i sustava školstva). Postoji veliko šarenilo nazivlja škola, a ono je posebno izraženo na razini srednjeg obrazovanja. Razlog tome je različito ustrojstvo školskog sustava u pojedinoj zemlji i zbog toga prenijeti nazivi iz jedne zemlje u drugu ne znače isto, a i u okviru jedne zemlje značenja pojedinih škola mijenjaju se tijekom razvoja (ili promjene nekog podstupnja školskog sustava).

Unatoč razlikama, koje su dijelom rezultat specifičnosti pojedine zemlje u kojoj određena vrsta ili tip škole postoji, moguće je učiniti tipologiju škola (na osnovi različitih kriterija).

Prema kriteriju obveznosti škole se dijele na obvezne i neobvezne. Obvezne su škole namijenjene djeci i mladeži od 6/7 do 14/15 godina života (i starijima) ovisno ustrojstvu školskog sustava pojedine zemlje. Obvezno obrazovanje nije identično s osnovnim obrazovanjem (u našoj zemlji s obzirom na trajanje obvezno i osnovno obrazovanje su identični). Osnovno je obrazovanje ujedno i obvezno obrazovanje koje se proteže i na niže razrede srednje škole (ili cjelokupno srednjoškolsko obrazovanje), a uglavnom traje od osam do dvanaest godina.

Najopćenitije se može reći da je neobvezno obrazovanje ono obrazovanje koje slijedi nakon obveznog i zbog nepohađanja (ne)polaznik nema zakonskih sankcija.

Prema razini škole su: osnovne, srednje, više, visoke.

Osnovna škola je dio obveznog obrazovanja, i traje od četiri do osam godina. U većine zemalja osnovna škola predstavlja temelj daljnjeg obrazovanja (na višim razinama) i glavni je nositelj općeg odgoja i obrazovanja. Prema programskoj orijentaciji jednaka je za svu djecu koja mogu normalno pratiti nastavu, odnosno prilagođena je prosječnom učeniku. Zbog toga je često je kritizirana jer ne uvažava individualne razlike među učenicima približno jednake dobi. U većine zemalja, kao tendencija razvoja (osnovne) škole, stvaraju se razvojni moduli, pregovarački kurikulumi i drugi fleksibilniji načini rada radi što većeg razvoja pojedinca koji uči.

S obzirom na unutarnje ustrojstvo i izvođenje nastave razlikujemo, najčešće, niži i viši stupanj (primarni i sekundarni). U zemljama gdje osnovna škola traje duže postoji podjela na niži, srednji i viši stupanj (Švedska). U Americi, gdje nema sustava osnovnog i srednjeg obrazovanja, kakav postoji u Europi, osnovna se škola "naslanja" na srednju - postojanje tzv. srednje osnovne škole (*middle school*).

S obzirom na izvođenje nastave u osnovnoj školi postoji tzv. razredna i tzv. predmetna nastava. Prijelaznim se oblikom može odrediti mješavina razredne i predmetne nastave (sustav paralelnih nastavnika) koja se uvodi radi održavanja kontinuiteta školovanja (i obrazovanja) među podstupnjevima.

Za srednje škole najopćenitije se može reći da su to institucije u kojima učenici nastavljaju školovanje nakon osnovnog, a prije školovanja u višim i visokim školama. Organizacija i izvođenje nastave u srednjim školama je različita; od "krutih" šablona do velike fleksibilnosti što u značajnoj mjeri ovisi o načinu upravljanja koje je dominantno u društvu kome škola pripada (u kojem egzistira). U većine zemalja početni razredi srednjih škola imaju funkciju maksimalnog razvijanja sposobnosti učenika da bi se u višim razredima izvršavala orijentacija.

Više i visoke škole (akademije, fakulteti, koledži) namijenjene su za obrazovanje stručnjaka s višom, odnosno visokom stručnom spremom za potrebe tržišta rada, odnosno za potrebe znanosti.

Prema karakteru obrazovanja (sadržajnoj orijentaciji) postoje: općeobrazovne škole koje osiguravaju opće obrazovanje u različitom trajanju, a završavaju polaganjem mature. S obzirom na to da osiguravaju upis u ustanove za više i visoko obrazovanje (za one učenike koji imaju uvjete) smatraju se elitnim školama. Postoji više vrsta općeobrazovnih škola, iako razlikovanje nije uvijek precizno razgraničeno ("čisto", "akademsko" obrazovanje koje je usmjereno na razvijanje kognitivnih sposobnosti učenika; "pragmatično" obrazovanje usmjereno na razvoj karijere). U školskim sustavima u svijetu različito se nazivaju: gimnazije, koledži, liceji, gramatičke škole i sl.

Opća je karakteristika stručnih škola njihova usmjerenost k radu kroz opću pripremu, pripremu za šire i uže područje rada, usmjerenost prema određenom zanimanju ili usmjerenost za određeno radno mjesto. Pripremanje za stručne škole u nekim zemljama počinje u nižim razredima srednjih škola u tzv. fazi opservacije.

Osim općeobrazovnih, odnosno stručnih škola postoje i škole koje objedinjuju opće i stručno obrazovanje (*comprehensive school*; *Gesamtschule*).

Prema dobi učenika škole se dijele na škole za mladež (djecu i adolescente) i škole za odrasle. S obzirom na različito trajanje obveznog obrazovanja postoji kronološko šarenilo kada je riječ o odraslima (mlade osobe koje su prijevremeno napustile obvezatno školovanje do obrazovanja za tzv. "treću dob").

S obzirom na psihofizičke osobine polaznika postoje škole za zdravu populaciju koja može uspješno pratiti propisane nastavne sadržaje uz postojanje diferenciranih

i individualiziranih programa pomoću kojih se nastoji poticati razvoj svakog učenika. Osim "normalnih" škola postoje također i tzv. "specijalne škole" namijenjene učenicima s posebnim potrebama (mentalno ili/i tjelesno hendikepirani). Ovisno o vrsti i stupnju oštećenja, obrazovanje u specijalnim školama omogućava izbor zanimanja manje složenosti.

Prema vremenu (trajanju) postoje: stalne i povremene (sezonske, periodične) škole. Stalne škole kontinuirano održavaju odgojno-obrazovni rad, dok povremene škole rad organiziraju prema potrebama (trenutačnim).

Škole je moguće podijeliti prema vremenu rada (održavanja nastave) i prema tome kriteriju postoje dnevne i večernje škole. Dnevne škole svoju aktivnost realiziraju u dopodnevnom ili popodnevnom satima (s različitim kombinacijama razreda i odjela), a večernje škole svoje aktivnosti realiziraju u večernjim satima. Uglavnom su večernje škole namijenjene obrazovanju (zaposlenih) odraslih a imaju različitu programsku orijentaciju. Uzimajući isti kriterij (kriterij vremena) postoje poludnevne, cjelodnevne, škole produženog boravka i škole-internati.

Poludnevne škole nastavu za učenike organiziraju u jednoj polovici radnog dana (dopodnevna ili popodnevna nastava) što ovisi o kapacitetu (prostoru, broju nastavnika i učenika i drugim uvjetima) pojedine škole.

Cjelodnevna škola obuhvaća sve učenike u školi produženim radnim danom i rad škole je uglavnom usklađen s radnim vremenom roditelja. U cjelodnevnoj je školi dominantna fleksibilna organizacija nastave, odnosno integrirana je nastava s izvannastavnim učenjem. U ovakvim školama učenici izvršavaju sve obveze dobivene od nastavnika.

Škole produženog boravka nastaju prvenstveno radi socioekonomskih razloga i mogu biti s heterogenim i homogenim sastavom učenika: u produženom boravku učenici uče i rješavaju domaće zadaće.

Škole-internati jesu ustanove u kojima se realizira cjelokupni odgojno-obrazovni rad i život učenika (stanovanje, prehrana, kulturne i druge aktivnosti). Postoje različiti tipovi škola-internata; u potpunim školama-internatima za učenike se, osim smještaja i ishrane, organizira i nastava. Ovakve škole-internati česte su u Engleskoj, SAD-u i Francuskoj.

Internati-domovi jesu ustanove koje osiguravaju smještaj i hranu, a učenici nastavu pohađaju u školi koja je uglavnom dislocirana od internata (doma).

U poluinternatima učenici pohađaju nastavu, izvršavaju školske obveze, a spavaju u roditelja.

Prema spolu, škole (i škole-internati) mogu biti: muške, ženske i mješovite.

Prema osnivaču, škole se dijele na državne i privatne. Državne su škole u vlasništvu države i ona ih organizira na svim razinama školovanja. Država kroz državne škole nastoji osigurati nacionalni i kulturni kontinuitet (i identitet) kao i druge vrijednosti koje su dominantne u nekoj državi.

Privatne škole postoje u svim društvima, iako su vidljive znatne razlike u značenju i opsegu privatnih škola. Obuhvat učenika privatnim školama je također različit što zavisi od političkih, društvenih i gospodarskih prilika. Osnivaju ih crkve, pojedinci ili različite korporacije. S obzirom na visoke školarine postoji otpor prema privatnim školama jer se smatra da vode socijalnom raslojavanju društva i povećanju nejednakosti.

Različita je terminologija kojom pojedine zemlje označavaju privatne škole. U Velikoj su Britaniji privatne škole u početku nazivane "javne škole" (*public schools*) čime su ukazivale na elitnost i ekskluzivnost. Kasnije se nazivaju "neovisne škole" (*independent schools*) čime se žele naglasiti pogodnosti (akademske, društvene, vjerske) koje imaju u odnosu na državne. Osnovni razlog osnivanja privatnih škola jest nemogućnost državnih škola da zadovolje potrebe većih društvenih skupina, iako rade prema državnim propisima.

Alternativne i slobodne škole (*free schools*), za razliku od privatnih škola, rade po uzoru reformske pedagogije i na idejama alternativnih pedagoških pravaca. Posebno su postale aktualne nakon kritike državne škole za koju je zajednička (kritička) ocjena da ne zadovoljava niti potrebama društva, a niti potrebama pojedinca. S obzirom na nepostojanje alternativnih školskih sustava (ustrojstvo škola od elementarnih do visokoškolskih) ove škole imaju ograničenu vrijednost. One su najrazvijenije na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini i radi nastavljanja školovanja, učenici ovih škola moraju provesti određeno vrijeme u državnim (ili privatnim) školama u kojima se vrednuje (ocjenjuje) njihovo znanje. Nakon dobivanja ocjena i svjedodžbi, kao uvjeta upisa na neku višu ili visoku školu, učenici mogu nastaviti školovanje. Mnogi analitičari ističu, osim izuzetnih pogodnosti i posebnosti koje ove škole imaju, da rad alternativnih i slobodnih škola predstavlja izolirane pokušaje koji su vrijedni, ali neprikladni za široku primjenu.

Osim navedenih kriterija podjele škola moguće je škole podijeliti prema veličini (broju učenika, nastavnika, učionica itd.) pa postoje velike i male škole; s obzirom na okružje u kojem škola radi škole se dijele na ruralne (seoske) i urbane (gradske).

Poznate su tzv. "ambulantne ili pokretne škole" i škole pri bolnicama ili rehabilitacijskim centrima za djecu koja zbog bolesti ne mogu redovito pogađati nastavu; postoje civilne i vojne škole, svjetovne i vjerske.

Na temelju zajedničkih kriterija moguće je izdvojiti i zajedničke škole, odnosno one škole koje postoje gotovo u svakoj zemlji. Osim "zajedničkih" škola svaka zemlja ima i "svoje" škole koje odražavaju posebnosti pojedine zemlje (škole za manjine, ubrzane škole, škole Alyata Hanoara u Izraelu, i druge). U SAD-u poznat je pokret *charter* škola koji je doživio konstantan rast imajući podršku 25 američkih država kao alternativni oblik školske organizacije (oslobođene su od mnogih pravila koja vrijede u državnim školama).

Osnivanje različitih "slobodnih" (i drugih) škola u direktnoj je svezi s

demokratizacijom društva u kojima postoje. Različiti oblici škola javljaju se kao anticipacija školske organizacije koja bi mogla biti dominirajuća u budućnosti. "Slobodne" škole predstavljaju drugačiji odgojno-obrazovni rad koji svojom kvalitetom konkurrira državnim školama. Većina domaćih i stranih autora koji se bave budućnošću škole smatraju da će se i državne škole sve više orijentirati prema potrebama učenika, a zbog velike konkurencije sa "slobodnim" školama i nizom neškolskih institucija nudit će programe *à la carte*.

POSTANAK I RAZVOJ ŠKOLE - TRENDOMI RAZVOJA

Institucionalizacija prirodnog obrazovanja i odgoja (prirodne cjeline života i rada čovjeka) u posebnu djelatnost desila se kada se počeo odvajati duhovni od manualnog rada, a društvo dijeliti na klase. Unutar rodovsko-plemenskog društva nastale su velike imovinske razlike. Određeni slojevi rodovsko-plemenskog društva izdigli su se, ne samo po svome bogatstvu i načinu života, nego i po svojoj kulturi. Plemenska aristokracija nije sudjelovala u manualnom radu; bavila se upravljanjem zajednicom, vojnim poslovima i intelektualnim radom, što je ocjenjujući današnjim kriterijima, bio progresivan korak za razvoj proizvodnje, kulture i znanosti. Za zaštitu svojih interesa vladajući je sloj stvorio državu, negdje s izrazitim obilježjima centralističke monarhije na čelu s vladarima neograničene vlasti (orijentalne despotije), a negdje u obliku aristokratskih robovlasničkih republika.

Robovi su imali najteži položaj i u tim državama uglavnom su tretirani kao *instrumenta vocalia* (oruđa koja govore). Valja napomenuti, međutim, da položaj robova nije bio svagdje isti - bilo je obrazovanih robova (robovi učitelji, liječnici, robovi koji su stanovali u kućama svojih gospodara i sl.).

Prve su škole nastale nastankom prvih civilizacija koje se pojavljuju na obalama velikih rijeka (Egipat je dar Nila) i to su tzv. riječne civilizacije. Bogatstvo tih civilizacija osigurano je njihovim položajem što znači da škola nije bitan faktor ekonomskog razvoja, točnije, sredstava za rad. Ona će to postati kasnije (obrazovanje potrebno za rad - navodnjavanje, građevinarstvo, (ali namijenjena onima koji trebaju osigurati rad u službi vladajuće klase ("gornjih slojeva")). Takav položaj i ulogu škole potvrđuje činjenica da su prve škole bile neproizvodnog tipa (pisarske škole, "škole skriba", svećeničke, činovničke). Neposredni proizvođači nisu dobivali sustavno obrazovanje sve do kasnijeg perioda novog vijeka. Djeca su se za proizvodnju pripremala u krugu obitelji. Obrtnici također nemaju sustavno obrazovanje unatoč izgrađenim strogim

zahtjevima i dugoj fazi naukovanja.¹ Budući da se obrtnik učio zanatu ranim uključivanjem u rad, a glavno je obilježje bilo uvježbavanje zanatskih vještina.

Neproizvodni karakter prvih škola ne znači da postanak i razvoj škole nije zavisao od bogatstva određenog društva, a isto tako, ne znači da škola nije faktor razvitka same sebe i okruženja u kojem egzistira. Njena uloga (samo)razvoja u pojedinim fazama nije se posebno iskazivala što se može odrediti fazom stagnacije. Isto tako, škola je doživljavala različite faze emancipacije u kojima je posebno dolazila do izražaja njena uloga bitnog faktora razvoja društva

Na početku nastajanja škola se sadržajno diferencira na dvije vrste obrazovanja: 1) praktično koje je imalo za cilj pripremiti mlade za potrebe praktičnog (radnog) života i 2) duhovno (intelektualno) kojem je cilj priprema za poslove koji pripadaju vladajućim klasama (kastama, staležima). Trend razvoja sadržajnog dualizma obrazovanja nastavljen je i postoji i u današnjim (modernim) školama, dobivajući u pojedinim fazama razvoja škole (i društva) različite dimenzije. U Mezopotamiji i Egiptu djeca su se podučavala za zvanje pisara; učenje je organizirano kastinski, a škole se pripadale hramovima ili privatnim učiteljima. Egzoterici su se pripremali za praktičan život, a ezoterici su upućivani u tajne svećenstva i znanosti. Duhovno (intelektualno) obrazovanje, namijenjeno društvenoj, pa shodno tome i intelektualnoj eliti, stjecalo se u gimnazijama, palestrama, licejima i akademijama. Sadržaj ovog obrazovanja zavisio je od (dominirajućeg) svjetonazora i stupnja razvoja pojedinih znanosti. Postojanje elitističkih škola, namijenjenih eliti društva (gimnazija, primjerice, i danas ima takav status) rezultat je i izraz klasnog društva. Škola (*shole* = dokolica) mjesto je za obrazovanje povlašćenih, statusne grupe² koja se s prezirom odnosi prema onima koji obavljaju manualne poslove. Klasno-socijalnu funkciju škola je imala i u srednjem vijeku. Ta su obilježja, kao i prije, bila prepoznatljiva prema tipu škole, odnosno sadržajima koji su izučavani. Klasnost obrazovanja dodatno je obilježena religioznim sadržajima (radi reprodukcije svećeničkog kadra) te viteškog obrazovanja (za više slojeve). Kmetovima školovanje nije omogućeno, osim izuzete djece kmetova koja su se obrazovala za svećenički kadar. Izdvajanje djece radi školovanja značilo je promjenu klase kojoj pripada. Bez obzira što je Crkva, značajan ekonomski i društveni faktor, imala u kasnom srednjem vijeku

¹ Interesantna faza u razvoju naukovanja u ranim civilizacijama predstavlja adoptiranje sinova od zanatskih majstora (naukovanje na fiktivnoj krvnoj vezi). Obrtnik je često adoptirao sina radi učenja zanata i profitirao je radom posinka. Grčko-rimski obrtnici zanate su svladavali u obitelji, bez prava na formalno obrazovanje. To, dakako, nije umanjivalo kvalitetu njihova rada. Relacija "otac - sin" karakteristična je crta naukovanja u velikom dijelu njene povijesti, dok u 16. stoljeću nije niklo državno naukovanje.

² Obrazovanje statusne grupe bilo je ceremonijalno, estetsko i odvojeno od praktične djelatnosti. Natjecateljski ispiti nisu postojali, a tamo gdje je natjecanje postojalo (u igrama i nadmetanjima Grka) ono je pokazivalo grupu kao cjelinu i isticalo dokolicu članova grupe i gledatelja. ([11], 41 - 42)

zaokružen sistem škola, još uvijek je školovanje privatna, a ne javna (društvena) briga. Javljaju se progresivne ideje koje se ogledaju u isticanju potrebe obuhvatnijeg školovanja. Tako M. Luther 1524. zahtijeva otvaranje osnovnih škola za svu djecu bez obzira na spol i radi toga da bi svaki kršćanin, bez obzira na to bavi li se zanatstvom ili poljoprivredom, mogao proučavati Sveto pismo, mora znati čitati i pisati. ([12])

Potreba omasovljenja školovanja istaknuta je također iz redova duhovnjaka. "Najsvjetojniji duhovnjak" ([94], 109) J. A. Komenský određuje školu (pod utjecajem progresivnih ideja velikih mislilaca koji su živjeli prije i u njegovo vrijeme) kao pogodno mjesto gdje se svi svestrano uče svemu, mjesto u koje "treba uzimati ne samo djecu bogatih i znamenitih ljudi, već svu djecu podjednako, plemićku i građansku, bogatašku i sirotinjsku, dječake i djevojčice, po svim gradovima, selima i zaseocima. ([35], 2) U odgojno-obrazovni rad Komenský uvodi red i organiziranost, što je bitna odlika školskih sistema. Odgojno-obrazovni rad dijeli na četiri razdoblja (po šest godina) života: materinska škola; škola za materinski jezik (osnovna škola) u svakom mjestu; latinska škola (u svakom gradu) te akademije (u svakoj državi ili većoj pokrajini).

Uvođenje reda u škole jedno je od bitnih pitanja kojim se škole mogu reformirati. Komenský navodi osnovne prepreke "popravljanja" škole (nastavnici, broj i izdržavanje, metodičari - nedovoljan broj, nedostatak vremena u sirotinjske djece za pohađanje škole te otpor i oholost onih koji su obrazovani na stari način). ([35], 39) Komenský je u to doba bio svjestan potrebe mijenjanja škole u skladu s promjenama društveno-ekonomskih odnosa.

Za osamnaesto stoljeće karakteristične su promjene u procesu proizvodnje, promjene u društveno-političkim odnosima, promjene u znanosti i gledanjima na obrazovanje. Značajan događaj toga doba je francuska buržoaska revolucija koja je rezultat svih progresivnih ideja (i ne samo njih) koje su se javljale od renesanse nadalje. Deklaracijom o pravima čovjeka (građanina) istaknuto je pravo svakog čovjeka na obrazovanje kao osnovno prirodno pravo. Rasprave vođene u ustavotvornoj skupštini o narodnom obrazovanju imale su za cilj uređenje škola u skladu s novim društvenim i političkim potrebama. Poznati su projekti francuske buržoaske revolucije (Talleyrandov - odbacivanje starog staleškog sustava i stvaranje državnog, Condorcetov - predviđao je osnovnu školu za svu djecu bez obzira na stalešku pripadnost te škole dugog stupnja u naseljima do 4.000 stanovnika; Lepeletierov plan predviđao je zajednički odgoj za svu djecu na trošak Republike) kojima se nastoji umanjiti utjecaj Crkve i stvoriti državni odgoj. Stvaranje državnog odgoja progresivan je korak jer se smatralo da je obrazovanje i odgoj javna stvar za koju treba brinuti država. Međutim, u kasnijim periodima, kada su formirani školski sustavi, ponovo će se aktualizirati (pra)staro pitanje cilja odgoja (i obrazovanja) - da li pripremati za život ili formirati ličnost.

Progresivne ideje francuske buržoaske revolucije odbacio je Napoleon zakonom o podržavljenju školstva (vjernost caru i monarhiji, a nastava se zasniva na odredbama Katoličke crkve; slijedi zatim niz revolucionarnih i kontrarevolucionarnih prijedloga (Guizotov prijedlog uređenja škole; u Njemačkoj je poslije Bečkog kongresa škola postala još više religiozna, Cornotov progresivni nacrt reforme školstva koji predviđa opću, besplatnu i obveznu nastavu za sve, udaljavanje svećenika iz škole i brisanje vjeronauka iz nastavnog programa; nakon toga Falluov zakon kojim Crkva dobiva potpunu prevlast u školstvu i prosvjeti).

Pariška komuna ide u red progresivnih ideja u slijedu zakona i reformi: "ozakonila" je jednakost u obrazovanju za sve građane, odnosno garantirala je svakom građaninu pravo na punu razvoj svojih sposobnosti (Pariz želi da seljački sin postigne isto ono obrazovanje kao i sin bogataša). Obveznim i besplatnim obrazovanjem osigurava se svakom građaninu da se osposobi da upravlja svim društvenim poslovima.

Nakon Pariške komune slijedi niz zakona i reformi (od 1870. - 1918.) gdje se školstvo sve više laicizira, a osim toga pokreće se pitanje odnosa klasičnih i realnih znanja (odnos klasične i realne škole).

Novonastale prilike u Europi, posebice nakon Pariške komune, utjecale su na odnos države, Crkve i školstva. I za Hrvatsku karakteristične su česte promjene ingerencije Crkve, odnosno države nad školstvom. Učiteljski pokret, na čelu s Ivanom Filipovićem, zahtijevao je otvaranje javnih (državnih) škola. Najvažniji je zadatak škole, isticali su napredni učitelji, obrazovati ljude za privredne i društvene potrebe zemlje u skladu s nacionalnim težnjama naroda. Škola mora biti državna briga i slobodna ustanova. Značajan napredak za pedagošku teoriju i praksu je i osnivanje pedagoškog društva Hrvatskog pedagoško-književnog zbora (1871.). Sudjelovali su u izradi prvog školskog zakona od 1874. prema kojem je osnovna škola postala državna i opća javna ustanova. Država je preuzela stručni nadzor nad školom, a Crkvi je prepustila samo ono što je služilo religiji i crkvenim potrebama. Bogata izdavačka djelatnost HPKZ-a pridonijela je emancipaciji moderne pedagogije i emancipaciji škole od utjecaja Crkve.

Od nastanka prvih škola pa do konstituiranja školskih sistema škola je doživjela različite promjene, a brzina tih promjena ovisila je o razini i brzini razvoja društava u kojima je postojala. Škole su nekada označavale učene razgovore po antičkim trgovima, razgovore na velikim putovanjima, u tiskarama; označavale su i grupe (zajednice) učenika i profesora s često promjenjivim mjestom boravka; posebne prostorije pri hramovima ili u kućama bogatih; posebne odgojne zavode i sl.

Nastanak cjelovitih školskih sistema uglavnom se veže za vrijeme industrijske revolucije iako je i prije u pojedinim epohama bilo uređenih i međusobno povezanih škola. S obzirom da se uglavnom radilo o elementarnim školama (čitanje, pisanje i računanje), a rijetko o školama višeg ranga, takav odnos nema odlike sistema. U Ateni

je postojao cjelovit sistem - gramatičko ili umjetničko obrazovanje (već u sedmoj godini), potom palestine, gimnazije, efebije i filozofske škole za odrasle. Poznat je također i jezuitski školski sistem, dobro organiziran sadržajno i metodički sa strogo utvrđenim pravilima ponašanja učenika i nastavnika i dnevnog reda.

Prije industrijalizacije vidljiv je utjecaj države pri uređenju škola i provođenja masovnog obrazovanja. Masovno obvezno obrazovanje stvoreno je i radi vojnih osvajanja feuda i kneževina i stvaranja velikih država. Prve obvezne osnovne škole koje je subvencionirala država osnovane su u Prusiji i Danskoj u 18. stoljeću; a vojno-politički motiv omasovljenja školstva bio je prisutan i u Engleskoj. S nastajanjem prvih školskih sistema u većini se zemalja donose zakoni o školskoj obvezi i produžavanju obvezatnosti obrazovanja.

Nakon prve industrijske revolucije (koja se u Engleskoj desila na prijelazu iz 18. u 19. st.) zahtijevan je brz razvoj osnovnih i srednjih škola s "realnim" obrazovanjem jer klasično obrazovanje ne odgovara novonastalim potrebama proizvodnje i društva. Osim realne srednje škole i klasične škole, zbog otpora prema njenom ukidanju, stvoren je novi tip srednje škole s različitim nazivima (gramatičke škole, liceji, srednje, općeobrazovne i sl.) u koju su unošeni klasični sadržaji, sadržaji prirodno-znanstvenog i matematičkog karaktera.

Stručne škole, koje imaju svoje korijene još u antici, svoj status i sadržajnu odrednicu dobivaju u novom vijeku. Za potrebe rada (posebno zanatstva i trgovine i njihova razvoja) formiraju se različiti modeli zanatskih, trgovačkih, šegrtskih i komercijalnih škola. Ove škole postojale su samo na prvom ciklusu, a zbog niske razine općeg i stručnog znanja koje su davali i nisu smatrane srednjim školama. Nisu osiguravale upis u više stupnjeve obrazovanja, a rijetko upis u "više" srednje škole.

Drugi tip srednjih škola (koje su imale priznat taj status) (srednje tehničke, srednje trgovačke, nastavničke i druge) pripremale su stručnjake za rad u trgovini i industrijskoj proizvodnji, kao i brojne činovnike za državne i privatne poslove. Uvjet upisa u ove škole bio je završena prva etapa srednjeg obrazovanja u općeobrazovnoj školi.

Osim ovih škola postojali su razni oblici škola koje su imale općeobrazovno-praktični karakter za više slojeve industrijskih radnika.

Pri ustanovljenju prijelomnih točaka u razvoju škole i školskih sistema, unatoč razlikama među autorima, zapaža se zajednička točka, a to je proširivanje sadržaja obrazovanja i sukladno tome tipologija škole.

Odlika ovog sistema bila je zatvorenost i odijeljenost pojedinih tipova škola što je ujedno značilo i strogu selekciju učenika. U većine je zemalja osnovno obrazovanje trajalo do jedanaeste godine života i nakon toga vršena je stroga selekcija. (Elemente starog sistema nalazimo i danas u Engleskoj koja osim značajnih promjena u školstvu, posebice srednjem, brižljivo čuva ostatak starog sistema koji traži strogu selekciju i koji osigurava direktan put na fakultet ili za neko zanimanje). "Najsposobniji" su se mogli upisati u srednju općeobrazovnu školu koja je bila prethodnica fakultetskom

obrazovanju. Ostale srednje škole pripremale su učenike za zapošljavanje; izuzetno su mogli nastaviti školovanje na nekoj visokoškolskoj ustanovi (ne na fakultetu).

Postojeći sistem bio je izoliran od drugih odgojno-obrazovnih čimbenika; škole su međusobno strogo podijeljene i hijerarhijski uređene. Nekad hvaljeni red u školama koji je uveo Komenský kao i red na teorijskom planu pedagogije koji uvodi Herbart, postat će uporišne točke kritike reformske pedagogije ("stara" i "nova" škola), pobornika "anti-škola" koncepta kao i drugih kritičara koji su željeli reformirati (ili inovirati) školu nakon 1968. godine kada je i "službeno" priznata kriza škole i obrazovanja.

Rezultat kritike razredno-predmetno-satnog sistema (reda) nastave različita su teorijska polazišta i praktična rješenja "nove" škole. "Novu" školu pokušavaju reformirati kroz "radnu" školu, "školu praktičnog života", odnosno kroz Daltonov plan, mannhaimski sistem nastave, kroz "kompleksnu" nastavu, kroz Dekrolijeve "centre interesa", kroz "brigadno-laboratorijski sistem" i druge oblike drugačije škole. Posebnu su pozornost izazvale radikalne teorije koji su zahtijevale ukidanje škole.

Pokušaji reformiranja škole nisu uspjeli ukinuti, pa čak ni promijeniti školu, izuzev vremena kada su škole radile prema zamislima njihovih tvoraca. Međutim, kritika škole utjecala je na razvoj pedagogije od koje zavisi i razvijenost škole i školskih sistema.

Bez obzira na različite ocjene vrijednosti škole, pokušaje (prijedloge) njenog ukidanja, činjenica je da je ona preživjela. Nijedno društvo nije ju odbacilo i škola se smatra jedinom ustanovom koja je odgovorna za rezultate odgoja i obrazovanja. Imajući u vidu njeno tisućgodišnje postojanje, može se očekivati da će ona postojati i u budućnosti. Zbog toga se postavlja pitanje kakva će biti škola u budućnosti. Iako je budućnost neizvjesna, na području pedagogije su značajni radovi, domaćih i stranih autora, koji predviđaju budućnost (pedagogije i škole - obrazovanja).

Društvo budućnosti, u kojem će (vjerojatno) postojati i škola, a koje je pod visokim utjecajem informatike, bit će društvo koje uči. Prihvatimo li takvu projekciju budućeg društva (i prijašnja društva su bila društva koja uče), onda je gotovo sigurno da će u takvom društvu biti značajna funkcija obrazovanja. U predviđanjima budućnosti često se društveni (sadašnji i budući) progres reducira na tehničko-tehnološki progres, pa se i obrazovanje(m) priprema za taj progres inzistiranjem na povećanoj zastupljenosti prirodnih znanosti na svim razinama školovanja.

Za školu budućnosti (ili neki drugačije organiziran ili nazvan oblik) može se prilično sigurno reći da će imati određeni sadržaj koji će se proučavati, da će postojati osobe koje će učiti (učenike) i da će postojati izvori znanja.

Škola budućnosti susrest će se s različitim poteškoćama koje imaju izvore u prošlosti, ali i s poteškoćama koje postoje danas i koje će postojati sutra. Gotovo tri stoljeća škola nastoji zamijeniti razredno-predmetno-satni sustav nastave i ocjene kao zadnji dodatak toga sustava. U suvremenim se tendencijama razvoja škole govori o

individualizaciji, o individualnim potrebama učenika kao o temeljnom opredjeljenju. Međutim, ostaje veoma upitnim kako to ostvariti ako je pravo na obrazovanje temeljno pravo svakog čovjeka. Ostvarivanje toga prava nužno omasovljuje školstvo i zbog toga je prilično nezahvalno raspravljati o optimalnom broju učenika u grupi (razredu).

Nadalje, suvremeni se svijet sve više povezuje, bez obzira na različita politička i druga uvjerenja. U tim integracijama škola treba afirmirati nacionalni karakter.

Škola budućnosti nužno će u sadržaje obrazovanja unositi, barem na elementarnoj razini, kulture drugih naroda. Integracija, odnosno multikulturalizam nosi u sebi opasnost od zatvaranja i različitih oblika nasilja prema drugim (drugacijim) ljudima. Zbog toga je realno očekivati povećane zahtjeve za stvaranjem humanih škola u kojima će se posebnost uvažavati.

ŠKOLSKI SUSTAVI

Odrednice (školskog) sustava

Iako se na prvi pogled čini da nema nejasnoća oko toga što je "školski" sustav, u literaturi se susrećemo s različitim terminima koji ponekad znače isto, ali isto tako i s istim terminima koji se odnose na različite sadržaje. Susreću se tako sintagme "školski sustav", "odgojno-obrazovni sustav", "edukacijski sustav", "struktura sustava (školskog, odgojno-obrazovnog, obrazovnog i sl.), škola i sl.

Termin "škola" uglavnom se rabi kao sinonim za školski sustav, odnosno institucionalni oblik (odgojno)obrazovne djelatnosti. Uporaba termina "edukacijski sustav(i)" više je izražena u literaturi anglo-saksonskog govornog područja jer postoje termini "odgoj" i "obrazovanje" u značenju koje mi poznajemo. Naši autori ga također rabe, prihvaćajući ga kao tehnički termin. U literaturi njemačkog govornog područja jasnija je granica između odgojno-obrazovnog sustava i školskog sustava. Rabi se, također, i termin "školstvo" za one zemlje u kojima se razlikuje ustrojstvo škola od jednog teritorija do drugog (primjerice, školstvo u Švicarskoj).

Uglavnom se, s obzirom na obuhvatnost, nalaze u odnosima nadređenosti i podređenosti s time da je odgojno-obrazovni sustav obuhvatniji jer uključuje i školski(e) sustav(e). Pod (odgojno)obrazovnim sustavom misli se ne samo na "skup raznih stupnjeva i vrsta školske nastave (osnovne, srednje, više i visoke, opće i specijalizirane) već i na sve one organizirane programe i procese obrazovanja i stručnog osposobljavanja koji se nalaze izvan same školske nastave u užem smislu i koje nazivamo izvanškolsko obrazovanje (popularno širenje znanja i vještina u industriji i poljoprivredi, funkcionalno opismenjavanje, stručno osposobljavanje u poduzeću i u tijeku službe, proširivanje fakultetske nastave, tečajevi profesionalnog "osvježavanja", specijalni programi za mlade, itd.). [39], 23) Ovu obuhvatnu definiciju autor proširuje drugim mnogobrojnim čimbenicima koji također djeluju obrazovno (knjige, časopisi, novine, filmovi, obitelj i dugi).

Za Pastuovića “odgojno-obrazovni sustav se može definirati kao društveno-radni sustav kojim se nastoje postići edukativni ciljevi”. Organizacija edukativnog sustava “obuhvaća programski podsustav (od predškolskog odgoja do obrazovanja odraslih) te vertikalnu i horizontalnu podjelu obrazovanja po stupnjevima, strukama i obrazovnim područjima.” ([65], 422)

“Europski obrazovni sustavi razlikuju školsko, postškolsko i predškolsko obrazovanje, izvanškolsko obrazovanje, samoobrazovanje (samoučenje) i obrazovanje putem modernih medija komunikacija informacija.” ([2], 31)

Bez obzira na razlike, sve je prisutnija tendencija definiranja društvenih (složenih) sustava terminima opće teorije sustava i korištenje sistemskog pristupa. Opća teorija sustava prodršla je u društvene znanosti ponajviše zbog razvoja kibernetike, a koja je “na određeni način izraz ambicije znanosti da upravlja tehničkim i društvenim sustavima, a upravljanje je lakše ako je nešto uređeno po nekom kriteriju u neki sustav.” ([94], 117) Postojeće razlike dijelom su opravdane, odnosno one su izvod razlika koje su prisutne kada je riječ o definiranju pojma “sustav” - ne postoji suglasnost pri određivanju (bitnih) obilježja sustava, pri određivanju vrsta i (broja) elemenata sustava. Prema Bertalanfiju, začetniku opće teorije sustava, sustav čini kompleks elemenata koji se nalaze u uzajamnom odnosu. Mnogi autori, izvodeći manje-više složenije definicije sustava, smatraju da se o sustavu može govoriti ako ima najmanje dva elementa (koji su u međusobnom) odnosu; drugi autori ističu da je o sustavu moguće govoriti ako ima mnoštvo elemenata koji imaju određenu strukturu,³ vrše određenu funkciju (i struktura i sustav) i proizvode određeni efekt

³ Ne postoji suglasnost oko uporabe sintagme “struktura sustava”; neki autori smatraju da je struktura “entitet višeg reda” (V. Švajcer). Pod “strukturom” se podrazumijeva način građenja, sklop, sastav, ustrojstvo, raspored. Podrijetlo “strukturalizma” valja tražiti u De Saussurovoj lingvistici “Ako riječ “strukturalizam” odgovara nečemu, onda je to jedan nov način postavljanja i korištenja problema u znanostima koje raspravljaju o znaku.” Kod Levi-Strosa, koristeći propise strukturalne lingvistike, otkriće genetskog koda nije samo potvrdilo vlastitu vrijednost, nego je na posredan način dodijelilo strukturalnoj lingvistici prirodan i objektiv status. Genetski je kod univerzalni jezik prirode kojoj na nekom drugom kraju pripada i artikulirani govor. Prirodu shvaća samo kao organsku, te bi prema tome, samo u području organskog, a u produžetku ovoga, i u području socijalnog života moglo biti “struktura”. J. Piaget ističe dva bitna svojstva strukturalizma - težnja k apsolutnoj inteligibilnosti koji se zasniva na postulatu o samodovoljnosti struktura i na činjenici da poimanje struktura ne zahtjeva obraćanje bilo kojim elementima stranim njenoj prirodi. Za izučavanje društvenih fenomena koriste se globalni strukturalizam ili metodski: globalni se strukturalizam interesira za sustav odnosa ili interakcija koji se mogu uočiti i sustav je sam po sebi dovoljan. Svojestvo metodske strukturalizma je da nastoji da traži objašnjenje sustava u dubljoj strukturi; ova struktura omogućava neku vrstu deduktivne interpretacije sustava i njegovo rekonstruiranje preko konstrukcije logičko-matematičkog modela; u tom slučaju..i to je osnovno, struktura ne pripada domenu “pojave” koje se mogu konstatirati i za individualne članove. ([68], 104). Struktura je dinamički entitet koji tendira k stalnom uravnoteženju (diferencijacija elemenata koji mijenjaju položaj i relacije) i prelazanje iz jednog stanja u drugo, stvarajući u sebi sklopove odnosa kao supstrukture. U supstrukture ide i odgojna funkcija (izvršavana i preko škole, odnosno školskih sustava).

(prerada informacija, mijenjanje (svoje) strukture, djelovanje na okolinu i sl.). Unatoč razlikama, izvodljive su (temeljne) karakteristike sustava ([75], 39):

- relativna cjelovitost (jedinственost) u odnosu na okružje u kojem djeluje i u odnosu na druge sustave;
- jedinstvo (mnoštva) elemenata koji čine njegovu unutarnju strukturu, odnosno elemente strukture (kompleksnost elemenata);
- međusobna povezanost, uzajamnost i uvjetovanost elemenata sustava (posebno je izražena u društvenih sustava i sustava živih organizama);
- dinamizam među elementima koji imaju karakter regulacije i/ili samoregulacije unutarnjih odnosa što se označava i kao funkcioniranje sustava (funktionalnost);
- sustav postoji u određenom okružju (na koji i s kojim djeluje) pa se on mora određivati ne samo s obzirom na svoje unutarnje, već i s obzirom na vanjske determinante (veze, odnose, utjecaje, međusobna djelovanja, dinamizmi djelovanja);
- svaki se sustav može modelirati, a vjernost i preciznost modela u odnosu na ono što predstavlja (stvarnost) zavisi od stupnja njegove proučenosti i spoznatosti;
- na određenom stupnju proučenosti sustavom se može upravljati, njegov dinamizam se može (samo)regulirati; može se prognozirati (daljnji razvoj) i ostvariti željeno ponašanje sustava, a time i ostvariti unaprijed postavljeni zadaci (teleološka komponenta upravljanja).

U području (školske) pedagogije postoje brojni fenomeni koji imaju sve bitne odlike sustava. Jedan od tih je škola (konkretna institucija), kao i mnoge škole (različitim tipova i vrsta) povezane u cjelinu koju možemo označiti kao “školski sustav”.

Pedagoški su sustavi po tipu otvoreni, iako je dugo vremena postojala tendencija da se školski sustavi (i škola) proučavaju kao zatvoreni (drugi tip sustava u teoriji sustava). Međutim, u teorijskoj analizi školske je sustave moguće promatrati i kao (relativno) zatvorene (može se odrediti što ih okružuje i što im ne pripada, koje su njegove strukturne komponente, koje su ulazne a koje izlazne veličine, kakve su povratne veze i odnosi (u sustavu i u odnosu na okolinu). Isto tako, škola i školski sustavi dugo vremena su pokazivali odlike zatvorenosti (nereagiranje na okolinu i neprihvatanje “poruka” iz okoline, strogo utvrđivanje “granica odgovornosti” pojedinih institucija u sustavu) i upravo ta njihova zatvorenost dovela je do krize škole i permanentne kritike.

Školski sustav možemo odrediti (u najširem smislu) kao sustav koji obuhvaća sve odgojno-obrazovne institucije od predškolskih do visokoškolskih; u užem značenju pod školskim sustavom se podrazumijeva sustav osnovnih i srednjih škola (u koji se uključuju i škole namjenjene za učenike s posebnim potrebama). Privatno školstvo ne pripada sustavu (državnog) školstva. Dakle, o sustavu školstva može se govoriti kad postoje međusobno povezane škole (različitim podstupnjeva i sadržajnih usmjerenja) između kojih je uspostavljen dinamičan i elastičan odnos.

Svaki školski sustav, čime se omogućava i međusobna usporedba, ima svoje strukturne komponente u koje idu:

- predškolski odgoj namijenjen djeci od rođenja do polaska u školu);
- školovanje namijenjeno učenicima od prvog razreda osnovne (primarne) škole do završetka srednje škole koje, s obzirom na vrstu i cilj, različito traje; i postškolsko obrazovanje koje obuhvaća više i visoke škole (sveučilišne i nesveučilišne institucije) te institucije za obrazovanje odraslih.

Školski sustav(i) uglavnom imaju osnovnoškolsko obrazovanje koje različito traje i različito je uređeno: na osnovno obrazovanje nadovezuje se niže srednje obrazovanje (koje u većini zemalja s osnovnom školom čini obvezno obrazovanje)

- više srednje obrazovanje prema karakteru i vrsti škole različito traje i (ne)omogućava vertikalnu prohodnost (upis na više i visoko obrazovanje);

Prema načinu upravljanja u svijetu razlikujemo (dominantno) centralizirane i dominantno decentralizirane (konfederativne) školske sustave. Centralizirani školski sustavi dominiraju u zemljama kontinentalne Europe, dok su decentralizirani karakteristični za zemlje anglosaksonskog kulturnog utjecaja.

Za centralizirani način upravljanja karakteristično je da središnja vlast (primjerice u Francuskoj) ima nadležnost nad obrazovnom politikom u zemlji, određuje vrstu i mrežu škola, određuje programe (za svaki podstupanj školskog sustava), određuje satnice koje su jedinstvene za cijeli državni teritorij, propisuje metode za koje se smatra da su najprimjerenije, imenuje nastavnike i određuje visinu njihove plaće. Središnja vlast određuje i nacionalni karakter ispita i u zemljama s ovakvim upravljanjem postignuće se učenika visoko vrednuje, postoji općeprihvaćeni kriterij koji služi kao oslonac za procjenu (ne)uspješnosti učenika. Privatno školstvo u domeni je središnje vlasti jer ona određuje program(e) rada.

Na lokalnoj (okružnoj i regionalnoj) razini provedbu državne politike izvršavaju upravna i pedagoška tijela, a prostor za "slobodno" djelovanje je izuzetno ograničen.

U zemljama anglosaksonskog kulturnog utjecaja vlada određuje samo opće okvire djelovanja, a organizacija i uprava školskih institucija prepuštena je vlastima na nižim razinama:

- razina središnje vlasti na nacionalnoj razini mora osigurati odgojno-obrazovne norme, odrediti nacionalnu politiku na području prosvjete, donositi odluke o ritmu izgradnje, tipovima i razmještaju školskih zgrada i odluke o obrazovanju nastavnika te mirovinske propise na razini cijele zemlje. ([46], 55)

- razina regionalne (lokalne) vlasti - njihov je zadatak da osnivaju i osiguravaju rad škola i da se brinu za školske prostorije, materijalno-tehničku opremljenost škola te o nekim savjetodavnim službama;

- razina školske ovlasti - (mjesne vlasti i školski dužnosnici) donose odluke o unutarnjoj organizaciji škole i nastave, odlučuju o sadržaju nastave, metodama rada, materijalno-tehničkoj opremljenosti škole i drugim aspektima rada u školi.

Decentralizirani način upravljanja školskim sustavom dovodi do velike raznolikosti u školama, a jedinstvo (engleskog) školskog sustava, u onoj mjeri u kojoj se ostvaruje, proizvod je usklađivanja lokalnih sloboda. U Njemačkoj obrazovanje ovisi o pokrajini dok na saveznoj razini postoje ustrojstva za dogovaranje. Decentralizirani školski sustavi pružaju široke mogućnosti uključivanja roditelja u rad škole, odnosno u odabir najboljih programa i vrsta škole za njihovu djecu.

Za razliku od centraliziranih zemalja u kojima postoje određeni standardi uspješnosti, u decentraliziranim tih standarda nema (jer nema ni obvezatnog programa za cijelu zemlju). Neuspjeh se učenika procjenjuje prema pojedinačnim učenicima; u školama je tijekom rada s učenicima izražena "distanca" u odnosu na isključivo kognitivna postignuća. U skandinavskim je zemljama ispitivanje, testiranje i drugi oblici provjeravanja učenika maksimalno odgođeno. Međutim, u nužnim fazama provjere znanja, bilo po završetku jedne etape školovanja, ili bilo zapošljavanju, pokazuje se da značajan broj učenika ne posjeduje minimalna znanja. Od neposjedovanja minimalnih znanja nisu imune ni zemlje s utvrđenim (minimalnim) standardom; učenici se od neuspjeha u državnim školama "brane" odlaskom u privatne škole koje im osiguravaju uspjeh samim tim što su privatne.

Na ustrojstvo i razvijenost školskog sustava značajno djeluje ekonomska razvijenost zemlje u kojoj postoji; temeljem kriterija razvijenosti zemlje (zemalja) u svijetu razlikujemo školske sustave visoko razvijenih zemalja, sustave zemalja u razvoju i sustave nerazvijenih zemalja.

Za školske sustave visoko razvijenih zemalja karakteristična je široka i razgranata mreža svih tipova i vrsta škola, veliki obuhvat školske populacije institucionalnim obrazovanjem, mali postotak nepismenosti, široke mogućnosti svih zainteresiranih za uključivanje u neki oblik formalnog ili neformalnog obrazovanja, sustav privatnih i alternativnih škola. Osim toga, sustavi ovih zemalja su "mjera" prema kojima se ravnaju druge zemlje, iako često prenose rješenja neadekvatna (nerazvijenim) prilikama svoje zemlje. Međutim, ustroj školskog sustava, a bez iznimke i u brojnim drugim područjima društvenog djelovanja, mora biti autentičan i originalan. On, bez iznimke, polazi od dostupnog iskustva u svim zemljama i što se bolje poznaje priroda tog iskustva, to će se kritičnije i promišljenije strano iskustvo moći smjestiti u vrijednosti koje će odgovarati vremenu i prostoru i svim nacionalnim osobitostima." ([56], 14) Takva je tendencija prisutna i u akcijama UNESCO-a koji šalje eksperte, najčešće iz razvijenih zemalja u nerazvijene koji onda nude rješenja iz zemalja iz kojih dolaze. Visoko razvijene zemlje nastoje imati prioritet u obrazovanju, odnosno pronaći najbolja rješenja i biti izvan konkurencije ostalim razvijenim zemljama jer znaju da prevlast u području obrazovanja znači i prevlast u politici, vojnoj tehnologiji, gospodarstvu i drugim domenama važnim za uspostavljanje svjetskog poretka.

Zemlje u razvoju imaju relativno razvijenu mrežu institucija koje su namijenjene obrazovanju školske populacije, pronalaze različite mogućnosti, često bez dovoljne

kritičnosti, poboljšanja školskog sustava i drugih obrazovnih rješenja; u razvoju školstva izražena je tendencija otvaranja privatnih i alternativnih škola; poduzimaju akcije za što veći obuhvat djece i mladeži formalnim oblicima obrazovanja. Razumljivo, različite akcije podizanja takvih sustava na razinu "svjetskih" limitirane su financijskim mogućnostima pojedine zemlje.

Školski sustavi u nerazvijenim zemljama nose u sebi sve odlike nerazvijenosti - slaba je razvijenost predškolskih institucija, mali je obuhvat djece obveznom (osnovnom) školom što se onda odražava na veliki broj nepismenih; male su mogućnosti obrazovanja odrasle populacije stanovništva, zbog egzistencijalne ugroženosti velik je broj učenika koji prijevremeno napuštaju školu, a posebno je malen obuhvat ženske populacije stanovništva. Međutim, iako i s ograničenim mogućnostima, značajno je da nastoje provesti određene inovacije (i reforme) školstva u kojima se pokušavaju približiti svjetskim zahtjevima i svim onim zahtjevima koje sa sobom nosi znanstveno-tehnološka revolucija, odnosno stvaranje "globalnog sela i globalnog tržišta".

Prema kriteriju zahtjevnosti (kognitivnog postignuća učenika) i selektivnosti (temeljem takvog postignuća) u svijetu postoje izrazito selektivni školski sustavi (škole) i manje selektivni. U selektivnim školskim sustavima (Engleska, Japan, Francuska) visoko se vrednuje postignuće i shodno tome su strogo selektivni. U Engleskoj se vrši selekcija već u 11-oj godini života koja je zasnovana na utvrđivanju QI za svakog učenika i na toj se osnovi učenici raspoređuju u različite tipove (neravnopravnih) škola; nakon interevencije laburista, uveden je jedinstveni tip srednjih škola kao kompromis između zahtjevnih gramatičkih škola i manje zahtjevnih škola ("škola za glupe"), a upis u jedinstvenu (*comprehensive*) školu vrši se bez selekcije. U Japanu je izrazita selekcija nakon završetka obveznog dijela obrazovanja, a tijekom osnovne i nižih razreda srednje škole učenici se takmiče za što bolji uspjeh te osim državnih škola, postoje brojne "juku" i "jobiko" škole koje nude pomoć u učenju, pomoć u pripremanju prijavnih ispita za više srednje škole i fakultete. Smatra se da su upravo ove "paralelne" škole zaslužne za visoku efikasnost japanskog školskog sustava.

U Švedskoj, koja ima manje selektivni školski sustav, polazi se od opredjeljenja da svaki učenik mora imati u školi mogućnost stjecanja znanja i vještina koje su najpovoljnije za njegov razvoj i najbolja moguća osnova za zapošljavanje, za privatni život i za učešće u životu zajednice. Umjesto gimnazija, koje su jedine omogućavale nastavak školovanja, i ostalih tipova srednjih škola, uvedena je "viša integrirana srednja škola" u okviru koje učenici biraju "linije", odnosno odgovarajući program različitog trajanja. Svaka "linija" kojom učenik prođe otvara mu mogućnost za nastavak školovanja na visokoškolskoj razini. Cilj i obveza svake "linije" je da osigura učeniku višu razinu općeg obrazovanja, ali i "stručnu pripremu" za zapošljavanje.

Bez obzira na razlike u zahtjevnosti i selektivnosti školskih sustava pojedinih zemalja, zajedničko im je da nastoje što bolje organizirati službe profesionalnog informiranja i savjetovanja uz periode opservacije (dijagnostički period) radi većeg zadovoljavanja individualnih potreba polaznika na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini. To je samo jedan od nastojanja, a zbog kojeg se školski sustavi izlažu kritici zbog neprimjerenosti zahtjevima društva koje se razvija. Svaka se zemlja, s vremena na vrijeme, mora uključiti u reformu (odgojno)obrazovnog sustava jer "sadašnje temeljne funkcije školskog obrazovanja vjerojatno će preživjeti u idućem stoljeću, a ključne riječi za to preživljavanje mogle bi biti "kvaliteta" i "relevantnost" školskog obrazovanja." ([13], 227) Ostvarivanje "kvalitete" i "relevantnosti" obrazovanja nanovo otvara pitanje: Kako "urediti" školu (školski sustav) da bi se zadovoljile potrebe pojedinca (koji uči) i društva (koje uči).

Razvoj školskih sustava i aktualno stanje

Od nastanka prvih škola pa do konstituiranja cjelovitih školskih sustava proteklo je mnogo vremena. U pojedinim etapama razvoja škole bilo je dobro uređenih i međusobno povezanih škola (jezuitski školski sustav, "elitni" sustav kojemu je sveučilište glavna institucija), no, s obzirom na zatvorenost i jednodimenzionalnost sadržaja obrazovanja, dugo se neće moći govoriti o cjelovitom školskom sustavu, posebno ako sustav promatramo od baze, tj. osnovne škole koja je trebala imati "pučki" karakter. Međutim, postojeći su modeli iskorišteni u ispunjavanje sadržajima nastalim zbog radikalnih društvenih promjena.

Konstituiranje cjelovitih školskih sustava uglavnom se veže uz nastanak jakih, birokratskih država i za period industrijske revolucije. Svoj utjecaj i doprinos dao je humanistički svjetonazor povezan s prosvjetiteljstvom, koji je posebno isticao kulturne vrijednosti i želio ih učiniti pristupačnim što većem broju ljudi. U srednjim su se školama izučavali klasični jezici, književnost i druge tekovine antike, a primarni cilj bio je stvoriti obrazovanog čovjeka. Međutim, obrazovanje u "klasičnim", "gramatičkim" školama i gimnazijama trajalo je dugo i bilo je dostupno samo manjem broju bogatih ljudi. Tipologija škole ovog karaktera postoji i danas, a potreba izučavanja "vrednota prošlosti" posebno je isticana u esencijalističkoj pedagogiji. Esencijalizam je tražio od škole "držanje" tradicionalnih, oprobanih okvira i izučavanje stoljećima provjerenih (i provjerenih) vrijednosti i normi: "vratimo se bitnim stvarima" (iako nije postojala suglasnost oko toga što je bitno (prirodne ili društvene znanosti), postalo je aktualno u američkom školstvu nakon sovjetskog lansiranja umjetnog satelita.

Za period prosvjetiteljstva karakteristična je, uz ostalo, reforma škole, usmjerena prije svega k unapređivanju privrede i širenju školske mreže koja je u odnosu na srednjovjekovno školstvo trebala predstavljati znatan korak naprijed.

Država je najtješnje povezana s obrazovanjem tamo gdje ona inzistira na pohađanju škole. Uvode se obvezne osnovne škole; prve obvezne osnovne škole koje je subvencionirala država osnovane su početkom 18. stoljeća u Danskoj i Prusiji, kasnije u Njemačkoj, Rusiji (19. st.), a u Engleskoj početkom 20. stoljeća. Zbog toga neki autori (primjerice, R. Collins) smatraju da je industrijska proizvodnja potpomogla razvoj masovnog i obveznog obrazovanja, ali da nije bila centralni motiv jer je u mnogim zemljama masovno obrazovanje provedeno prije industrijalizacije, a u Engleskoj mnogo kasnije. "Pouzdana se može zaključiti da birokratska država nameće stanovništvu obvezno školovanje smatrajući ga potencijalnom prijetnjom državnoj kontroli, a ona ekonomska klasa koja je utjecajna u državi pomaže da se odredi sadržaj te "prijetnje." ([11], 56)

U ekonomskom pogledu u čitavoj Europi dešava se veliki napredak. Industrija prodire, stvarajuće gigantske manufakture koje zapošljavaju veliki broj radnika, posebice u tekstilnoj proizvodnji, u metalurgiji, metaloprerađivačkoj, keramici itd. U to vrijeme u Francuskoj se izgrađuje tvornica porculana koja i danas predstavlja mjeru dobrog ukusa i mjeru kvalitete. Manufakturna je proizvodnja predstavljala korak naprijed i predstavljala je pripremnu fazu za daljnji razvoj industrije. Prvi znaci stvaranja moderne industrije pojavili su se u Engleskoj, u tekstilnoj industriji pronalaskom čunka, a u metalnoj pronalaskom parnog stroja 1784. godine. Ovaj je napredak imao značajne reperkusije na daljnji razvoj znanosti i u "traganju" za drugačijim profilom "idealnog" čovjeka. Osim klasičnih škola javlja se potreba za osnivanjem srednjih škola i fakulteta realnog tipa; posebno je ova tendencija podupirana u Engleskoj, međutim, nije uspjela odbaciti tradicionalne škole humanističke (elitne) kulture i one su dugo paralelno egzistirale s školama realnog tipa - (općeobrazovne, stručne škole, komercijalne i druge nastale kao izraz promijenjenih društveno-ekonomskih i ekonomsko-tržišnih odnosa.

Na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće u većini razvijenih zemalja stvoreni su široko razvijeni školski sustavi. Osnovne odlike tih sustava bile su nedemokracija, selektivnost, stroga zatvorenost prema drugim čimbenicima te hijerarhiziranost kao preslika odnosa u društvu.

Država je kroz školske sustave nastojala odgovoriti potrebama novih načina proizvodnje mijenjajući cilj(eve) obrazovanja, sadržaje obrazovanja realiziranih u adekvatnim tipovima (srednjih) škola.

Daljnji razvoj znanosti i tehnologije (i drugih elemenata "razvijajućeg" društva), s jedne strane, i zatvorenost školskog sustava spram dinamičkih promjena, s druge strane, izazvale su "krizu" (škole, školskih sustava, obrazovanja) koja je gotovo konstanta velikog broja zemalja. Autori su suglasni oko razloga koji su proizveli krizu, a dominantnim određuju uređenost škole kao kočnice svoga daljnjeg razvoja i razvoja okruženja u kojem djeluje. Osim "kočnica" u školi postoje i "kočnice" okruženja (utjecaj tradicije - usporavanje promjena ako one ugrožavaju pozicije "tradicio-

nalista", nerazvijenost znanosti, odnosno teorijska neutemeljenost (pojedinih etapa) sustava zbog čega se dešavaju velike pogreške, lutanja i traganja u koncipiranju školskih sustava). Postoji suglasnost, također, da sustav treba koncipirati prema potrebama budućnosti (budućeg društva) jer tempo promjena skraćuje "rok uporabe" pojedinih rješenja.

"Otkrivatelj" svjetske krize obrazovanja F. Coombs u knjizi *Svjetska kriza obrazovanja* navodi sljedeće čimbenike krize:

- demografski porast i povećanje broja nepismenih;
- naglo intenziviranje potražnje obrazovanja što je dovelo do preplavljenosti škola i fakulteta;
- nedostatak sredstava što otežava da obrazovni sustavi odgovore novim zahtjevima vremena;
- inertnost samih sustava (neprilagođavanje unutrašnjih struktura sustava vanjskim promjenama);
- inercija "društvenog tijela" - nesposobnost društva da najbolje iskoristi školstvo i obrazovni kadar u interesu nacionalnog razvoja. ([39], 17 - 18)

U prevladavanju svjetske krize Coombs nudi (optimistično) rješenje pod jednim uvjetom "da svi zainteresirani žele zaista da, pošteno i metodski, analiziraju svoje teškoće i da trasiraju svoj plan kretanja na osnovi onoga što im analiza bude pokazala." ([39], 28)

Zaista, mogle su zemlje priznati krizu obrazovanja (škole) i od 1968. naovamo vršene su različite "intervencije" u području školstva. Na koncipiranje školskog sustava, osim Coombsa, značajan pečat dalo je istraživanje UNESCO-ih eksperata publicirano pod nazivom *Učiti za život* E. Faurea. Unatoč razlikama koje proizlaze iz specifičnosti neke zemlje, a koje se onda manifestiraju u školskom sustavu (i ne samo u njemu) i unatoč nepostojanju "svjetskog" modela školstva, zajednički je cilj bio reformirati školstvo za potrebe (neizvjesnog) budućeg društva. Osnivane su posebne institucije, povjerenstva i znanstvene grupe koje su trebale izraditi i realizirati istraživačke projekte vezane za budućnost obrazovanja, odnosno obrazovanja za budućnost. Osim svjetskih federacija za izučavanje budućnosti (*World Future Studies Federation*, 1973.) koje su svoje aktivnosti usmjerile i na istraživanje budućnosti škole, mnoge su zemlje osnovale svoje institucije (*Hudson Institut* u SAD-u, U Francuskoj *Centre d'Études Prospectives* itd). Značajna je aktivnost UNESCO-a (*Izvješće međunarodnog povjerenstva o budućnosti obrazovanja - Learning to be - the World of Education Today and Tomorrow*). Kasnije je osnovana Svjetska konferencija o obrazovanju kao ustanova za promoviranje obrazovanja na globalnoj razini; 1987. godine Europska zajednica započela je program ERASMUS kojim se pomaže studiranje u drugim zemljama.

Rezultate navedenih i drugih aktivnosti kreatori su obrazovnih politika (i reformi) nedostavno respektirali i "približavanjem" budućnosti, uočeni su tradicionalni

problemi škole, odnosno školskog sustava gotova na svim razinama. Zahtijevano je stvaranje boljih i drugačijih škola koje bi pridonijele rješavanju društvenih probleme (ali i onih koje nije stvorila škola), s čvrstim uvjerenjem da škola može popraviti društvo. Isticani su zahtjevi za uvođenjem drugačijih pedagoških metoda koje će školu činiti demokratičnijom i privlačnijom za djecu. Nisu, dakako, izostali i zahtjevi za stvaranjem školskih sustava koji će eliminirati nepovoljnosti spram hendikepiranih, djece iz depriviranih slojeva i okružja; zahtijevano je stvaranje "mekanijih" škola - "pedagoških oaza" kao zamjena izrazito selektivnim školama (stvaranje opće srednje škole bez usmjerenja); tražena su različita organizacijska rješenja kojima se nastojalo umanjiti probleme prijelaza iz nižih u više (pod)stupnjeve obrazovanja i probleme prijevremenog napuštanja škole. Valja napomenuti da nisu ništa manje bili glasni zahtjevi za radikalnim obračunom sa školom koji je značio njeno ukidanje kao i zahtjevi za stvaranjem etatizirane i autoritativne škole.

Nakon provedbe "najboljih" prijedloga mnoge su intervencije zakazale i razočarale - nisu popravile ni društvo ni same sebe. Čini se da su provedene po principu "ulijevanja novoga vina u stare boce". Traženi su razlozi i opravdanja neuspjeha, međutim, opće je nezadosvoljstvo ostalo. "Krizna" školskog sustava i dalje je jedno od bitnih obilježja gotovo u svim zemljama, no kriza je imala, osim negativnosti, i pozitivne efekte jer je pokrenula (i pokreće) društvene dinamizme traganja za najboljim.

Proklamirani cilj američkog školstva "ekselentnost u obrazovanju" započet nakon "šoka sputnjikova" i danas već tradicionalnog izvješća *Nacija pred opasnošću* još nije ostvaren. Bushova je administracija prodavala svoju *Ameriku 2000* i obećala je da će do 2000. godine američki studenti voditi svijet (uz preduvjet preispitavanja nastave matematike i drugih prirodnih znanosti). Bill Clinton je u svojoj poruci Kongresu od 23. siječnja 1996. potaknuo obrazovno-tehnološku inicijativu za poboljšanje obrazovanja, predloživši da svaka učionica u SAD-u ima kompjutor spojen na Internet (do 2000.).

Na Nacionalnom obrazovnom skupu (konferencija je održana 1996.) traženo je poboljšanje akademskih postignuća učenika i studenata, posebice u matematici, u kojoj studenti zaostaju u odnosu na druge zemlje. Američko je školstvo, osim loših postignuća, opterećeno problemima nasilja, droge, maloljetničke trudnoće, što onda rezultira velikim brojem učenika koji prije isteka obveznog obrazovanja napuštaju školu. Međutim, iako američki učenici neće znati, primjerice, kao stanovništvo Europe, ipak valja se upitati zbog čega veliki broj znanstvenih otkrića upravo u Americi? Stručnjaci daju različite odgovore, ipak je najdominantniji taj da "ali kad se u svijetu želi usavršavati znanost ili inženjerstvo, kamo se ide? U Sjedinjene Američke Države!" ([53], 449)

Svaka je zemlja prepoznatljiva po tome što je u njenom obrazovnom sustavu najbolje ili najlošije. Švedska je hvaljena zbog cjelokupnog školskog sustava, a

posebice zbog ustrojstva obrazovanja odraslih jer u Švedskoj osoba nije nikada prestara da nauči nešto novo; njemačko srednje školstvo i obrazovanje nastavnika često se uzimaju kao model u drugim zemljama, ponekad, bitno drugačijim socio-ekonomskim i kulturnim standardom.

Mnoge su zemlje pred različitim izazovima i nastoje najbolje "urediti svoj školski sustav, od elementarne razine do visokoškolske i posliješkolske. Osnovna smjernica promjena je znanstveno-tehnološka revolucija i posljedice koje ona nosi. Bez obzira na sveprisutno nezadovoljstvo školom, valja istaći da se škola ipak mijenja jer daljnji znanstveno-tehnološki razvoj moguć je uz uvjet da se škola razvija, unapređuje i transformira u skladu s potrebama učećeg, odnosno obrazujućeg društva. Povijesne i (aktualne) društvene prilike čine "teoriju o nultom razvoju" o odustajanju od daljnjeg razvoja nelogičnim i neprihvatljivim.

U traženju smjerova promjena škole, koje u pojedinim segmentima idu sporo zbog različitih otpora, postoje različiti pristupi, prijedlozi i rješenja, a oni su rezultat različitih polazišta, principa i ciljeva koji se razvojem škole žele postići. Sporna su i dalje, (pra)stara pitanja kao, primjerice, individualno-kolektivno (socijalno); selektivnost radi elitizma, efikasnost metoda nastave, sadržajna dimenzija i slično.

Unatoč razlikama koje postoje među zemljama moguće je izdvojiti neke zajedničke tendencije razvoja škole u sklopu cjelovitog društvenog razvoja.

Zbog sve veće diferencijacije znanosti novonastale discipline "kucaju" na vrata škole, odnosno školskih programa. One gotovo sve zaslužuju da uđu u sadržaje (programe) obrazovanja, a time se otvara pitanje predmetnog sustava obrazovanja i nastave. Postojeći, tradicionalni predmetni sustav postaje (pre)uzak te se u mnogim zemljama nastoji predmete preorijentirati na glavne strukture, višedisciplinarnu temu, projekte, blokove, module i ostale oblike povezivanja.

S obzirom na to da se strukturom nastavnog predmeta po predmetima (disciplinama) stvara opasnost formiranja naslaga znanja neovisnih jednih o drugima, koja će kasnije učenici teško moći koristiti u rješavanju različitih problema tijekom (samo)obrazovanja i profesionalnog života. Ovaj je problem škola osjetila i na svim se razinama školovanja i svim tipovima škole govori o potrebi interdisciplinarnog pristupa. Interdisciplinarni pristup omogućava učenicima cjelovito shvaćanje stvari i pojava.

Osim načina raspoređivanja disciplina, u sadržajima (školskog) obrazovanja otvara se problem statusa pojedinih disciplina, tj. kriterija koji određuju sadržaje kao obvezne (zajedničke) i onih koji imaju status izbornih, namijenjenih učenicima posebnih potreba, sklonosti i mogućnosti. Problem statusa znanstvenih disciplina, oblikovan u nastavne predmete, posebno je izražen na razini srednjeg obrazovanja pri odabiru općeobrazovnih i stručnih sadržaja.

Informatičko-kompjutorska tehnologija, kao i ostali proizvodi takve tehnologije, sve više potkopavaju razrednu koncepciju nastave. Uporaba kompjutora omogućava da se napusti podešavanje sadržaja i metoda rada prema prosječnom učeniku jer se

vrši sve veća individualizacija i diferencijacija, a time se dijelom rješava problem nadarenih učenika i učenika s poteškoćama u učenju.

U suvremenom svijetu postoji trend prelaženja nacionalnih granica u ekonomskom i kulturnom području (i do određenog stupnja, političke, znanstvene i tehnološke razmjene i povezivanja). Grupiranje zajednica je proces koji je zahvatio cijeli svijet, raskidajući barijere ne samo politički homogenih država, nego i onih zajednica i blokova s različitom ideologijom. Novonastala situacija utjecala je dijelom i na sadržaje obrazovanja i u takvim uvjetima, Neprihvatljiva je teorija da je sadržaj obrazovanja izraz automatskog dodatka ideji nacija-država. Multikulturalizam je izraz susretanja i preplitanja na istom prostoru više ljudi različitih kultura i potkultura i nemoguće je izbjeći te utjecaje. Uvažavajući miješanje kultura, iako postoje i otpori izraženi u nasilju prema strancima, demokratičnije su zemlje u škole "unijele" sadržaje s elementarnim postavkama kulture drugih naroda.

Na liniji razvojnosti učenika (osobe koja uči), kao trend razvoja škole, značajna je novina učenja i kvalitete znanja. Nastoji se sve više orijentirati prema "učenju učenja", odnosno razvijanju svijesti o potrebi permanentnog učenja i razvijanje motivacije za cjeloživotno obrazovanje. Znanstveno-tehnološka revolucija stvara uvjete za raznovrsne oblike doživotnog obrazovanja, i danas je gotovo svaka osoba u poziciji učenika i učitelja.

Škola se otvara prema prema okružju u kojem funkcionira i nastoji pronaći različite forme za rad s odraslima čime se gubi prvotni karakter obrazovanja odraslih koji se svodio na narodno prosvjećivanje.

Ocjena kao zadnji dodatak tradicionalne nastave upitna je u suvremenim uvjetima koji ističu kvalitetu obrazovanja. O kvaliteti obrazovanja postoje različita mišljenja; različitost shvaćanja nastaje zbog različitog shvaćanja ne samo važnosti obrazovanja nego i kvalitete i kriterija njenog određivanja. U većine je zemalja najopćenitija i najraširenija forma provjere znanja u školama (i drugim obrazovnim institucijama), a prema industrijskom modelu su pismeni i/ili usmeni odgovori učenika. Na temelju reprodukcije ocjenjuje se učenikovo znanje i kvaliteta obrazovanja. Trend je razvoja škole da se vrednuje i ocjenjuje postignuće učenika u odnosu na njegove sposobnosti. Nastoje se pronaći najbolji pokazatelji učenikova napredovanja. Zemlje koje razvijaju ovakav pristup imaju kurikulume usmjerene prema učeniku za razliku od zemalja koje svoju kvalitetu obrazovanja mjere u odnosu na program, tj. razinu usvojenosti propisanog programa. Uvodi se kombinirano ocjenjivanje (opisno, broičano, opisno i broičano, proširuje se skala ocjenjivanja i sl.), a sve u cilju sveobuhvatnijeg sagledavanja onoga koji uči. Također se nastoji se poboljšavati položaj učenika i on sve više postaje partner i ravnopravni sudionik odgojno-obrazovnog procesa; učenik postaje ravnopravniji u donošenju važnih odluka rada škole, pri odabiru sadržaja obrazovanja (postojanje tzv. pregovaračkih i dogovornih kurukuluma) i drugih aktivnosti koje su vezane za proces obrazovanja.

Škola je danas, u nužnim procesima skolarizacije, okrenuta prema mnogobrojnim čimbenicima koji ravnopravno participiraju u realizaciji ciljeva i zadataka odgojno-obrazovnog procesa i škole. Procesi integracije i skolarizacije ne negiraju školu, nego naprotiv pridonose njenoj emancipaciji. Povijest je pokazala da je upravo u periodima držanja monopola nad obrazovanjem škola bila najviše kritizirana i bila jedinim krivcem lošeg stanja u društvu. Okretanjem prema drugim čimbenicima (obrazovnim ustanovama i okružjima) škola se okreće prema budućnosti. Roditelji se uključuju u odabir nastavnih sadržaja i tipova škole, odlučuju o napredovanju svoje djece i te aktivnosti nisu izraz sterilnog stvaranja "škole bez katedre", nego stvarnih potreba svih zainteresiranih za obrazovanje koje ima (samo)razvijajuću funkciju.

Navedene suvremene tendencije razvoja škole, koje nisu sveobuhvatne niti općevažeće zato što različitost obrazovnih politika zemalja imaju veće ili manje otpore prema promjenama, ukazuju da se škola ipak mijenja i da se nastoji okrenuti budućnosti. Iako nije zahvalno istraživati i prognozirati budućnost, unatoč riziku, možemo reći da će se smjer razvoja škole smještati u kontekst koji zahtijeva i traži odgovore na pitanja: što? kako? zašto? Odgovore na ova pitanja traži i znanost (o školi).

Reforme školskih sustava

Školske su reforme uvijek izraz zajedničkih duhovnih i političkih stremljenja određenog doba, odnosno određene zemlje.

S obzirom da je za današnje vrijeme moguće reći da je samo promjena stalna, bez obzira radi li se o razvijenim ili manje razvijenim zemljama, nastoje se pronaći najbolji školski sustavi, odnosno škole koje će, ako ne "provocirati" promjene, onda barem te promjene više-manje uspješno pratiti. Odatle, vjerojatno, gotovo svakodnevne "intervencije" u školski sustav(e).

U relevantnoj pedagoškoj literaturi ističe se da te različite "intervencije" nemaju status reforme, odnosno, da je moguće razlikovati reformu i inovaciju. "Razlika između obrazovne reforme i inovacije u obrazovanju... jest u vrsti i opsegu posljedica koju promjena ima na cjelinu sustava. Inovacija je promjena jednog elementa, najčešće u samom edukativnom procesu, koja ne mora izazvati promjenu u ostalim dijelovima sustava (programu i strukturi institucije). Reforma je pak promjena jednog ili više elemenata koja uvjetuje promjene u većem ili manjem broju drugih sastavnica sustava. Inovacije stabiliziraju postojeći sustav i čine ga otpornim na promjenu, dok je reforma njegova stvarna transformacija." ([65], 423) Za R. Sacka razlika između reforme i inovacije je u tome što "inovacije u oblasti obrazovanja promatramo u ograničenom kontekstu, kao više ili manje pojedinačne napore koji imaju za cilj da poboljšaju ili da izmijene izvjesne aspekte obrazovnog procesa... Sama ideja

obrazovne reforme teži da se poveže s općim idejama preobražaja društva ili bar boljeg upravljanja obrazovnim sustavom, na nivou društva.” ([85], 51 - 52)

Prema Simonsu, obrazovne su promjene “promjene koje imaju za posljedicu temeljnu izmjenu budžeta obrazovanja, nagiba piramide školskih efekata (ukupnog broja korisnika obrazovanja) ili utjecaja na individualan ili društveni razvoj investicija uloženi u obrazovanje.” ([85], 51)

Osim poteškoća definiranja reformi i inovacije, teškoće se javljaju i pri izradi tipologije (i klasifikacije) reformi. Za razliku od prirodnih znanosti, u kojima su pojave relativno stabilne te ih je zbog toga lako kategorizirati, u području pedagogije klasifikaciju otežavaju dinamičnost fenomena koje ona proučava. Ta je dinamičnost svojstvena i školskim reformama, odnosno subjektu (školskom sustavu) i strategiji njene provedbe (reforme) koje su u stalnoj evoluciji.

Paulstonova studija iz 1976. godine (navedeno u istom izvoru) izdvaja dva osnovna modela (a svaki od njih ima četiri ogranka ili teoretske orijentacije). Ta dva osnovna modela su teorija ravnoteže i teorija sukoba. Osnovna postavka teorije ravnoteže jest da je promjena u jednom sustavu usklađeni proces do kojeg dolazi bilo prilagođavanjem već postojećih ili novih elemenata sustava koji se obnavlja, bilo relativno harmoničnim napredovanjem evolutivnih faza k razvijenijoj specijalizaciji raznih dijelova sustava. Teorija ravnoteže ističe stabilnost sustava u kontekstu promjena.

Prema teoriji sukoba, promjene su rezultat konfrontacije grupa u sukobu s ciljem vršenja vlasti nad elementima i dijelovima jednog sustava i zato su faze promjene rijetko usklađene. One su dio ideološke superstrukture političkog režima i stoga se može očekivati da on unese značajne promjene u organizaciju društva.

U istom izvoru nalazimo i Stevensovu klasifikaciju obrazovnih reformi izvršenih u SAD-u; autor ih dijeli na tri vrste:

- reforme kojima je cilj izmjena strukture obrazovnog sustava;
- reforme kojima je cilj da utječu na proizvode obrazovnog sustava (tj. znanstvenike i studente);
- reforme kojima je cilj promjena procesa donošenja odluke u području obrazovanja i kontrole obrazovnog sustava.

Dalinova klasifikacija reformi izvedena je s obzirom na ciljeve koje se reformom želi postići i prema tom kriteriju postoje:

- reforme koje teže da izmijene ciljeve i funkcije škole u širokom društvenom i ekonomskom kontekstu;
- reforme koje se odnose na organizaciju i administraciju obrazovnog sustava;
- reforme koje se odnose na definiranje uloga i odnosa između uloga;
- reforme koje obuhvaćaju nastavne programe.

Richard Sack daje prijedlog za istraživanje klasifikacije obrazovnih reformi (dvodimenzionalna klasifikacija);

Ciljevi reforme (ili rezultati predviđeni planom reforme)	Procesi kojima je reforma planirana, formulirana i sprovedena
1. Kad su zahtjevi za reformom u domenu obrazovanja; a) Kvaliteta stečenih znanja (promjene u pedagogiji i programima) b) Efikasnost obrazovanja (administracija i upravljanje školama) c) ekspanzija obrazovanja (kvantiteta) d) školska struktura e) financijski aspekti f) efikasnost stjecanja znanja 2. Kad su zahtjevi izvan obrazovnog domena a) demokratizacija obrazovanja (smanjivanje društvenih nejednakosti) b) kulturna dekolonizacija škola u cilju razvijanja novih stavova i novog identiteta c) bolje povezivanje s tržištem rada d) bolje povezivanje sa zajednicom	1. Stupanj i priroda participacije a) pri određivanju koncepcije reforme b) pri formuliranju reforme c) pri sprovođenju reforme 2. Cirkuliranje informacija naviše i naniže a) informacije iz obrazovnog sustava b) informacije koje potječu izvan c) informacije iz istraživačke baze 3. Proces formuliranja odluka a) centralizirane ili decentralizirane b) baza informacija c) dogovorne ili autoritativne

Reforme školskih sustava mogu imati različit opseg i intenzitet; s obzirom na strukturu školskog sustava (u pojedinoj zemlji) može se govoriti o reformi osnovne škole (njenih sadržaja, organizacijske forme, reformi nastave, i slično); reformi srednjoškolskog obrazovanja te reformi višeg i visokog. Iako neke zemlje vrše “intervencije” u pojedini segment školskog sustava direktnije, valja voditi računa da se promjene u bilo kojem strukturnom elementu odražavaju na promjene drugog strukturnog elementa, a zbog neuvažavanja ostalih dijelova sustava, može doći do velikih posljedica. Produžavanje, primjerice, osnovnog, odnosno obveznog školovanja (koje je aktualno pitanje u Republici Hrvatskoj) nije samo po sebi dovoljno da bi se riješili problemi adolescenata (odabir različitih opcija za nastavak školovanja, stjecanje “bazičnog” znanja radi nesmetanog nastavljanja školovanja). Problem se ne rješava ako se samo produži period trajanja obveznog školovanja, ako produženje ne bude popraćeno značajnim poboljšanjem metoda nastave, promjene sadržaja obrazovanja jer će se stvoriti efekti suprotni od onih željenih, a moguće je da se postojeći problemi pogoršaju. Upravo zbog tih razloga reforma mora biti popraćena potpunom rekonstrukcijom sustava kao i prilagodbom sadržaja, metoda rada i obrazovanja nastavnika.

Jedno od važnih pitanja školske reforme jest pitanje njene uspješnosti, odnosno neuspješnosti. Pretpostavka je da dobro isplanirana aktivnost dovodi do uspješnosti, a to isto vrijedi i za školsku reformu. Uspješnost reforme ovisi o preciziranju cilja (ciljeva) - što se reformom želi postići; u svezi s postavljenim ciljem valja razraditi strategije njene provedbe (kako, čime i s kime će se reforma sprovesti) te predvidjeti pozitivne efekte i eventualne negativne posljedice. Odgovore na ova pitanja valja tražiti u okruženju u kojem se reforma namjerava provoditi, temeljem analiza stanja (u praksi) i znanstvenih spoznaja relevantnih znanosti i disciplina. Iako je školska reforma, kako ističe Schmidt, poprište ideologije i politike, ona je ujedno i poprište znanosti. "Kad bismo školsku reformu odvojili od ideologije i politike, izgubili bismo pravac namjeravanih promjena, a ako je odvojimo od znanosti gubimo tlo pod nogama i doživljavamo žalosnu sudbinu "poboljšavalaca svijeta" koji ostaju sa svojim idejama u kraljevstvu duha jer nisu spoznali mogućnost njihova ostvarivanja. I najplemenitija ideologija gubi utjecaj na stvarnost ako ne nastupa kao pobornik znanstvenih istraživanja kako bi ustanovila stvarne uvjete svoje realizacije u stvarnosti." (V. Schmidt)

Znanstveni pristup školskoj reformi je uvjet njene uspješnosti, no, nerijetko se dešava da se prijedlozi i smjernice donose u "vrhovima političke moći" bez stvarne veze sa školskom praksom nastavnika, učenika i roditelja (i praksom društvenog života) i znanstvenim spoznajama. Isto tako, dešava se da se nekritički prenose iskustva iz drugih zemalja koje imaju potuno drugačije društveno-političko, kulturno i ekonomsko okruženje. Od tih kopiranja najčešće "pate" male i nerazvijene zemlje. Dakako, postojeća iskustva u svijetu treba koristiti, ali s odmjerenom dozom opreza, odnosno s dovoljnom dozom kritičnosti koja će odabrati ono najbolje za zemlju u kojoj se reforma namjerava izvršiti.

Reforme koje se u posljednjih nekoliko godina dešavaju u području nastavnih (školskih) programa (u zemljama u tranziciji, kao i u zemljama "stabilnih" uređenja - Španjolska (1987.), Velika Britanija (1988.) Francuska (1989.) i druge) istaknule su da je cilj reforme podizanje kvalitete obrazovanja i priprema mladih za suvremeni svijet. Francuski znanstvenik Jean Marie Domenach je 1989. objavio rad *Ce qu'il faut enseigner (Što bi trebalo učiti)* u kojem iznosi stav da današnje škole trebaju davati znanja o današnjem svijetu. Odgovor je naizgled veoma jednostavan, no, on se komplicira kada je potrebno odrediti ovaj današnji svijet. Ovaj današnji svijet je svijet znanosti, tehnologije, svijet rata, nasilja, droge, nezaposlenosti, svijet blagostanja i gladi, svijet globalizacije i razjedinjavanja, svijet brzih promjena. Ovih nekoliko određenja provociraju pitanje kvalitete i kvantitete obrazovnih sadržaja koje učenici trebaju usvojiti da bi upoznali današnji svijet.

Problem sadržaja obrazovanja zaokuplja pozornost ne samo nastavnika i pedagoga i znanstvenika drugih usmjerenja, nego i političara koji ga shvaćaju kao jedno od najkontroverznijih pitanja o kojem se donose političke odluke. Tendencija

je da u obrazovne sadržaje uđu oni sadržaji koji predstavljaju identitet onog društva u kojem ih susrećemo (jer pomoću njih društvo osigurava svoj kontinuitet) tzv. nacionalni kurikulum, ali i sadržaji koji osiguravaju "ulazak u svijet".

U smišljanju procedura za reformu *Obrazovnog akta* usvojenog 1988. godine britanski ministar obrazovanja i znanosti oformio je niz komisija koje su trebale ustanoviti srž školskog programa, odnosno odgovoriti na pitanje što Englez treba znati u dobi od 6 do 16 godina (ovo pitanje vrijedi i za ostale zemlje). Ustanovljeno je da treba znati materinji jezik (engleski) i neki strani jezik; matematiku, povijest (englesku), zemljopis, glazbu i umjetnost. To isto treba znati i Amerikanac, s razlikom da uči povijest svoje zemlje; Španjolac ili bilo tko drugi. Takvo (nacionalno) određivanje sadržaja demantira teoriju da je sadržaj školskog programa vrsta automatskog dodatka ideji nacije-države.

Svijet je, ipak, bez obzira na posljedice, jedno veliko selo te sadržaje obrazovanja treba primjeriti "tom selu", a reforme shvaćati važnim instrumentom za hvatanje u korak s razvijenim svijetom.

U osmišljavanju i provođenju reforme važne su sljedeće (pred)radnje koje ne predstavljaju hijerarhijski slijed već spiralnu povezanost:

- analiza realiteta (okruženja)
- promišljanje koncepata i strategija i predviđanje rezultata
- organizacija i akcija
- projekcija
- transformacija (promjena).

Školske reforme trebaju, osim što im je ona izvor, stimulirati obrazovnu praksu te promjene trebaju potaknuti na neprekidan razvoj škole, na nove oblike suradnje među institucijama i suradnje škole i okruženja i na niz drugih inovacija. Istovremeno, permanentno istraživanje, na svim razinama, treba dovesti do unapređivanja metoda poučavanja i njihova učinka na proces učenja, te potaknuti na kritičke stavove spram reforme.

ŠKOLA I DRUŠTVENO OKRUŽJE

Kao i ostali društveni fenomeni (i proizvodi) tako ni škola nije izolirana od okružja u kojem je nastala, u kojem se razvijala ili stagnirala. Škola je (nužni) civilizacijsko-kulturni izraz jednog vremena što znači da u sebi nosi njegova kulturna, ideološka, politička, ekonomska i druga obilježja. S tim u svezi ispravno je reći da kakvo je društvo, takva je i škola, odnosno mijenjajući društvo, mijenjamo i školu. Promjene u društvenom okružju ne moraju, a najčešće i ne idu paralelno s promjenama škole, a taj raskorak promjena dovodi do "krize škole". Svi pokušaji stvaranja drugačijih škola, unatoč humanizmu, ostali su "usamljeni otoci" upravo zato jer nisu bili povezani s "obalama društvene stvarnosti". Iluzorno je očekivati da će se samo pomoću škole promijeniti društveno okružje, iako se škola javlja kao čimbenik promjena.

Dobro poznavanje i razumijevanje uloge škole u okružju nije moguće ako se ograničimo samo na apstraktno proučavanje njene formalne organizacije i funkcioniranje. Za potpunije je razumijevanje potrebna analiza načina na koje se ona (škola) javlja u vlastitom iskustvu različitih članova grupe i ako pratimo njen utjecaj na njihove živote. Odnos pojedinca i globalnog društva nije jednostran: odnos pojedinca i društva posredovan upravo datim društvenim institucijama (i školom) u kojima pojedinac obavlja određenu ulogu čini ga aktivnim činiteljem u oblikovanju i funkcioniranju društvene strukture i samog društva.

U društvima koja su strukturirana tako da postoje bogati pojedinci i siromašna većina, škole su "podešene" prema potrebama bogatih i služe im kao mehanizmi reprodukcije. Bogati se školuju u elitnim školama i sama činjenica da pohađaju elitne škole, osigurava im elitno mjesto u "svijetu rada". Siromašnima su nedostupni viši stupnjevi obrazovanja, a vrata elitnih škola su im potpuno zatvorena. Carnoy, Levin (1985.) i Bourdieus osvijetlili su načine na koje škole reproduciraju postojeću klasnu strukturu društva: učenicima iz različitih socioekonomskih grupa pružaju različita znanja (oblike obrazovanja), a odabir sadržaja vršen je prema spolu, klasi ili rasi. Bowles i Gintis dokazali su da je sadržaj formalnog obrazovanja usklađen s klasama

učenika, tj. razvijaju se one sklonosti i vještine koje će biti potrebne za preuzimanje odgovarajućih položaja među radnom snagom. S rapidnim rastom tehnologije stvara se još veće socijalno raslojavanje zbog siromaštva grupa i zemalja.

Na školu djeluje društvo (kao konkretna povijesna cjelina) i pri proučavanju tih odnosa i utjecaja valja tražiti posebnosti i sličnosti (koje su nastale zbog razvoja) što dalje omogućava uopćavanje dobivenih spoznaja i određivanje razvojnih etapa pojedinog društva, odnosno škole i njihovih odnosa.

Društveno okružje (društvo) nije "natprirodna veličina" iako ga je moguće promatrati i kao zbir pojedinaca ili kao realnost koja je nadindividualna po svojoj biti. Kad se govori o "nekome" društvu (nekoj školi i nekom odnosu), neodređenost "nekoga" ipak podrazumijeva materijalno bogatstvo (okružja), strukturu društva, vladajuću ideologiju, način proizvodnje, tradiciju, religiju, tip obitelji i slično. Ove elemente okružja u ovom radu nazivamo "kulturni standard".

Materijalno bogatstvo je bitan element svakog društva, a posebno dolazi do izražaja u procesima globalizacije gdje je dominantna ekonomska paradigma. Ekonomski je progres isključio neke regije (i područja) iz tzv. nekih razvijenih zemalja i gotovo cijeli *Third World* (treći svijet), posebice afričke i azijske zemlje. Međutim, stvaranje novih centara, poput Europske zajednice, ukazuje na globalizacijske trendove koji imaju implikacije i na obrazovanje. U globalnim procesima stvaraju se različite veze, no dešava se i kulturna invazija kao posljedica destrukcije lokalne kulture (siromašnijih regija i zemalja). Zbog dominacije tzv. visokih kultura ([6]) često se u sadržaje obrazovanja unose oni elementi koji nisu usuglašeni s lokalnim kulturama.

Bogata društva s ekonomskim progresom imaju razvijeniji način proizvodnje, razvijenije školske sustave (od elementarne do visokoškolske razine) što se odražava na visok (gotovo potpun) obuhvat populacije obveznim školovanjem kao i razinom srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Nadalje, bogata društva imaju razvijenu mrežu i dobru organiziranost drugih oblika i institucija za edukaciju (posebno za neformalno obrazovanje).

Kad je riječ o pojedinoj školi (ili vrsti škole) u bogatim društvima je bolja opremljenost škola suvremenom tehnologijom za koju se vjeruje da utječe na kvalitetu obrazovanja. Bogata društva potiču znanstvena istraživanja i zbog toga nas ne čudi što je veliki broj otkrića ponikao upravo u bogatim zemljama. Razumljivo, nisu bogata društva lišena negativnosti i društvenih devijacija, no, ona pružaju veće mogućnosti pojedincu.

Siromašne zemlje osim siromaštva, imaju i nerazvijenu mrežu škola, tj. nerazvijene školske sustave; obuhvat stanovništva formalnim obrazovanjem je nizak, ne potiču se istraživanja te dio stanovništva odlazi u stimulativnija okružja. Nizak materijalni (i obrazovni standard) društva rezultira nerazvijenom tehnologijom na svim segmentima djelovanja, pa tako i na području obrazovanja. Zbog siromaštva stvara se ekonomska i druga zavisnost od bogatih zemalja.

Svako društvo (okružje) ima odgovarajuću ideologiju i iz nje izveden odgovarajući sustav normi i vrijednosti koje se prenose u školu. ([45]) Ideološki državni aparat ([1]) čini niz institucija, a značajno mjesto pripada školi (sustavu različitih javnih i privatnih škola). Utjecaj ideologije očituje se preko odabira nastavnih sadržaja koji su oficijelni, ali i preko “skrivenih” (koji su također izbor iz ideoloških i kulturnih izvora dominantnih grupa).

Kako na svaku pojavu (instituciju) okružje može djelovati stimulativno ili ograničavajuće, u tom kontekstu valja promatrati i utjecaj tradicije na škole koja je dio kulturnog standarda okružja. Okružja u kojima postoje tradicionalne škole (s obzirom na vrijeme postojanja i s obzirom na kvalitetu) pokazatelj su njihova odnosa prema školi. Tradicijom se održava svojevrstni stvoreni “imidž” škole i u nekim zemljama (Engleska, SAD) škole s dugom tradicijom privlače bogate članove društva. U Engleskoj se visoka vrijednost pridaje školama internatskog tipa, i unatoč brojnim negativnostima takvog tipa škole, roditelji, zbog tradicije obitelji, najčešće odabiru te škole za svoju djecu. Dakle, tradicija može filtrirati inovacije i promjene koje odražavaju suvremenost.

Dominirajući vjerski (religijski) pogled na svijet također utječe na škole. Postoje u svijetu različiti modeli (ko)egzistencije religijskih i svjetovnih sadržaja u privatnim i državnim školama. Jedan od modela je strogo odvajanje religije iz domena državnih škola (Francuska) pa se u skladu s vjerskim opredjeljenjima nude različite privatne (crkvene) škole. Drugi model je paralelno izučavanje religijskih sadržaja sa svjetovnim i najčešće religijski sadržaji imaju status izbornih predmeta (modula).

U svakoj konkretnoj zemlji, osim općevažećih uvjeta, postoje i specifični koji određuju “identitet” škole (te zemlje), a ujedno značajno utječu u traganjima za različitim rješenjima za poteškoće koje su svojstvene obrazovanju u određenom trenutku kao i na prognoze razvoja škole u budućnosti.

Škola uvijek funkcionira u određenom, povoljnijem ili nepovoljnijem okružju s kojim uspostavlja “tihe” ili “glasne” veze. Bez obzira na to što se ponekad škola “oglušuje” na promjene okružja, ipak ih ona osjeća “potiho” i s njima mora računati.

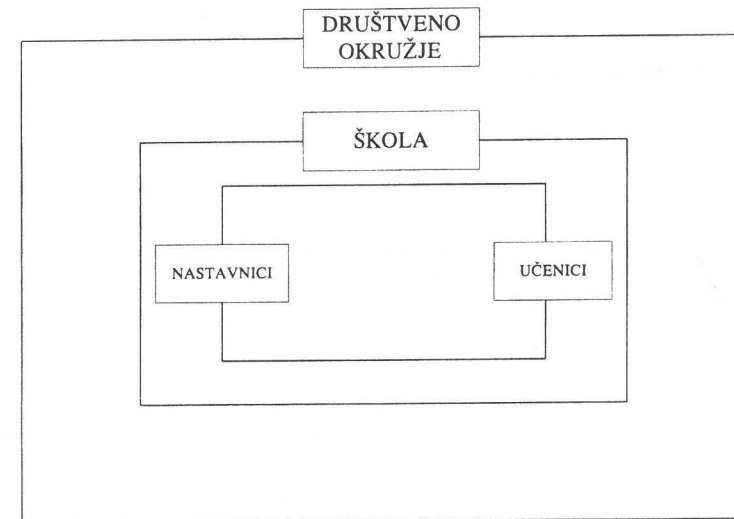
Odnos škole i društvenog okružja moguće je promatrati na makro- i mikro-razini. Makro-razina se odnosi na relacije škola - (konkretna) zemlja u kojoj škola postoji, odnosno na relaciju škola - svijet. Do određene razine obrazovanja škole zadržavaju nacionalni identitet više, dok zbog procesa globalizacije, na višim razinama nastoji se “urediti” školu prema svjetskim trendovima. Mnoga zanimanja nužno su uređena prema svjetskim modelima jer karakter poslova nameće potrebu stvaranja “svjetski funkcionalnog stručnjaka” (piloti, pomorci, liječnici i sl.).

Mikro-razina odnosa škole i okružja podrazumijeva odnos škole i bližeg okružja u kojem ona postoji. S okružjem škola uspostavlja “tihe” ili “glasne” veze i zbog tih veza dolazi do određenih promjena. Ovisno o kvaliteti odnosa škole stvaraju dobru ili lošu reputaciju. Radi kvalitetna rada škola mora imati sluha za svoju okolinu; ako,

primjerice, škola djeluje u ruralnom okružju koje nema organiziran predškolski odgoj, a za koji se vjeruje da djeluje na “pedagoški start” djeteta, razumljivo je da treba više ulagati napora oko tog starta nego škola koja djeluje u urbanom okružju.

Nemamo namjeru umanjiti vrijednost ruralnih okružja koja imaju svoje posebnosti i vrijednosti, no, urbana okružja nude više mogućnosti (za nastavak školovanja, različite sadržaje).

Škola s mnogima čimbenicima iz okružja uspostavlja određene veze i odnose. Karakter tih veza zavisi i od “polja zajedničkog djelovanja”. S obzirom da obitelj ima najdirektnije “polje zajedničkog djelovanja” sa školom, posebno smo obratili pozornost na veze škole i obitelji.



Slika 3. Škola i društveno okružje

Škola i obitelj

Škola i obitelj složene su društvene zajednice koje su upućene jedna na drugu od njihova nastanka, a rezultat međusobne upućenosti posebno su složene veze i odnosi. Škola kao i obitelj funkcionira u okviru društveno-ekonomsko-kulturnih prilika, stvarajući pri tome posebne uvjete za rad i život svojih pripadnika (članova); one su dio vremena i društva u kojima su nastale, razvijale se i egzistiraju. Sve promjene u društvu odražavaju se na školu i na obitelj. S obzirom na to da je škola državna (društvena) institucija, promjene okružja (društva) direktnije se odražavaju na školu i ona ih mora respektirati: obitelj, može, zbog otpora ili zbog njene “intimizacije” dijelom ostati zaštićena od vanjskih utjecaja.

Obje institucije (zajednice) imaju posebno važnu i potrebnu društvenu funkciju; pridonose opstanku društvene zajednice i društva u cjelini. Za pojedinca (člana obitelji) značaj je u stjecanju osnovnih znanja, prvih iskustava i različitih doživljaja, odnosno u obitelji se odvijaju procesi kulturalizacije, socijalizacije i personalizacije koji se onda, dobrim dijelom, nastavljaju u školi.

Tijekom povijesnog razvoja obitelji i škole postojala su različita shvaćanja uloge obitelji, odnosno škole u odgoju (i obrazovanju) mlađih članova. Smatralo se da odgoj djece u potpunosti treba preuzeti društvo zbog loših utjecaja obitelji kroz školu i druge oblike institucionalizacije odgojno-obrazovne aktivnosti. Činjeni su različiti pokušaji odvajanja djece od obitelji što se negativno odrazilo na psiho-socijalni razvoj djece. Izdvajanje djece iz obitelji postoji i danas u svim zemljama ako se ustanovi da obiteljska "klima" negativno utječe na djecu. Isto tako, u zemljama s dugom tradicijom obrazovanja (primjerice, Engleska) djeca se od ranog djetinjstva izdvajaju u internate radi obrazovanja bez obzira na štetne posljedice. Izdvajanje se provodi i u posebnih tipova škola (sjemeništa, vojne škole i sl.).

Suprotno takvim stajalištima, a na temelju proučavanja obitelji na teorijskoj i empirijskoj razini, isticane su pozitivne strane zdravog obiteljskog života. Obitelj je izvorište odgojnih utjecaja na sve sfere čovjekove ličnosti, iako se može čuti mišljenje da je pojedinac odgovoran za svoj životni uspjeh ili neuspjeh.

Zasluga je najeminentnijih sociologa obrazovanja koji su ukazali na vezu obitelji (društvenog okružja) i školskog postignuća učenika. Brojna su istraživanja u nas i u svijetu ustanovila visoku povezanost socio-ekonomskog statusa učenika (njegove obitelji) i uspjeha u školi. Učenici iz slabijih socio-kulturnih uvjeta u prosjeku postižu znatno slabije rezultate od učenika koji imaju bolje uvjete u obitelji.

Istraživanje provedeno 60-ih godina u Sjedinjenim Američkim Državama inicirano je *Aktom o ljudskim pravima* (1964.) jer je traženo od Povjerenstva za obrazovanje da izvijesti o rezultatima obrazovnih postignuća učenika iz različitih etničkih grupa, religija ili nacionalnosti. James Coleman (sociolog) bio je imenovan za koordinatorka istraživačkog programa i istraživanje je pokazalo da je većina djece u školama podijeljena na bijelce i crnce (u 80 % škola koje su pohađali bijelci uključeno je manje od 10 % crnaca). Bijelci i Amerikanci azijskoga podrijetla na testovima su bili uspješniji od crnaca ili ostalih. Rijetko se događalo da djeca iz socio-kulturno depriviranih obitelji (i predgrađa) sklapaju prijateljstva s onom djecom koja su određena za bolji uspjeh (bijelcima). Te razlike Coleman objašnjava nejednakošću koja je nametnuta djeci zbog njihova doma, susjedstva ili okoline predviđena je da postane nejednakost kojom se djeca suprotstavljaju odraslima na kraju školovanja. ([10], 325) Ovi su rezultati pokrenuli brojne debate u SAD-u i V. Britaniji, posebno o integraciji djece iz manjinskih grupa i siromašnih obitelji s učenicima iz bogatih okružja.

Studija M. Ruttera provedena u Londonu pokazala je da škola nastavlja pozitivan utjecaj obitelji na "znanstveni" razvitak djece. Djeca iz relativno privilegiranih

obitelji pohađaju posebne škole i održavaju njezine kvalitete; posebne (kvalitetne) škole privlače dobre učitelje koji su posebno motivirani za visok uspjeh učenika. Uskraćena djeca moraju se znatno više truditi da bi postigli jednake rezultate.

C. Jencks u *Inequality (Raznolikost)* donosi neke empirijske podatke koji su utjecali na obrazovanje i raznolikost; autor je ustanovio da su obrazovanje i napredovanje vođeni obiteljskom podlogom i izvanškolskim činiteljima te da obrazovne reforme mogu imati samo male utjecaje na postojeće raznolikosti. Iako je ovaj rad izazvao mnoge kritike, njegovi su opći zaključci ostali uvjerljivi.

Pokušaj izjednačavanja obiteljskih nejednakosti na globalnoj razini jest stvaranje *comprehensive* (sveobuhvatne) škole, namijenjene svim učenicima u V. Britaniji. Stvaranje je ovog tipa škole nastalo zbog neravnopravne selekcije u 11-oj godini (s navršениh jedanaest godina života) na utvrđenom kvocijentu inteligencije. Na toj osnovi učenici se selekcionirani u različite tipove neravnopravnih srednjih škola koje nisu omogućavale nastavak školovanja; najuspješniji na testovima imali su osiguran nastavak školovanja u elitnim školama što je dalje značilo i osiguran elitni posao. U ovim je školama diferencijacija (i određena selekcija) zadržana i dalje, iako se, barem službeno, ne temelji na utvrđivanju IQ. Diferencijacija i selekcija se vrši tijekom školovanja (različiti programi, njihov opseg, trajanje, težina, dubina i sl.) što onda utječe na odabir vrste (i kvalitete) poslijeobveznog školovanja.

Različite su ocjene funkcije sveobuhvatnih škola; neki autori smatraju da se ovim tipom škole ne postižu niti osiguravaju jednake obrazovne šanse jer nejednake šanse potječu iz obitelji. Obitelj na intelektualni razvoj svoje djece utječe prije i tijekom školovanja i odgojne utjecaje obitelji škola može teško neutralizirati.

Obitelj kao i škola samo su jedan od mnoštva čimbenika odgoja i obrazovanja. U suvremenom svijetu obitelj gotovo ravnopravno sa školom (i ostalim čimbenicima) participira u obrazovanju svoje djece. Zbog toga su odnosi (suvremene) obitelji i (suvremene) škole posebno složeni. U pojedinim etapama razvoja obitelji i škole njihov odnos je dobivao različite odlike i dimenzije. Škola i obitelj svoj odnos ostvaruju najčešće preko učenika-djeteta i taj odnos je više-manje održiv dok je dijete učenik. Nakon završetka školovanja taj se odnos gotovo potpuno prekida. U obiteljima gdje nema učenika zainteresiranost za školu, odnosno za uspostavljanje nekakvih odnosa, gotovo i ne postoji.

Prije pojave škole obitelj je obavljala i odgojnu i obrazovnu funkciju; djeca su učila potrebne vještine, norme i druge vrijednosti u neposrednom odnosu s roditeljima (i ostalim članovima obitelji ili/i šire zajednice).

Društvo (današnje) je po socijalnim funkcijama izdiferencirano: sastoji se od mnoštva socijalno funkcionalnih sustava kao što su obitelj, škola, pravo, religija, privreda. Svaki sustav ima u odnosu na društvo specifičnu funkciju (izučavanje otvorenih problema u jednom društvu ili na globalnoj razini). S tim u svezi nastala je javna svijest i konsenzus da odgoj i prenošenje znanja ne može biti u dovoljnoj

mjeri postignuto u obitelji i javlja se drugačiji izdiferencirani sustav - škola koja uz obrazovanje (i pomoću obrazovanja) preuzima funkciju socijalne selekcije, posebno u modernoj. Nakon institucionalizacije (odgojno)obrazovnog procesa, posebno nakon omasovljenja školstva koje je inicirano od države, nastaje podjela poslova između obitelji i škole. Obitelji je dodijeljena funkcija odgoja, a školi funkcija obrazovanja. Takav nametnuti odnos škole i obitelji sadrži u sebi sukobe koji su posebno bili izraženi nakon uvođenja zakonske obveze pohađanja škole. Obitelj se protivila i na različite načine izbjegavala tu obvezu jer je ostajala bez radne snage; država je nametala sankcije zbog nepohađanja škole. Kasnije se taj sukob izražava pri selekcioniranju učenika - djece i vjerojatno će postojati i dalje, odnosno dokle god škola bude imala selektivnu, odnosno promocijsku funkciju. Roditelji često nisu zadovoljni "dodijeljenim" mjestom svomu djetetu koje dobiva zbog pokazatelja uspjeha, odnosno neuspjeha.

Obitelj i u današnjim uvjetima ima primarno odgojnu funkciju, a škola primarno obrazovnu funkciju. U mnogim je zemljama taj odnos "raščišćen" i na zakonskoj razini što dakako ne znači da obitelj i škola ne surađuju, tj. da se ne nalaze u nekakvom odnosu. Miješanje funkcija obitelji i škole veće je s porastom zahtjeva koje škole (i društvo) postavljaju pred učenika. Zbog nemogućnosti uspješnih izvršavanja školskih obveza djeteta, radi pomoći "uskače" obitelj i ona je u tom smislu "paralelna" škola. Obitelj pruža pomoć u svladavanju školskog gradiva, bilo da su i sami stručnjaci za određeni nastavni predmet, bilo angažiranjem stručne osobe ili institucije za davanje instrukcija i drugih oblika pomoći. Obitelj, dakle, ima instruktivnu funkciju ili "posredničko-instruktivnu". Zbog toga se može postaviti pitanje opravdanosti postojanja škole koje ne uspijevaju ostvariti potpuno svoju primarnu funkciju.

U demokratskim zemljama, kao i u onim zemljama koje su uvidjele značaj roditeljske pomoći pri svladavanju školskih (zahtjevnih) obveza, dopušteno je i legalizirano "miješanje" obiteljske funkcije i funkcije škole. To miješanje "izrodilo" je posebni naziv (i zanimanje) roditelja, a posebno majke. U Japanu nitko ne sumnja u značaj majke za dobar (poželjan) uspjeh djece. Majka (koyoiku mama - mama za obrazovanje) potpuno je predana obrazovanju svoga djeteta; ona s njim uči, satima stoji u redu da prijavi ispit i da dobije rezultate; svakodnevno pomaže u izradi školskih zadaća ili skraćeno radi da bi mogla platiti juku - (specijalizirane privatne škole koje osiguravaju dodatno obrazovanje koje je potrebno mnogim učenicima kako bi mogli pratiti regularne školske sadržaje; poznate su i kao "štreberske škole"). Zahtjevnju i prestižnu ulogu (i profesiju) japanske žene dokazuju kroz uspjeh svoje djece. Poslijeratna japanska natjecateljska stvarnost otežala je položaj majke i analitičari su suglasni da je japansko gospodarsko čudo zapravo rezultat koyoiku mama (i juku škola).

Legalizacija položaja roditelja kao učitelja postoji i u drugim zemljama: u V. Britaniji roditelji odlučuju o (ne)pohađanju škole. Zakonom iz 1986. godine osigurana je zastupljenost roditelja u upravi škole; roditelji imaju pravo tražiti od

škole obrazloženja za postupke kojima nisu zadovoljni, a zbog nezadovoljstva mogu tražiti promjenu škole. Osim toga, u osnovnoj školi roditelji tijekom i nakon nastave pomažu učenicima pri izradi domaćih zadaća, biraju materijale za rad, pružaju pomoć djeci u pronalaženju različitih informacija vezanih uz školske (nastavne) obveze. Takav suradnički odnos nastavnika i roditelja pokazao se učinkovitim jer olakšava rad nastavniku i učeniku i pridonosi većem školskom postignuću učenika. U Švedskoj je zakonom regulirana (naređena) obveza roditelja da trajno surađuju u svim pitanjima od interesa za djecu i njihov razvoj, a kao izvod temeljnog prava djeteta - pravo na nesmetan rast i razvoj i pravo na obrazovanje. U Njemačkoj postoji jasno opredjeljenje prema kojem je obitelj tradicionalno mjesto odgoja, a škola tradicionalno obrazovna ustanova. No, unatoč tome, roditelji imaju visoka prava (pri odabiru škole, pri odlučivanju o prohodnosti njihove djece u više stupnjeve školovanja) koja ostvaruju kroz Savjet za sugovorništvu u čijem je sastavu jednak broj roditelja i osoblja škole. Međutim, valja naglasiti da škola i dalje ima "prikriveni" monopol nad obrazovanjem djece jer pozadinu "suradničkih" odnosa valja sagledavati kroz izbor koje roditeljima pruža država.

U svijetu postoji nekoliko modela suradnje škole i obitelji:

- udruženje roditelja na lokalnoj, regionalnoj ili nacionalnoj razini koje ima savjetodavnu ulogu;
- razredni forumi (savjeti) koje čine roditelji i razrednici;
- školski forumi (savjeti) koje čine roditelji i svi nastavnici škole;
- udruženja nastavnika, roditelja i učenika;
- skupni ili/i pojedinačni sastanci nastavnika, razrednika, ravnatelja i drugih stručnjaka iz škole i roditelja;
- udruženja roditelja kao osnivača škole.

Aktivnosti pojedinih udruženja imaju kontinuiran karakter dok su u nekih povremenog karaktera, odnosno prestaju s prestankom aktualnosti nekog problema (zahtjeva) bez obzira tko ga postavlja.

Za današnju obitelj i školu karakteristična je svojevrсна kriza; kriza škole iskazuje se u prevelikom broju "prijevremenih" učenika, tj. učenika koji su napustili školu prije završetka obveznog obrazovanja; porastu broja neuspješnih učenika, porastu "bolesti škole", bježanja od škole i drugim devijacijama. Kriza obitelji iskazuje se u porastu maloljetničke delikvencije, porastu nasilja nad djecom i majkama, porastu narkomanije i alkoholizma, krnjih obitelji, rastave brakova. Krizno stanje obitelji i škole (i društva) proizvela je potrebu vraćanja "odgojnom", odnosno sve većim zahtjevima za "više odgoja". U isticanju potrebe "više odgojnog" opet dolazi do miješanja funkcija obitelji i škole; roditelji i odrasli probleme s kojima se "ne mogu nositi" žele prebaciti na školu i smatraju je odgovornom za rješavanje i prevenciju "neodgojnog". Škola također ne zaostaje u prebacivanju i traženju krivca "u tuđem dvorištu". "Tuđe dvorište" je obitelj koja je (opet) zakazala u izvršavanju svoje

primarno odgojne funkcije. Međutim, bez obzira što postoje pokazatelji krize obitelji, ona se etablira kao mjesto "ljubavi". Shvaćanje obitelji kao mjesta ljubavi imala je svog odraza u traženju i osnivanju drugačijih škola (reformski pravci pedagogije i pokušaji stvaranja "mekanijih" škola). Reformska pedagogija i na toj osnovi stvorene škole željela je u formuli "polazeći od djeteta i okrećući se k djetetu" ostvariti što je moguće više elemenata uvažavanja individualnosti u školama. Tendenciju (školske) pedagogije posljednjih godina možemo shvatiti upravo kao nastojanje "familijarizacije" škole, tj. nastojanja da se obitelj "protegne" u školu (barem u osnovnu ako nije moguće na sve stupnjeve) kroz "učenje kroz igru"; u atmosferi (obiteljskog) dnevnog boravka (Pestalozzijevo idila dnevne sobe).

Zašto potreba "familijarizacije" škole? Obitelj je stvorena za odgoj potomstva i zajedničkog života koji treba odgovarati što je moguće više individualnim potrebama i željama svih svojih članova. U obitelji je omogućena (i izražena), znatno više nego u školi, tolerancija, prihvatljivost za osobnost, individualnost, pogreške i druge "atipičnosti" djeteta. Što roditelji mogu (i trebaju) u skladu sa strukturom obitelji tolerirati, to učitelji u sustavu škole ne mogu (ili ne žele). Roditelje se često uspoređuje s kraljem Midejom kojemu je sve što je dodirnuo rukom postalo zlatno, a učiteljima sve što dotaknu postaje samo "materijal" za ispitivanje. U školi se učenici "uprosječu", prisiljavaju da odustanu od osobnih sklonosti i navika. Neki se učitelji trude prihvatiti posebnosti učenika i odgojne deficite obitelji i biti u ulozi terapeuta nastojeći barem donekle familijarizirati neugodu škole. Ostaje upitno (i otvoreno pitanje) kako i koliko se smije tražiti od škole individualizacija (nastave, metoda rada, pristupa) ako škola ima odlučujuću ulogu i funkciju (i u selekcioniranju učenika) u stvaranju važnih učinaka za druge sustave (pa i za obitelj).

Izvjerno je da će obitelj i škola biti upućene jedna na drugu i u budućnosti, odnosno njihove veze će postojati dok budu imale zajedničko "polje djelovanja" - dijete, odnosno učenika koji će u značajnoj mjeri određivati i karakter njihovih odnosa. Postojeći "obrasci" odnosa čine se nedostatnim za rješavanje i zadovoljavanje ponekad potpuno isključivih interesa.

ODGOJNO-OBRAZOVNI POTENCIJALI SUVREMENE ŠKOLE

Škola, nužni pokazatelj razine razvijenosti određenog vremena i društva, preživjela je unatoč mnogobrojnim kritikama i prijedlozima njena ukidanja. Zbog toga je ispravno pitanje zbog čega škola odolijeva vremenu i zauzima središnje mjesto među odgojno-obrazovnim ustanovama i drugim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa u suvremenom svijetu. Jedan od razloga takve pozicije škole, odnosno njena održavanja jesu specifični odgojno-obrazovni potencijali koje ona ima u odnosu na ostala odgojno-obrazovna okružja (čimbenike).

Za razliku od prijašnje monopolističke pozicije škole suvremena škola svoju aktivnost dijeli s brojnim činiteljima. U odgojno-obrazovnim aktivnostima danas uz školu sudjeluje obitelj koja je specifična socijalna grupa, koja se razlikuje od ostalih socijalnih formi (grupa) jer u njoj dijete stječe prva emocionalna, intelektualna, socijalna i druga iskustva. Obitelj, iako nije "intencionalna pedagoška institucija" ([20], 94) ima udjela u ostvarivanju "službenog" cilja odgoja i obrazovanja, odnosno u stvaranju "normalne biografije" i pružanju šanse za "izbor biografiju." ([82]) Međutim, suvremena je obitelj u krizi i zbog toga ona može ograničiti ili uništiti šanse djeteta te nastojati odgojne utjecaje škole i drugih činitelja "neutralizirati" ili/i usmjeriti u pogrešnom smjeru.

Predškolske ustanove predstavljaju značajan dio odgojno-obrazovnog sustava; predškolske ustanove, posebice dječji vrtići, nastoje iskoristiti pedagoške mogućnosti djece i u njima započinje prvi odgojno-obrazovni rad i utjecaj usklađen s ("propisanim") ciljem odgoja i obrazovanja u određenom društvu.

Organizirani oblici interesnog udruživanja (interesne grupe) - djeca i mladež, posebno u slobodno vrijeme, udružuju se u različite forme u kojima mogu zadovoljiti neki svoj specifični interes (kulturni, umjetnički, sportski, zabavni i drugi). Iako škola ne može precizirati, a niti doseže do utjecaja ovih i drugih formi udruživanja, one imaju pedagoške potencijale na koje i s kojima škola treba računati.

Spontani oblici udruživanja vršnjaka (vršnjačke grupe) - pri pedagoškom vrednovanju utjecaja vršnjačkih grupa potrebno je sagledati pozitivne i negativne

utjecaje, posebno zato što su rijetki afirmativni pristupi. Među vršnjacima pojedinci mogu zadovoljiti posebne interese, a koji ne moraju biti suprotni intencionalnim nastojanjima obitelji i škole (čitalačke interese, ekološke, kulturne i ostale kao i u interesnim oblicima udruživanja). Međutim, grupe vršnjaka služe za protest protiv odraslih kroz solidarnost - zaštitu od zahtjeva svijeta odraslih koje mladi još ne mogu ispuniti. ([20]) Kroz različite forme udruživanja (na ulici, u kinu, maloljetničke bande ili grupe u popravnim domovima) iskazuju vlastitu supkulturu i ponašanje koje može imati opasno socijalno značenje koje je teško kontrolirati.

Masovni mediji - veoma rano dijete (učenik) je izloženo utjecaju masovnih medija pomoću kojih može stjecati i pedagoški "neopravdane" informacije. Izuzetak su školski programi u kojima se daju "očišćeni" sadržaji. Korištenje masovnih medija bazirano je na principu dragovoljnosti i zbog toga imaju veće šanse pri informiranju i učenju nego škola gdje dominira prisila. Zbog toga bi škola trebala veću pozornost usmjeriti na poduku za kritičko sudjelovanje u masovnoj komunikaciji.

Društvene organizacije i ustanove - kroz organizirani rad (Crkva, organizacije za slobodno vrijeme djece i mladeži i druge) nude različite sadržaje i ostvaruju odgojno-obrazovni utjecaj.

Iako škola ima značajan utjecaj i ulogu u životu djece i mladeži vidljivo, je da se u suvremenom svijetu javljaju brojni "suodgajatelji". Zbog toga je nužno prihvaćanje te stvarnosti, odnosno nužno je "otvaranje" škole prema njima u procesima deskolarizacije. U procesima deskolarizacije škola prepušta odgojno-obrazovne utjecaje onim činiteljima koji to mogu učiniti bolje i uspješnije od nje. Proces deskolarizacije ujedno je i proces skolarizacije okoline, tj. sudjelovanje škole u osmišljavanju odgojno-obrazovnog djelovanja drugih okružja. U osmišljavanju utjecaja drugih okružja škola koristi svoje specifične odgojno-obrazovne potencijale. Odgojno-obrazovni potencijali škole su:

- nastava - temeljni oblik organizacije škole;
- komplementarni (nadopunjujući) sadržaji i oblici rada škole;
- zajednički život i rad u školi, odnosno socijalne forme odgojno-obrazovnog rada;
- slobodne aktivnosti (izvannastavne i izvanškolske aktivnosti);
- učeničke organizacije i udruženja.

Nastava je najorganiziraniji i najsistematičniji odgojno-obrazovni proces koji se odvija prema utvrđenom (propisanom) nastavnom planu i programu. Kroz nastavu, kao potencijal škole, nastavnici, koji imaju "mandat," zajedno s učenicima ostvaruju postavljene odgojno-obrazovne zadatke. U nastavi postoji sadržajna i vremenska uređenost; temelj sadržajne uređenosti je plan i program, a vremenske nastavni sat. Za sadašnji sustav nastave karakteristična su obilježja razredno-predmetno-satnog uređenja i ova odrednica vrijedi za obveznu ili redovnu nastavu, tj. za onu nastavu koja je predviđena u pojedinim tipovima škole za minimum nacionalnog kurikuluma.

U svijetu je danas, a posebno je izražena u zemljama s dominantno decentraliziranim načinom upravljanja školom, prisutna tendencija fleksibilnog pristupa redovnoj nastavi (otvoreni kurikulum, pregovarački kurikulum, dogovorni kurikulum, modificirani programi, "besadržajna nastava" privatne i alternativne škole). Postojeća rješenja imaju cilj da omoguće maksimalni razvoj pojedinca i "olabave" školu.

Redovna nastava ne može u potpunosti zadovoljiti individualne potrebe, interese i sklonosti učenika te se u školu uvode komplementarni sadržaji i oblici rada. Zadovoljenje individualnih potreba učenika više je omogućeno komplementarnim sadržajima, a to su: povremene i stalne aktivnosti odgojno-obrazovnog karaktera; oblici i program rada s nadarenim učenicima i učenicima koji pokazuju različite neuspjehe (dodatna i dopunska nastava, fakultativni i izborni programi te aktivnosti socijalnog karaktera).

Povremene aktivnosti odgojno-obrazovnog karaktera organiziraju se u pojedinim periodima života i rada u školi te predstavljaju rezultate pojedine etape odgojno-obrazovnog djelovanja škole. Jedna od takvih aktivnosti jesu školske izložbe i one prezentiraju ukupnost rada i stvaralaštva škole (opće) ili rezultate rada na pojedinim područjima (tematske). Školske su izložbe svojevrsna legitimacija škole prema roditeljima, lokalnom i širem društvenom okružju i potrebno ih je brižljivo pripremiti i odrediti njihovu pedagošku svrhu uz uključivanje svih zainteresiranih (učenici, nastavnici i roditelji). Školske izložbe razvijaju klimu pozitivnog takmičenja i potrebno je učenicima dati što veću inicijativu.

Školske priredbe su također povremene aktivnosti i imaju naglašenu odgojnu komponentu što dakako ne znači isključivost spram obrazovne; one osim toga što su "druga legitimacija škole" jesu i "vrhunac" školskog života gdje se učenici dokazuju u stvaralačkim aktivnostima u različitim područjima. S obzirom na uvažavanje učenika imaju posebnu motivacijsku i odgojnu vrijednost. Prema sadržaju mogu se "vezati" uz određena razdoblja (blagdani, dani škole i sl.), a isto tako i uz određeni sektor rada (dramski, literarni, lutkarski...).

Terenska nastava ili nastava izvan škole - aktivnosti povremenog karaktera jesu školske ekskurzije. One su oblik nastave na različitim mjestima udaljenim od škole, a namijenjene su neposrednom proučavanju nastavnih sadržaja na primarnim izvorima. Postoje različite vrste - prema mjestu izvođenja - u prirodi, muzeju, tvornici, različitim ustanovama; - prema trajanju - jednosatne ili višesatne, poludnevne, dnevne i višednevne; - prema zemljopisnoj udaljenosti od škole - ekskurzije u mjestu (u kojem se nalazi i škola), izvan mjesta, u područjima unutar i izvan općine i županije, u i izvan zemlje; - prema strukturi nastavnog procesa mogu biti - uvodne ili pripremne; temeljne radi proučavanja određenih sadržaja i završne (zaključne). Ekskurzije je moguće organizirati za potrebe jednog ili više nastavnih predmeta. Uspješnost ekskurzije ovisi o njenoj organizaciji (pripremi, izvođenju i evaluaciji), a one mogu biti sadržaj i predmet daljnjeg učenja.

Osim ekskurzije terenski oblik nastave može biti i škola u prirodi koja kao i logorovanje unosi promjene u odgojno-obrazovni rad u školi.

Kao komplementarni oblici postoje i stalne aktivnosti odgojno-obrazovnog karaktera, a jedna od bitnih njihovih odrednica jest kontinuirana zastupljenost. U ovu grupu aktivnosti mogu se ubrojiti različita promatranja vezana uz biloške, prorodne cikluse. Pri stalnom (kontinuiranom) promatranju potrebno je da se informacije prikupljaju sistematskim promatranjem pojava i procesa iz neposrednih izvora što onda omogućava bolje razumijevanje i veću trajnost znanja. Osim toga, učenici se aktivnije uključuju, čime se "razbija" izraženija pasivnost u redovnoj nastavi.

Osim ovih oblika moguće je (i potrebno) u školi organizirati različite oblike vođenja dokumentacije (vođenje slikovne dokumentacije o različitim zbivanjima u školi, vođenje dnevnika rada škole, izrada školskog lista (novina) i sl.) radi boljeg upoznavanja s učenicima ostalih škola, kao i radi razvijanja komunikacijskih sposobnosti, značajni su različiti oblici međuškolskog komuniciranja (dopisivanja). Sve su ove aktivnosti značajni potencijali škole i usmjereni su prema učeniku, odnosno njegovim aktivnijim uključivanjem nastoji se dati doprinos razvoju učenikovih potencijala.

Jedna od temeljnih kritika (i nedostataka) redovne nastave jest nemogućnost rada s nadarenim učenicima. Nadareni učenici s obzirom na svoje sposobnosti zahtijevaju poseban "tretman". Njihovo otkrivanje započinje u redovnoj nastavi, ali je nedostatno. Zbog toga je za nadarene učenike potrebno, uz adekvatno aktiviranje, izraditi određene individualizirane programe kojima će se produbljivati i proširivati ona područja za koja je učenik nadaren, odnosno potrebno je odabrati one sadržaje koji predstavljaju izazov posebnim mogućnostima nadarenih učenika. Izradu i realizaciju posebnih programa moguće je organizirati u školi (u okviru matičnih odjela), kombinirati sadržaje iz različitih predmeta i razreda, u okviru više škola ili pak izdvajanjem u posebne odjele ili posebne škole. Pomogne li se ovakvim načinom rada samo jednom učeniku, uspjeh je nemjerljiv.

Osim nadarenih učenika u školi postoje učenici koji pokazuju različite neuspjehe. Uobičajeno je da se u školi radi s učenicima koji imaju negativne ocjene, međutim, osim takvog neuspjeha postoje i drugi (primjerice, neuspjeh na planu socijalizacije, "kombinirani" neuspjeh). Radi pružanja prave pomoći potrebno je ustanoviti o kojem se neuspjehu radi, a isto tako ispitati i čimbenike koji su do određenog neuspjeha doveli. Na temelju tih i drugih spoznaja potrebno je uvoditi personalizirane oblike rada. Pod personaliziranim oblicima rada podrazumijevamo različite oblike instrukcija, produženi boravak u školi, različite oblike suradnje s roditeljima i drugim institucijama. Ovakvi oblici rada mogu se primjenjivati i na učenike koji imaju izrazite intelektualne sposobnosti s problemima u drugim aspektima ličnosti. Kroz sadržaje izborne nastave, a koji mogu biti isti ili/i drugačiji u odnosu na sadržaje redovne nastave, nastoje se kompenzirati nedostaci redovne nastave. Radi

zadovoljenja heterogenih potreba i interesa učenika potrebno je ponuditi što više programa (da učenici mogu birati). Broj izbornih sadržaja zavisi od materijalno-tehničkih i kadrovskih prilika škole, potreba užeg i šireg društvenog okružja, orijentacije mladih na buduća zanimanja i sl. Izborna nastava ima isti status kao i redovna nastava; školskim se dokumentima određuje koliko učenici mogu, odnosno moraju birati.

Za razliku od izborne nastave u koju se učenik mora uključiti, u fakultativne je nastave izražen princip dragovoljnosti i slobodnog opredjeljenja za pojedini nastavni predmet (sadržaj). Nakon uključivanja u neki fakultativni (slobodni, neobvezni) program, ako učenik nije zadovoljan, može prekinuti aktivnosti u tom dijelu programa. Škola treba nuditi što raznovrsnije sadržaje, a posebno one sadržaje koji će imati neko praktično značenje za učenika (primjerice, informatička pismenost) ili "predorijentacijsku" svrhu radi lakšeg nastavljanja (višeg) obrazovanja.

Slobodne su aktivnosti poseban oblik odgojno-obrazovnog rada koje organizira škola samostalno ili s drugim organizacijama i ustanovama izvan vremena predviđenog za nastavu, tj. u slobodno vrijeme učenika. Ove su aktivnosti posebno pogodna forma za zadovoljenje različitih interesa učenika, one razvijaju sposobnosti iskazivanja stvaralaštva i najčešće su vezane za različite interesne skupine. Slobodne aktivnosti nisu, u pravilu, vezane za talent jer gotovo svaki učenik pokazuje interes za neku aktivnost. U periodu između 9 - 12 godina, u djece se pojavljuje široki dijapazon interesa koji se iskazuje u različitim vidovima i u različitom intenzitetu. Interesi u tom periodu nisu trajnog karaktera te ih je potrebno usmjeravati, razvijati i njegovati.

Posebna je vrijednost slobodnih aktivnosti za učenike koji pokazuju (različiti) neuspjeh u nastavi; baveći se aktivnostima koje im nisu nametnute stvara se povoljna klima za afirmaciju i samopotvrđivanje na onom polju gdje se mogu iskazati. Postoje različite vrste slobodnih aktivnosti, a one se određuju prema interesnim grupama i prema sadržaju slobodnih aktivnosti; (sportsko-rekreativni sadržaji - sve vrste sportova; mogu se udruživati na razini škole u školske sportske udruge, na razini više škola, grada ili šire); kulturno-umjetnički sadržaji, kulturno-umjetničke grupe; popularno-znanstveni sadržaji - osnivanje selekcija, grupa, klubova, aktiva i sličnih organizacijskih formi).

Odgojno-obrazovni proces je prije svega interakcijski i interkomunikacijski proces; to je međuljudski odnos koji se u školi uspostavlja na različitim razinama i u različitim aktivnostima. Uspostavljanje međuljudskih odnosa, tj. uspostavljanje interakcije među skupinama učenika, među nastavnicima i učenicima kao i probleme tih složenih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa promatramo (i nazivamo) socijalne forme rada. ([43]) Dominirajući frontalni oblik rada u redovnoj nastavi, koji učenika uglavnom stavlja u pasivan položaj, potrebno je kombinirati s ostalim individualnim, individualiziranim i kooperativnim oblicima i formama rada. Iako je individualni i individualizirani rad usmjeren prema konkretnom učeniku, njegovim

spособnostima i interesu, samostalnom radu, kroz ovaj se oblik rada stvaraju dobre osnove za operativne oblike rada (faza integracije u kojoj učenici izvješćuju o rezultatima rada, poticaj za diskusiju u razredu). Rad u paru, odnosno biranje parova obično se vrši na temelju međusobne sklonosti učenika što ne mora uvijek pozitivno utjecati na stvaranje suradničkih odnosa u odjelu. Zbog toga, kao i pri formiranju grupa (za grupni oblik rada) nastavnik može bez prisile vršiti "rotaciju" parova i grupa, vodeći posebno brigu o uključivanju učenika koji u odjelu zauzimaju periferni položaj (u paru kombinirati "zvijezdu" i "izoliranog"; mijenjati voditelja i izvjestitelja grupe).

Osnovna socijalna jedinica u školi je odjel koji obuhvaća relativno stalnu skupinu učenika približno iste kronološke i mentalne dobi i približno istog predznanja. S obzirom na "približnost" odjel je heterogena skupina i nema odlike spontanijih skupina već se interpersonalni odnosi uspostavljaju radi zajedničkog odgojno-obrazovnog rada u školi. U početku, odjel je "kontaktna skupina" u kojoj, kroz zajednički rad, trebaju nastati socijalni odnosi. Formiranje odgojno-obrazovnih grupa uglavnom je namjerno, tj. postoji unaprijed određen (dugoročan) cilj koji je nezavisan od specifičnih potreba i interesa pojedinih članova. U ovim su grupama određene uloge nastavnika i učenika te su propisani postupci za vrednovanje njihove aktivnosti. Osim formalnih odnosa u odjelu se javljaju i neformalni koji su ponekad jači jer nastaju spontano iz specifičnih potreba i interesa članova.

Postoje različite teorije o razlozima socijalnih odnosa; prema teoriji razmjene pojedinac s pojedincom uspostavlja socijalni odnos jer očekuje zadovoljenje svoje potrebe i socijalni odnos uspostavlja samo s onim pojedincem od kojeg u interakciji može zadovoljiti svoju potrebu, interes. U teoriji razmjene proces zadovoljenja potreba sličan je, uvjetno "trgovačkom odnosu" jer nakon razmjene pojedinac odstupa od (daljnjeg) uspostavljanja socijalnih odnosa.

Geštaltističke teorije u tumačenju socijalnih odnosa smatraju da se u tim odnosima uspostavlja ravnoteža među pojedincima sa sličnim afektivnim i kognitivnim osobinama. Ako se u socijalnim kontaktima među osobama ne uspostavi ravnoteža, uspostavlja se sporazum ili konsenzus (uvođenjem entiteta X). Konsenzus znači uspostavljanje odnosa koji maksimalno odgovaraju potrebama pojedinca, odnosno uspostavljanju ravnopravnog odnosa sudionika.

Glavni pokretač socijalnog razvoja (teorija gravitacije) jest potreba za približavanjem i socijalni instinkti uvjetuju povezivanje i grupiranje ljudi.

Najčešće ispitivana (i prva od ispitivanih dimenzija socijalne strukture) jest sociometrijska ili afektivna ili, kako je neki autori označavaju, evaluativna struktura. Ona se temelji na odnosu simpatije i antipatije među članovima grupe i na njihovim uzajamnim vezama među pojedinim članovima, ali i o općoj atmosferi grupe. Zahvaljujući J. Morenu nađen je relativno jednostavan način ustanovljivanja sociometrijskih odnosa među članovima grupe i sociometrijske strukture grupe u

cjelini. Od svih se članova grupe zahtijeva da označe koje bi od ostalih članova grupe birao, a koje ne bi za određene odnose ili zajedničke aktivnosti. Služeći se danas razrađenom tehnikom sociometrijskog izbora moguće je kvantitativno izraziti (sociometrijskim indeksima) i grafički prikazati (sociogram) i položaj pojedinca i odnose među članovima grupe i sociometrijsku strukturu grupe u cjelini. Svaki odjel ima svoju sociometrijsku strukturu (vrh grupe - "zvijezda"; sredinu grupe i dno). Vrh grupe čine vodeći pojedinci (opći i specifični tip vođe), a na dnu su učenici (izolirani, ignorirani i isključeni) koji traže poseban pristup. Mnogobrojna znanstvena istraživanja i iskustva iz prakse u školi pokazuju da pojedinci (učenici) koji ne uspijevaju uspostaviti tolerantne odnose s ostalim učenicima u odjelu (i osobama s kojima dolaze u kontakt) remete rad i život grupe kao i svoj osobni razvoj. Zbog učenika iz dna piramide socijalnih odnosa kao i zbog izgrađivanja pozitivnih interpersonalnih odnosa u odjelu i školi, potrebno je stvarati različite radne situacije koje utječu na razvoj pozitivnih socijalnih odnosa. Dobrim korištenjem potencijala škole, realno je očekivati i dobre socijalne odnose.

Značajan odgojno-obrazovni potencijal škole jesu učeničke organizacije i udruge (učeničke zadruge i učeničke znanstvene grupe). Kroz ove oblike organiziranja intenzivira se subjekatski položaj učenika, međusobna suradnja i zadovoljenje posebnih sklonosti učenika (posebno u znanstvenim grupama).

Škola je institucija koja osim odgojno-obrazovne ostvaruje i svoju društvenu i kulturnu djelatnost koja obuhvaća raznolike društvene, pedagoške, kulturno-umjetničke, znanstveno-tehničke i druge aktivnosti. Te aktivnosti škola ostvaruje zajedničkim djelovanjem učenika i nastavnika stvarajući s užim i širim okruženjem pozitivne odnose potrebne za razvoj kako škole tako i društvenog okruženja. Otvorenost škole prema okruženju u kojem djeluje osigurava školi budućnost i pridonosi njenoj afirmaciji, koja joj je, potrebna. "Školska sterilnost" spram okoline provocirat će stalno traženje opravdanja razloga postojanja sterilnih škola; zbog toga je potrebno iskoristiti njene potencijale.

ČIMBENICI ŠKOLE

Škola, kao posebno složen (pod)sustav, izložena je djelovanju brojnih čimbenika koji se nalaze u njoj samoj (subjektivnih) i djelovanju čimbenika koji dolaze iz okruženja, tj. sustava kojega je škola podsustav. Zbog brojnosti čimbenika, njihove kompleksnosti kao i kompleksnosti njihovih međusobnih veza i odnosa, javljaju se brojne poteškoće u proučavanju škole. Unatoč nepreciznosti i nemogućnosti sveobuhvatnog pristupa, moguće je izdvojiti neke čimbenike za koje se zna da djeluju na školu, iako je ponekad teško precizirati intenzitet i smjer toga djelovanja.

Značajan čimbenik škole jest njena organizacija (razredno-predmetno-satni sustav nastave) zbog koje je pod stalnom kritikom i začuđuje činjenica da se nije bitno promijenila od Komenskog. Svi pokušaji stvaranja drugačijih škola bili su usmjereni protiv škole "tipa Komenskog", međutim, (pra)stara škola se održala, iako su se pojedini elementi njene organizacije mijenjali.

Odgojno-obrazovna struktura škola

Jedan od bitnih elemenata školske organizacije jest nastava. Nastava je najdominantnija aktivnost u školi, a izvodi se prema nastavnom planu i programu. Ona uključuje najmanje tri elementa: sadržaj obrazovanja, nastavnika, učenika, a značajno je vrijeme i nastavna (obrazovna) tehnologija.

Problem izbora (kriterija) sadržaja obrazovanja (za različite razine, oblike i vrste obrazovanja i škola i njihovo oblikovanje u nastavne programe) jest delikatno pedagoško pitanje. Iako nema jedinstvenog odgovora na pitanje kakvi sadržaji obrazovanja (za ostvarivanje postavljenih ciljeva u određenom društvu), autori su ipak suglasni da sadržaj obrazovanja treba odgovarati potrebama (suvremenog) svijeta i vremena.

Za današnje je vrijeme karakteristična brza znanstvena i tehničko-tehnološka promjena koja proizvodi "eksploziju znanja". "Eksplozija znanja" stvara

pedagoškoj teoriji i praksi velike probleme jer je važno izvršiti selekciju sadržaja da bi se oni realizirali kroz nastavu. Činjeni su različiti pokušaji teorijskog i praktičnog karaktera kojima je bio cilj "pravi" odabir "pravih" sadržaja. Spomenut ćemo samo neka nastojanja.

Teorija egzemplarizma njemačkog didaktičara H. Schoerla nastala je kao reakcija na enciklopedizam stare škole. Prema ovoj teoriji, osnovni kriterij izbora sadržaja i njihove realizacije jest odabir tipičnih primjera (egzemplara): obrazovne je sadržaje potrebno grupirati oko tema koje su odabrane kao tipične za ostale činjenice, dano područje ili proces. Odabrani će egzemplari služiti učenicima kao osnova za upoznavanje karakteristika čitave grupe, a to pogoduje stvaranju tzv. "otoka znanja". Učenici ne trebaju upoznati sve činjenice već samo reprezentativne za grupu "otoka znanja".

Problemsko-kompleksna teorija Bogdana Suhodolskog polazi od stava da je sadržaj obrazovanja (nastave) nužno grupirati u komplekse problema. Grupirajući sadržaje u problemsko-kompleksna područja gubi se stroga podjela na nastavne predmete jer u komplekse ulaze sadržaji različitih nastavnih predmeta. Obrada kompleksnih sadržaja zahtijeva interdisciplinarni pristup, a sadržaji služe boljem upoznavanju raznih pojava u društvu i prirodi.

Teorija strukturalizma pri izboru nastavnih sadržaja predlaže odabir strukture, tj. osnovnih pojmova u okviru metodološke strukture predmeta ili znanstvene discipline. Shvaćanje strukture predmeta znači takvo razumijevanje koje omogućava smislaono povezivanje više elemenata; ona povezuje u jednu cjelinu znanje "što" i znanje "kako". Struktura sadrži one generalizacije ili principe koji su bazični i dovoljni za razumijevanje pojmova, učenje općih osnova znanosti i strukture nekog područja znanja.

Osim različitih teorijskih pristupa (i rješenja) u svezi sa sadržajem koje daju naglasak nastavnim planovima i programima (kurikulima), različiti teorijski pristupi prisutni su i u svezi s izborom "najadekvatnijim" metodama rada (problemska nastava, heuristička nastava, predavačka nastava i sl.); prisutni su i u izboru nastavne (obrazovne) tehnologije; u izboru oblika rada u nastavi kao i u sagledavanju nastave kao procesa učenja.

Sve su to pokušaji racionalizacije nastave (nastavnih planova i programa) i pokušaj odgovora na "točke zasićenosti" koje se često iskazuju zbog stalnih i brzih promjena u društvu. "Točke zasićenosti" nastavnih programa (i nastave) dovode do "neravnoteže" koja se manifestira u različitoj zastupljenosti "esencijalnih" (povijesnih) sadržaja i modernih; različitoj zastupljenosti tehnoloških i humanističkih sadržaja; različitim određenjem (i izborom) općeobrazovnih i stručnih sadržaja i na kraju, neravnotežom između tržišnih zahtjeva za potrebnim sposobnostima i onih sposobnosti koje su cijenjene u školi (nastavi).

"Neravnoteža" se nastoji riješiti preporukama da u izboru sadržaja treba odbaciti monistički kriterij; na razini preporuke zadovoljavajuće, no u operacionalizaciji, prilično maglovito.

“Eksplozija znanja” i odabir određenih sadržaja utječe i na organizaciju nastave jer su sadržaji obrazovanja i njegova organizacija (kao djelatnost i spoznajni proces) u međuzavisnom odnosu. Povećanje sadržaja obrazovanja utječe na odabir najbolje organizacijske forme: u nastavi se sadržaji raspoređuju u obvezni dio i neobvezni (fakultativni). Osim odgovora na permanentno povećanje spoznaja, podjela nastave na obvezni i neobvezni dio, jest nastojanje uvažavanja različitih interesa i sposobnosti učenika. Kako nastava (i škola) ne može udovoljiti sve složenijim zahtjevima, sveprisutnije je širenje i povezivanje neformalnih i formalnih (školskih) oblika učenja; izraženo je integriranje učenja u različite društvene i individualne aktivnosti (izvannastavne i izvanškolske aktivnosti); mijenja se značenje pojma učenje i znanje - naglašava se razvoj sposobnosti za samoučenje i sposobnosti za izbor između više mogućnosti. Učenje u razredu ne može zadovoljiti društvene promjene s jedne i potrebe pojedinca s druge strane. Nastava i ovoj potrebi donekle udovoljava jer se provode (još uvijek nedovoljno) individualni oblici samostalnog učenja, a standardni programi se sve više usmjeravaju k raznolikosti individualnog izbora.

Bez obzira na različite pristupe, svim je zemljama karakteristična redukcija znanstvenih spoznaja. Redukcija se vrši zbog ograničenosti vremena koje učenici imaju za formalno obrazovanje (a time cjeloživotno obrazovanje postaje realni izraz modernog vremena), zbog potrebe primjerenosti sadržaja različitim dobnim kategorijama učenika. “Primjerenost” se određuje didaktičkom preradom sadržaja, a rezultat didaktičke prerade znanosti i disciplina jesu nastavni predmeti. Ovisno o dobi učenika i dodijeljenog statusa pojedinom predmetu, veća je, odnosno manja prerada. Što je stupanj školovanja niži, to je veći stupanj didaktičke prerade i obrnuto.

Dakle, sadržaji znanosti i znanstvenih disciplina “pretaču” se u nastavne predmete koji su određeni nastavnim planom (s točno određenim redom po razredima i s točnim brojem sati). Naizgled, prilično jasna i jednostavna situacija. Međutim, problem nastaje kad je potrebno realizirati nastavni program, tj. opseg i dubinu nastavnih sadržaja. Iako postoji određenje opsega nastavnog programa (opseg ili ekstenzitet iskazuje širinu znanja i sposobnosti koje učenici moraju steći u nastavi pojedinog predmete, a dubina ili intenzitet nastavnog programa određuje stupanj analitičnosti u proučavanju sadržaja i stupanj kvalitete sposobnosti ([66], 101), ono je neodređeno i neprecizno. Postavlja se pitanje: koja znanja i koje sposobnosti, kvantitativna strana ili kvalitativna ili i jedno i drugo, do koje dubine, je li u nastavi (i školi) dovoljno vremena za postizanje zadovoljavajuće dubine i opsega; jesu li svi učenici jednako sposobni za stjecanje “najdubljih znanja”? “Preciziranje” je prepušteno nastavniku, a njegov kriterij (i to je problematično područje nastave) odabira je najizraženiji pri ocjenjivanju.

Kako različiti nastavnici sami određuju opseg i dubinu (koji su inače precizne veličine u matematici), postoje i različite nastave (nastava usmjerena na nastavni sadržaj gdje se kvaliteta znanja mjeri količinom činjenica koje učenik posjeduje, a

svojevrsna je “elitnim školama”); nastava usmjerena na učenika, tj. na prijelaz iz postojećeg stanja na moguće stanje (prema “vidljivim” sposobnostima učenika), nastava kao komunikacijski proces gdje se nastoji učenika poticati na samostalno izražavanje i kritički odnos spram sadržaja (i skrivenih kurikuluma sadržaja i škole) i sl.

U školi (i nastavi) postoji vrijeme kao bitna odrednica organiziranog odgojno-obrazovnog rada. Najmanja vremenska jedinica je (blok) nastavni sat, a vrijeme se raspoređuje u tjedan, školsku godinu i ukupno trajanje osnovnog, obaveznog i srednjoškolskog obrazovanja.

U jednostavnijim društvenim prilikama manje je trajalo obvezno školovanje; s porastom (kompleksnosti društvenih prilika) povećavao se sadržaj obrazovanja, odnosno povećavalo se vrijeme trajanja školovanja (aktualne su i danas rasprave oko dužine trajanja obaveznog školovanja).

Kategoriju vremena može se promatrati s najmanje dva aspekta; s aspekta nastavnika i učenika. Nastavnik postavljene (uopćene ciljeve i zadatke s uopćenom konkretizacijom u nastavnim programima) treba realizirati u točno utvrđenom broju nastavnih sati, odnosno tijekom školske godine. On svojim radom treba zadovoljiti kriterije društva i kriterije učenika: kako je to i je li to ostvarivo, ostaje otvoreno pitanje jer u razredu postoje veoma različiti učenici koji također u nastavi imaju jednako vrijeme na raspolaganju. S obzirom na njihove razlike možemo reći da imaju različite “intelektualne motore”, odnosno “intelektualne motore s različitom snagom”. Poznato je da motori veće snage voze brže i prema njima se obično ne računa prosječna brzina i vožnja; prosječna se brzina računa prema motorima s prosječnom snagom. Slično je i u nastavi; “prosječni motori” mogu uspješno realizirati postavljene zadatke, a problematično je kako uposliti “jake intelektualne motore” koji u određenom vremenu mogu stati na mnogim “usputnim stajalištima”, kao i “slabe intelektualne motore”. “Vozači sa slabim intelektualnim motorom” moraju cijelo raspoloživo vrijeme potrošiti na vožnju, a ponekad im je i nedostavno. To znači da sve “kategorije vozača” zahtijevaju svoje vrijeme, a u nastavi se to nastoji riješiti dodatnom i dopunskom nastavom i drugim oblicima diferenciranog i individualiziranog rada. Da su ta nastojanja nedovoljna, dokaz je postojanje brojnih “paralelnih” škola koje imaju funkciju dodatne, odnosno dopunske nastave.

Nastavnici

S nastankom prvih škola javlja se interes za (proučavanje) nastavnika i do danas taj interes ne prestaje. U svim etapama razvoja škole (i društva) proučavan je nastavnik s aspekata različitih znanosti, a ta su istraživačka nastojanja razumljiva zbog važnosti koju nastavnik ima u svakoj školi. Od nastavnika u značajnoj mjeri zavisi uspješnost školske reforme, učinkovitost nastave, kvaliteta škole, odnosi u

razredu, doživljaj(i) škole, kao i brojne "suptilnosti" nastave i cjelokupnog odgojno-obrazovna procesa u školi.

Vršena su (i dalje su aktualna) različita empirijska istraživanja s ciljem ustanovljivanja poželjnih osobina nastavnika, predlagani su modeli obrazovanja (suvremenog) nastavnika; konstituirana je posebna pedagoška disciplina - pedeutologija koja nastoji sveobuhvatno istražiti nastavnika. Unatoč tome, u školama rade različiti nastavnici i svojim osobinama daju "pečat" školi, a njihove osobine nisu adekvatne za obavljanje složenog posla kakav je nastavnički.

Unatoč metodološkim razlikama pri istraživanju nastavnika (njegovih osobina), istraživanja su identificirala općepoželjne (općeprihvaćene) karakteristike nastavnika.

Prvo sustavno istraživanje osobina nastavnika izvršio je F. W. Hart 1934. godine na uzorku od preko 10.000 učenika u 66 srednjih američkih škola. Autor je analizirao odgovore učenika o pozitivnim i negativnim osobinama i kvalitetama nastavnika koji su im predavali. Učenici su najomiljenije nastavnike opisali kao osobe koje im pomažu u školskom radu, koji su prijateljski raspoloženi, veseli, zainteresirani za rad i probleme učenika i koji se korektno odnose prema njima. Neomiljeni su nastavnici koji prigovaraju, zanemaruju učenika, ne pomažu mu i nekorektno se odnose prema njemu.

Američki psiholog J. E. Moor 1935. i 1937. godine ispitivao je osobine nastavnika koje studenti ocjenjuju negativnim (nepoželjnim); osobine koje su najviše odbijale studente jesu: udaljšavanje od teme, poštapalice, nervozni pokreti, ironičnost, monotono izlaganje i uobraženost nastavnika.

Pri proučavanju i određivanju osobina nastavnika znatan se broj istraživača orijentirao na humane osobine i načine ponašanja. Humanost nastavnika u radu s učenicima dovodi do kvalitetnijih međusobnih odnosa, do boljih rezultata u školi i do stvaranja pozitivne klime u razredu. Za C. R. Rogersa osim realnosti, brige i simpatije prema učenicima, posebnu vrijednost ima empatija. Nastavnici koji se mogu staviti u položaj drugoga (učenika), mogu shvatiti i razumjeti tuđe kognitivne i emocionalne poteškoće (u učenju i školi). U brojnim drugim istraživanjima ustanovljeno je da učenici vole nastavnike koji imaju sljedeće kvalitete: dobrotu, strpljivost, interes za učenike, pravednost, empatičnost, fleksibilnost, kreativnost, humor i odgovornost. Učenici negativno ocjenjuju nastavnike koji su mrzovoljni, namršteni, sarkastični, nervozni i nemaju takta s učenicima.

Osim ljudskih kvaliteta, nastavnici trebaju imati pedagoške i stručne kvalitete. Empirijski nalazi potvrđuju da učenici vole nastavnike koji jasno izlažu sadržaj, koji daju dobro strukturirane, redundantne i sekvencionirane informacije, koji dobro poznaju predmet koji predaju i koji se stručno usavršavaju. Učenici vole nastavnike-ispitivače koji su objektivni, koji jasno postavljaju pitanja, pomažu verbalno i neverbalno učenicima i koji nastoje ocijeniti kompletnu učenikovu ličnost. Među

učenicima nisu omiljeni nastavnici koji izlažu zbrkano i dosadno, koji zahtijevaju krutu disciplinu i provode "psihičku diktaturu"; koji su neobjektivni, a posebno su neomiljeni "lovci" na nezallice, odnosno "lovci na jedinice".

Od nastavnikovih osobina ovisi socijalna klima u razredu koja značajno utječe na uspješnost nastave i škole i nije nevažno je li nastavnik autokratska osoba ili demokratska koja pridonosi socijalnoj integraciji. Nastavnik autokrat strogo provodi upute, inzistira na strogosti i disciplini, neposlušne i nepokorne učenike kažnjava (negativnim ocjenama, udaljšavanjem s nastave i drugim (ne)pedagoškim sankcijama); u razredu je najčešće atmosfera prisile i straha. Kako su i sami skloni potčinjavanju "veličini" nametnutih vođa i autoriteta, vlastiti autoritet koriste prema učenicima stavljajući ih u podređeni položaj i važnija im je impersonalnost koja je normativno regulirana (prava i obveze). Nastavnici autokrati guše svaku inicijativu i aktivnost učenika za koje smatraju da su izišle iz njihovih okvira i nemaju interesa upoznati učenika kao osobu. Ovakvi nastavnici negativno utječu na razredno-nastavnu klimu jer se u razredu stvara nepovjerenje među učenicima i bolesna konkurencija, a sve to nepovoljno utječe na rezultate učenika i škole. Učenici su pod stalnom "psihičkom diktaturom", a nije potrebno posebno naglašavati da je svaki oblik diktature negativan i neugodan.

Nastavnici demokrati drže se svojih obveza i prava, ali ih provode kroz grupnu diskusiju s učenicima (i ostalim suradnicima). Oni učenike potiču na suradnju smatrajući ih jednakopravnim i jednakovažnim članovima razrednog (radnog) kolektiva. Takvim odnosom stvaraju radnu i opuštenu atmosferu u kojoj učenici bez straha od sankcija i prisile iznose svoja mišljenja, daju svoj doprinos rješavanju određenih problema. U svim fazama rada, učenici sudjeluju zajedno s nastavnikom, a time kreiraju svoj (bolji) pedagoški status. U demokratskom se razredu (i školi) postižu bolji rezultati jer učenici obveze shvaćaju kao zajednički interes; demokratski nastavnik svojim primjerom ukazuje na značaj uzajamnog pomaganja i na značaj osobne odgovornosti.

U radu s učenicima (u nastavi) postoje nastavnici koji su okrenuti znanosti i osobito su im značajni obrazovni ciljevi, odnosno znanja učenika. Takvi se nastavnici javljaju kao "posrednici" znanstvenih spoznaja (pretočenih u nastavne predmete) za razliku od nastavnika koji su okrenuti djetetu i kojima su primarni odgojni ciljevi.

Nastavnik u školi ima različite funkcije; on ima državni mandat da realizira (što uspješnije) odgojno-obrazovne ciljeve jedne zemlje u sklopu onog dijela obrazovnog sustava ili nastavnog predmeta za koji je kompetentan. Taj državni mandat nastavnik dobiva na temelju diplome. U okviru ove funkcije moguće je nastavnika odrediti i kao savjetnika u odgoju i obrazovanju (u kreiranju obrazovne politike određene zemlje) i sadržaja za pojedinu vrstu (tip) škole; nastavnik je i savjetnik učeniku - pomaže mu u usvajanju određenih sadržaja, potiče učenika na aktivnosti i pomaže u razvoju njegovih potencijala i pomaže mu u rješavanju različitih (ne)pedagoških

problema. Nastavnik je u radu s učenicima nužno upućen i na njihove roditelje, te ga je s tog aspekta, moguće odrediti i kao savjetnika roditeljima.

Funkcija nastavnika se mijenjala kako se mijenjalo društvo i škola. S povećanjem zahtjeva koje je društvo postavljalo pred školu, povećavala se i funkcija nastavnika. S tim u svezi moguće je reći da je nastavnik, tj. njegova funkcija i položaj, "opterećen" iskustvima iz prošlosti, ali i aktualnim prilikama u društvu (državi) u kojoj radi. Poznato je da u siromašnim zemljama nastavnici nisu adekvatno plaćeni za svoj izuzetno složen posao što se odražava na nestručno zastupljenu nastavu jer stručnjaci pronalaze bolje plaćen posao. Isto tako, nastavnička je profesija feminizirana jer "žene nisu hraniteljice obitelji" te mogu raditi lošije plaćen posao, za razliku od muškaraca koji si taj "lukzus" ne mogu priuštiti.

U suvremenom društvu škola je izložena djelovanju brojnih čimbenika. Iluzorno je očekivati da svi oni djeluju "dobronamjerno" i da svi imaju isti interes. Javnost, primjerice, može imati potpuno drugačiji interes kada je u pitanju škola, odnosno "njihova djeca" nego oficijelna obrazovna (školska) politika. Radi usklađivanja heterogenih utjecaja i interesa, nastavnik se u školi često nalazi u poziciji "filtra". Neki od tih utjecaja nastavnike mogu "imunizirati", no, utjecaje kojima je izložen u školi (ostali nastavnici, učenici, roditelji) nastavnik može teško izbjeći. "Filtrirajući" školske utjecaje, poželjno je da nastavnik ostvaruje suradničke odnose jer se u svim tim odnosima nalaze i potencijalni konflikti.

U neposrednom radu s učenicima (u nastavi) nastavnik, osim što treba biti stručnjak za predmet koji predaje, treba biti i stručnjak "nastave za svoj predmet". Uspješan je onaj nastavnik koji poznaje predmet rada (što), cilj (zašto) metode (kako), medije (čime) i uvjete (psiho- i sociokulturu) s kime i u kojima uvjetima radi. ([44], 31 - 32) To znači da nastavnik treba imati dobro obrazovanje koje će dobro primijeniti u praksi. Često se ističe da nastavnik treba poticati i usmjeravati razvoj svakog učenika (njegovih iskazanih i latentnih mogućnosti radi ostvarenja optimalnog); nastavnik je, unatoč dobroj namjeri i želji u tim nastojanjima limitiran. Vjerojatno bi se taj posao lakše obavljao ako bi se barem donekle dale smjernice za rad s tridesetak učenika koji su veoma različiti. No, kako je svaki učenik uvijek otvoreno pitanje, kako s pravom naglašava Bollnow, nastavniku ne preostaje ništa drugo nego da pokuša naći odgovor na to "otvoreno pitanje".

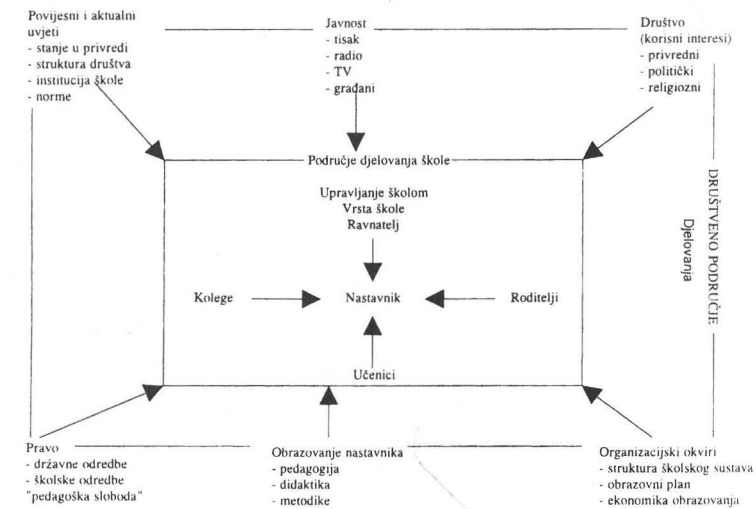
Bez obzira na način upravljanja (decentralizirani način ne znači manju kontrolu nastavnika) nastavnik ima određeno mjesto u socijalnoj strukturi škole. On se u toj strukturi nalazi pri dnu (odgovoran je ravnatelju, inspektorima, savjetnicima, odnosno ministru), a u svim je poslovima izložen kontroli i kritici. Postojeći red u školama, potreba realiziranja postavljenog (dodijeljenog) plana i programa ostavlja malo mogućnosti za slobodno djelovanje nastavnika. Osim neposrednog rada s učenicima, od nastavnika se zahtijeva (i očekuje) inoviranje nastave; radi unapređivanja rada u nastavi i u školi, od nastavnika se očekuje da se permanentno

usavršava, odnosno da znanstvene spoznaje unosi u školsku praksu.

Škola je otvorena prema društvenom okružju i nastavnici sudjeluju u kreiranju tog dijela poslova. Svojim radom nastavnici čine školu prepoznatljivom u javnosti u pozitivnom i negativnom smislu. Od njih se očekuje da školi daju "pozitivne preporuke" i stvaraju dobru reputaciju.

Osim složenosti poslova u školi i izvan nje, ne treba zaboraviti da nastavnici imaju svoj život, koji kao i život drugih ima svoje uspone i padove. Nerazumno je očekivati da će nastavnik ispred škole ostaviti svoje životne probleme, a koji pak značajno mogu utjecati na rad nastavnika.

Sve te okolnosti čine funkciju nastavnika posebno složenom i odgovornom, a realno je očekivati da će se u budućnosti još povećati. Dinamičnost, složenost i odgovornost nastavnika traže odgovor na pitanje kakav nastavnik treba biti da bi bio uspješan, "po mjeri" svih s kojima radi ili dolazi u kontakt u školi i izvan nje? Odgovor na pitanje kakav treba biti nastavnik je jednostavan - uspješnom je nastavniku dovoljno biti čovjek. ([5], 63) Možda se upravo u ovakvom određenju krije složenost nastavničke funkcije jer nije nimalo jednostavno biti čovjek, odnosno sve drugo biti je lakše i jednostavnije.



Slika 4. Nastavnik i njegov položaj u školi ([30], 164)

Učenici

U razmatranju bilo koje problematike škole nemoguće je izbjeći učenike, bez kojih vjerojatno ne bi ni bilo škole (iako postoji i obrnut odnos).

Učenik se definira, najčešće s obzirom na vrstu škole, pa imamo osnovnoškolske učenike, srednjoškolske, gimnazijalce, i slično. Za više i visoke stupnjeve obrazovanja uobičajen je naziv student, a za ustanove za obrazovanje odraslih - polaznik. Naziv je izveden iz dominantne aktivnosti - učenja, odnosno studiranja kao samostalnijeg i aktivnijeg oblika učenja. Međutim, ako učenje odredimo kao ovladavanje postignućima prethodnih generacija, pod čijim se utjecajem osoba koja uči mijenja, onda učenje nije svojstveno samo školi. Postoje i drugačiji načini i prilike u kojima se uči (učenje u svakodnevnim kontaktima, spontano učenje, samoučenje itd.) što znači da bi polaznika neke škole bilo ispravnije odrediti školarcem.

Učenik u školi ima pravni status koji se regulira zakonom o osnovnoj, odnosno srednjoj školi. Djeca koja imaju zakonsku obvezu pohađanja osnovne, (obvezne) škole, a koja je vezana uz dob, nazivaju se učenicima. U Republici Hrvatskoj u prvi razred osnovne škole upisuju se djeca koja do 1. travnja tekuće godine imaju navršениh šest godina života. Iznimno, u prvi razred se mogu upisati djeca koja nemaju navršениh šest godina života ako na zahtjev roditelja ili staratelja odobri upravno tijelo županije, odnosno grada gdje učenik živi. (*Zakon o osnovnom školstvu*, 1996.) Učenicima s navršениh 15. godina života prestaje obveza osnovnog školovanja istekom tekuće školske godine. Ako se učenik ne upiše u srednju školu, gubi status učenika.

Status redovnog srednjoškolskog učenika stječe se upisom u srednju školu, a u prvi razred srednje škole upisuju se učenici nakon završene osnovne škole što odgovara dobi od 15 godina, odnosno dobi do 17, iznimno 18 godina života uz odobrenje školskog odbora. Učenik status srednjoškolca ima do završetka srednje škole, nakon čega ga gubi, a može ga izgubiti ispisivanjem iz škole, ako je više od dva puta ponavljao jedan razred ili ako je isključen iz škole.

Osim propisivanja dobi od koje i do koje dijete ima status učenika, zakonima se propisuju i druge obveze škole, odnosno učenika. Škola u odnosu na učenika se obvezuje da će mu omogućiti stjecanje "znanja, pojmova, umijeća, stavova i navika potrebnih za život i rad ili daljnje školovanje. Škola je dužna osigurati kontinuiran razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima". (*Zakon o osnovnom školstvu*) To pak znači da učenik ima pravo na svoj osobni razvoj kroz školovanje, no, veoma je upitno hoće li i pod kojim uvjetima to biti ostvareno. (Vidi poglavlje o selekciji u obrazovanju (školovanju).)

Učenik ima pravo na besplatno školovanje; u školi mora biti ocjenjivan (različitim postupcima) opisno, broјčano ili njihovom kombinacijom što zavisi od dokimoloških

rješenja pojedine zemlje. U našoj zemlji iz svih predmeta učenik se ocjenjuje broјčano (skalom od jedan do pet), a na temelju svih pozitivnih ocjena izvodi se opći školski uspjeh (kao prosjek). Ocjena iz vladanja utvrđuje se opisno.

Osim pravnog statusa učenici u školi imaju i svoj pedagoški status, a pod pedagoškim statusom podrazumijevamo položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu (školi). Tijekom razvoja škole učenik je mijenjao svoj položaj, a on je u značajnoj mjeri ovisio o cilju odgoja i obrazovanja i poimanja čovjeka. Okvirno se može reći da se taj položaj kretao od dominantno objekatskog do dominantno subjekatskog, iako gotovo nikad učenik nije ni isključivo objekt ni isključivo subjekt odgojno-obrazovnog procesa, odnosno škole.

O položaju učenika kao objekta, najčešće se govori kada se kritizira tzv. "stara škola". "Stara škola" je naziv za koncepciju odgoja i obrazovanja koja prenaplašava materijalni zadatak nastave. Glavnim se predstavnikom smatra njemački pedagog J. F. Herbart (1776. - 1841.) koji je usporedno s predmetnom diferencijacijom pedagogije od filozofije nastojao pedagogiju kao posebnu znanost čvršće povezati s filozofijom, odnosno etikom iz koje pedagoška teleologija, koja je dio sistematske pedagogije, crpi sva bitna, fundamentalna, teorijsko-pedagoška pitanja, prije svega, pitanje cilja i zadataka odgoja i obrazovanja. ([75], 52) Koristeći "filozofski" put spoznavanja pedagoške problematike, a to je deduktivni (jer je pedagogija deduktivna znanost i samo ako je deduktivna, ona može biti znanost) Herbart je konstruirao formalno-logične stupnjeve nastave (jasnoća, asocijacija, sustav i metoda) koji se uklapaju u racionalno stvorene okvire i sheme psihologije koja je također deduktivno-racionalistički utemeljena. Ne uvažavajući pedagošku praksu (ona nije ni polazište, ni izvor ni kriterij istinitosti) Herbart i njegovi sljedbenici učenika stavljaju u položaj objekta. Učenik je receptivno i reproduktivno biće koje samo prima i reproducira sadržaje koje mu je prenio nastavnik. Učenik treba što više sadržaja mehanički zapamtiti i reproducirati bez obzira razumije li ih ili ih ne razumije. S obzirom na "aktivnost" koja se svodi na zapamćivanje učenici trebaju mirno sjediti i slušati, a nepoštivanje "intelektualne" ili "fizičke" discipline kažnjava se. Herbart smatra da je glavno odgojno sredstvo "vođenje" učenika jer se "mlađe dijete uopće ne može odgajati, nego se mora voditi dok se vanjskim utjecajima ne ojača njegova svijest". ([42], 26)

U "novoj školi" kojom se označava niz reformskih pravaca u različitim zemljama, na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, razmatra se i položaj učenika. Za taj je period karakteristična proturječnost "izražena u težnji (ali i nemoći) rješavanja odnosa između pojedinca i kolektiva (društvene zajednice)". ([42], 32) John Dewey (i drugi predstavnici reformskih pravaca, dodala S. V.) sasvim je svjesno pokušao stvoriti društvenog, na suradnju spremnog pojedinca jer je osjećao da je potreban novoj industrijskoj civilizaciji. Škola je trebala pružiti "zametak života u zajednici" koji će poticati individualni rast". Iako postoje razlike među predstavnicima reformske pedagogije u tretmanu položaja učenika, koje su rezultat rješavanja odnosa pojedinca

i zajednice, ističe se aktivan i samostalan rad učenika (po grupama i individualno). Nastavni se rad zasniva na samoradu i "zarađivanju" znanja kroz učenikova pitanja i slobodan razgovor. Učenika se nastoji što više aktivirati što onda doprinosi njegovu položaju kao subjekta odgojno-obrazovne aktivnosti i škole.

Za suvremenu školu, kojom se označavaju stremljenja u pedagoškoj teoriji i praksi nakon Drugog svjetskog rata, karakteristično je nastojanje sintetiziranja pozitivnih iskustava iz prošlosti te uvođenje brojnih inovacija koje nije poznavala ni stara ni nova škola.

U odnosu na učenika prepoznatljiva su shvaćanja učenika kao subjekta nastave i svih brojnih aktivnosti u školi, a na učenika se ujedno gleda i kao na objekt (u smislu njegova proučavanja).

Za školu stvaralaštva ([76]) karakteristično je da se nastoji učenika stimulirati na slobodno izražavanje, na projektiranje vlastitih modela i hipoteza koje potiču individualnost, otkrivanje samog sebe, (nekih) svojih sklonosti i skrivenih mogućnosti.

Međutim, u određivanju pedagoškog statusa učenika, tj. njegova položaja kao subjekta odnosno objekta škole, valja razlikovati njegov stvarni položaj od zamisli i težnji u pedagoškoj teoriji. Na veći ili manji subjekatski položaj utječu brojni čimbenici; oni se nalaze u društvenom okružju i direktno limitiraju ili omogućavaju položaj učenika kao subjekta. Učenik će "biti (i postajati će) subjektom odgojno-obrazovnog procesa ako u skladu sa svojim specifičnostima (mogućnostima, interesima, potrebama) i s odgovarajućim stupnjem aktivnosti, uključi u sve razine procesa odgoja i obrazovanja tako da na svim nivoima ostvari i uskladi svoje potrebe, interese i motive i mogućnosti s kolektivnim (društvenim) uz odgovarajuće sadržaje, oblike i odnose s kojima se susreće i u koje stupa u odgojno-obrazovnom procesu." ([42], 61) S obzirom na sve brojnije publikacije u kojima se zahtijeva afirmacija učenika, kao pretpostavka stvaranja kvalitetne škole, čini se da nema naznaka promjene položaja učenika. Štoviše, evidentne su različite slabosti školskog sustava, njegova programa i pedagoškog rada u školama. "Informacije o tome mogu se dobiti iz brojnih izvora; učenika, učitelja, profesora, ravnatelja, roditelja... No, ovom popisu informacija trebalo bi svakako uzeti u obzir konstatacije psihijataru. Oni na konkretnim slučajevima svojih pacijenata-učenika mogu itekako kompetentno i argumentirano upozoriti na neurotske poremećaje učenika uvjetovane lošim postupcima u školi." ([72], 65) Radi suzbijanja različitih negativnosti po školama diljem svijeta, traži se stvaranje "humanih škola" i čini se da reformna pedagogija nije bila nikada aktualnija nego danas. Sve to ukazuju da smo daleko od škole u kojoj će učenik imati pravi pedagoški status koji određujemo "subjekatskim". Pedagoški status učenika ne treba gledati izolirano od drugih čimbenika koji djeluju na školu, odnosno na učenika. Optimistično zvuči da će se demokratizacijom društva i škole mijenjati i status učenika prema subjektu škole (i demokratskog društva).

Učenici se u školi raspoređuju u razredne odjele. Iako postoje pedagoški standardi,

postoji veliki i mali odjeli, odnosno velike i male škole. Velike škole uglavnom rade u smjenama, a "smjenski rad" nosi svoje posebnosti na koje škola mora računati. Smjenski rad može biti, a najčešće i jest, opterećujući čimbenik škole.

Državne škole imaju slabu kontrolu nad izborom kvalitete onoga tko će se obrazovati: škole "odabiru" učenike na temelju godina i na temelju mjesta boravka (neke škole odabiru učenike na temelju spola i/ili provjerenih sposobnosti. Nekontrala izbora, pa i u školama koje mogu vršiti izbor prema nekom kriteriju, rezultira heterogenim razrednim odjelima. Osnovni kriterij izbora je približno jednaka dob i pretpostavlja se da se u približno jednakoj dobi kriju približno jednake sposobnosti. Sposobnosti možemo odrediti kao osobine ili dispozicije za koje se pretpostavlja da sudjeluju u pojedinca u njegovu odnosu s fizičkom ili socijalnom okolinom. Nema jedinstvena mišljenja oko određivanja potrebnih sposobnosti koje sudjeluju u nekoj aktivnosti; prema C. G. Spearmanu, tj. teoriji dvaju faktora u radnjama (aktivnostima) sudjeluje jedan opći faktor "G" koji je velikim dijelom odgovoran za uspjeh u svakoj aktivnosti. Osim faktora "G" (generalnog) u svakoj aktivnosti sudjeluje jedan ili više "S" (specifičnih) faktora koji se iskazuju u onim aktivnostima koje te sposobnosti izražavaju. L. L. Thurstone povećava broj faktora (sposobnosti) koji sudjeluju u svim mentalnim aktivnostima; osim općeg faktora, a koji sudjeluje u svim aktivnostima, postoji još sedam specifičnih (verbalni, faktor rječitosti, numerički, specijalni, faktor pamćenja, perceptivni faktor, faktor zaključivanja). J. P. Guilford je faktorskom analizom ustanovio 120 sposobnosti koje nisu vezane za jedan opći faktor. Rubinstein smatra da se sposobnosti čovjeka razvijaju spiralno - realizacijom mogućnosti koje predstavljaju sposobnosti nižeg reda otkrivaju se sposobnosti višeg reda. Shvaćanja o sposobnostima doživljavaju stalne promjene, a različita shvaćanja aktualiziraju potrebu usuglašavanja stavova o tome što smatrati potrebnim za uspješan rad učenika i kako osigurati uvjete u kojima će učenik moći razvijati svoje (poželjne) sposobnosti. Različite sposobnosti učenika dolaze do izražaja u nastavi i školi; u jednom se odjelu nalaze kreativni i nadareni učenici kojima su ponuđeni sadržaji neinteresantni i često ispod njihovih sposobnosti. Osim kreativnih i nadarenih učenika u istom se odjelu nalaze učenici čije su sposobnosti nedostatne za uspješno praćenje sadržaja i ispunjavanje zahtjeva nastavnika. Radeći pod istim uvjetima (u istog nastavnika i po istim metodama) učenici će postizati različite uspjehe.

Ako bi se barem donekle nastojale zadovoljiti vrlo različite sposobnosti učenika, škola bi se trebala reorganizirati. Ako je suditi prema gotovo zanemarivoj pojavi akceleriranih učenika ili pak prema velikom broju neuspješnih, škole se ne odriču isprobanih "receptata" i ustaljenog reda po kojima rade. Različite sposobnosti učenika čine kriterij "približnosti" u formiranju odjela (i drugih elemenata rada proizišlih iz takvog kriterija) veoma upitnim.

U razrednom se odjelu nalaze učenici koji se razlikuju prema stupnju

motiviranosti; postoje visoko motivirani učenici; učenici niske motiviranosti i nemotivirani učenici za rad. Svi oni zahtijevaju poseban tretman: visoko motivirane učenike treba održavati na toj razini, a nisko motivirane i nemotivirane učenike treba motivirati jer motivacija predstavlja značajan čimbenik učenja i rada, tj. odnos učenja i motivacije je dvosmjerni i potrebno ga je promatrati s dvaju aspekata; prvi predstavlja "problem uloge i utjecaja motivacije na proces učenja, i drugi, problem utjecaja učenja na proces motivacije". ([80], 68)

Učenici se razlikuju i prema ciljevima koji žele postići u školi: nekima je cilj da se u školi afirmiraju kao subjekti (iz čega slijedi niz reorganizacijskih i rekonceptualizacijskih zahvata na školu); neki učenici imaju za cilj dobivanje pozitivnih ocjena dok je nekim učenicima cilj stjecanje korisnih znanja (prema osobnom kriteriju). I ove razlike među učenicima otežavaju rad temeljen na principu "prosječnosti".

Učenici žive u različitim obiteljskim okružjima i uvjetima. Postoje brojne studije u kojima se potvrđuje važnost obiteljskog okružja na uspjeh, odnosno neuspjeh. U istom odjelu su učenici koji potječu iz bogatih, odnosno siromašnih obitelji; učenici koji žive u potpunim i nepotpunim obiteljima; u odjelu ima učenika koji ne žive s biološkim roditeljima; ima učenika koji su napušteni i njihova je "obitelj" ustanova za nezbrinutu djecu. Sve su ovo posebno važne okolnosti za razvoj djeteta (učenika) i one imaju utjecaja na školski život. Ako je škola ustanova koja nastavlja (različite) socijalizacije započete u obitelji, i ako socijalizacija polazi od individua (razlika) postavlja se pitanje kako ostvariti socijalizaciju u školi, odnosno, socijalizacija prije individualizacije ili obrnuto. Moguće je postaviti pitanje je li sloboda prije ograničenja (koje nosi život u razrednom odjelu)?

Ovdje smo naveli samo neke karakteristike koje su vezane za učenika: daljnjom bi se analizom pokazala sva složenost ovog posebno značajnog čimbenika škole koji nije izoliran od utjecaja izvanškolskih i školskih prilika u kojima učenik živi. Sve to ukazuje da uz mnogobrojna nastojanja da se učenik spozna (na teorijskoj razini i u praktičnoj provedbi tih spoznaja), on još uvijek predstavlja neiscrpan vrela nepoznanica. "Nepoznanice" vezane za učenika čine rad u školama (i drugdje) posebno složenim i odgovornim i permanentno otvaraju problem individualizacije koji je pedagoško pitanje.

Obrazovna tehnologija

Radi provođenja različitih aktivnosti svaka škola ima odgovarajuću tehnologiju, a karakter te tehnologije određen je stupnjem razvijenosti tehnologije uopće, kao i karakterom određene aktivnosti jer svaka tehnologija nije primjenjiva za svaku aktivnost.

Termin "tehnologija" preuzet je iz materijalne proizvodnje. U materijalnoj se proizvodnji tehnologija određuje kao način prerade sirovine u gotove proizvode pa imamo

tehnologiju matala, kemijsku tehnologiju, tehnologiju drveta, parira i slično. Uvođenje tehnologije u materijalnu proizvodnju prodonijelo je racionalizaciji, optimalizaciji, ekonomičnosti i efikasnosti proizvodnje i to su bili dovoljni razlozi da se tehnologija prenese i na područje duhovne proizvodnje, odnosno na područje obrazovanje.

Mnogi se pedagoški termini različito shvaćaju, no "među suvremenim pedagoškim terminima malo ih je kojih se značenje tako različito shvaća kao termin tehnologija nastave". ([88], 1) U literaturi postoje termini: obrazovna tehnologija, nastavna tehnologija, tehnologija obrazovanja, didaktička tehnologija, pedagoška tehnologija, tehnička sredstva, tehnički uređaji, inovacije nastave i obrazovanja. Autori različito shvaćaju obrazovnu tehnologiju. Ilustrirat ćemo to s nekoliko definicija. U *Pedagoškoj enciklopediji* ([66], 96) navodi se najprihvaćenija definicija u SAD-u, a glasi: "Nastavna tehnologija je oblast koja se unosi da olakša ljudsko učenje kroz sistemsku identifikaciju, razvoj, organizaciju i upotrebu svih raspoloživih izvora učenja, kao i kroz organiziranje ovog procesa. Ona uključuje: razvoj nastavnog sustava, identifikaciju postojećih izvora, stavljanje na raspolaganje ovih izvora onima koji uče, organiziranje procesa učenja, kao i ljudi koji ih izvode."

U publikaciji *Obrazovna tehnologija* odnosno, *Tehnologija obrazovanja* autora N. N. Šoljana nema određenja ovih sintagmi već autor ističe potrebu da "tehnologiju obrazovanja vidimo u kontekstu nastojanja da se u obrazovanju primijene postignuća do kojih je došla suvremena znanost." ([88], 1)

Obrazovanje kao specifičan dio ljudske aktivnosti zahtijeva znanstveno utemeljenje (i u tehnologiji) jer je poznato da tehnologija pridonosi razvoju obrazovanja, ali i obrazovanje razvoju razvoju tehnologije.

K. Bezić u knjizi *Tehnologija nastave i nastavnik* (1983.) navodi različite definicije stranih i domaćih autora ([4], 11) i grupira ih u četiri skupine:

- u prvu skupinu ubraja shvaćanja prema kojima je tehnologija nastave reducirana samo na materijalna sredstva (pretežno tehnička);

- u drugoj su skupini ekstremna shvaćanja koja tehnologiju nastave određuju široko tako da je poistovjećuju s didaktikom (ili je smatraju i širim pojmom) (pojam didaktike treba zamijeniti pojmom obrazovna tehnologija);

- treću skupinu čine shvaćanja po kojima je tehnologija nastave primjena znanosti, i to ne samo primjena znanstvenih postignuća didaktike već i drugih pedagoških i nepedagoških znanosti;

- u četvrtu skupinu ulaze shvaćanja koja povezuju materijalni (sredstva) i subjektivni (učenici i nastavnici) faktor gdje su važna sredstva i postupci. Jedni autori, u okviru ove skupine definicija, smatraju da tehnologiju čine sredstva i postupci (ljudski); drugi smatraju da su postupci ljudi uvjetovani tehničkim sredstvima i treće shvaćanje, prema kojem nastavna tehnologija uključuje ljude (nastavnike i učenike) kao svoje konstitutivne elemente jer su ljudi nositelji radnih iskustava.

Bezić suvremenu tehnologiju nastave koja je “poseban pojam u općem pojmu tehnologije nastave”, izvodi temeljem analize rada (nastave) i konstatira da nema nastavnog rada bez odgovarajuće tehnologije rada koja, kao i nastava, utječe na transformaciju učenikove ličnosti. Nadalje, rastavljaajući nastavni proces na osnovne elemente - svrsishodnost, čovjeka koji radi (učenika i nastavnika), predmet rada na koji djeluje (generacijsko iskustvo i opredmećene vrijednosti) i sredstva kojima djeluje, ukazuje da tehnologija nastave nije sam rad ni predmet rada. Tehnologija nastave, ističe Bezić, obuhvaća iskustvo poznavanja predmeta rada (sadržaja generacijskog iskustva opredmećenih u nositeljima informacija), iskustvo o efikasnim načinima obrade toga predmeta rada da može biti djelotvoran u procesu transformacije učenikove ličnosti. ([4], 28)

Za V. Poljaka “obrazovna je tehnologija analogna tehnologiji u materijalnoj proizvodnji... u obje te tehnologije zajedničko je programiranje tehnike za izvođenje određene djelatnosti, bez neposrednog sudjelovanja čovjeka u obavljanju te funkcije. Dakako, u obrazovnoj tehnologiji u tehniku treba da bude ugrađena obrazovna funkcija i u tome je njen osnovni smisao.” ([71], 90)

Navedene definicije, odnosno sve oznake koje su sadržane u definicijama, ukazuju na složenost obrazovne tehnologije. Ta složenost ne proizlazi samo iz primjene nastavnih sredstava, metoda, oblika rada, ili drugih komponenti, nego iz svih komponenata koje su međusobno povezane i uvjetovane. Od određivanja i shvaćanja tehnologije nastave zavisi i način njene primjene jer bez dobrog znanstvenog (teorijskog) fundiranja problema nema ni dobrih praktičnih rezultata (pri primjeni u školskoj praksi). S obzirom na to da se terminom “nastavna tehnologija” može reducirati njena uporaba samo na nastavu, smatramo da je prihvatljivije određenje obrazovna tehnologija što znači da ona ima obrazovnu komponentu, te da ju se može rabiti i izvan nastave jer škola svoje aktivnosti ne ostvaruje samo u nastavi.

Obrazovna se tehnologija stalno mijenjala i usavršavala s ciljem unapređivanja i olakšanja učenja (u nastavi, školi i izvan nje). U klasifikacijama razvojnih perioda često se pojava obrazovne tehnologije veže uz pojavu strojeva. Međutim, kako su škola i nastava starije od pojave strojeva, a uvijek su imale nekakvu tehnologiju, period pojave strojeva može se, eventualno, odrediti periodom moderne tehnologije. Kako se mijenjalo društvo, mijenjale su se i faze u razvitku obrazovne tehnologije i temeljem toga moguće je izdvojiti sljedeće periode: - period žive riječi; - period pisane riječi; - period slike i nadomjestaka stvarnosti; - period manipulacijskih i operacijskih tehnika; - period audiovizualnih tehnika i masovnih medija; - period multimedijjskih tehnika i period kompjutorizacije i stvaranje velikih sustava. ([4], 38)

Svaki od ovih perioda određivao je funkciju nastavnika i učenika, a funkcije su se mijenjale (povećavale i smanjivale) kako se mijenjala (razvijala) obrazovna tehnologija. U periodu žive riječi bila je dominantna uloga nastavnika (on je bio jedini

izvor znanja), a učenik je svoje aktivnosti svodio na slušanje i zapamćivanje “predavanih” sadržaja. Pisana riječ kao ni ostali proizvodi moderne tehnologije nisu potisnuli ni nastavnika ni učenika. U uvjetima primjene moderne obrazovne tehnologije (u nastavi) nastavnik i učenici trebaju ovladati vještinom rukovanja suvremenim nastavnim sredstvima i pomagalicama; nastavnik ih treba racionalno primjenjivati u radu, treba procjenjivati njihovu efikasnost u odnosu na različite aspekte učenikove ličnosti. Za takav rad nastavniku su potrebna stručna znanja jer se bez njih javlja negativan odnos prema obrazovnoj tehnologiji ili se pak preuveličava funkcije i mogućnosti obrazovne tehnologije.

S daljnjim razvojem obrazovne tehnologije i njene primjene u školi mijenjat će se i funkcija nastavnika. Zbog toga je potrebno postaviti pitanje hoće li obrazovna tehnologija istisnuti nastavnika ako 70 - 80 % telekomunikacija kojima upravljaju velike multimedijjske kompanije sadrži u sebi obrazovne komponente. Nadalje, hoće li kompjutori, CD-rom i videoteke zamijeniti školu (i hoće li postojati škole kao danas) ako učenici budu radije učili preko kompjutora nego sjedili u školi i slušali nastavnike. Nitko pouzdano ne zna kakve će biti implikacije razvoja (obrazovne) tehnologije, međutim, sigurno je da će utjecati na školu (pa posredno i na nastavnika). Iako je prilično nezahvalno određivati budućnost, može se sa sigurnošću tvrditi da nastavnik neće biti istisnut iz onih dijelova posla u školi i nastavi koje može obaviti samo čovjek.

Osim promijenjene (i odgovornije funkcije nastavnika) obrazovna je tehnologija utjecala i na učenika (njegov položaj). I on se mijenjao u skladu s razvojem tehnologije, a taj se položaj kretao od objekatskog (u periodu žive riječi) do subjekatskog (u periodu kompjutorizacije u procesu (samo)učenja. Uz primjenu obrazovne tehnologije u nastavi i školi, učenici mogu u učenju tempo prilagoditi svojim sposobnostima što za razliku od tradicionalne nastave omogućava individualni rad. To ne znači gubljenje svake veze s ostalim učenicima jer obrazovna tehnologija omogućava različite oblike kooperativnog rada.

Primjena obrazovne tehnologije omogućava ekonomičniji rad na usvajanju znanja jer se mnoga znanja mogu prezentirati u selekcioniranoj formi; omogućava razvoj različitih vještina i sposobnosti učenika; omogućava učeniku izbor sadržaja prema osobnom interesu; omogućava češće dobivanje povratnih informacija o rezultatima rada što daje smjernice učeniku za korekcije pogrešaka. Dakle, prednosti obrazovne tehnologije su velike. Analize nastave uz primjenu obrazovne tehnologije ukazuju da ona može imati značajnu ulogu u unapređivanju razumijevanja procesa učenja i u njoj primjeni za postizanje pedagoške kvalitete. Analiza je otkrila i “skriveno” opasnosti i neočekivane moguće posljedice. Nastavnici, pedagozi i psiholozi još uvijek imaju pred sobom težak zadatak, a taj je kako iskoristiti tehnologiju kao partnera, kako povećati njene prednosti, a nedostatke držati “pod kontrolom”. Međutim, zbog nedostataka i pri njoj upotrebi valja biti oprezan pri ocjenivanju njene modernosti i vrijednosti jer “ako umjesto učitelja nastavnu građu u izrađenom

obliku pruža radio, edukativna televizija, projektor, magnetofon, nastavni film ili koji drugi oblik moderne tehnologije, te je učenici moraju zapamtiti, onda su tada kao i prije posuda koju treba napuniti: to je još uvijek tradicionalna nastava... ([72], 102) Ograničenje primjene obrazovne tehnologije u školama je postojeći razredno-predmetno-satni sustav nastave koji je najdominantniji, a primjena obrazovne tehnologije zahtijeva "razbijanje" ovoga sustava jer proizvod 17. stoljeća teško je spojiv s proizvodom 20. st. Zbog toga škola i obrazovni sustavi moraju prihvatiti prednosti ili pretrpjeti potpunu reorganizaciju pod utjecajem novih, lako adaptirajućih sustava. Nova tehnologija dovodi u pitanje svu nefleksibilnost škole i "postaje vrlo značajno koliko malo se konvencionalnih ograničenja može racionalno obraniti i kako veliki broj potreba može biti zadovoljen na fleksibilan način koji učenicima i studentima više odgovaraju." ([88], 22)

Škole koje imaju dovoljno financijskih sredstava, što je još jedan limitirajući čimbenik obrazovne tehnologije, tj. njene primjene, omogućavaju učenicima rad na kompjutorima radi stjecanja informatičke pismenosti. Međutim, stjecanje informatičke pismenosti, za koju se smatra da je potrebna u svijetu tehnologija, ograničava se na vrijeme jednog ili dva školska sata, a informatika u našim osnovnim školama ima status izbornog predmeta.

Danas se u mnogim zemljama raspravlja o uvođenju nove informacijske tehnologije za koju se smatra da posjeduje veliki obrazovni potencijal. Razmimoilaženja se javljaju pri određivanju njenog doprinosa, odnosno nema jedinstvenog odgovora na pitanje ima li tehnologija veći ili isti potencijal za instituciju obrazovanja i za svakog pojedinog učenika.

Razvijene zemlje ulažu znatna sredstva u školsku opremu, a osim toga značajne su intervencije u obrazovanju nastavnika za primjenu tehnologije i intervencije u obrazovanju studenata za razvoj tehnologije. Gotovo da i nije potrebno napominjati da škole s dobrom opremom i uz obrazovane nastavnike koji je odmjereno primjenjuju te uz reorganizaciju nastave i škole postižu bolje rezultate. Zbog toga razvoj škole treba usmjeravati da rabi obrazovne potencijale obrazovne tehnologije, ali i škole se moraju suočiti s izazovima sve novije tehnologije i biti spremne promijeniti svoju strukturu i organizaciju.

Osim navedenih čimbenika na školu djeluju i mnogi drugi koji su također svaki za sebe posebno složeni i u kombinaciji s drugima proizvode komplicirane i kompleksne veze i odnose. Svaki od njih (oficijelna prosvjetna politika, "skriveni kurikulum" nastavnika i škole, utjecaj masmedija i javnosti na škole i dr.) zahtijevalo bi posebne elaboracije. Unatoč tome, unutarnji mehanizmi funkcioniranja škole i dalje će biti skriveni, odnosno dostupni proučavanju na razini pojavnosti. Bit je još uvijek nepoznata i za sada zadovoljava tvrdnja da na školu djeluje mnoštvo poznatih i nepoznatih čimbenika.

ALTERNATIVNE ŠKOLE

Opće nezadovoljstvo školom i njenom organizacijom razlogom su permanentne kritike i pokušaja stvaranja drugačijih škola. Različite sposobnosti i individualne razlike među učenicima dolaze do izražaja svakodnevno u nastavi i zbog toga je aktualna potreba "razbijanja" ustaljenog reda u školama "razred-predmet-sat" te ocjena kao zadnji dodatak tome redu. Postojeći sustav, star preko 350 godina, predstavlja, ako ne jedini, onda glavni oblik nastave. Do danas ovaj sustav nije ozbiljnije narušen ni zamijenjen drugačijim iako je bilo različitih pokušaja već od njegova nastanka. Mnogi su napredni mislioci nudili "bolja" rješenja polazeći pri tome s različitim teorijskih koncepata. Tvorci drugačijih škola nastojali su procesu obrazovanja (u školi) vratiti ambijent prirode i neposrednog učenja iz prirodne stvarnosti; stvoriti školu bez prisile, afirmirati učenika, razviti njegove sklonosti i sposobnosti, promijeniti program obrazovanja te približiti školu životu.

Za gotovo sve kasnije pokušaje reformiranja i inoviranja škole veoma je inspirativan J. J. Rousseau koji je u *Émilu* analizirao mnoga specifična uputstva za odgajanje Émila, a zadatak odgoja je onaj društvene naravi. Rousseau je društvo 18. stoljeća vidio kao društvo puno nepravdi i nemorala i sukladno tome, konvencionalno obrazovanje u okvirima tadašnjeg društva je pokvareno (loše). Oslobođajući utjecaj obrazovanja Rousseau crpi iz prirode jer "sve što dolazi iz ruku Stvoritelja dobro je, samo se u rukama ljudi iskvari". Osnovna implikacija ove izjave jest da je dijete po prirodi dobro i nada za društvenim preporodom mogla se realizirati preko obrazovanja čiji bi uzor bila priroda. U odgojnim uputstvima roditeljima i učiteljima isticao je potrebu da se djetetu dade sloboda kako bi izrazilo svoju urođenu dobrotu, a seoski je život bolje mjesto od grada na kojem bi se ostvarile sloboda u odgoju. Nakon Rousseaua nastaje značajan broj pristalica "pedagoškog naturalizma" koji su osnivali različite škole. U Njemačkoj je oko 1891. godine nastao pokret "Odgojni domovi na selu" u kojima je osnovni cilj bio moralni i nacionalni odgoj, a bili su uređeni pansionski. "Šumska škola" je bio pokret širom Europe za izgradnju škola

izvan velikih gradova ("Poljski domovi na suncu", "Šumska škola na Tuškancu", "École des Roches" - odgojni domovi u prirodi za djecu iz privilegiranih obitelji), kao i čitav niz zahtjeva da se škola "vрати prirodi".

Rad u školama po šablonu koji uvodi Herbart, a koji je razvijao koncept intelektualističke škole, izazvao je također, brojne otpore. Kreatori novih škola željeli su stvoriti školu bez stega i prinuda, školu bez "drila", a afirmirati subjekatski položaj učenika i nastavnika. Poznate su udruge učenika i studenata (Bahanti) koji su putovali od sveučilišta do sveučilišta i slušali (odabrana) predavanja prema svojim potrebama i prema tome koliko su zadovoljni ponuđenim sadržajima i predavanjima; pokret mladeži "Ptice selice" zasnovan na mogućnostima učenja kroz putovanja i osobne doživljaje te "Dom slobodnog djeteta" kao slobodnu zajednicu učenika, nastavnika i roditelja.

Posebno je značajna, za kasnija reformska rješenja škole, alternativna škola Lava Tolstoja u Jasnoj Poljani. Tolstoj je bio protivnik "dril"-sustava u Europi, posebno u Pruskoj i zalagao se za slobodni odgoj (školu radosti i slobode učenika). Osnovni je kriterij pedagogije (i škole) za Tolstoja samo jedan - sloboda, tj. škole u kojoj će dolaziti do izražaja ljubav prema učenicima i briga o njihovom individualnom razvoju.

Na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće jača otpor prema tradicionalnoj pedagogiji i "staroj" školi Herbartova tipa; sve su izraženiji zahtjevi individualističkog pristupa razvoju djeteta i shvaćanje o dobroj njegovoj prirodi. Prvi koji uviđaju potrebu osuvremenjavanja obrazovanja bila je grupa naprednih pedagoga udružena u "napredno obrazovanje" ili, kao su bili zvani u Europi, "novo obrazovanje". U početku su bili glasni u protestima protiv krutosti i suhoparnosti tradicionalnog obrazovanja (naslijeđenog iz prošlog stoljeća).

Jedna je grupa "naprednog pokreta" inspiraciju za drugačiju pedagogiju i školu našla u Rousseaua i toliko su željeli pobjeći od tradicionalnih, konvencionalnih kalupa 19. stoljeća koliko je i Rousseau želio prekinuti veze s 18. stoljećem. S namjerom usmjeravanja obrazovanja u jednom sasvim drugačijem pravcu osnivali su brojne eksperimentalne (alternativne) škole.

Druga struja naprednog pokreta "vezala" se uz J. Deweya i bila je manje romantična nego Rousseauova grupa; ona je uravnotežena realnošću eksperimentalne metode slijedeći trag modernih znanosti. Dewey je reformu škole (i nastave) shvaćao kao eksperimentalnu u svojoj osnovi; rješavanje problema postalo je osnovna metoda u učionici. Ova je metoda započinjala nekim problemom (nekim djetetovim problemom proizišlim iz okruženja i zajednice u kojem i u kojoj živi). Nakon jasnog definiranja problema dijete se učilo formulirati pretpostavku (hipotezu) kojom bi prevladao poteškoće koje mu se javljaju u traganju za rješenjem problema. Testiranje hipoteze bio je zadnji korak u učenju "otkrivanjem" i pomoću nje učenik je ustvrdio ispravnost postupaka. Učenje je zbog posebnih koraka neizostavno uključivalo aktivnost učenika; ne samo da je učenje samostalan čin već i učenik mora biti aktivan

kako bi naučio što je istinito. Posljedica Deweyove metode je mogućnost za najširu razmjenu ideja i resursa za rješavanje problema; samo na taj način može postojati kontinuirana i efektivna rekonstrukcija individualnog i društvenog iskustva. Dobra komunikacija (povećanje razmjene ideja) u okviru bilo kakve socijalne grupe te između socijalnih grupa jest mjera dobra ili demokratska društva koje Dewey predstavlja u djelu *Demokracija i obrazovanje*. Dewey je inzistirao na liberalnom i stručnom obrazovanju u društvu gdje je svatko slobodan (i gdje svatko radi). Obrazovanje ne samo u Deweyovu konceptu, nego i u ostalih pobornika "novog obrazovanja" ima funkciju napretka (pojedince) - (engleska riječ *Education* ima korijen u latinskoj riječi *educere* što znači voditi naprijed).

Mnoga praktična rješenja nastala iz modificiranih teorijskih osnova Rousseaua i Deweya imala su kratak vijek trajanja; rijetko su nadživjele svoje tvorce. Međutim, ideje drugačijeg obrazovanja i dalje su aktualne (posebno dobivaju zamah nakon 1968.) i gotovo da nema zemlje u kojoj se ne pokušava osnovati "pedocentristički" orijentirana škola. Čini se da "stoljeće djeteta", započeto s Elen Key (individualnost djeteta i slobodan razvoj kao polazna osnova bilo kakve odgojno-obrazovne akcije), dobiva svakodnevno nove dimenzije, unatoč otporima koji postoje u nekim zemljama, u stvaranju "anti-škola".

Osnivanje "alternativnih" (slobodnih škola) u direktnoj je svezi s demokratizacijom određenog društva; u okviru takvih društvenih odnosa (i vrijednosti) javljaju se mnoge alternativne škole. Alternativne su škole privatne, a financiraju ih donatori, roditelji učenika ili različite udruge. U SAD-u je poznat Pokret za slobodnu školu (*Free school movement*); U Njemačkoj Pokret za alternativnu školu (*Alternativschule*). Na zahtjeve i pokrete alternativnih škola nisu imune ni ostale zemlje.

Jedan od najpoznatijih pokušaja izgradnje "slobodne" škole vezan je uz A. S. Neilla i njegov Summerhill u Safokliju u Engleskoj iz 1921. Neill je svoje ideje za stvaranje "škole koja odgovara djetetu, a ne dijete koje odgovara školi" najviše crpio iz ideja Rousseaua. Odsustvo straha je najljepša stvar koja se može dogoditi djetetu, isticao je Neill.

Summerhill su pohađala djeca iz različitih zemalja svijeta, dobi od 5 - 15 godina i bila su podijeljena u tri grupe: najmlađa od 5 - 7 godina; srednja od 8 - 10 godina i najstarija od 11 - 15 godina. U skladu sa slobodom (u odgoju i obrazovanju) stvorena je i organizacija života i rada učenika i nastavnika u školi. Pohađanje nastave za djecu nije bilo obvezno. Satovi nastave nisu obvezni. Djeci je data puna sloboda da ih pohađaju ili da se drže podalje od njih godinama, ako tako žele.

U Summerhillu se malo inzistiralo na učenju. Za Neilla, učenje je bilo manje važno od razvoja ličnosti i karaktera učenika. "Većina onoga što adolescenti rade u školama čisto je traćenje vremena, energije i strepljenja. Kad čuju da je škola slobodna, svako tek pristiglo dijete usklikne: Ura, nećete me gnjaviti aritmetikom i ostalim glupostima." ([61], 86)

U skladu s takvim shvaćanjem učenja u školi nisu postojali ispiti, odnosno, oni su se provodili ponekad "iz šale". U svezi s tim Neill kaže: "Moje kolege i ja osjećamo pravu averziju prema svim vrstama ispita."

Za učenike su bili organizirani individualni satovi, obvezni za djecu koja su imala problema; ovaj tip rada je predstavljao reedukaciju, tj. otklanjanje kompleksa nastalih zbog straha.

Sloboda je jedan od fundamentalnih principa Summerhilla jer je "djetetu potrebna sloboda zato što se ono samo u slobodi može razvijati na prirodan, dobar način. Prisiljavati dijete da uči, naivno je (i podjednako glupo) prisiljavanju čovjeka da prihvati neku religiju odlukom Parlamenta". ([61], 100) Da bi dijete bilo dobro, njemu je potrebna ljubav, razumijevanje, odobravanje i sloboda; dijete nije dobro mučiti nastavom i učenjem. Upravo ovim stavom prema nastavi i učenju i vladajućim općim stanjem u javnim školama, Neill je pokušao biti radikalniji u svom eksperimentu, nazvanom Summerhill. Naime, iako Neill inzistira na slobodi, u Summerhillu ona nije bila bezgranična jer djeca nisu mogla raditi sve što su htjela. U školi su postojali "unutrašnji regulatori" odnosa među učenicima koji nisu zasnovani na vanjskom autoritetu. "Regulatori" odnosa proizlazili su iz uvjeta života i rada u Summerhillu koji su svakome omogućavali slobodan razvoj, oslobođen vanjskih stega. Učenici i nastavnici u školi su ostvarili samoupravu demokratskog tipa. Jednom tjedno, uglavnom subotom, na općem školskom sastanku odlučivalo se o svemu što je bilo važno za grupni život, uključujući i (eventualno) kažnjavanje; školski sastanak je institucija demokratskih odnosa jer glas bilo kojeg pojedinca imao je jednaku važnost bez obzira na dob. Neill je bio posebno ponosan demokracijom ove vrste jer je duboko vjerovao i nikada se nije prestajao "diviti dječjem osjećaju za pravdu". ([61], 70)

Kritičari su isticali da je generalni nedostatak Summerhilla određenje ove škole kao usamljenog otoka koji, u postojećim društveno-ekonomskim odnosima, nema povezanosti s realnim životom "na kopnu". Ostvarena sloboda "Neillova tipa" je u suprotnosti s načinom života u društvu (zajednici) i ona se dodatno komplicira kada je potrebno djeci omogućiti "da žive svoj život jer ako navedemo dijete da misli kako će se život prilagođavati njemu tijekom svih onih zabrinjavajućih decenija koje predstoje, onda ga svakako lažemo na najciničniji i najbezočniji način. Ranije ili kasnije, ljudsko biće mora sebe uskladiti sa svijetom koji ga okružuje. U određivanju slobode pojedinca i pružanja uvjeta da pojedinac živi svoj život, ali i nagovještavanje uvjeta života koji ga očekuju u svijetu odraslih, otvara se, nanovo, prastaro pitanje odnosa pojedinca i zajednice (individualne i socijalne pedagogije) te funkcije škole.

Osim protivnika, Summerhill je imao i značajan broj pristalica; imao je velik utjecaj na veliki broj pokušaja i ostvarenja slobodnih škola u SAD-u i drugim zemljama kojima je inspiracija bio Summerhill. E. From ističe da osnovna Neillova pouka nije ništa drugo do ljubav prema životu: "Summerhill je izraz biofilije. Praktična primjena Neillovih principa pogoduje stvaranju ljubavi prema životu u mladih ljudi koje on voli. Odgoj

za njega ima samo jedan cilj; življenje i ... da proizvede dobrog čovjeka".

Iako je Neillov Summerhill "pedagoški otok" udaljen od svih "društvenih obala", činjenica je da je izazvao burne reakcije. Isto tako je činjenica da u zapadnom svijetu nema ni jednog pedagoga koji bi se mogao usporediti s Neillom (J. Croall) i ni jednog koji je učinio Neillov prvi korak.

U Rose Valleyu je 1929. godine osnovana elementarna škola koja je po svojoj organizacijskoj i sadržajnoj koncepciji predstavljala "roditeljsku avanturu u odgoju i obrazovanju". Proučavanje razvoja djeteta, i u okvirima spoznaja do kojih je došla psihologija, te zasnivanje rada u školi na tim spoznajama, temeljna je odrednica rada te škole. Osnivači škole bili su roditelji učenika, a sav rad nastojali su približiti obrazovnim mogućnostima koje nudi obiteljski ambijent. Potrebna znanja roditelji su, osim samostalnog učenja, dobivali i na posebno formiranom Odjelu za odgoj i obrazovanje na koledžu. Osim "familijarizacije" škole ova je akcija i pokazatelj brige za probleme koje njihova djeca imaju u institucijama za odgoj i obrazovanje. Odabrano mjesto, Rose Valley, imalo je svoje posebnosti; bogat biljni i životinjski svijet; blizina potoka koji je protjecao kroz dvorište škole, a u blizini se nalazila rijeka na koju su učenici odlazili obavljati određene aktivnosti. Učenje u prirodi i iz prirode predstavljalo je fundamentalni način rada; učenici su često išli u šetnju i uz pomoć karata se snalazili u prostoru. Na dvorištu su se nalazile različite makete koje su olakšavale učenje nekih "školskih" sadržaja. Učenici i nastavnici su živjeli u ambijentu koji je potpomagao misaone procese i istraživanje je organizirano na prirodan način.

Cilj rada u ovoj školi, i druge slične akcije, bio je osiguravanje okružja u kojem dijete može uporabiti "svoje mišiće i razum" za započinjanje akcije kao što se alat rabi da bi se predmet napravio prema vlastitoj zamisli. U uporabi "mišića i razuma" djeca su samostalno korigirala svoje pogreške. Odabranim sadržajima (prirodne znanosti, slikanje, pisanje, glazba, igra, vrtlarstvo i kuhanje) trebali su potencirati razvoj i obrazovanje djeteta za ono za što dijete jest. Razvoj kreativnih učenika omogućivan je radom s nastavnicima koji "sami nisu bili kreativni umjetnici... ali su imali "svježe" ideje". ([84], 92)

Rad učenika nije se vrednovao, odnosno, ocjene nisu imale selektivni karakter nego su uvedeni "funkcionalni izvještaji" koji su sadržavali podatke o razvoju učenika. Radi kontinuiranosti u poticanju razvoja učenika i "naviknutosti" na drgačiji rad, kasnije je osnovan dječji vrtić.

Sa sličnom idejom, tj. povezivanjem škole i društvenog okružja, osnovana je i "Dječja republika" u Bemposti u Španjolskoj 1958. godine. Osnivač ove škole je katolički svećenik Jesus Silva Méndez. Škola je uzdržavana, uglavnom, samostalnim radom učenika i nastavnika u poduzećima "Dječje republike". Rad ove škole je pokušaj da se u okvirima postojećeg društva povežu u obrazovanju proces socijalizacije i zajedničkog rada. U sastavu škole bili su tiskara, tvornica obuće,

keramička radionica, stolarska radionica i turistički hotel. Nastava je bila organizirana prema dobi učenika u različitom trajanju - za mlađe učenike dva sata, a za starije četiri sata dnevno. U prvom ciklusu učenici su učili čitati, pisati, računati, religiju i građansko pravo, a u drugom se ciklusu prelazilo na stručno obrazovanje. Učenici nisu bili obvezni pohađati satove religije; svakodnevno, nakon objeda išli su na proizvodni rad, prema rasporedu, ili na trening (u cirkus koji je pripadao "Dječjoj republici". Bez obzira na dominantnu katoličku religiju, učenici su mogli pronaći i druga vjerovanja, "svoje vjerovanje" i svoj unutarnji svijet za koji je vjerovao da mu može pomoći u lakšem snalaženju u tadašnjoj Španjolskoj.

Katolički svećenik don Lorenzo Milani je u Barbiani u Italiji osnovao školu (*Scuola di Barbiana*). ([31]) Ova škola je još jedan od pokušaja stvaranja "antiškole" i "škole bez cenzure", "đačke škole" (*Die Schulerschule*), a ideja vodilja su ideje I. Illica. Školu je pohađalo 26 dječaka i tri djevojčice (između 11 i 18 godina) i svi su bili smješteni u svećeničkoj kući. Odabir sadržaja učenja vršen je prema interesu učenika i praktičnoj koristi, odnosno učenici su mogli učiti sve ono što ih je interesiralo i predstavljalo im radost (strane jezike, tehničko crtanje, rad u knjižnici, vještinu komuniciranja i drugo). Za svoj rad učenici nisu bili ocjenjivani, a ocjenjivanje u talijanskim školama je bilo "udarna tema" i ove škole. Učenici su iz škole u Barbiani upućivali pisma nastavnicima talijanskih škola i u njima su zahtijevali da se ukine selektivni karakter ispita (padanje na ispitima); tražili su osnivanje cjelodnevnih škola za djecu koja nisu mogla dobiti pomoć doma jer su im majke zaposlene te afirmaciju novog cilja obrazovanja - posvetiti se drugome, razumjeti ga i sebe učiniti razumljivim drugima. U ovoj je školi, kao i u konceptima I. Illica koji im je poslužio za "oslonac", magloviti radikalni su zahtjevi preoblikovanja škole u nekakvu drugačiju, ali opet, u školu.

Sveučilišni profesor pedagogije u Firenzi, Gastone Tassinari, koji je radio i na projektu u Barbiani, započeo je pokret "Škola i kvart" (*Scuola e Quartiere*) 1968. god. Osnovni oblik rada, ostvaren u ovom projektu, jesu izvanškolske aktivnosti koje su uključivale roditelje i učenike. Izvanškolske aktivnosti odvijale su se kroz večernje škole, skupove u kvartu, roditeljske udruge, kontakte s radničkim udrugama. Ideje za ovakav rad pronađene su u prethodnici ovog pokreta, svećenicima koji su djelovali u okviru crkvene institucije "Narodna kuća" (*Casa del popolo*) s ciljem revitalizacije društvenog života. Ovaj je pokret imao socijalno-humanitarnu dimenziju jer je bio okrenut rješavanju životnih problema nižih slojeva talijanskog društva.

Cilj ove škole bio je otvorenost prema okružju kroz "životne situacije" i reagiranja na te vanjske utjecaje radi njihova poboljšanja. Bitne komponente odgojno-obrazovnog rada služile su za kritičko mišljenje na osnovi produbljenog razmatranja problema koji izviru iz života u zajednici i za aktivno sudjelovanje u društvenoj zajednici za otklanjanje uzroka svih sukoba. U "doposkoli" se težilo da se kroz životne situacije stvore modeli sličnih situacija iz života užeg i šireg društvenog

okružja, a stvoreni modeli trebali su poslužiti za razumijevanje i "produbljeno" shvaćanje društvenih odnosa u kojima su mladi posredni ili neposredni sudionici. U tradicionalnoj školi učenici nisu dobivali pravi uvid u život i aktivno sudjelovanje u njemu. U "doposkoli" su odabirani obrazovni sadržaji koji su reprezentanti stvarnog života koji djeca i roditelji stječu izvan škole. Pokret "Škola i kvart" dao je najveći doprinos u području obrazovanja za život u društvenom okružju i društvenom osvješćivanju ljudi koji su pripadali radničkoj ili srednjoj klasi. Međutim, nije uspio promijeniti društvo, što je bila "skrivena" ideja.

Vodeći se idejama I. Illica, J. Bremer je osnovao "školu bez zidova" ili, kao je sam autor naziva "Prakway program". Ovu je školu pohađalo 750 učenika dobi od devet do dvanaest godina, a osnovni je cilj bio prevladavanje nedostataka učioničke nastave; biologija se uči u zoološkom vrtu; društvene znanosti u redakcijama listova, geometrija u parkovima i na građevinama, španjolski jezik u predgrađu Portorikanaca. Osim zornog učenja, ovim se načinom rada pridonosilo i socijalizaciji učenika jer su stalno bili u društvu vršnjaka i odraslih.

Učenici su prema osobnoj želji birali programe iz različitih područja života. Iako su imali slobodu pri izboru sadržaja obrazovanja (učenja), naredba "Ti moraš učiti" dolazila je od autoriteta (nastavnika). U radu s djecom inzistiralo se na razvoju socijalnih sposobnosti putem suradnje i međusobne pomoći učenika. Sadržaje predmeta sastavljali su nastavnici, roditelji i učenici (dogovorni kurikulum).

Želja za stvaranjem škole u kojoj će biti drugačije nego u društvu (što ne možemo imati u klasno strukturiranom društvu, stvorimo u obrazovanju), pretočena je u eksperimentalnu gimnaziju u Oslu u Norveškoj (1966). ([27]) Ova je škola osnovana na inicijativu dvojice učenika koji su bili nezadovoljni radom u državnoj gimnaziji i napustili su školovanje nakon prvog razreda. Prosvjetne su vlasti u početku odbijale dati dopusnicu za rad jer im nisu odgovarale progresivne ideje i statut gimnazije. Kompromis je pronađen u tome što osnivači nisu smjeli izmjenjivati sadržaj obrazovanja koji je bio kao onaj u državnim gimnazijama. U ovoj školi učenici i profesori su imali ista prava, sami su određivali potrebna pravila i sami kažnjavali one koji ih krše. U toj školi nije bilo ocjena ni obveznog prisustvovanja nastavi; prisustvovanje nastavi temeljilo se na principu dragovoljnosti. Profesori i učenici su ustanovili nastavni program; sloboda je bila ograničena samo time je li učenik želio polagati veliku maturu i koliko su se nastavnici osjećali sposobnim prihvaćati netradicionalne predmete... "Nadamo se da će u takvoj školi biti više mjesta za individualnost, razvoj, toleranciju, više mjesta za konstruktivnost." ([27], 13)

Odluke su donošene većinom glasova, a učenici su preko svojih predstavnika u Savjetu škole mogli sudjelovati u upravljanju; na taj su se način učenici učili demokratskom načinu života koji nije postojao u tradicionalnim gimnazijama. Umjesto nametnute discipline i sankcija zbog nepoštivanja pravila, učenici su u zajedničkoj suradnji dolazili do "samodiscipline".

S obzirom na težnju stvaranja i mišljenja škole na nov način, učenici su željeli promijeniti svoj položaj. Zbog pasivnog, objekatskog položaja, učenici su počeli mrziti krutu školu koja samo naoko služi učenicima i zbog njihova "dobra" postoji. Posebno su bili ogorčeni načinom ispitivanja i glavčinu učenika te gimnazije sačinjavali su učenici koji su "ispali" iz državnih gimnazija.

Za razliku od velikog broja alternativnih (slobodnih škola) koje su radile kratko vrijeme, waldorfske škole imaju dugu tradiciju; posebno su aktualne u zemljama u tranziciji koje tek odnedavno počinju s otvaranjem privatnih i alternativnih škola. Waldorfsku školu osnovao je u Stuttgartu 1919. godine njemački antropozof Rudolf Steiner. Pravac obrazovanja ove škole proizišao je iz duga Steinerova antropozofskog pogleda na svijet. Antropozofija se može shvatiti i kao znanost (duhovna znanost) o tijelu, duši, duhu i svijetu. Antropozofija uči da se čovjekovo biće sastoji od četiriju dijelova; fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, duševno tijelo i JA. ([52], 55)

Struktura ovih škola određena je koncepcijom učenja i koncepcijom razvojnih faza djece. Razvojni se periodi, prema Steineru, smjenjuju u sedmogodišnjem ritmu; u prvoj fazi (od rođenja do promjene zuba) dijete nije potpuno svjesno sebe i pedagogija bi u ovom periodu trebala djelovati u pravcu uzdizanja bića djeteta iz dubine na razinu svjesnosti postojanja. Za drugi period karakteristična je transformacija opaženog u predstave i škola bi trebala staviti naglasak na slikovno-umjetničko i ritmičko doživljavanje. U trećoj fazi je izražen razvoj samosvijesti, duhovne samostalnosti i moći rasuđivanja; smisao odgojnog djelovanja ogleda se u razvoju racionalnosti, a u najboljem slučaju u razvoju mašte.

Školski rad u waldorfskim školama polazi od prirode djeteta i smisao je u usmjeravanju djetetova života. U školi ne postoji obveza prisustvovanja nastavi, a nastavni plan je usmjeren na sedmogodišnje faze u razvoju djeteta.

Ove škole u Njemačkoj predstavljaju cjelovit školski sustav (8 + 4), a za učenike koji žele nastaviti školovanje organizira se trinaesti razred koji je priprema za polaganje mature pred državnim komisijom. U ocjeni kvalitete rada u ovim školama kritičari ističu da one u "u cjelini uzevši, predstavljaju prilično marginalne pojave, izolirane poticaje koji su zasluživali podršku, ali nisu baš prikladni za široku primjenu." ([102], 141)

Poznata je i slobodna škola u Bochumu (*Freie Schule Bochum*), a utemeljena je 1981. godine. Osnivač ove škole je grupa učitelja i roditelja koji su bili nezadovoljni postojećom državnim školom. Ova škola, kao i brojne druge, predstavlja reafirmaciju reformne pedagogije, prilagođenu drugačijim uvjetima života. U ovoj se školi nastoji osigurati maksimalni individualni razvoj, sloboda i sigurnost. Djeca iz svih slojeva društva imaju zagarantirana prava, ali i određenu odgovornost.

Umjesto klasične nastave kombinira se projektna nastava i rad po epohama kroz aktivno učenje. Učionice su opremljene različitim didaktičkim materijalima, a više su nalik obiteljskom domu (učenici mogu odmarati i čitati ležeći kako to rade doma).

Svojim radom, ova je škola izazvala pozornost javnosti, a utjecala je na rad drugih škola kasnije osnovanih.

Slobodna škola Prinzhoefte (*Freie Schule Prinzhoefte*) ima za cilj slobodni razvoj pojedinca kroz aktivno učenje i procese unutarnje (vlastite) dinamike. Osnovni koncept ove škole jest "učiti, znači biti djelotvoran". U ovoj školi djeca nisu "nedovršeni i nesavršeni odrasli", već su u svakoj fazi njihova razvoja samostalne ličnosti, a sebe dokazuju kroz "cvjetajuću borbu" s odraslima. Različitim aktivnostima u učenika se nastoji razviti pozitivna emocionalna privrženost prema ostalima jer, kako ističu u ovoj školi, mi imamo samo jedan svijet, zajedno ga izgrađujemo i zajedno živimo, htjeli mi to ili ne: zbog toga treba učiniti sve da zajednički život bude veseliji. U školi se nastoji što manje učiti "u učionici", a što više u procesu povezivanja s okolinom (učenici mnoga značajna i praktična iskustva stječu u firmi "AGAU"); u prirodi i na logorovanjima uče ekološke sadržaje, a mnoga "teorijska" znanja provjeravaju u laboratorijima i prirodnim mjestima.

U Njemačkoj danas rade brojne alternativne škole; poznata je "Laborschule Bielfeld" u Bielfeldu za učenike primarnog i sekundarnog prvog stupnja. Za rad u ovoj školi karakteristično je istraživanje i aktivnost učenika (učenje putem djelovanja) što im je omogućeno u dobro opremljenim učionicama i na terenima oko škole. Znanstveno istraživanje, složenost nastave i kurikulum, nastaju djelotvornom kooperacijom istraživanja i nastavne prakse fakulteta (u čijem je sastavu škola) i škole. ([24])

Poznate su i "Freie Schule Regenbogen", "Gesamtschule Mitte", "Bund Freier Alternativschulen" i druge.

U SAD-u tijekom devedesetih godina osnovane su brojne "ugovorne" škole ("Charter school"); prva škola ove vrste osnovana je 1991. godine u Minesoti, a od tada je broj ovaih škola naglo porastao. Do 1997. godine 25 država je zakonski podržalo osnivanje i rad čarter-škola i danas ih ima više od 500 i imaju oko 80.000 učenika. Čarter-škole osnivaju grupe učitelja i roditelja i drugih zainteresiranih koji žele kreirati alternativno obrazovanje postojećem javnom školstvu. Osnivači ovih škola, u državama koje dopuštaju njihov rad, trebaju tražiti dopusnicu za rad, odnosno podnijeti zahtjev za osnivanje. Spomenuti zahtjev treba sadržavati točno definiran plan i program, metode rada, procjenu sredstava za rad (financije) i obrazovni kadar. Ugovor, tj. dopusnicu za rad kao i određena financijska sredstva izdaje država i lokalni dužnosnici koji prate rad škole i mogu ga obustaviti ako škola ne radi prema odredbama ugovora. Čarter-škole se ne plaćaju, a iako primaju novac iz fonda javnog obrazovanja, mogu same odlučivati o prioritetima potrošnje. Ubrzani porast ovih škola izazvao je u Americi mnoge kritike; kritičari upozoravaju da ove škole iscrpljuju budžet javnog školstva što se onda negativno odražava na kvalitetu javnih škola, kritiziraju ih i zbog nepouzdanih postupaka po evaluaciju učenikova postignuća i svojim radom ne osiguravaju "ekselentnost". Zagovornici pak tvrde

kako konkurencija među školama unapređuje obrazovanje te da je rastući broj škola dokaz široke potpore javnosti. Svake se godine povećava broj upisanih učenika, a oni učenici koji polože maturu, pokazuju kako su charter-škole povećale mogućnost uspjeha onih učenika koji nisu uspijevali u javnim školama.

Navedeni primjeri samo su neki od brojnih primjera alternativnih (slobodnih) škola. Svaka škola ima svoju "osobnu" kartu, svoj "pečat", nešto po čemu je prepoznatljiva u odnosu na druge (alternativne) škole. Upravo te posebnosti su potencijalni izvori novih spoznaja u traganju za "idealnom" školom.

UPRAVLJANJE ŠKOLOM

Cjelokupni politički, upravni i društveni život jedne zemlje prilično se jasno ocrtava u sektoru obrazovanja, odnosno u onom dijelu koji se odnosi na upravljanje školskim institucijama. Iz razlika među zemljama proizlaze i različita stajališta najviših političko-upravnih tijela prema "kontroli škole". U gruboj podjeli danas možemo govoriti o nekoliko vrsta upravljanja; za kontinentalne zemlje dominantan je centralizirani način upravljanja (najizraženiji je u Francuskoj); decentralizirani je način dominantan u zemljama anglo-saksonskog kulturnog utjecaja i miješani, "prijelazni" način koji predstavlja određenu sintezu centraliziranog i decentraliziranog (ingerencija središnje vlasti "engleskog tipa" i pokrajinskih vlasti "francuskog tipa". Ovaj je način dominantan u zemljama koje su teritorijalno podijeljene (u kantone, pokrajine i slične teritorijalne jedinice koje su relativno samostalne u provođenju određene (obrazovne) politike).

U centraliziranog načina upravljanja poseban je značaj i utjecaj središnje vlasti (državnog ministarstva obrazovanja, odnosno ministra) na cjelokupnu obrazovnu politiku. Ovo ministarstvo brine o mreži i vrsti škola, o nacionalnom karakteru ispita, o programima i sadržajima obrazovanja, o rasporedu sati koji je jedinstven za cijelu zemlju, o nastavnom kadru i cjelokupnom životu u školi. Pri ministarstvu i pod njegovim rukovodstvom djeluje viši savjet nacionalnog odgoja kao konstitutivno tijelo koje daje svoje mišljenje o najvažnijim pitanjima iz područja odgoja i obrazovanja. Upravljanje školama ministarstvo ostvaruje preko generalnih inspektora: na regionalnoj i lokalnoj razini provedba politike središnje vlasti povjerena je upravnom i pedagoškom tijelu, ali "s pažljivo odmjerenom maržom slobode". ([46], 57)

Generalni inspektor ima obvezu da brine o određenom tipu školskih ustanova ili nastavi određenog nastavnog predmeta. Pod nadzorom generalnog inspektora sastavljaju se nastavni planovi i programi, vrši instrukcija kao i nadzor nad školama. Za svoj rad odgovorni su ministru, a svoj posao obavljaju prema određenim normama prema kojima se i ocjenjuju namještenici.

Teritorij Francuske podijeljen je na školske okruge, a u svakom okrugu postoji nekoliko departmana. Na čelu okruga (akademije) je rektor, neposredni predstavnik ministarstva koji rukovodi svim poslovima odgoja i obrazovanja u svome okrugu. Struktura upravljačkog tijela školskog okruga je hijerarhizirana, tj. analogna je strukturi ministarstva (konzultativni akademijski savjet, niz odjela i službi). Odgojem i obrazovanjem u svakom departmanu (manjoj jedinici) rukovodi inspektor akademije kojeg postavlja ministar. Hijerarhizirani način upravljanja utjecao je i na hijerarhijsku strukturu koja vlada u školama; u razredu, nastavnik je sam pred skupinom učenika (za koje je odgovoran i koji su mu povjereni); "on temelji nastavu na državnim programima i uputama koje se pak oslanjaju na odnosne sveučilišne discipline. Te su sveučilišne discipline temelj zakonitosti nastavnika koji su dobili diplome da su kompetentni u određenim disciplinama." ([46], 64)

Ravnatelj škole, kao državni službenik, odgovoran je za provedbu politike u školi, a bira se javnim natječajem (prije nego se točno zna u kojoj će školi raditi). Ravnatelja nadziru inspektori - pedagoški nadzornici ili voditelji nadzornog prosvjetnog tijela. Nastavnici su za svoj rad odgovorni ravnatelju odnosno svim inspektorima u strukturi vlasti i ministru), a suradnički odnosi među nastavnicima gotovo i ne postoje kao ni među školskim institucijama pojedinih (pod)stupnjeva obrazovanja.

Ovakav način upravljanja je, barem u Francuskoj, doprinio ustanovljenju i jačanju nacionalnog jedinstva što je bitan cilj Francuza. Međutim, u Francuskoj i u ostalim zemljama s pretežno centraliziranim načinom upravljanja (Austrija, Belgija, Italija, Luksemburg, Portugal i dr.) sve se više ističu mnogi nedostaci. Oni se manifestiraju u:

- pomanjkanju jasnoća (u podjeli između službi) upravljačkih, praktičnih i pomoćnih funkcija;
- neusklađenosti između upravljačkih tijela i brojnih službi koje se nerijetko podvostručuju i međusobno nadmeću;
- uvjerenje koje je svojstveno upraviteljima da sva poboljšanja odgojno-obrazovnog sustava treba osmišljavati središnja administracija;
- stalan rast broja osoba i službi pri središnjoj administraciji koja je rezultat složenosti uprave, mnoštva propisa i uredbi, birokratizacije upravnih službi i u određenoj mjeri pedagoške službe.

Centralizacija u upravljanju školom posebno se negativno odražava na učenike, odnosno na njihovu uspješnost; učenik je na dnu hijerarhijske piramide i mora vratiti ono što je od učitelja primio. U zemljama s ovakvim načinom upravljanja postoje točno određeni kriteriji na temelju kojih se procjenjuje koliko je učenik "dobivenog vratio". Na temelju toga učenik se nakon zajedničke faze školovanja usmjerava u "najbolju" (za učenika) školu. Međutim, praksa u školama pokazuje da se učenici svakodnevno "pročišćuju" i usmjeravaju u kratke programe stručnog osposobljavanja. Iz javnog sektora obrazovanja (posebno u Francuskoj) značajan je egzodus

učenika u privatne škole, u tzv. "slobodan" privatni sektor nad kojim država također ima značajan utjecaj. Privatne škole dužne su poštivati (i provoditi) programe i upute ministarstva. Međutim, bez obzira na to, privatne škole za učenike i njihove roditelje predstavljaju "posljednje utočište" pred premještanjem u drugo usmjerenje (ili školu), a one su ujedno i "štitnici od neuspjeha" zbog visokih kvaliteta nastavnog osoblja, bolje discipline ili moralne ili vjerske orijentacije. ([102])

U Francuskoj, a i u drugim zemljama, postoji mogućnost decentralizacije, na deklarativnoj razini (zakoni o decentralizaciji upravljanja, dekreti o čvršćem povezivanju škole i okružja u kojem se nalazi i sl.). Neke zemlje tu decentralizaciju nastoje provoditi, no, središnja administracija i dalje ima najveće područje djelovanja, odnosno djelovanje lokalnih vlasti je jako suženo i gotovo nepostojano. Udruge roditelja te razredna vijeća, kao pokušaji uvođenja samouprave, koja obuhvaćaju predstavnike roditelja i učenika imaju malo utjecaja na donošenje odluka za rad u konkretnoj školi. Roditelji, kao i ostale "niže strukture" provode vjerno upute izrađene na vrhu. Analitičari ističu da za stvarnu (čistu) decentralizaciju nisu dovoljni dekreti i zakonski propisi nego stvarno prenošenje vlasti na školu i lokalno okružje u kojem se ona nalazi, a njena samostalnost mora biti puno veća od one koju određuje ministar.

Za decentralizirani način upravljanja može se sa sigurnošću tvrditi da je to pojam suprotan centralizaciji svih moći na jednom mjestu. Decentralizacija, sa stajališta prava, "predstavlja postojanje većeg broja samostalnih centara odlučivanja, tj. lokalnih organa koji imaju pravnu vlast nad svojom djelatnošću". ([54], 71)

U relevantnoj se pedagoškoj literaturi najčešće za primjer decentraliziranog načina uzima Engleska. Središnja vlast (Odjel za obrazovanje i znanost) brine se o minimalnim standardima u obrazovanju, određuje politiku obrazovanja nastavnog kadra i bavi se istraživačkom djelatnosti u području obrazovanja. Osim odjela za obrazovanje, kao središnja vlast, obično postoji nekoliko administrativnih tijela (centralno savjetodavno tijelo, inspektorat, organizacija za razvoj školstva i organizacije za znanstvenoistraživački rad).

Lokalne vlasti brinu se o osnivanju i razvoju škola, materijalno-tehničkoj i kadrovskoj osnovi i razvoju školstva prema lokalnim potrebama. Ta uprava funkcionira na principu "zajednica gradi zgradu, ali gospodar u njoj jest država". ([22], 224) Lokalne vlasti sastavljene su od osoba koje imaju iskustva u obrazovanju, a dobri su poznavatelji lokalnih prilika.

Na razini mjesnih škola postoje upravna tijela koja su sačinjena od upravitelja (ravnatelja) kojeg imenuje mjesna obrazovna vlast, te predstavnika roditelja i učenika, a njihov rad prati školski nadzornik ili savjetnik koji brine o kvaliteti nastave i često su savjetnici nastavnicima. U školi, u kojoj se nastoji provesti školska samouprava, postoje i druga samostalna tijela (primjerice, Savjet škole za nastavni plan, program i ispite) koji imaju zadatak da kontinuirano prate sadržaj obrazovanja, metode rada i ispite te da publiciraju najnovije spoznaje na području obrazovanja.

Za praćenje ostvarivanja programa, odnosno teškoća koje se javljaju u nastavi, u školama se formiraju različite komisije. Članovi ovakvih komisija su uglavnom učitelji, s dugogodišnjom učiteljskom praksom i autonomni su pri donošenju prijedloga za poboljšanje nastave u mjesnim školama.

Osim službenih upravljačkih tijela postoje i dragovoljne udruge savjetodavnog karaktera.

Relativna samostalnost u školama s decentraliziranim načinom upravljanja utječe i na povećan broj privatnih i alternativnih škola. Neke od njih dobivaju financijsku pomoć od države, a neke se financiraju same (od školarine učenika).

Iako je decentralizirani način upravljanja fleksibilniji u odnosu na centralizirani, ipak se može reći da je sloboda lokalnih vlasti i škola "dozirana" s koordinacijom rada središnje vlasti i lokalnih prilika. Ovakav način upravljanja proizvodi različitost i šarolikost škola, što onda rezultira nepostojanjem jedinstvenog školskog sustava. Osnovne obrise školskom sustavu daju "usklađene lokalne slobode" što je i razlogom sve češćih prijedloga konzervativnijih političara za uvođenjem centralizacije. "Dijelovi" centralizacije u decentraliziranim oblicima postoje, a posebno dolaze do izražaja pri polaganju završnih ispita gdje je kriterij postignuća jedinstven za cijelu zemlju i čini se da oni daju najvjerniju sliku nekog školskog sustava.

Mješoviti oblik upravljanja školama (prijelazni, iako nije potpuno jasno radi li se o prijelazu s decentraliziranog na centralizirani ili obrnuto) dominira u zemljama koje su teritorijalno podijeljene. U upravljanju postoji decentralizacija jer središnja vlast prepušta teritorijalnim jedinicama nadzor škola koje onda provode prilično centralizirani način upravljanja (u Njemačkoj na lokalnoj razini školama upravljaju pokrajine; u Švicarskoj se radi o kantonalnoj vlasti i sl.). O obrazovnoj politici (razvoju, kvaliteti, poboljšanju svih bitnih segmenata organizacije škola i izvođenja nastave) brine savezno ministarstvo obrazovanja. Sa saveznog ministarstva ovlasti se prenose na pokrajinska ministarstva koja uz osnovne smjernice obrazovanja na saveznoj razini predlažu razvojne strategije pokrajinskog obrazovanja. U djelokrug njihovih poslova ulaze okvirni nastavni planovi i programi, upravljanje sustavom obrazovanja u pokrajini, nadziranje rada škola, pružanje stručne pomoći, praćenje i ocjenjivanje rada učitelja, upravitelja škola i lokalnih školskih uprava.

Gradska upravna tijela (glavni školski uredi, inspektori) brinu o prostoru, opremi i nastanicima u školi. Školom upravlja upravitelj uz suradnju sa školskim odborom u kojem su predstavnici nastavnika, roditelja i učenika. Funkcija upravitelja, kao izvršnog tijela upravljanja, jest upravljanje cjelokupnom školom u okvirima odluka nadležnog ministarstva; on brine o nastavnicima, učenicima, njihovim roditeljima koji su ravnopravni sudionici u donošenju svih bitnih odluka vezanih za školu, te koordinira druge čimbenike iz okruženja škole.

Zbog miješanja tipova upravljanja školom u zemljama s ovakvom strukturom upravljačke administracije javljaju se mnogi problemi. Raznorodnost odgojno-

obrazovnih sustava u pokrajinama onemogućava pokretljivost učenika iz pokrajine u pokrajinu i nesmetano nastavljanje školovanja; nije ravnomjerna zastupljenost različitih tipova srednjih škola čime su vidljivije razlike u ekonomskoj razvijenosti kantona, odnosno pokrajine, a koje pridonose socijalnoj selekciji učenika (bogatiji dijelovi zemlje bogatiji su i školama i šansama za dobar izbor); na nižim razinama obrazovanja vidljive su znatne razlike postignuća učenika.

Navedeni načini upravljanja imaju, dakako, svoje prednosti i nedostatke i zbog toga se sve češće (i žešće) rasprave o pronalaženju "najboljeg" modela. Stručnjaci smatraju da je uspješno upravljanje ostvarivo s menadžerima. Potreba za menadžerskim upravljanjem odgojno-obrazovnih sustava (i škole) nastaje zbog razvoja školstva i buma obrazovanja, a taj razvoj, obilježen je, uz ostalo, i mnoštvom međuodnosa između sastavnih dijelova sustava i različitih činilaca koji na nj utječu. Mnoštvo međuodnosa valja uspješno koordinirati, a posebno je važno uspostaviti dobru komunikaciju, odnosno veću osjetljivost na reakcije iz okoline.

Hijerarhijska organizacija i upravljanje svojstveno (de)centraliziranim sustavima provođenja odluka "s vrha" stavlja aktere odgojno-obrazovnog procesa u položaj zavisnosti, tj. podređenosti. Podređenost guši slobodu, kreativnost, inicijativnost i druge potrebne osobine potrebne za obavljanje složene odgojno-obrazovne djelatnosti. Menadžersko upravljanje je u funkciji razvoja institucije i njene uspješnosti. Brojni primjeri u privredi trebaju poslužiti kao osnova za uspješno upravljanje modernom školom. Nepostojenje strogo hijerarhiziranih odnosa u menadžerskom upravljanju pridonosi i demokratizaciji obrazovanja u koju se "zaklinju" mnoge zemlje.

EFIKASNOST ŠKOLE

Za sve je ljudske djelatnosti zajedničko da nastoje biti što efikasnije. Isto tako, nastoje se pronaći što precizniji postupci za utvrđivanje efikasnosti i na temelju pokazatelja djelatnost poboljšati radi potpune (ili što potpunije) efikasnosti.

Procjena efikasnosti, uglavnom se vrši prema postignutoj razini postavljenog cilja (djelatnosti) manja razlika između postavljenog i (uspješno) realiziranog znači veću efikasnost, i obrnuto, veća razlika znači manju efikasnost. Procjena efikasnosti olakšana je ako je cilj precizno postavljen i u mnogobrojnim djelatnostima je relativno lako odrediti cilj, pa prema tome i efikasnost. Za područje odgojno-obrazovne djelatnosti i institucije koje realiziraju tu djelatnost postoji niz otegotnih okolnosti koje onemogućavaju preciziranje cilja, a odatle i preciziranje pokazatelja efikasnosti. No, bez obzira na nepoznanice koje su prisutne u ovoj posebno složenoj djelatnosti, sve su zemlje zainteresirane za što efikasniji (i konkurentniji) odgojno-obrazovni sustav. Reforme školstva, kojima se u mnogim zemljama gotovo stalno pristupa, izraz su sumnje u to da obrazovanje ispunjava svoje zadatke i predstavlja stalno traganje za novim metodama poboljšanja efikasnosti. Na pitanje što obrazovanje (i školu) čini efikasnim različito će odgovoriti ljudi u različitim krajevima, na različitim školama. Problem je kako doći do odgovora na pitanje što je potrebno da škola bude što efikasnija (ili potpuno efikasna).

Pojam "efikasnost" u pedagogiju je prenesen iz drugih znanosti i odnosi se na procjenu i poboljšanje bilo kojeg (mikro)segmenta odgojno-obrazovne djelatnosti. Efikasnost se, a posebno u složenim djelatnostima kakva je odgojno-obrazovna, raščlanjuje pa je moguće govoriti o efikasnosti škole, nastave, o efikasnosti izvanškolskih i izvannastavnih aktivnosti, efikasnosti pojedinih nastavnih metoda, efikasnosti učenika, efikasnosti rada i obrazovanja nastavnika i efikasnosti brojnih čimbenika koji imaju direktan ili manje direktan utjecaj na školu, odnosno odgojno-obrazovni proces u cjelini. Međutim, bez obzira na raščlambu, određivanje efikasnosti i dalje je složeno i neprecizno. Kada je riječ o efikasnosti škole, onda se

ona najčešće iskazuje brojkama (broj odličnih ili vrlo dobrih učenika; broj učenika koji su "prošli" razred; broj učenika koji ponavljaju ili se upućuju na popravni ispit; broj neopravdanih sati; broj (ne)održane nastave i dr. Pojam efikasnosti treba obuhvaćati i iskazivati realizaciju svih postavljenih ciljeva i zadataka obrazovanja i odgoja na određenoj razini i na određenom području, počev od općih ciljeva i zadataka (koji se postavljaju pred određenu školu) sve do pojedinačnih zadataka koji se postavljaju pred nastavu određenih nastavnih predmeta (disciplina). Takvo shvaćanje efikasnosti obuhvaća i informativni (materijalni) i formativni (funkcionalni) i odgojni zadatak, dakle stjecanje znanja, formiranje ličnosti (sa svih njegovih strana i aspekata). Na realizaciju ovih ciljeva ne bi se smjelo, a često se čini, gledati izolirano, već u njihovoj povezanosti i međuzavisnosti. Izražavanjem određenih jednostranosti (intelektualizam) dolazi do zapostavljanja formativnih i odgojnih zadataka (i "neopipljivosti" njihove realizacije), a različiti kriteriji procjene efikasnosti dovode do određene labilnosti i nepotpune pouzdanosti efikasnosti škole. Zašto se govori i traži iskazivanje efikasnosti ako je efikasnost škole nepouzdana?

Iza brojki su mnoge nepoznanice, kao posljedica nepreciznog cilja koji nameće neprecizne kriterije procjene efikasnosti. Najčešće se efikasnost zamjenjuje kvalitetom, što ona dijelom i jest, ali ne postoji nužan uzročno-posljedični odnos; moguće je poboljšati kvalitetu (čimbenika djelatnosti), a da efikasnost izostane. No, i kada se efikasnost zamjenjuje kvalitetom, stvar nije bitnije jasna jer se i kvaliteta najčešće iskazuje brojkama. Ako su brojke polazatelji efikasnosti, onda one ponekad demantiraju školu, tj. njenu djelatnost čine neefikasnom "ili nepotrebno efikasnom". Svakodnevno se povećava broj učenika koji bježe s nastave; konstatira se povećan broj nasilnika i vandalskog ponašanja u školi i strahuje se da će takvo ponašanje u mnogim školama dovesti u opasnost tradicionalni sustav organiziranja razreda. Prijevremeno napuštanje škole također je jedan od univerzalnih problema i u mnogim se obrazovnim sustavima pokušava ugurati (ili/i paralelno egzistira) sustav "druge šanse za obrazovanje".

Ako je efikasnost mjera (procjena) razlike između ostvarenog i planiranog (poželjnog ili idealnog), onda je u odgoju i obrazovanju u školi prva poteškoća za određivanje efikasnosti, definiranje cilja odgoja i obrazovanja, odnosno definiranje cilja škole. Cilj je odgoja i obrazovanja društveno određen i uvjetovan, a odražava identitet određenog društva. Cilj je (odgoja i obrazovanja) ideal, zamišljena slika onoga što se želi postići. Uopćeni cilj odgojno-obrazovne djelatnosti konkretizira se kroz uže ciljeve, odnosno zadatke pojedinog predmeta koji doprinose ostvarivanju općeg cilja, te je zato odnos idela, cilja i zadataka odnos općeg, posebnog i pojedinačnog. Iako je cilj odgoja prilično kontroverzno pitanje (u njemu se prepliće odnos socijaliteta i individualiteta, odnos socijalizacije i individualizacije), autori su suglasni u tome da cilj treba supsumirati osnovne društvene potrebe i u institucija za odgoj i obrazovanje treba biti provodljiv i ostvariv. Uopćeni cilj se konkretizira

stupnjevito (od osnovnoškolskog do visokoškolskog obrazovanja) od predmeta do predmeta (za svaki podstupanj školovanja i razred) te od učenika do učenika. Konkretizacija cilja, omogućava, uz ostalo, preciznije određivanje efikasnosti škole.

Kada bi cilj odgoja i obrazovanja i bilo precizno izmjeriti i ustanoviti efikasnost svih "školskih" čimbenika, problem nije riješen na razini individualiteta, odnosno, postavlja se pitanje korespondira li društveni (državni) cilj s individualnim ciljevima (pojedince koji uči u školi). Problem se dodatno komplicira zbog nepoznavanja učenika (njegovih predispozicija, interesa, motiva, poteškoća i drugih važnih elemenata), njegova "početnog" stanja prije polaska u školu. Škola malo respektira učenikove posebnosti i najčešće ih "uprosječuje" iako ima svoje potencijale koji su usmjereni na razvojnost učenika. "Uprosječenje" je značajno izraženo koliko su i izraženi zahtjevi individualnog rada i individualizacije. U praksi se dešava da se u ocjeni efikasnosti škole barata s posebnim učenicima koji su postigli zavidne rezultate, primjerice na nekim takmičenjima, što onda doprinosi dobroj reputaciji škole. Kako škola najčešće odmaže takvim učenicima, njihove rezultate ne bi smjela "svojatati". Obrnuto, "nepodobne" situacije svojih učenika, koji ruše efikasnost, sklona je odbaciti od sebe i pripisati neefikasnosti drugih (roditelja, ulice, djeteta...).

Taksonomija odgojno-obrazovnih ciljeva odnosi se na normativno sređivanje, odnosno klasifikaciju odgojnih i obrazovnih pojedinosti. Taksonomija se najprije javila u biologiji; Karl Linne je krajem 18. stoljeća stvorio "sustav prirode": tisuće je živih vrsta složio u sustav na temelju kriterija po kojima se vrste mogu kategorizirati u velike grupe i rodove. Osnovni kriterij sustava su najkarakterističnija obilježja što mu je omogućilo da dijeli sisare i kičmenjake od nesisara i nekičmenjaka.

Potreba za taksonomijom ciljeva i zadataka odgojno-obrazovnog procesa javila se zbog toga što su ciljevi najčešće davani uopćeno i u "pedagoškim frazama" što je otežavalo njihovu realizaciju i određivanje efikasnosti. Svatko je tako postavljen cilj tumačio na svoj način i odabirao druge vrijednosti za koje je smatrao da su relevantne. "Sređivanje" je potrebno jer ako netko ne zna točno kamo je krenuo, stići će tamo gdje nije želio (planirao). ([48]) To neznanje "kamo smo krenuli" R. F. Mager ilustrira duhovito sa suvremenom basnom, a ona glasi: "Jednom je morski konjić skupio sedam osmaka i pošao tražiti svoju sreću. Uskoro sretne jegulju koja mu reče: "Hej, momče, kamo si pošao?" "Idem naći svoju sreću", odgovori ponosno konjić. "Baš si sretan", reče jegulja. "Za četiri osmaka dat ću ti ovu peraju, pa ćeš s njom ići mnogo brže". "Oh, to je divno", odgovori morski konjić, plati peraju, namjesti ju i krene dvostrukom brzinom. Ubrzo naiđe na spužvu koja mu reče: "Hej, momče, kamo si pošao?" "Idem naći svoju sreću", odgovori konjić. "Baš si sretan", reče spužva. "Za malu naknadu dat ću ti ovaj mlazni čamac kojim ćeš putovati mnogo brže". I tako konjić ostatkom novca kupi čamac i pojuri preko mora pet puta brže. Uskoro naiđe na morskog psa koji mu reče: "Hej, momče, kamo si pošao?" "Idem naći svoju sreću", odgovori konjić. "Baš si sretan. Ako pođeš ovim prečacem", reče

morski pas, pokazujući na svoja otvorena usta, "uštedjet ćeš sebi mnogo vremena." "Oh, hvala," odgovori morski konjić i poleti u ždrijelo morskog psa koji ga provari. ([48], 111 - 112) Poznati su mnogi zagovornici taksonomije ciljeva: Mager smatra da svrha i cilj poučavanja trebaju biti usmjereni prema učeniku, a zadano gradivo je objekt procesa poučavanja (obrazovanja). Ciljeve je potrebno konkretno i operacionalno formulirati, a temelj operacionalizacije je učenik, subjekt poučavanja. U obrazovanju treba znati što su učenici znali prije namjernog djelovanja, ali isto tako i što znaju nakon poučavanja. Finalno će se stanje ustanoviti prema ponašanju učenika kojem će pomoći cilj poučavanja formuliran u kategorijama konkretnog ponašanja, a ne u apstraktnim terminima (znati, razumjeti, procijeniti...) koji označavaju subjektivna psihička stanja.

S. B. Bloom je jedan od istaknutih predstavnika taksonomijskog pristupa ciljevima odgoja i obrazovanja, a njegova je taksonomija izazvala brojne druge koje su nastojale umanjiti nedostatke Bloomove taksonomije. Isto tako, izazvao je brojne oštre protivnike koji su smatrali da nije potrebno unaprijed postavljati ciljeve u nastavi jer se tako koči kreativnost i nastavnika i učenika; išli su tako daleko da su predlagali i tzv "besadržajno obrazovanje", tj. takvu nastavu gdje će učenici zajedničkim radom s nastavnicima proizvesti određeni sadržaj kao izraz spontaniteta. Sa stajališta efikasnosti ovakve nastave i škole čini se da ona ne bi ni postojala s obzirom na to da nije postojao ni cilj obrazovanja, kao mjera koja treba poslužiti pri određivanju efikasnosti.

S. B. Bloom pod odgojnim ciljem podrazumijeva preciznu formulaciju promjena učenika pod utjecajem odgojno-obrazovnog procesa, a konačan izbor i sređivanje odgojnih ciljeva ovisi o tome koje se teorije pridržava i kakvu filozofiju odgoja škola prihvaća. Bloom ciljeve dijeli na kognitivne, afektivne i psihomotorne. Pri razradi ciljeva valja voditi računa, kako ističe Bloom, o ciljevima kojima teži škola ili pojedini nastavni predmet, koje odgojne utjecaje primijeniti radi ostvarenja zadanih ciljeva i kako uspješno organizirati odgojne utjecaje da kontinuirano djeluju i osiguravaju integraciju učenikovih iskustava te kako vrednovati uspješnost tih ciljeva i postupaka.

Taksonomijski pristup je, unatoč namjeri preciziranja što je dijelom i učinjeno, ipak ostao na razini općenitosti, a ta se općenitost ogleda u promatranju (željenog) ponašanja koje treba nastati pod utjecajem ciljanog djelovanja (za koje nismo sigurni da će "proizvesti" željeno). Ta je općenitost pretočena u nastavne planove i programe koji su službeni dokumenti škole, a koje propisuju prosvjetne vlasti koje pak određuju sadržaj rada svakog nastavnog predmeta. To bi značilo da su u planovima i programima isplanirani svi potrebni elementi koji dovode do ostvarenja cilja, a onda i do precizne efikasnosti. Međutim, u tradicionalnim nastavnim planovima i programima nema jasno uspostavljenih veza između ciljeva, sadržaja, metoda i medija i zbog toga su velike nade polagane u kurikularno planiranje (S. B. Robinson, R. W. Tyler, C. Moeller i drugi).

Kurikularno planiranje, odnosno cjelokupna metodologija kurikuluma praćena je terminološkom zbrkom; kurikulum se shvaća kao život i program škole, tj.

dinamičan sustav aktivnosti za organiziran život u školi; kurikulum je plan učenja i djelovanja, oblik mišljenja i vrednovanja; kurikulum se ne odnosi samo na nastavne sadržaje, već i na metodičke priručnike za učenike i nastavnike. Kurikulum označava i organiziran sustav iskustva koji ima za cilj osposobljavanje učenika za učenje i djelatnost.

Do danas postoje različiti modeli kurikuluma i njegove evaluacije. Jedan od prvih je Tylerov model stvoren tridesetih godina u SAD-u, ali je još i danas aktualan. Prema Tyleru kurikularna evaluacija je proces određivanja ostvarenosti ciljeva nastave (odgojno-obrazovnog procesa), odnosno proces određivanja stupnjeva promjena jer ciljevi nastave podrazumijevaju (predviđaju) promjene u modelima ponašanja učenika. Termin ponašanje u ovom modelu se rabi šire jer se odnosi na pojavno djelovanje, na mišljenje i osjećaje. ([91]) U evaluaciji se polazi od pretpostavke da su ciljevi ponašanja jasno definirani jer ako ne znamo što u učenika treba promatrati (koje vrste ponašanja uključuju nastavni ciljevi), onda ne znamo koliki je stupanj promjena u učenika nastao (jer ne znamo ni koje vrste ponašanja treba promatrati).

Sljedeća etapa u evaluaciji je identifikacija situacija u kojima učenici mogu iskazati ponašanje koje zahtijevaju nastavni ciljevi (situacije moraju željeno ponašanje učenika stimulirati i izazivati). Izrada i ispitivanje potrebnih instrumenata za provjeravanje ostvarivanja (ostvarenosti) određenog cilja jest pretposljednja faza evaluacije. Odabir pravih instrumenata pretpostavlja ispitivanje više nastavnih situacija za koje se može očekivati da bi u njima učenici pokazali očekivano ponašanje, a istovremeno se dobivaju informacije o adekvatnosti situacija zbog evidencije ponašanja učenika. U posljednjoj fazi rabe se instrumenti za prikupljanje podataka (kvalitativnih i opisnih) o ponašanju učenika, dobiveni se podaci obrađuju i rezultati uspoređuju s ciljevima ponašanja. Dakle, ustanovljuje se efikasnost nastavnih situacija koje bi trebale dovesti do željenog ponašanja. Pri interpretaciji rezultata valja, kako ističe Tyler, vršiti različita uspoređivanja koja se odnose na brojne aspekte i rezultate, a to služi lakšem određivanju uzroka dobrih i loših strana kurikuluma i njegovoj korekciji. Kritička evaluacija znači kontinuiranost procesa planiranja kurikuluma i stalno poboljšanje, a orijentir poboljšanja su ciljevi i sadržaji, nastavna sredstva, metode, oblici i organizacija odgojno-obrazovnog procesa. Ovaj je model, kao i brojni drugi, koncipiran na bihevioralnoj paradigmi jer gotovo sve etape svodi na "ciljanu akciju" (*stimulus*) i "poželjno ponašanje" (reakciju) koje se iskazuje brojkama. Mnoge dimenzije i aspekti rada u nastavi, a posebno u radu s učenicima, ostaju skrivene što znači da predloženi model određivanja efikasnosti nije dostatan ni sveobuhvatan.

Tyler je imao veliki utjecaj i njegovi sljedbenici (M. Skriven, Cronbach, Steik) nastojali su model dopuniti i predložiti novi. Uvode nove pojmove (formativnu i sumativnu evaluaciju koje su obuhvatnije od evaluacije kurikuluma koja može jedino odrediti smjer prerade kurikuluma. Osnovna negativnost u kurikularnoj evaluaciji

je usmjerenost na opipljive rezultate, a prava evaluacija treba obuhvatiti i druge elemente (utjecaj nastave na nastavnika, službenike, školske psihologe i ostale) te iz takvog pristupa proizlazi da su rezultati nastave neposredne i dugoročne kognitivne, afektivne, osobne i društvene posljedice odgoja koje se mogu mjeriti kasnije.

Lee J. Cronbach je proširio Tylerov model, a osnovna zamjerka je to što se sve u tom modelu svodi na ponašanje: proširivanje ovoga modela se odnosi na istraživanje adekvatnosti (odabranog) modela jer Cronbach smatra da testovi nisu jedini primjereni za provjeru obrazovnih rezultata učenika i ti rezultati nisu jedina osnova za procjenu kurikuluma. Krajnji rezultati (dobiveni i testovima) služe za procjenu pozitivnih i negativnih strana kurikuluma, međutim, kako ističe Cronbach, evaluaciju treba sagledavati obuhvatnije jer je ona osnovna komponenta razvoja kurikuluma.

Iako se u kurikularno programiranjem i evaluacijom nastojalo približiti cilj i nastavne situacije koje omogućavaju realizaciju cilja, i dalje je ostalo otvoreno pitanje kako izmjeriti "neopipljive" veličine koje su relevantne u procjeni efikasnosti (škole, nastave, nastavnika, učenika...). Kada odgojno-obrazovni proces, posebno njegovi rezultati postanu nejasni, u pomoć se priziva Skinnerova koncepcija.

"Neopipljive" veličine otežavaju ustanovljenje efikasnosti škole i kada je riječ o znanju učenika (kojim gotovo sve škole barataju kao s pokazateljem svoje efikasnosti). U školama se znanje učenika određuje brojevima (školskim ocjenama) koje su također nepoznanica. Nastavnici će "isto" znanje različito vrednovati; ocjenjivanje je stvar trenutka iako bi trebalo imati odlike kontinuiranosti; varijabilnost ocjena (i kriterija) razumljiva je zbog nepostojanja čvrstih oslonaca koji bi se rabili u procjeni znanja učenika. Nastavnici su skloni reći da ocjenjuju znanje učenika, no to je veoma upitno ako je znanje sustav ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek (učenik) trajno usvojio i zadržao u svojoj svijesti. Ako nastavnici ocjenjuju, a to najčešće čine, verbalnu ekspresiju učenika, onda oni vrednuju uglavnom činjenice (koje je učenik zapamtio u većem ili manjem opsegu). Gotovo da je nemoguće odrediti ili izmjeriti kvalitetu i doseg generalizacije ako je generalizacija misaoni proces uopćavanja koji sadrži pojam, sud i zaključak. Svi ovi i drugi misaoni procesi nisu mjerljivi pa se ne mogu ni iskazati brojevima. Uočavajući ovaj problem, pedagogija je "pozvala u pomoć" druge znanosti radi upoznavanja učenika, tj. procesa koji se dešavaju u učenikovo glavi. Nastojeći osvijetliti "najcrnju kutiju od svih crnih kutija" (učenikovu glavu) stručnjaci su pokušali pronaći teorijsko-optimalno-univerzalni model učenja kojim bi se uspjela razjasniti logika usvajanja i prerade informacija tijekom obrazovnog procesa. U tu svrhu uzimane su spoznaje kibernetike i teorije informacija (mikro- i makro-pristupi radi izučavanja unutarnje logike prerade informacija i izučavanja vanjskih obilježja učenika zbog "djelovanja" u nastavi); modeliranje procesa učenja i nastave gdje se polazi od kibernetičkih postavki upravljivosti odgojno-obrazovnog procesa s namjerom određivanja univerzalnih obrazaca za učenje, odnosno rješavanje

problema ili/i individualizacije nastave. Unatoč tim nastojanjima "crna kutija" je ostala i dalje crna, a modeliranje nije uvijek provodljivo zbog brojnih posrednih činitelja koji utječu na nastavni proces i na učenika te se u evaluaciji takvog načina učenja ne može precizirati njegova efikasnost (u unutarnjoj logici prerade i usvajanja informacija). Odatle i preokupacija autora, konstruktora modela, treba li model konstruirati kao crnu ili bijelu (prozirnu) kutiju i kako? Ostaje i dalje izazovan i delikatan problem kako proučiti načine učenikova učenja jer barem za sada "nikome se ne može gledati u dušu". ([48], 113) U ovom se pristupu, kao i u taksonomijskim, radi o "modelu efekta" koji je zasnovan na tezi da je najvažnije kontrolirati preradu informacija i dobivenu reakciju od učenika. Model efekta daje prilično pouzdane metodološke postupke razrade operativnih zadataka, ali ne daje dovoljno pouzdane argumente na osnovi kojih bismo mogli tvrditi da kontrolirane reakcije učenika zaista reprezentiraju osnovna obilježja općih zadataka (razvoja mentalnih sposobnosti, formiranje pogleda na svijet, razvoj motivacije i sl.).

Poteškoća razgraničavanja utjecaja pojedinih "ciljanih" akcija i "nametnutih" javlja se i zbog toga što je proces obrazovanja kontinuiran proces, što se novi ulazi nadovezuju na prethodne, udružuju se s njima i dovode do novih kvalitativnih i kvantitativnih promjena. Sve to, dakako, onemogućava izmjerljivost efikasnosti škole kao i nemogućnost "omeđavanja" vremenskog opsega u kojem se efikasnost odgojno-obrazovnog procesa jasno iskazuje.

U suvremenim uvjetima osim škole u realizaciji odgoja i obrazovanja sudjeluju brojni čimbenici (obitelj, predškolske ustanove, mediji, uža i šira okolina i drugi). Svi oni imaju utjecaja na rezultate u školi. Ova se činjenica uglavnom zaboravlja kada se procjenjuju ishodi rada u školi. Tada se apostrofiraju samo subjektivne snage u školi, a o drugim, vanjskim čimbenicima efikasnosti (i uspješnosti) gotovo da se i ne govori. Razloga tome ima više, no sigurno je da škola ne može razgraničiti svoj utjecaj i utjecaj tzv. paralelnih škola. Osim toga škola u procjeni efikasnosti ne doseže do utjecaja "svojih snaga", a kamoli do utjecaja izvanškolskih.

Osim unutarnje efikasnosti, valja govoriti i o vanjskoj efikasnosti škole. Škole se na temelju brojki uspoređuju (pa se u javnosti govori o "boljim" i "lošijim" školama). Međutim, mjerilo vanjske efikasnosti trebala bi biti osposobljenost učenika za uključivanje u "svijet rada" i u "svijet odraslih" ili efikasno uključivanje u više stupnjeve obrazovanja. Vanjska efikasnost može potkrijepiti ili demantirati pokazatelje unutarnje efikasnosti i biti dobar orijentir njenog povećanja. Međutim, škole su sklone prekinuti "pupčanu vrpcu" s učenicima kada završe određeni stupanj školovanja i kada pređu u drugu školu. Umjesto toga valjalo bi sustavno pratiti učenike, a njihovi (ne)uspjesi mogli bi biti dragocjeni podaci o (ne)efikasnosti škole i koristan materijal za usavršavanje metodologije istraživanja efikasnosti.

Usmjeravanje napora u nekim pravcima i akcijama su u začetku (osuvremenjavanje nastave, poboljšanje položaja učenika i nastavnika, napuštanje

intelektualizma, odnosno jednostranosti didaktičkog materijalizma). U daljnjim nastojanjima treba ih intenzivirati i kritičkim prevladavanjem postojećih slabosti, u pojedinoj školi i na globalnoj razini, i prepreka pravilno usmjeravati zbog veće i pouzdanije efikasnosti škole.

SELEKCIJA U OBRAZOVANJU (ŠKOLI)

“Svatko ima pravo na obrazovanje.
Obrazovanje treba biti usmjereno
na puni razvitak ljudske ličnosti”

(iz Opće deklaracije o pravima čovjeka)

Nema ni jednog perioda u razvoju čovječanstva u kojem nije vršena selekcija prema kriterijima (i razlozima) postavljenih od “viših” koji su “odabrani da odabiru”.

Selekcija je uvijek nepravedna prema onome prema kome je usmjerena (pa i onda kada je ne vrši čovjek). Nepravednost se posebno iskazuje i osjeća kada se njome uskraćuje (neko) temeljno pravo čovjeka, a jedno od temeljnih prava čovjeka danas je pravo na obrazovanje. Selekcija proizvodi različite nejednakosti koje su smatrane dobrim i razumnim društvenim pojavama i pojavama prirodne nužnosti (milijunaši su rezultat prirodne selekcije).

Pojam selekcije u pedagogiju je prenesen iz biologije, a u biološke znanosti uvodi ga Charles Darwin u svojim djelima *Porijeklo vrsta putem prirodnog odabiranja* (1859.), *Porijeklo vrste* (1859.) te *Porijeklo čovjeka* (1881.). Osnovna postavka od koje je Darwin pošao na temelju svojih istraživanja i istraživanja drugih znanstvenika toga doba bila je ta da je živi svijet rezultat određenog historijskog razvoja. Živi se organizmi u prirodi razvijaju, prije svega, pod utjecajem brojnih fizičkih okolnosti, fizičkih uvjeta, okoline, prirode u kojoj žive. Da bi mogla opstati, živa su bića prisiljena na stalno prilagođavanje uvjetima prirode u kojoj žive; ako se ne mogu prilagoditi (na sve okolnosti prirode), ne mogu ni opstati. U spletu mnogih komponenti u prirodi je borba za opstanak borba svake jedinke da se održi, da se prilagodi što je moguće samo pod datim uvjetima. Borba za opstanak je i dio uzajamne borbe živih bića jer gotovo sva živa bića žive od toga da jedna druge troše i napadaju ili da se hrane od biljnih vrsta trošeći ih i uništavajući. To znači da sve stvorene jedinke ne mogu opstati, da se održavaju samo najsposobniji za opstanak, odnosno one jedinke koje su se najbolje prilagodile datim uvjetima. One vrste koje se nisu prilagodile promjenama, nestajale su (katkada vrlo brzo a katkada u jednom procesu degeneracije). To Darwin naziva procesom prirodnog odabiranja (prirodne selekcije). Darwin je ukazao, također, da čovjek podliježe istim zakonima razvoja u procesu prilagođavanja i prirodnog odabiranja kao i ostala živa bića.

Darwinovo je učenje preneseno u sociologiju (socijalni darvinizam) prema kojemu i ljudsko društvo podliježe zakonima prirode iz čega slijedi da je pravo najjačih u ljudskom društvu da uništavaju sve slabije (socijalni darvinizam poslužio je kao ideološka osnova rasizmu i fašizmu).

Od nastanka prvih škola pa do danas škola nije izgubila svoj selekcijski karakter koji se u pojedinim periodima razvoja škole (i društva) različito iskazivao.

Prve su škole imale klasno-socijalni, dakle selekcijski karakter i bile su namijenjene socijalnoj eliti, odnosno onom (malobrojnom) stanovništvu koje se nije bavilo fizičkim radom. Školovanje je pripomoglo postojećoj podjeli ljudi jer su školovani dobivali još veću moć (i sve drugo što moć donosi) što je i razlogom da su deprivilegirani davali visoku vrijednost školovanju. “Još nikada nisam vidio kovača koji bi postao ambasador, ali sam zato vidio kovača pred otvorom njihovih peći: prsti su im kao u krokodila, a smrde više od ribljih jaja... Zidar radi sa svakojakim tvrdim kamenom. Kad dovrši svoju rabotu, ruke su mu istrošene i on spava skvrčen sve do zore. Ruke i kičma slomljeni su mu od rada... Zato... posveti svoje srce učenju jer uistinu nema ništa što bi se s tim moglo usporediti.” ([89], 4)

U staroj Grčkoj Platon je istražujući koncepciju idealne države predlagao da će idealna država biti pravedna država, a u pravednoj državi svatko obavlja svoj posao uspješno, i to raspoređen prema sposobnosti pojedinca. Zadatak je odgoja i obrazovanja da otkrije nadarenost pojedinca za taj posao jer je svatko sposoban samo za jedno. Škola je bila dostupna samo slobodnim Atenjanima.

Protiv selektivnog karaktera obrazovanja (školovanja), a temeljeno na socijalnoj pripadnosti koja je opravdavana urođenim razlikama među ljudima, istupali su mnogi napredni pedagozi (i ostali znanstvenici), a posebno se isticala potreba javnog obrazovanja u prijelomnim društvenim zbivanjima, odnosno u revolucijama, iako je u pozadini revolucionarnih zahtjeva ideje i koncepcije drugačijeg obrazovanja u skladu sa zahtjevima i u funkciji rješavanja društvenog i ekonomskog položaja svakog sloja i staleža. Prijelomni događaj za školovanje (i uopće, drugačiji pristup životu “masa”), najčešće se uzima francuska buržoaska revolucija, iako je i u engleskoj revoluciji obrazovanje predstavljalo značajno područje razmatranja u sklopu širih, a posebno ekonomskih pitanja.

Za pet godina postojanja i rada Ustavotvorne i Zakonodavne skupštine i Konventa raspravljalo se o pedagoškim projektima u kojima je isticano da su odgoj i obrazovanje prirodno pravo čovjeka, tj. jedna od osnovnih i neotuđivih potreba ljudske prirode i (novo) društvo je dužno osigurati svim ljudima uvjete da bi zadovoljili te potrebe. Obrazovanje je uvjet društvene jednakosti građana. Nijednom čovjeku nije unaprijed urođena a ni uskraćena mogućnost da se razvija, a razvojnost je bitno obilježje ljudske prirode. Za svakog pojedinca, isticano je u projektima, treba stvoriti uvjete koji omogućavaju što potpuniji i slobodniji razvoj njegove prirode. Osim ovih pitanja u projektima francuske buržoaske revolucije isticane su ideje o

obveznosti i besplatnosti obrazovanja, o javnom i društvenom karakteru obrazovanja, a škole su određivane kao pedagoški, prosvjetni i kulturni centri okružja namijenjena odgoju i obrazovanju mladih i odraslih (ideje permanentnog obrazovanja).

Zbog kratkoće vremena (krupna buržoazija nakon pet godina preuzima vlast) nisu realizirani prijedlozi, no, oni su dali značajan poticaj demokratizaciji školovanja u paroli: bratstvo, jednakost, sloboda.

Pariška komuna tijekom svoga 72-dnevnog postojanja nije uspjela ostvariti nijedan pedagoški zahtjev. Međutim, s obzirom na humanost svojih zahtjeva i velike pozornosti koju su posvećivali obrazovanju (osnovana je "Komisija za prosvjetu" na čelu s Eduardom M. Vaillantom s nekoliko potkomisija i radnih grupa "Komisija za organizaciju nastave") potrebno je navesti neke od njih. Jedan od zahtjeva bio je osiguravanje istovjetnih prava i realne dostupnosti obrazovanja svim građanima bez razlike podrazumijevajući građane obaju spolova. Zahtijevano je stvaranje uvjeta za što svestraniji razvoj svakog pojedinca da se učini obrazovanje općim, javnim i besplatnim za sve. Pariška komuna je "ozakonila" jednakost u obrazovanju, odnosno garantirala je svakom građaninu pravo na puni razvoj svojih sklonosti, odnosno isticani su zahtjevi da se građanima osigura odgoj i obrazovanje koje će ih osposobiti da upravljaju svim društvenim poslovima. Njihova želja (želja Pariza), da seljački sin postigne isto ono obrazovanje kao i sin bogataša, veoma je humana, ali nikad ostvarena.

Glavne etape stvaranja prava idu od priznavanja klasičnih građanskih prava (radništvu) preko priznavanja političkih prava i priznavanja socijalnih prava, a krajnji učinak toga je priznavanje prava jednakosti u šansama. ([96], 46)

Nakon omasovljenja školovanja, koje su zemlje ozakonile u različito vrijeme, a provodile znatno kasnije, dijelom je ostvarena mogućnost jednakih prava i jednakih šansi; međutim, školovanje je i dalje zadržalo selektivni karakter.

U demokratski uređenim društvima princip "jednakih šansi" jedan je od temeljnih koji se nastoji "ugraditi" u obrazovnu politiku zemlje. Princip jednakih šansi ne znači neselektivnost jer škole nisu izgubile svoj selektivni karakter. Osnovni razlog kojim se opravdava selektivnost jest nejednaka sposobnost djece, što nije sporno, ali stručnjaci upozoravaju da je bitnije "kako ostvariti jednakost obrazovnih šansi ako istodobno obrazovanje treba prilagoditi enormnim razlikama među pojedincima". ([100], 24)

U mnogim se obrazovnim politikama, a iz njih i izvedenim reformama školskih sustava, nastoji pronaći najadekvatniji školski sustav; riječ je o pravu svakoga (učenika) da dobije onakvo obrazovanje koje odgovara karakteristikama (sposobnostima, interesima i mogućnostima) svakog pojedinca i takav stav je doveo do stvaranja tzv. diferenciranog obrazovanja. Stvaranjem diferenciranog obrazovanja (obrazovnih puteva) potvrđena je posebna važnost koja se pridaje sposobnostima učenika (iskazanih a koje su "provjerene" i "provjerljive" različitim testovima), a koje se pak uzimaju jednim razlogom različitog uspjeha i završetka određenog

stupnja školovanja. Zagovornik takve koncepcije obrazovanja je engleski biolog J. B. S. Haldane koji smatra da će napredak biologije voditi do spoznaja o urođenoj nejednakosti ljudi. Nejednakosti čovjeka su "najočitije u Americi gdje su obrazovne šanse (*educational opportunities*) raširenije nego drugdje. Univerzalno obrazovanje vodi ne do jednakosti već do nejednakosti utemeljenoj na realnim razlikama talenta. Gdje postoji jednakost šansi, nema izlike za neuspjeh". ([100], 28)

Temeljem takvog pogleda na sposobnosti čovjeka smatra se da je malen dio stanovništva sposoban obrazovati se, a ta povlaštena grupa treba se obrazovanjem odvojiti od ostalih. Obrazovna elita je "rezervat talenata, nacionalno vrelo ili izvor sposobnosti". Potrebna je "određena razina količnika inteligencije... i zato, se izvor sastojao od individuma s količnikom inteligencije višim od minimuma. Upravo je zato vrijednost selekcijskih kriterija za dospijevanje u elitu ovisila o valjanosti testiranja." ([17], 69)

Urođene sposobnosti treba uvažavati u koncipiranju školskih sustava, međutim, škola se obvezuje osigurati takvo obrazovanje koje će pomoći razvoju učenikovih sposobnosti. Kako postoje negativne ocjene u školama, vidljivo je da taj svoj zadatak škola nije ostvarila. Uspjeh se učenika često uzima kao rezultat urođenih sposobnosti, a zanemaruju se teorijski i empirijski rezultati koji ukazuju na visoku povezanost socio-ekonomskog statusa obitelji i uspjeha učenika u školi. Okružje, iz kojeg učenik potječe, utječe na položaj i šanse djeteta u školovanju, a posebno se ovaj utjecaj iskazuje nakon završetka obveznog obrazovanja. Iako je selekcija u školovanju temeljena na sociopodrijetlu (i na uspjehu) nepravedna, ona je legalizirana i pretočena u "elitne" škole i "neelitne", a kao po pravilu u "elitne" škole (posebno ako su privatne) idu djeca ekonomske elite. I u slučajevima kada se odabir vrši na temelju testova, opet, po pravilu, djeca iz elitnih slojeva društva postižu najbolje rezultate. Takav "odnos snaga" više je rezultat primjerenosti testova djeci bogatijih koja imaju stimulativniju obiteljsko okružje, a ne urođenih (prirodnih) sposobnosti.

S obzirom na već istaknuto pravo čovjeka na (doživotno) obrazovanje, osiguravanje obveznog obrazovanja smatra se minimumom osiguravanja toga prava. Zbog toga su države propisale obvezu pohađanja škole, a iz zahtjeva o obveznosti školovanja proizlazi i zahtjev obveznog završavanja. Podaci o broju upisanih i učenika koji su prije završetka obveznog obrazovanja napustili školu pokazuju da mnoge države nisu osigurale ni taj minimum. Danas u svijetu oko 130 milijuna djece nema mogućnost osnovnog obrazovanja, a još njih 100 milijuna koji se upišu u školu ne završe ni četiri godine koje se smatraju minimumom koji pak osigurava da neće zaboraviti što su naučili. U svijetu je 85 milijuna odraslih nepismeno (što znači da ili nisu pohađali školu ili nisu ni završili "dozvoljeni" minimum); jaz među spolovima, iako se sužava, još je uvijek izražen. Posvuda je u svijetu manje djevojčica nego dječaka koji pohađaju školu; svaka četvrta djevojčica školske dobi ne pohađa školu (24,5 %), a među dječacima svaki šesti. (16,4 %). ([13], 82)

“Sretnici” koji su obuhvaćeni obveznim školovanjem nisu lišeni selekcije; ona se vrši na temelju ocjena unatoč općeprihvaćenoj tvrdnji da ocjene nisu pouzdan pokazatelj znanja učenika. U okviru “ocjenske selekcije” učenici se dijele na “izvrsne” i “dovoljne”, čime im se otvaraju putevi k višim stupnjevima obrazovanja, odnosno elitnim školama. Osim pružanja i uzimanja različitih mogućnosti školovanja u osnovnom (i obveznom) školovanju vrši se i potpuna negativna selekcija pod kojom podrazumijevamo ponavljanje razreda i napuštanje škole (zbog neuspjeha). Ovakav oblik selekcije škole ne bi smjele provoditi, ne samo zato jer su dužne osigurati minimum obrazovanja nego i zato što bazično obrazovanje treba biti primjereno učeniku u onoj mjeri koja će osigurati prohodnost i napredovanje dokle postoji želja u učenika.

Ako je točno da “nema ničega neravnopravnijeg od jednakog odnosa prema različitim osobama” ([13], 222), onda se u kreiranju škole (sadržaja, metoda rada i drugih elemenata) trebaju pronalaziti različiti modeli različitog pristupa koji će osigurati postizanje maksimuma svakog učenika. To bi dalje značilo da je sveobuhvatna pedagogija i iz nje izveden “školsko-didaktički korpus” nesposobna odgovoriti na pitanja posebnosti u školi. To dalje također znači da je potrebno konstituiranje više “dječjih pedagogija” koje će se baviti posebnostima učenika i na temelju njih, kreiranju posebnih škola. Upitno je koliko su škole, tj. donositelji obrazovnih politika, spremne na “kompromise” takve vrste, iako postoje određene naznake jer su se mnoge zemlje odlučile “boriti protiv neuspjeha”. Nastoje se uvesti oblici kompenzacijskog obrazovanja (posebno u SAD-u) za djecu iz hendikepiranih okružja; stvaraju se tzv. “ubrzane škole” koje se temelje na uvjerenju da svi učenici iste dobi mogu postići istu razinu akademskog uspjeha u dobi kada završavaju školu. To znači da loši učenici trebaju raditi ubrazanim tempom od učenika iz povlaštenih staleža, a to se postiže tako da se slabijim učenicima nude zahtjevniji programi. Smatra se da je podučavanje primjereno nadarenim učenicima primjenjivo na sve jer se slabiji učenici ne smatraju ni sporijim ni nesposobnim.

Na razini srednjeg obrazovanja vrši se oštra i manje oštra selekcija. U svijetu postoje strogo diferencirani sustavi koji se baziraju na istim uvjerenjima da su sposobnosti pojedinca urođene i da ih se teško može korigirati te učenike razvrstavaju u različite grupe (strimove, grupiranje učenika prema sposobnostima u okviru pojedinih nastavnih predmeta). Radi razbijanja krute diferencijacije učenika po strimovima, koji predstavljaju samoispunjenje predviđenog (limitiranog) razvoja, obrazovni se sustavi koncipiraju i na teorijskim stajalištima prema kojima nastava i škola mogu značajno utjecati na razvoj učenika i sukladno tome, formiraju se nediferencirani modeli (*comprehensive school*). Unatoč pokušaju “amortiziranja” selekcije, sveobuhvatne škole provode “tihu” selekciju kroz različite smjerove (koji odgovaraju sposobnosti učenika) (*setting sistem*). Ovaj oblik selekcije moguće je opravdati ako se ima na umu da ljudi imaju različite sposobnosti. Sporno je koliko je uspjeh na temelju kojeg se vrši usmjeravanje stvarni izraz sposobnosti, odnosno,

koliko je on pokazatelj optimalnog razvoja učenika. Kako uspjeh nije pokazatelj sposobnosti, neopravdano je provoditi i “tihu” selekciju.

Države selekcioniraju i one učenike koji imaju jednake uvjete za upis u neku vrstu (tip) škole, a jednaki uvjeti, na formalnoj razini, jednake su ocjene. Zbog *numerus clausus* učenici su prisiljeni upisati neku drugu školu za koju nemaju interes.

Svi učenici upisani u srednje škole ne uspijevaju uspješno završiti. Taj se problem rješava tako da se učenicima koji su bili neuspješni u redovitom školovanju nude različiti oblici formalnog obrazovanja koje ide u kategoriju “obrazovanje odraslih”. “Odrasli” obuhvaćaju učenike različitih dobi što ovisi od ustrojstva školskog sustava pojedine zemlje, odnosno dužine trajanja obveznog. Sa stajališta punoljetnosti, odnosno prava i obveza koje iz punoljetnosti slijedi, škola ne bi smjela maloljetne učenike bespravno prevoditi u punoljetnike. Takvi učenici ne mogu samostalno zarađivati za školovanje (jer se obrazovanje odraslih najčešće plaća), imaju prekinut pravni i pedagoški status koji imaju redoviti učenici što ostavlja negativne posljedice na mlade ljude. Zbog lošeg iskustva koje nose iz škole učenici se radije opredjeljuju na “obrazovnu apstinenciju”.

Visokoškolsko obrazovanje, kao ni prethodni podstupnjevi, nije imuno na selekciju. Zbog povećanih obrazovnih potreba stanovništva neke zemlje, a koje je teško realizirati zbog ograničenih kapaciteta visokoškolskih ustanova, države uvode “numerus clausus”, a selekcija se vrši na temelju uspjeha iz srednje škole i uspjeha na prijemnim ispitima. Nakon upisa ocjene na ispitima su elementi koji omogućavaju napredovanje ili na temelju njih se napušta studij, odnosno selekcija na visokoškolskom obrazovanju, uglavnom, funkcionira kao i na nižim stupnjevima.

Sve zemlje, neke oštrije a neke mekanije, provode selekciju na svim stupnjevima školovanja i u svim tipovima škole. Isto tako, ističu pravo pojedinca na obrazovanje kao jedno od temeljnih prava te iz toga proizlazi da to temeljno pravo sve zemlje svojim građanima oduzimaju. Poštujući prava čovjeka škola ne bi smjela biti selektivna. Zbog toga je logično pitanje kakva bi to bila neselektivna škola? Je li ona uopće moguća? Koji bi kriteriji bili relevantni pokazatelji uspješnosti učenika? Ovo su samo neka pitanja koja “opterećuju” selektivnu školu, a pravi odgovor na njih dao bi dobre smjernice za kreiranje neselektivne škole. Možda je jedna od smjernica za stvaranje neselektivne škole činjenica da je svaki čovjek (učenik) vrijedan pozornosti i da mu treba dati (i davati) priliku da uspije.

UČENICI O ŠKOLI (rezultati istraživanja)

Značajan čimbenik (svake) škole jesu nesumnjivo učenici zbog kojih škola i postoji bez obzira što im je obveza školovanja nametnuta. Zbog toga nije nevažno što učenici misle o školi i kao je doživljavaju. ([29]) Da bismo dobili barem djelomični uvid u to kako učenici određuju školu, proveli smo istraživanje u nekoliko osnovnih i srednjih škola u Rijeci. U istraživanje su bili uključeni aktualni učenici svih razreda osnovne i svih razreda srednje škole (po jedan odjel, ukupno 269 učenika). Od učenika se tražilo da odgovore na pitanje: Što je škola, odnosno što je za njih škola.

Na pitanje što je škola u učenika prvog razreda osnovne škole dominiraju odgovori u kojima oni školu određuju kao mjesto rada, učenja igre i prijateljstva (Za mene je škola učenje; U školi se uči, piše, čita i igra; Škola je kao dom; Škola je mjesto za učenje, pisanje, čitanje, crtanje i zabavljanje; U školi imam puno prijatelja; Jako volim školu jer je moja učiteljica dobra). Osim "toplih" odgovora učenici školu doživljavaju kao obvezu (Za mene je škola kao moj posao; U školu idem kao što moj tata i mama idu na posao; Ja u školi radim.).

"Topli" odgovori izraženi su i u učenika drugoga i trećega razreda; škola je za njih mjesto učenja i prijateljstva (Škola je za mene dom gdje se uči i zabavlja; U školi učimo, a na Tjelesnom se igramo različitih igara; U školi učim i družim se s prijateljicama; U školi imamo puno prijatelja i volim svoju učiteljicu). Osim pozitivnih odgovora (i doživljaja) škole "uvlači" se i negativni odnos spram škole jer je učenici doživljavaju kao nametnutu obvezu. Tipični su odgovori (Ne volim ići u školu; Jedva čekam praznike; U školi moramo puno znati; Kad ne bi trebalo puno znati, rado bih išao u školu). Iz odgovora učenika proizlazi da otpor prema školi nastaje zbog vrednovanja, odnosno ocjenjivanja.

S porastom godina školovanja raste i "ozbiljnost" u određivanju škole što onda rezultira odgovorima u kojima su izraženi rad i učenje, kao osnovne odrednice škole; iz prijašnje kombinacije škole kao mjesta učenja, igre i prijateljstva, dominantne u prva tri razreda osnovne škole, izbačena je igra. Umjesto igre učenici, osim

određivanja škole kao "važne obveze za djecu" unose "laganu neugodu" koja je prisutna u školi. Ova je odrednica sporadična u učenika nižih razreda (četvrti), a često se javlja u učenika viših razreda osnovne i srednje škole.

Učenici četvrtog razreda školu uglavnom doživljavaju kao "nešto dobro i važno, ali bi voljeli i da je nema" (Ja volim svoju školu, svoje prijatelje u njoj, iako ponekad zbog ocjena zaželim da je nema). Također, izražena je posebna važnost koju učenici pridaju školi, odnosno učenju u školi "jer bez škole ostajemo glupi".

Na temelju odgovora učenika nižih razreda osnovne škole vidljivo je da prevladava određenje škole kao mjesta učenja, rada i igre, uz pojedinačna određenja škole kao neugodne obveze (zbog ocjenjivanja). Ovakve odgovore moguće je pripisati učiteljima s kojima učenici rade, odnosno kvaliteti odnosa koje učitelj s učenicima uspostavlja.

U odgovorima učenika petog razreda škola je mjesto učenja i rada; škola je i kulturna ustanova u kojoj se uče potrebna znanja za (budući) život (Škola je ustanova puna pameti i mudrosti; Škola je ustanova u kojoj se uče potrebna znanja koja će nam osigurati bolji život kada odrastemo).

Osim funkcije prenošenja znanja učenici školu određuju i preko normi ponašanja (Škola je kulturna ustanova u kojoj se moramo kulturno ponašati; Škola je ustanova u kojoj vlada red i mir).

Određenje škole kao mjesta prisile i neugode izraženije je u petom razredu, u odnosu na niže razrede osnovne škole (Mrzim školu; Škole bih uništio, a nastavnike sve zatvorio; Škola je zatvor).

Učenici šestog razreda su davali slične odgovore kao i učenici petoga (Škola je ustanova za stjecanje znanja; Škola je ustanova potrebna za život; Škola je (glupa) obaveza; i sl.).

Učenici sedmih razreda najčešće školu određuju kao: zatvor, mučilište, dosadu. Zbog učenja sadržaja koji učenike ne interesiraju, a koje moraju znati napamet, učenici bi pobjegli iz škole (Najradije bi pobjegao od škole i nastavnika; Mrzim školu; Više me je strah škole nego zubara).

Osim "kontinuiranih" odlika škole učenici osmih razreda školu vide i kao "nepravednu utakmicu". Takvo određenje moguće je pripisati uviđanju vrijednosti ocjena za nastavak školovanja što je posebno izraženo u učenika osmog razreda, odnosno završnih razreda nekog podstupnja školovanja.

Zbog neugode i straha (zbog ocjenjivanja) nekoliko bi učenika ukinulo, uništilo školu (Sve bih škole zapalio; Sve bi škole trebalo srušiti, a imenike zapaliti).

Prema odgovorima učenika prvog razreda srednje škole škola je za njih uglavnom nametnuta obveza koju treba više-manje uspješno privesti kraju (Tako imam manje problema, a roditelji su zadovoljni; Kad već moram ići u školu, trudim se da imam što manje problema; Mojim je roditeljima škola, tj. dobre ocjene jako važne i zbog njih se trudim. Meni to ništa ne znači).

Nametnuta potreba za dokazivanjem (Škola je borba za ocjene) jedno je od određenja škole, a izraženi su negativni stavovi o školi i njenoj vrijednosti (Škola je glupost! Škola nikome ne treba).

Učenici drugog razreda u određenje škole, slično kao i učenici nižih razreda, unose jednu "prijateljsku" dimenziju, odnosno u druženja s vršnjacima i zbog toga im je u školi ugodno (Sad sam polovila konce, i u školi je O.K., Kompa iz škole je super!) Osim ovakvih određenja, a proizlazi da su za to "zaduženi" prijatelji iz razreda, učenici su kritični prema vrednovanju znanja u školama u kojima su uspješni "jedino štreberi" (Bitno je imati dobre ocjene bez obzira koliko one vrijede). Nekoliko učenika određenje, odnosno doživljaj škole "veže" najdirektnije uz nastavnike i zbog njih škola je "jedna dosadna gnjavaža, a nastavnici su gnjavatori".

Pragmatistički stav u određivanju škole izraženiji je u učenika trećeg i četvrtog razreda srednje škole: pragmatizam se određuje ocjenama i "zbog toga je bitno dobiti dobre ocjene jer bez njih ne može se napredovati ili upisati željeni fakultet" (Da bismo nastavili školovanje, svi se pretvaramo u "lovce na ocjene" u onih nastavnika gdje to "pali").

Za učenike završnog razreda (četvrti razred) škola je sredstvo koje im pruža diplomu i mogućnost zapošljavanja. Svjesni su formalne vrijednosti formalnog priznanja koje se u (našem) društvu malo vrednuje. Nekoliko učenika takav stav argumentira riječima: "Okruženje u kojem živim natjeralo me je da stalno preispitujem svoje uvjerenje da onaj tko zna vrijedi mnogo više od onoga koji ne zna (ništa) ili se pretvara da zna. Svjedoci smo vremena u kojem je jedino važno imati materijalna dobra - dobar stan, auto, skupu odjeću. Većina onih koji to posjeduju nisu niti obrazovani niti vrednuju obrazovanje i znanje; vrijeme i ljudi poljuljali su sustav vrijednosti - nije bitna škola nego, kako se netko snađe".

Učenici koji su školu doživljavali kao ugodno okruženje ("zbog prijatelja i nekih nastavnika") pridaju joj veliki značaj za osobni razvoj, a na takvo gledanje utjecala je i vremenska distanca (Školu nisam jednako doživljavala; jedno mi je vrijeme bila mučilište, zatvor iz kojeg sam željela pobjeći. Kad sam shvatila što školom dobivam, odnosno što bez nje gubim, ozbiljnije sam pristupila radu i učenju. S dobrim ocjenama raslo je i moje zadovoljstvo školom i ona mi je postala ugodna sredina. Uglavnom sam, posebno u srednjoj školi, bila pravilno nagrađivana od nastavnika za sva moja (ne)znanja: takav me je odnos nastavnika (nekih poštenih) dodatno motivirao).

Negativnu ocjenu škole i određivanja kao "mjesta smaknuća" davali su učenici koji su ocjenjivanje doživljavali kao "najružnije iskustvo": pod stalnim pritiskom ispitivanja i ocjenjivanja stečena (više pokazana) znanja su "nakon paljbe" brzo zaboravljali, a radije su učili "neškolske" sadržaje koji su im bili interesantniji. Većinu tih "neškolskih i neobveznih sadržaja" pamtili su duže i oni su im stvarali temelje za učenje obveznih sadržaja.

Za neke se ispitanike određenje škole mijenjalo s obzirom na njihovu motivaciju

za učenjem - u periodima veće motiviranosti škola im je bila mjesto učenja, razgovora i prijateljstva, mjesto prvih ljubavi. Nakon gubitka motivacije, zbog "školskih i neškolskih" razloga, škola im je bivala "mučilište i glupa predstava".

Kriterij određenja škole, odnosno prognoza njene budućnosti, za nekoliko ispitanika je njena društvena funkcija pomoću koje društvo vrši kontrolu i manipulaciju (Škola bez obzira što je nitko ne voli ima budućnost jer država neće prepustiti kontrolu i manipulaciju koju preko nje vrši).

Interesantni su odgovori učenika koji školu određuju kao "obvezu za koju želimo da se što prije završi (Sad sam pri kraju školovanja i nikada više neću uzeti knjigu u ruke).

Iako se radi o malom uzorku, što onda onemogućava dobivanje cjelovitije slike škole, ipak odgovori daju određeni "presjek" učenikova određivanja škole i doživljaja škole. Iz odgovora je vidljivo da su učenje i rad jedno od bitnih obilježja škole; u mlađim razredima prevladava "prijateljska" dimenzija koja se u učenika viših razreda gubi i unosi dimenzija "prisile, straha, borbe, takmičenja" i sličnih odlika koje su uglavnom povezane s ocjenjivanjem.

Rezultati, bez obzira na ograničenost uzorka, daju "dobre" i "loše" strane škole, tj. različito doživljavanje. Zbog toga o učenikovu viđenju škole valjalo bi voditi više računa i uzeti ga pri koncipiranju neke drugačije (teorije) škole.

SAŽETAK

U knjizi *Školska pedagogija* izneseni su rezultati teorijske analize posebno složena fenomema - fenomena škole.

Knjiga je strukturirana u četrnaest međusobno povezanih dijelova (poglavlja). U prvom se poglavlju analiziraju različita određenja školske pedagogije i njenog odnosa s ostalim (ne)pedagoškim znanostima i disciplinama. Ističu se različite predmetno-metodološke veze i odnosi školske pedagogije s drugim znanostima i disciplinama koje su potrebne radi što obuhvatnijeg i kvalitetnijeg sagledavanja škole.

Drugo poglavlje odnosi se na dominantne teorije škole; duhovno-znanstvenu; strukturalno-funkcionalnu; simboličko-interakcionalističku i radikalnu teoriju. U svezi s dominantnim teorijama naglašena je potreba "pedagogizacije" postojećih teorija koje su nastale kao izvodi iz socioloških teorija društva i funkcije škole u njima.

Analiza je relevantne literature pokazala da autori različito određuju školu (poglavlje tri): analiza je pokazala da autori školu najčešće određuju u odnosu na društvo, tj. funkciju koja ona ima u određenom društvu, a zbog nezadovoljstva školom, postoje i pedocentristički pristupi (određenja). Odlika je tih pristupa da se škola određuje mjestom razvoja pojedinca (koji je u njoj).

Vrste škola obrađuju se u četvrtom poglavlju; podjela škola vrši se na temelju različitih kriterija (kriterij obveznosti pohađanja; kriterij razine i karaktera obrazovanja; kriterij dobi učenika; kriterij vremena; kriterij spola; kriterij vlasništva te kriterij specifičnih uvjeta, vezan za okružje.

U petom je poglavlju dat povijesni razvoj škole s posebnim osvrtom na njenu sadržajnu i organizacijsku koncepciju.

Šesto poglavlje *Školski sustavi* sadrži osnovne odrednice sustava i školskog sustava, povijesni razvoj i formiranje cjelovitih školskih sustava, aktualnog stanja te reforme školskih sustava.

U poglavlju *Škola i društveno okružje* ističu se međusobni utjecaji okoline, tj. njena kulturnog standarda (materijalnog bogatstva, ideologije, religije, tradicije, strukture društva) i škole. Posebno su obrađeni odnosi škole i obitelji za koje se konstatira da imaju "zajedničko polje djelovanja".

Odgojno-obrazovnim potencijalima škole, u odnosu na ostale čimbenike odgojno-obrazovnih utjecaja, određeni su nastava (redovni oblik i komplementarni), izvannastavne aktivnosti, odjel te različite učeničke organizacije i udruge.

Iz mnoštva čimbenika koji utječu na školu kao posebno složen sustav izdvojeni su sljedeći; odgojno-obrazovna struktura škole, nastavnici, učenici i obrazovna tehnologija.

U desetom su poglavlju obrađene alternativne škole koje su nastale zbog nezadovoljstva postojećim školama a koje rade prema redu tipa Komenskog. Temeljnim teorijskim uporištima alternativnih škola određen je Rousseauov pedagoški romantizam te Deveyova realnost eksperimentalne metode.

Poglavlje *Upravljanje školom* odnosi se na postojeće svjetske modele upravljanja; oni se dijele na: dominantno centralizirani, dominantno decentralizirani te prijelazni (mješoviti) oblik u koji je integriran upravljački model francuskog i engleskog tipa.

Različite poteškoće i ograničenja pri određivanju efikasnosti škole predmet su analize u poglavlju *Efikasnost škole*. Poteškoće i ograničenja nastaju zbog nepreciznog cilja odgojno-obrazovne djelatnosti, nemogućnosti mjerenja promjena u učenika te zbog nemogućnosti preciziranja djelovanja izvanškolskih čimbenika.

Kako je selekcija jedna od bitnih odlika (svake) škole, ističe se potreba praktične provedbe "jednakosti šansi" i stvaranja škola koje će omogućavati svakom učeniku uspjeh.

U zadnjem poglavlju izneseni su rezultati empirijskog istraživanja učenikova određivanja i doživljavanja škole. Rezultati su pokazali da u nižim razredima (od prvog do četvrtog razreda osnovne škole) prevladava "ugodna" dimenzija; škola se određuje kao mjesto prijateljstva, igre, zabave i učenja. U višim razredima osnovne škole (od petog do osmog razreda) izraženije je određenje škole kao mjesta neugode. U odgovorima učenika srednje škole prevladava pragmatističko određenje zbog ocjena koje su važne za nastavak školovanja.

SUMMARY

In the book titled *School pedagogy* the results of the theoretical analysis have been described, particularly the complex phenomenon of The School's phenomenon. The book has been structured into fourteen dependable chapters.

In the first chapter the various determinations of *School pedagogy* are analysed and its relation with other non-pedagogical sciences and disciplines. The different subjects and methodical connections and relation of scholastic pedagogy with other sciences and disciplines are distinguished, and which are necessary for better and qualified knowledge of the school.

The second chapter is relating to the dominant theories of schooling: spiritual - scientific, structural - functional, symbolic - interactional and radical theory. With regard to dominant theories, it is expressed the necessity of "pedagogization" the existing theories accrued as inference from school's sociological theories of society and school's function therein.

Analysis of relevant literature illustrated that authors determined differently the school (chapter three); analysis showed that authors chiefly determined the school relating to society i.e. to its function in the relative society, and owing to unsatisfactory position of the school, there are pedocentral determinations. The advantage of such determinations is that school became the place of development of individual (attending the school).

The types of schools have been examined in the fourth chapter; schools divide basically on various criterions (criterion of compulsory attending; criterion of the level and character of education; criterion of age; criterion of time; criterion of sex; criterion of property; and criterion of environmental (specific) conditions).

In the fifth chapter has been given the historical development of the school, with the view of its contents and organisational specific conceptions.

The sixth chapter "School's systems" contains basic directions of the system and school's system, historical development and creation of the entire school's system,

the existing stage and reforms of school's system.

In the "School and social environment" bring up the influence of the environment i.e. its cultural standard (material wealth, ideology, religion, tradition, and structure of society and school). The relations between the school and family have been particularly examined, for which it is ascertained that they have mutual field of action.

Breeding - educational potentials of the school relating to the other factors of breeding - educational influences are determined by lectures (regular course and complementary one), outlectured activities, as well as student's organisations and associations. Among many factors affecting the school as the particularly complex system, the following are distinct: breeding - educational structure of the school, teachers, students and educational technology (chapter nine).

In the tenth chapter the alternative schools are described created owing to dissatisfaction by existing schools, working based on the Komensky type. By the basically theoretical supports of the alternative school it is determined the Rousseau's pedagogical romanticism and Dewey's reality of experimental method.

The chapter "Managing the school" relating to the existing world's models of managing they are divided into dominant - centralised, dominant - decentralised, and transitive (mixed) form, integrating managing model of French and English type.

Various difficulties and restrictions to determine school efficacy are subjects of analysis in the chapter "Efficacy of the school". The various difficulties and restrictions occur as the consequence of unprecisely aim in breeding - educational activity, impossibility of measuring the changes of students, and impossibility of precisising the factors beyond school.

With regard to the selection as one of essential virtue of (every) school, there is necessity of practical implementation of "equal chance" and creation of schools providing the success to every student.

In the last fourteenth chapter the results of empirical searches of students determination and experiencing the school are brought out. The results indicate that in the lower classes (from first to fourth class of elementary school) prevails "friendly" dimension: school determines as a place of friendship, game, amusement and learning. In the higher classes of elementary school (from fifth to eighth classes) the determination is more expressive as the place of embarrassment. From the response of the students in high school prevails pragmatistical determination for marks being important to proceed the education.

ZUSAMMENFASSUNG

In dem Buch *Schulpädagogik* werden die Ergebnisse einer theoretischen Analyse des besonders komplizierten Phänomens - des Phänomens der Schule dargelegt.

Das Buch ist in vierzehn miteinander verbundene Teile (Kapitel) strukturiert. Im ersten Kapitel werden verschiedene Begriffsbestimmungen der Schulpädagogik und deren Verhältnis zu den anderen (nicht)pädagogischen Wissenschaften und Disziplinen analysiert. Es werden verschiedene fach-methodologische Verbindungen und Beziehungen der Schulpädagogik zu anderen Wissenschaften und Disziplinen hervorgehoben, welche notwendig sind, um das Verständnis für die Schule so umfassend und qualitativ wie möglich zu gestalten.

Das zweite Kapitel bezieht sich auf die dominanten Theorien der Schule: die geistig-wissenschaftliche; strukturell-funktionelle; symbolisch-interagierende und die radikale Theorie. Im Zusammenhang mit den vorherrschenden Theorien wird die Notwendigkeit der "Pädagogisierung" der bestehenden Theorien betont, die von den soziologischen Gesellschaftstheorien und der Funktion der Schule darin abgeleitet worden sind.

Die Analyse der relevanten Literatur hat gezeigt, dass die Autoren die Schule verschieden bestimmen (drittes Kapitel); die Analyse hat dargelegt, dass die Autoren die Schule am häufigsten in Verbindung mit der Gesellschaft, d. h. mit der Funktion, welche jene in einer bestimmten Gesellschaft einnimmt, betrachten, und durch die Unzufriedenheit mit der Schule bestehen auch pädozentristische Auseinandersetzungen (Bestimmungen). Diese Auseinandersetzungen werden dadurch gekennzeichnet, dass sie die Schule als Platz der Entwicklung des Einzelnen bestimmen.

Die Arten der Schule werden im vierten Kapitel behandelt; die Gliederung der Schulen wird aufgrund verschiedener Kriterien vollzogen (Kriterium der Schulpflicht; Kriterium des Niveaus und des Charakters der Bildung; Kriterium der Altersstufe, Kriterium der Zeit; Kriterium des Geschlechts, Kriterium des Eigentums

sowie Kriterium des Milieus (der spezifischen Verhältnisse).

Im fünften Kapitel wird die geschichtliche Entwicklung der Schule geschildert, unter besonderer Berücksichtigung ihrer inhaltlichen und organisatorischen Konzeption.

Das sechste Kapitel "Schulsysteme" beinhaltet die grundlegenden Richtlinien des Systems und Schulsystems, die geschichtliche Entwicklung und die Bildung ganzheitlicher Schulsysteme, des aktuellen Standes sowie der Reformen der Schulsysteme.

In "Schule und gesellschaftliches Umfeld" wird der Akzent auf die wechselseitigen Einflüsse der Umwelt, d. h. ihres kulturellen Standards (materieller Reichtum, Ideologie, Religion, Tradition, Gesellschaftsstruktur) und der Schule gesetzt. Insbesondere werden die Beziehungen von Schule und Familie erörtert, von denen man behauptet, dass sie ein "gemeinsames Wirkungsfeld" besitzen.

Durch die Erziehungs- u. Bildungspotentiale der Schule, in bezug auf die übrigen Faktoren von Erziehungs- u. Bildungseinflüssen, werden der Unterricht (ordentliche Form und komplementäre), die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, die Klasse und verschiedene Schülerorganisationen und-Vereinigungen bestimmt. Aus einer Vielzahl von Faktoren, die auf die Schule als besonders kompliziertes System Einfluss haben, wurden folgende hervorgehoben: die Erziehungs- u. Bildungsstruktur der Schule, die Lehrer, Schüler und Bildungstechnologie (9. Kapitel).

Im zehnten Kapitel werden die alternativen Schulen behandelt, die durch die Unzufriedenheit mit den bestehenden Schulen entstanden sind, welche sich an dem Prinzip von Komenski orientieren. Mit den grundlegenden theoretischen Anhaltspunkten der alternativen Schulen wird der pädagogische Romantismus von Rousseau sowie Deveys Realität der experimentellen Methode bestimmt.

Das Kapitel "Schulverwaltung" betrifft die derzeitigen auf der Welt existierenden Verwaltungsmodelle; diese sind gegliedert in vorherrschend zentralisierte, vorherrschend dezentralisierte und in die Übergangsform (gemischte), in welche das Verwaltungsmodell des französischen und englischen Typs integriert ist.

Verschiedene Schwierigkeiten und Beschränkungen bei der Festlegung der Leistung der Schule sind Thema einer Analyse im Kapitel "Leistung der Schule". Verschiedene Schwierigkeiten und Beschränkungen entstehen durch die unpräzise Zielsetzung der Erziehungs- u. Bildungstätigkeit, weiterhin weil Veränderungen bei den Schülern nicht gemessen werden können und sich der Einfluss äußerlicher Faktoren nicht präzisieren lässt.

Da die Selektion eine der wesentlichen Kennzeichen der (jeder) Schule ist, wird die Notwendigkeit der praktischen Durchführung der "Chancengleichheit" betont und der Errichtung einer Schule, die jedem Schüler den Erfolg ermöglichen wird.

Im letzten, vierzehnten Kapitel werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung darüber, wie die Schüler die Schule bestimmen und erleben,

hervorgetragen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass in niedrigeren Klassen (von der ersten bis zur vierten der Volksschule) die "freundschaftliche" Dimension überwiegt; die Schule wird als Platz der Freundschaft, des Spielens, des Vergnügens und des Lernens angesehen. In höheren Klassen der Volksschule (von der fünften bis zur achten) wird die Schule stärker als unangenehm empfunden. In den Antworten der Schüler der Mittelschule dominiert eine pragmatische Bestimmung wegen der Zensuren, die für die weitere Schulbildung von Bedeutung sind.

LITERATURA

- [1] Althusser, L.: *Ideologija i ideološki aparati države*, u: *Proturječja suvremenog obrazovanja*, Zagreb, 1986.
- [2] Antić, S.: *Europska orijentacija hrvatskog školstva*, HPKZ, Zagreb, 1995.
- [3] Antić, S.: *Hrvatska škola u trendu razvoja*, HPKZ, Zagreb, 1996.
- [4] Bezić, K.: *Tehnologija nastave i nastavnik*, PKZ, Zagreb, 1983.
- [5] Bezić, K. - Strugar, V.: *Učitelj za treće tisućljeće*, HPKZ, Zagreb, 1998.
- [6] Borda, F. O.: *Science and the common people*, u: *Adult Education II, Recherche for the People, research by the People - An introduction to Participatory Research*, University of Linköping, Linköping, 1980.
- [7] Brezinka, W.: *Metatheorie der Erziehung*, E. Reinhardt Verlag, München - Basel, 1978.
- [8] Carnoy, M. - Levin, H. M.: *Schooling and work in the democratic state*, CA: Stanford University Press, Stanford, 1985.
- [9] Carr, W. - Kemmis, S.: *Becoming Critical*, The Falmer Press, London, 1986.
- [10] Coleman, J. i dr.: *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office, Washington, 1966.
- [11] Collins, R.: *Usporedno istraživanje principa obrazovne stratifikacije*, u: *Proturječja suvremenog obrazovanja*, Zagreb, 1986.
- [12] Čop, M.: *Teizam i ateizam u povijesti odgoja*, Otokar Keršovani, Rijeka, 1980.
- [13] Délors, J.: *Učenje - blago u nama*, Educa, Zagreb, 1998.
- [14] Dirken, E. (Durkheim): *Učenje disciplini*, u: *Teorije društva - osnovne suvremene sociološke teorije 2*, Vuk Karadžić, Beograd, 1969.
- [15] Einsiedler, W.: *Schulpädagogik. Eine Einführung*, Danauworth, 1974.
- [16] Emery, H.: *A National Curriculum for the Education and Training of*

- Teachers; an English perspective*, u: *Journal of In-service Education*, sv. 24., br. 2., 1998.
- [17] Evetts, J.: *Jednakost obrazovnih šansi: novija povijest pojma*, u: *Proturječja suvremenog obrazovanja*, Zagreb, 1986.
- [18] Fend, H.: *Theorie der Schule*, München - Wien - Baltimore, 1980.
- [19] Froese, L.: *Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft*, Verlag Julius Beltz, Weinheim - Berlin, 1967.
- [20] Giesecke, H.: *Uvod u pedagogiju*, Educa, Zagreb, 1993.
- [21] Graubard, A.: *Free the children - radical school reform and the free school movement*, Pantheon Books, New York, 1972.
- [22] Gudjons, H.: *Pedagogija - temeljna znanja*, Educa, Zagreb, 1994.
- [23] Haralambos, M. - Heald, R.: *Uvod u sociologiju*, Globus, Zagreb, 1989.
- [24] Henting, H.: *Humana škola*, Educa, Zagreb, 1997.
- [25] Illich, I.: *Dolje škole*, BIGZ; Beograd, 1980.
- [26] Jencks, C. i dr.: *Inequality*, Allen Lane, London, 1973.
- [27] Jorgensen, M.: *Škola koju su osnovali učenici*, BIGZ, Beograd, 1977.
- [28] Jurić, V.: *Metodika rada školskog pedagoga*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
- [29] Jurić, V.: *Doživljaj škole (Refleksija demokratske klime)*, u: *Poruke 8. križevačkih pedagoških dana*, HPKZ Zagreb - Križevci, Križevci, 1995.
- [30] Keßler, E. - Krätzschmar, Ch.: *Schulpädagogisches Repetitorium*, Luchterhand, Berlin, 1993.
- [31] Kirsch, H. Ch.: *Bildung im Wandel - Die Schule gestern, heute und morgen*, Frankfurt am Main, 1980.
- [32] Klapan, A.: *Praksa u obrazovanju učitelja*, Pedagoški fakultet u Rijeci, Rijeka, 1991.
- [33] *Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik - Mit Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1970.
- [34] Klingberg, L.: *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, Berlin, 1984.
- [35] Komensky, J. A.: *Velika didaktika*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, 1961.
- [36] Kovačević, B.: *Ergološke osnove nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1977.
- [37] Kovačević, S.: *Diferencijacija i individualizacija obrazovanja izbornom i fakultativnom nastavom*, Pedagoški fakultet u Rijeci, Rijeka, 1991.
- [38] Kramp, W.: *Theorie der Schule*, u: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe II*, Kösel, Verlag, München, 1970.
- [39] Kums, F. H. (Coombs): *Svjetska kriza obrazovanja*, Glas, Beograd, 1971.
- [40] Kuvačić, I.: *Znanost i društvo*, Naprijed, Zagreb, 1979.
- [41] Lavrnja, I.: *Položaj učenika u odgojno-obrazovnom procesu (grupi)*, ICR, Rijeka, 1983.
- [42] Lavrnja, I.: *Učenik kao subjekt obrazovanja*, ICR, Rijeka, 1985.
- [43] Lavrnja, I.: *Poglavlja iz didaktike*, Pedagoški fakultet u Rijeci, Rijeka, 1996.
- [44] Lavrnja, I.: *Didaktičko-metodičko osposobljavanje učitelja kao pretpostavka kvalitete rada*, u: *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 1999.
- [45] Ledić, J.: *Škola i vrijednosti*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 1999.
- [46] Legrand, L.: *Obrazovne politike*, Educa, Zagreb, 1993.
- [47] Madelin, A.: *Osloboditi školu*, Educa, Zagreb, 1991.
- [48] Mager, R. F.: *Određivanje nastavnih ciljeva*, Obrazovanje i rad 1, Zagreb, 1972.
- [49] Malić, J. - Mužić, V.: *Pedagogija*, Školska knjiga, Zagreb, 1990.
- [50] Manz, W.: *Erziehung und Gesellschaft*. Studienreihe Schulpädagogik 3, München, 1980.
- [51] Marsh, C.: *Kurikulum*, Educa, Zagreb, 1994.
- [52] Matijević, M.: *Alternativne škole - Didaktičke i pedagoške koncepcije*, UNA - MTV, Institut za pedagoškijska istraživanja, Zagreb, 1994.
- [53] Matković, A.: *Deset najboljih škola u svijetu*, Napredak 4, Zagreb, 1997.
- [54] Mialaret, G.: *Uvod u edukacijske znanosti*, Školske novine, Zagreb, 1989.
- [55] Mid, Dž. (Mead, J.): *Ja i moje ja*, u: *Teorije društva - osnovne suvremene sociološke teorije 1-2*, Vuk Karadžić, Beograd, 1969.
- [56] Mijatović, A.: *Osnove ustrojstva školskog sustava*, Školske novine, Zagreb, 1994.
- [57] Milić, V.: *Sociološki metod*, Nolit, Beograd, 1968.
- [58] Mušanović, M.: *Permanentno obrazovanje nastavnika*, ICR, Rijeka, 1988.
- [59] Mušanović, M.: *Metodologija izrade curriculuma inovativne škole*, u: *Programska prenova naše osnovne in srednje škole*, Portorož, 1997.
- [60] Nicklis, W. S.: *Handwörterbuch der Schulpädagogik*, Klinkhard, Bad Heilbrunn, 1973.
- [61] Nil (Neill), A. S.: *Slobodna djeca Samerhila*, BIGZ, Beograd, 1980.
- [62] *Nove informacijske tehnologije - izazov obrazovanju*, Školske novine, Zagreb, 1988.
- [63] Olweus, D.: *Nasilništvo u školi*, Educa, Zagreb, 1998.
- [64] Parsons, T.: *Pregled društvenog sistema*, u: *Teorije društva - osnovne suvremene sociološke teorije 1*, Vuk Karadžić, Beograd, 1969.
- [65] Pastuović, N.: *Teorije reformi odgojno-obrazovnog sustava (međunarodna usporedba)*, Napredak, br. 4, Zagreb, 1991.

- [66] *Pedagoška enciklopedija 1-2*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, IRO Školska knjiga, Zagreb, SOUR Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature, Titograd, 1989.
- [67] *Pedagoško obrazovanje roditelja*, Zbornik radova, Pedagoški fakultet u Rijeci, Rijeka, 1995.
- [68] Pijaže, Ž. (Piaget, J.): *Strukturalizam*, BIGZ, Beograd, 1978.
- [69] Pivac, J.: *Škola u svijetu promjena*, Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1995.
- [70] Pivac, J.: *Utemeljenje bića škole u intenzivni znanstveno-tehnološki razvoj*, u: *Tehnološki razvoj i obrazovanje*, Pedagoški fakultet u Osijeku, Osijek, 1990.
- [71] Poljak, V.: *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*, Školske novine, Zagreb, 1984.
- [72] Poljak, V.: *Kreiranje inovacijske škole*, u: *Pedagogija i hrvatsko školstvo, jučer, danas i za sutra*, HPKZ, Zagreb, 1996.
- [73] Pongrac, S.: *Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju*, Školska knjiga, Zagreb, 1980.
- [74] Potkonjak, N.: *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Prosveta, Beograd, 1978.
- [75] Potkonjak, N.: *Metodološki problemi sistemnih istraživanja u pedagogiji*, Prosveta, Beograd, 1982.
- [76] Previšić, V.: *Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica*, Napredak, br.1, Zagreb, 1999.
- [77] *Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu*, Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1994.
- [78] Pšunder, M.: *Youngsters need good teachers*, Scientia Paedagogica Experimentalis, XXXI, 2, Belgium, 1994.
- [79] Pšunder, M.: *Nekaj vidikov izobraževalnega procesa učiteljev*, u: *Pedagoška obzorja*, 48-49, Novo mesto, 1993.
- [80] Radonjić, S.: *Doprinos psihologije učenja psihologiji motivacije 2*, Istraživanje u pedagogiji i psihologiji, Beograd 1982.
- [81] Rafajac, B.: *Odgoj kao razvoj autonomne vrijednosne svijesti*, Pedagoški fakultet u Rijeci, Rijeka, 1991.
- [82] Reymond-De Bois, M.: *I Don t Want to Commit My self yet: Young Peopla Life Concepts*, Journal of Youth Studies, sv.1., br.1,1998.
- [83] Rosić, V.: *Obiteljska pedagogija*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 1998.
- [84] Rotzel, G.: *The school of Rose Valley*, Johns Hopkins Press, Baltimore, 1971.
- [85] Sack, R.: *Tipologija obrazovnih reformi*, u: *Perspektive obrazovanja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1982.
- [86] Stevanović, M. - Ajanović, Dž.: *Školska pedagogija*, Tonimir, Varaždinske Toplice, 1997.
- [87] *Školstvo u svijetu*, HPKZ, Zagreb, 1993.
- [88] Šoljan, N. N.: *Obrazovna tehnologija*, Školska knjiga, Zagreb, 1976.
- [89] Šušvar, S.: *Škola i tvornica*, Školska knjiga, Zagreb, 1977.
- [90] Švajcer, V.: *Dijalektika kontinuiranja i transformiranja u projekcijama obrazovanja za budućnost*, u: *Budućnost i obrazovanje*, IGRO Nova prosveta, Beograd, 1988.
- [91] Tanner, D.: *Using Behavioral Objectives in the classroom*, The Macmillian Company, Macmillian Limited, London - New York, 1972.
- [92] *Teorije škole*, Educa, Zagreb, 1994.
- [93] Tillmann J. K.: *Sozialisations - theorien - Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, rowohlts enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg, 1997.
- [94] Trnavac, N.: *Školski sistemi na raskršću - Uticaj naučno-tehnološke revolucije*, Zavod za udžbenike, Beograd, Dečje novine, Gornji Milanovac, 1987.
- [95] Vican, D.: *Koncepcija odgoja i obrazovanja Paula Freirea*, Napredak br. 3, 1991.
- [96] Vrcan, S.: *Društvene nejednakosti i moderno društvo*, Školska knjiga, Zagreb, 1974.
- [97] Vrcelj, S.: *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*, Pedagoški fakultet u Rijeci, Rijeka, 1996.
- [98] Vrcelj, S.: *Contemporary tendencies in school development*, u: *The individual and society at the turn of the century: view from both sides*, Palacky University Olomouc, Czech Republic, 1998.
- [99] Vrcelj, S.: *Nastavnik - izvor učenikove ugode i neugode u školi*, u: *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 1999.
- [100] Vujčić, V.: *Obrazovne šanse - teorije i istraživanja*, Školske novine, Zagreb, 1989.
- [101] Vukasović, A.: *Pedagogija*, Zagreb, 1990.
- [102] Walford, G.: *Privatne škole - iskustvo u deset zemalja*, Educa, Zagreb, 1992.
- [103] Zloković, J.: *Školski neuspjeh - problem učenika, roditelja i učitelja*, Filozofski fakultet, Rijeka, 1998.

KAZALO

PREDGOVOR	5
ŠKOLSKA PEDAGOGIJA KAO PEDAGOŠKA DISCIPLINA	7
Školska pedagogija i druge znanosti (i discipline)	9
DOMINANTNE TEORIJE ŠKOLE	13
Duhovnoznanstvena pedagogija-početak teorije škole	14
Strukturalno-funkcionalna teorija škole	16
Simbolički interakcionalizam i teorija škole	18
Radikalna teorija škole	20
ŠTO JE ŠKOLA	23
VRSTE ŠKOLA	31
POSTANAK I RAZVOJ ŠKOLE - TRENDOVI RAZVOJA	36
ŠKOLSKI SUSTAVI	43
Odrednice (školskog) sustava	43
Razvoj školskih sustava i aktualno stanje	49
Reforme školskih sustava	55
ŠKOLA I DRUŠTVENO OKRUŽJE	60
Škola i obitelj	63
ODGOJNO-OBRAZOVNI POTENCIJALI SUVREMENE ŠKOLE	69
ČIMBENICI ŠKOLE	76
Odgojno-obrazovna struktura škole	76
Nastavnici	79
Učenici	84
Obrazovna tehnologija	88
ALTERNATIVNE ŠKOLE	93
UPRAVLJANJE ŠKOLOM	103
EFIKASNOST ŠKOLE	108
SELEKCIJA U OBRAZOVANJU (ŠKOLI)	116
UČENICI O ŠKOLI (rezultati istraživanja)	122
Sažetak	126
Summary	128
Zusammenfassung	130
Literatura	134

Rukopis *Školska pedagogija* autorica je napisala svojih višegodišnjih istraživanja pedagoškog fenomen rukopisu na odgovarajući način sintetizirala i sistematizirala do kojih je došla tijekom svog istraživačkog rada. Osim toga je vrlo uspješno ugradila i spoznaje drugih autora, dok je *Školska pedagogija* cjelovito djelo koje na teorijsko obuhvaća temeljne sadržaje iz područja školske pedag

(dr. sc. Krešimir Bezić, iz recenzije)

Rad je pisan kritički i argumentirano, s naglašenom samostalnošću u analizi problema koje je autorica odabrala. Odabrani problemi su posebno vrijedni i značajni... lako ne nudi jednoznačna rješenja i "upute", interesantne su smjernice u okviru kojih treba tražiti rješenja za naznačene probleme.

Knjiga je vrijedna novina u oskudnoj literaturi i predstavlja prvu cjelovitu studiju o ovako značajnom problemu kakva je škola.

(dr. sc. Majda Pšunder, iz recenzije)

ISBN 953-6104-26-1



9 789536 104260