

RASPRAVE I ČLANCI

- Luka Đ. Nikolić**
Milica R. Sekulović **5** *Koncepcije vaspitanja Džona Djujija i Adolfa Ferijera*
- Dr Dušan S. Stanković** **21** *Sistemi za upravljanje učenjem u svetlu Blumove taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području*
- Milana R. Pivaš** **32** *Nadležnost Glavnog prosvetnog saveta za pitanja školskih udžbenika u periodu 1919–1940.*

ISTRAŽIVANJA

- Dijana M. Krstić** **46** *Faktori rizika korišćenja psihoaktivnih supstanci*
- Tanja M. Alimpić** **65** *Vaspitač kao podrška detetu u igri: mogućnosti određene savremenim predškolskim programima*
- Snežana M. Lalović** **86** *Vrednovanje u univerzitetnoj nastavi engleskog jezika*

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

- Лука Дж. Николич
Милица Р. Секулович 5 *Джон Дьюи и Адольф Ферье – концепции воспитания*
- Д-р Душан С. Станкович 21 *Таксономия Блума - системы управления обучением (воспитательно-образовательные цели и задачи в когнитивной области)*
- Милана Р. Пиваш 32 *Компетенции по выпуску школьных учебников в периоде с 1919-ого по 1940 год главного просветительного совета*

СЦЛЕДОВАНИЯ

- Диана М. Крстич 46 *Факторы риска употребления психоактивных веществ вопросы методик*
- Таня М. Алимпич 65 *Воспитатель как опора ребенку в игре : возможности, определяемые современными дошкольными учебными планами/ программами)*
- Снежана М. Лалович 86 *Обучение английскому языку в университетах : оценивание*

rasprave i članci

Luka Đ. NIKOLIĆ
*Odeljenje za pedagogiju
i andragogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu*
Milica R. SEKULOVIĆ
*Odeljenje za pedagogiju
i andragogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Beogradu*

Stručni rad PEDAGOGIJA LXXVI, 1/2, 2021. UDK: 37.01 Дјуи Ц. 37.01 Феријер А.

KONCEPCIJE VASPITANJA DŽONA DJUIJA I ADOLFA FERIJERA

Rezime: *Krajem XIX i početkom XX veka u različitim delovima Evrope i sveta možemo uočiti pokrete koji se zalažu za novo vaspitanje i novu školu. Ti pokreti razvijaju se na području SAD-a ali i na evropskom kontinentu i predstavljaju izvesnu reakciju na mehanicistički, intelektualistički i formalistički pricip u vaspitanju, razvijan u praksi srednjovekovnog obrazovanja. Na reaktivnoj liniji novih pravaca i na preseku znanja koje nude različite discipline poput filozofije, psihologije, fiziologije ali istorije pedagogije pojavljuju se novi pokreti za radnu školu koji insitiraju na rekonceptualizaciji shvatanja deteta, detinjstva i vaspitanja. Anti-intelektualizam, pragmatizam, pedocentrizam ali i esencijalizam termini su koji se vezuju za nove pokrete okupljenih oko imena "škola rada". Djuj i Ferijer svoje pedagoške koncepcije razvijaju na preseku znanja pomenutih disciplina, a Djujjeva filozofija vaspitanja nailazi na pozitivnu recepciju u radovima Ferijera u prvoj polovini XX veka. U ovom radu bavimo se poređenjem Djujjeve i Ferijerove vaspitne koncepcije uzimajući kao uporišne tačke razmatranja recepciju Djujija u Ferijerovim radovima, uticaje pod kojima grade svoje pedagoške koncepcije, ciljeve vaspitanja, shvatanje prirode deteta, odnos iskustva i vaspitanja kao i shvatanje rada.*

Ključne reči: *škola rada, aktivna škola, pragmatizam, funkcionalna pedagogija*

Uvod

Krajem XIX i početkom XX veka u različitim delovima Evrope i sveta možemo uočiti pokrete koji se zalažu za novo vaspitanje i novu školu. Herbartovska pedagogija u ovom periodu biva kritikovana sa stanovišta novih naučnih pristupa vaspitanju i razvoju deteta (Ilić Rajković, 2013). Škole nastale na načelima Herbartove pedagogije bile su predmet kritike zbog naglašenog intelektualizma, zbog čega često nazivane i “škole učenja” (Kocić, 2004). U ovom kontekstu, sa jedne strane postoje kritike koje dolaze sa područja SAD-a, izražene u pragmatističkoj pedagogiji Džona Djuija, koja pokušava da prevaziđe jaz između koncepcija vaspitanja koja u većoj meri favorizuju bilo individualne ili socijalne faktore i pronađe ravnotežu između individue kao ličnosti i individue kao člana društva. Njegove kritike upućene tradicionalnoj školi odnose se na izolovanost škole od društvene sredine, pasivnost učenika u nastavi, jednolikost vaspitnih metoda i usvajanje gotovih znanja. Sa druge strane, u Evropi se pojavljuje pokret za “Aktivnu školu”, čiji je jedan od najvažnijih predstavnika bio Adolf Ferijer. Ferijerova kritika usmerena je protiv izraženog formalizma, verbalizma i pasivnog položaja učenika u školi, koje prepoznaje kao karakteristike stare škole (Ferijer, 1935b, Kocić, 2004). Kroz ideju aktivne škole, Ferijer je nameravao da objedini ideje o novoj školi i novom vaspitanju koje će podjednako insistirati na intelektualnoj, emocionalnoj, konativnoj i fizičkoj aktivnosti (Ibid).

Povezanost u koncepcijama vaspitanja ova dva autora ogleda se u nekoliko aspekata. Prvi aspekt je svakako polje recepcije Djuijevih ideja na frankofonom govornom području, u okviru koga je Ferijer živeo i stvarao. Djuijevo najuticajnije delo “Vaspitanje i demokratija” prevedeno je relativno kasno, 1975. godine, u Francuskoj. Razlog tome, kako navode autori koji su se bavili recepcijom Djuijevih ideja u Evropi (Oelkers & Rhyn, 2000), jeste selektivno prevođenje Djuija u onim sferama nastave i vaspitanja koje su u tom trenutku bile relevantne za nacionalnu obrazovnu politiku. Djuji je na frankofonom govornom području poznat putem prevoda Eduarda Klapareda, čiji je uvod u Djuijevo pedagošku teoriju objavljen prvi put i u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca 1920. godine¹, Ovida Dekrolija i Adolfa Ferijera.

¹ Ideje o novom vaspitanju koje su utkane u principe na kojima je počivalo Društvo za novo vaspitanje, imale su svoje mesto u okviru pokreta za radnu školu u Srbiji i ono se ogledalo, pre svega u recepciji radova Adolfa Ferijera. On je bio jedan od

Već na početku svog dela "Aktivna škola" Ferijer se u izvesnoj meri distancira od izraza "škola rada" ukazujući na manjkavosti tog izraza jer je "svaka škola škola rada" te da "mehanička aktivnost silom nametnuta ne zaslužuje da se naziva radom" (Ferijer, 1935: 2). Budući da je delovao nešto ranije od Ferijera, ali i zbog nesumnjivo veće uticajnosti na pedagogiju tog vremena, direktan uticaj Djuija na Ferijera mnogo je izraženiji. U svom kapitalnom delu "Aktivna škola", Ferijer ističe značaj psihološkog i pedagoškog rada Džona Djuija, pogotovo u domenu organizacije rada škole (Ferijer, 1935a: 92), kao i značaj slobodnog kolektivnog rada, u kome ističe značaj zajedničkog donošenja odluka u radu (Ferijer, 1935a: 26).

Razloge koji nas opredeljuju za poređenje dva pomenuta autora nailazimo kako u njihovom revoltu prema recidivima srednjovekovnog obrazovanja u obrazovnom sistemu tako i izražen uticaj učenja Žan Žaka Rusoa, Frebela i Pestalocija na shvatanje prirode deteta kod oba autora. Povezanost se vidi i kroz shvatanje značaja rada u vaspitanju, gde i Djuj i Ferijer insistiraju na praktičnim aktivnostima ručnog rada u školama. Na osnovu različitih elemenata koje smo pobrojali i povezanosti koncepcija Džona Djuija i Adolfa Ferijera, javlja se neophodnost poređenja njihovih koncepcija vaspitanja. Ipak, zbog sveobuhvatnosti obima njihovih vaspitnih koncepcija, za potrebe ovog rada, kao i za prezentovanje opšte slike o ove dve vaspitne koncepcije, analiziraćemo i uporediti osnove njihove filozofije i psihologije, a onda se fokusirati na shvatanje dečije prirode, ciljeva vaspitanja, shvatanje uloge iskustva u vaspitanju kao i na shvatanju rada u vaspitanju.

Osnovna filozofska i psihološka načela

Za razumevanje pragmatističke filozofije, koja predstavlja osnovu rada Džona Djuija, neophodno je osvrnuti se na Djuijevo formalno obrazovanje i njegova inicijalna filozofska shvatanja. Doktorska disertacija koja je nosila naziv „Kantova psihologija“ može nam ukazati na početna stanovišta Djuijeve filozofije. U periodu između 1879. godine, pa do završetka svoje disertacije 1884. godine, Djuj je bio zaposlen kao nastavnik u

prevođenijih i prisutnijih stranih autora u okviru tog pokreta u Srbiji između dva rata. (Ilić Rajković, 2013: 132)

srednjoj školi u Pensilvaniji. U tom periodu polazna osnova njegovih radova bila je Kantova idealistička filozofija (Rockmore, 2010), međutim, tokom rada na disertaciji primećuje se zaokret ka neo-hegelijanskom filozofskom polazištu, karakterističnoj vrsti američkog odgovora na Hegelovu filozofiju (Watson, 1980). Iako postoje razlike između Djuija i Hegela, pogotovo kada se uzme u obzir i biološki, darvinistički momenat koji Hegel ne prepoznaje i uzima u obzir samo kulturni i istorijski, primetno je Djuijevo i Hegelovo odvajanje od nekontekstualnosti, jedne od osnovnih polazišta Kantovog idealizma (Rockmore, 2010). Ovaj zaokret u filozofskoj misli predstavlja samo još jednu od prelaznih faza ka filozofiji pragmatizma koja se nalazi u centru Djuijeve misli. Pragmatizam kao filozofski pravac, insistira na iskustvu i konstantnom aktivnom odnosu između subjekta i objekta (individue i sredine) i time usmerava Djujevu teoriju ka instrumentalizmu i neophodnosti da se „ideje i teorije proveravaju u radu sa željenim posledicama u praksi, te stoga imaju instrumentalnu vrednost“ (Zorić, 2010a). Ovako shvaćena, filozofija pragmatizma ima svoj praktični značaj koji se ogleda u tome da filozofija mora da bude okrenuta ka svakodnevnim i praktičnim problemima ljudi u nesigurnom i promenljivom svetu, ali i da konstantno bude usmerena na preispitivanje, kritičnost i samokritičnost. Ona predstavlja i svojevrsno viđenje obnove sveta, rekonstrukcije filozofije, kao i put ka stvaranju egzaktne nauke koja pomaže ljudima u ostvarenju težnji i traženju istine (Ibid: 398).

Za razliku od Djuija, čije filozofsko polazište jasno možemo odrediti, eklektičnost Ferijerove filozofske misli govori o nemogućnosti klasifikacije u određene filozofske škole misli. Jugoslovenski autori, poput Potkonjaka (Potkonjak, 1985: 241), svrstavaju ga u teoretičare škole rada, precizirajući njegov pravac kao „aktivnu škola i funkcionalnu pedagogiju“. U pitanju su, kako autor definiše, francusko-belgijske-švajcarske škole rada koje za osnovu ne uzimaju manuleni rad kao takav, već dečiju individualnu spontanu aktivnost, „slobodan dečiji rad“ (Ibid.). Hamelin (Hameline, 1993) ističe da je Ferijer i u svojim mlađim danima tokom sopstvenog obrazovanja imao ideju da stvori jednu sveobuhvatnu i novu teoriju koja se bazira na specifičnoj filozofiji. U saradnji sa svojim učiteljem Žan-Žakom Gurdom (Jean-Jaques Gourd), stvorio je filozofski sistem koji se odnosi na poimanje ljudske stvarnosti (ljudskog univerzuma), koja se sastoji iz „zakona“ kao prirodnog poretka stvari u svetu, „zakona/nužnosti“ koji se odnose na kreativnost koju ljudi nose sa sobom u razumevanju prirodnog poretka i spontanog delovanja, ali i onoga što je „izvan zakona“, što predstavlja svi

faktori koji utiču na to da li će ljudi imati pozitivne ili negativne sudbine tokom života (Hameline, 1993: 384).

Pored filozofije, psihologija predstavlja nauku u kojoj uporište za svoje vaspitne teorije nalaze Džui i Ferijer. Psihološka uporišta za svoju pedagošku teoriju Džui pronalazi u funkcionalnoj psihologiji koja procese smatra funkcijama ili operacijama, organima u procesu prilagođavanja, odnosno modifikacije u odnosu na okolinu (Zorić, 2010a). Primetno je i Džuijevo udaljavanje od psihološke teorije Stenlija Hala koja, iako poseduje elemente darvinizma kao i funkcionalna psihologija, veliki akcenat stavlja na ideju podržavanja prirodnog, neometanog razvoja deteta, koju su romantičari podržavali. Ferijer takođe ističe suštinsku vrednost koju psihologija ima za vaspitanje i obrazovanje (Ferijer, 1935a; 1935b). Zalagao se za poštovanje biološko-psihološkog zakona, prema kome čovek u toku svog razvoja prolazi kroz određene etape razvoja. Brojna pitanja u vezi vaspitanja tumači sa stanovišta biologije, tako da je njegova koncepcija biologistička. Iako se u svom delu „Aktivna škola“ slaže sa idejama Stenlija Hala (Ferijer, 1935a: 8), ne možemo reći da je u potpunosti preuzeo njegova psihološka shvatanja. Ferijerova ideja odnosila se na stvaranje jedne nove psihološke teorije koja bi se zvala „biogenetska“ psihologija, a koja bi se bazirala na specifičnom shvatanju biologije, darvinizma i psihoanalize. Do kraja svog života Ferijer nije uspeo da uspostavi sveobuhvatnu psihološku teoriju (Hameline, 1993).

Shvatanje prirode deteta

Kenedi (Kennedy, 2006) smatra da postoje poteškoće u razumevanju koncepta deteta i detinjstva u analizi Džuijevih dela, ne iz razloga što se on ne bavi ovim pojmovima već zato što ih često predstavlja kroz pojmove kao što su: razvoj, rast, plasticitet,.. (Ibid.). Ipak, uticaj ideja Žana Žaka Rusoa na Džuijev rad i problematizovanje njegovog shvatanja deteta u devetom poglavlju „Vaspitanja i demokratije“ mogu nam ukazati na Džuijevo shvatanje prirode deteta. Prema Rusoovom shvatanju, dete poseduje izvesne urođene, prirodne sposobnosti i sklonosti koje se mogu razvijati nezavisno, bez uticaja sredine. Džui, pak, smatra da se takva vrsta urođenih delatnosti razvija kroz upotrebu koju im namenjujemo, a ne kroz spontanu samoaktivnost (Džui, 1966). Ovakvo shvatanje Džui potvrđuje u delu „Ljudska priroda i ponašanje“ (*Human nature and conduct*) gde tvrdi: „U slučaju mladih urođeno je da su prirodni impulsi visoko fleksibilna polazišta

za aktivnosti koje su diversifikovane u skladu sa načinima na koje se koriste“ (Dewey, 1922: 95). Može se, takođe, izdvojiti i pojam „plasticiteta“ (*plasticity*) za koji Djui veruje da je jedna od vodećih dečijih snaga, a koja suštinski predstavlja učenje iz iskustva, moć zadržavanja naučenog i implementaciju u drugim situacijama (Kennedy, 2000). Razumevajući kontekst u kome je Ruso delovao i neophodnost Rusoove reakcije na rasprostranjeno mišljenje o negativnosti ljudske prirode, Djui smatra da je praktično nepotrebno ulaziti u detaljniju analizu prvobitnih nagona i njihovo određivanje kao suštinski dobrih ili loših. Suprotstavljajući se ideji Rusoa po kojoj je dete po prirodi dobro jer dolazi od Boga, smatra da prvobitni nagoni nisu nužno ni dobri ni loši već postaju takvi u zavisnosti od svrhe u koju ih upotrebljavamo (Djui, 1996).

Ferijerovo shvatanje prirode deteta zasniva se na njegovom individualističkom pedagoškom polazištu, oslanjajući se na učenja Rusoa, uz isticanje zahteva psihologije i biologije. Dete za Ferijera predstavlja specifično biće svoje vrste (*sui generis*) i ne predstavlja čoveka u malom, već ima svoje sopstvene snage, sposobnosti i mogućnosti. Kako pravi razliku između deteta i čoveka, tako pravi razliku i između dece, smatrajući da je svako detete sebi svojstveno. Ferijer se, u skladu sa tim, odvaja od Lokovog shvatanja deteta kao „*tabule rase*“ koju ćemo pomoću spoljnih uticaja popuniti i smatra da dete ima svoje prikrivene, urođene dispozicije, snage i mogućnosti, koje upravo vaspitanjem treba da otkrijemo i razvijamo. Priroda je, u skladu s navedenim, ta koja trasira put razvoja, a spoljašnji faktori su ti koji ovaj razvoj mogu podržati ili sprečavati. Adaptacija na prirodne zakone i ulaganje napora u smislu vladanja sobom u odnosu na ove zakone, predstavljaju nužne uslove za razvoj deteta (Ferijer, 1935a). Uvažavanjem biologije i psihologije, kroz determinisanje različitih faza (Ferijer, 1935b), detaljno opisuje koje će se faze neminovno pojaviti u razvoju deteta. Priroda je ta koja unapred određuje put kojim sva deca prolaze tokom razvoja, a ukoliko pažljivo sledimo zakone prirode svako dete će, u skladu sa svojim potencijalima, dostići najviši stupanj razvoja. Ferijeova dela ne pružaju nam eksplicitno određenja o shvatanju prirode deteta kao dobrog ili lošeg, ali implicitno možemo zaključiti o uskoj povezanosti shvatanja dečije prirode sa načelima Rusoove filozofije. Zadatak vaspitača jeste da deluje u skladu sa prirodom deteta, prateći njegov prirodni razvoj i obezbeđujući maksimalnu slobodu i uvažavanje dečije ličnosti i njegovih interesovanja.

Pored Rusoa, veliki uticaj na Ferijera i Djuija u domenu shvatanja prirode deteta izvršila je teorija Johana Hajnriha Pestalocija. Oba autora načinila su iskorak u praksu po modelu Pestalocijeve škole u Iverdonu, dok se sam Ferijer na više mesta poziva na Pestalocija u svom delu "Aktivna škola". U pedagoškoj koncepciji Djuija, ponajviše u radu *Schools of Tomorrow*, izražen je Pestalocijev uticaj posebno u domenu eksperimentisanja kroz proces pokušaja i pogrešaka kao izvoru produktivnog iskustva (Colvin & King, 2018: 47).

Shvatanje ciljeva vaspitanja

Kompleksnost vaspitne teorije Džona Djuija ogleda se i u pristupu shvatanju ciljeva vaspitanja. U svom kapitalnom delu „Vaspitanje i demokratija“, analizira prirodu ciljeva bilo koje delatnosti sa posebnim osvrtom na ciljeve u vaspitanju. Za Djuija je važno da za definisanje cilja, radnja ima određeni kontinuitet, postupnost i mogućnost predviđanja posledica radnje (Djui, 1966:74). Na radnju koja ima ove elemente moguće je delovati razumno, odnosno težiti ka nekom cilju uz planiranje koraka za njegovo ostvarenje, razumevanje prepreka i korišćenje određenih sredstava u realizaciji cilja. Svaki cilj, u skladu sa tim, mora da potiče iz realnih okolnosti radnje i da bude prilagodljiv u skladu sa njima, kao i da podrazumeva oslobađanje delatnosti, završetak, svojevrstan „pogodak u metu“ (Ibid: 76). Važno je istaći da Djui ne pravi razliku u logici određivanja ciljeva u vaspitanju i u bilo kojoj drugoj delatnosti. Kritikujući ciljeve nametnute spolja, bilo od strane pretpostavljenih nastavnica, bilo od strane nastavnika učenicima, Djui smatra da vaspitni cilj mora da se zasniva na potrebama i aktivnostima učenika. Cilj je imanentan aktivnosti i mora biti u skladu sa stvarnim aktivnostima onih koji se vaspitavaju, u suprotnosti od apstraktnih ciljeva, kao i usmeren na oslobađanje i organizaciju sposobnosti za rešavanje ciljeva u budućnosti. Zbog kontekstualne uslovljenosti koju uočavamo, nije moguće govoriti o jednom opštevažećem cilju vaspitanja koji će biti nepromenljiv. Ipak, polazeći od Djuijeve uvodne teze o ciljevima vaspitanja koja govori o tome da je cilj „osposobljavanje za nastavljavanje daljeg vaspitanja“, možemo reći da je cilj osnaživanje kapaciteta vaspitanika da deluju smisleno u skladu sa sopstvenim razumom kao osposobljavanje za budući kontinuirani razvoj (Djui, 1996, Zorić, 2010a).

Za razliku od Djuija koji obuhvatnije analizira pitanje prirode ciljeva uopšte i ciljeva vaspitanja, Ferijer ne problematizuje vaspitne ciljeve na ovom stupnju teorijske razrade. Polazna osnova u determinisanju ciljeva vaspitanja po Ferijeru treba da se odnosi na posmatranje i uvažavanje interesa i sklonosti koje deca imaju u svakodnevnom životu. Ideja koja se prožima, jeste da je potrebno krenuti od deteta kakvo jeste i negovati njegove prirodne potencijale. Ferijerovo shvatanje cilja vaspitanja odnosi se na čuvanje i dalje razvijanje prirode deteta kroz priređivanje optimalnog okruženja koje će tu prirodu negovati i razvijati. "Cilj svakog uzgoja znači sačuvati i dalje razvijati duhovnu jačinu deteta- drugim rečima uzgoj znači zaštitu detetove prirode kojoj nedostaju sredstva da se uvežba, uveća i množi svoje mogućnosti i sposobnosti" (Ferijer, 1935b: 22). Drugi primer koji nam oslikava Ferijerovo viđenje cilja vaspitanja metaforično je predstavljen kroz odnos između deteta i vaspitača kao bašte i baštovana (Ferijer, 1938). Cilj vaspitanja nije puštati baštu da nekontrolisano raste, odnosno prepustiti apsolutnu slobodu detetu i ne činiti nikakve vaspitne postupke, niti uređivati baštu po sopstvenim shvatanjima o tome kako bašta treba da izgleda, što je analogno preteranom autoritarnom vaspitanju. Cilj se ogleda u razumevanju i podržavanju prirode deteta kroz negovanje individualnosti i aktivnosti (Ferijer, 1938). Pogrešno je pritom baviti se time kakvo dete treba da bude ili kako mi želimo da oblikujemo to dete, već je potrebno da sagledamo njegovu prirodu i da težimo da razvijemo ono što kod deteta postoji *per se*.

Odnos iskustva i vaspitanja

Pragmatistička koncepcija posmatra ljudsku inteligenciju kao sredstvo za organizaciju iskustva putem eksperimentisanja, kao činioca koji omogućava objedinjavanje kako ličnog tako i društvenog iskustva u harmoniju (MacGilvary, 1999). U skladu sa ovakvim shvatanjem iskustva u pragmatizmu, Djui smatra da pri uspostavljanju saglasja između individue i okruženja, iskustvo predstavlja neizostavno sredstvo (MacGilvary, 1999). Djui interpretira iskustvo kao stvar međuzavisnosti rada i trpljenja, a u svom delu „Iskustvo i priroda“ (*Experience and nature*), ističe da „iskustvo, kontrolisano na specifičan način, put je koji vodi ka činjenicama i zakonima prirode“ (Dewey, 1929: 2a).

Objašnjavajući centralna polazišta pragmatizma kao metode mišljenja u filozofiji, Djui ističe da bi savršeno znanje bilo ono koje “bi

predstavljalo takvu mrežu međusobnih veza da bi svako prošlo iskustvo pružalo povoljnu tačku sa koje bi se moglo prići određenom problemu” (Djui, 1996: 237). Polazeći od osnovnog zadatka škole, praktikovanja realnog života u zajednici kao sredstva razvoja (Tadić, 2016), Djui predlaže da se u nastavnom radu polazi od realnih, ličnih životnih iskustava deteta. Iskustvo, kao i njegova rekonstrukcija i reorganizacija, mogu se izdvojiti kao važni elementi u Djuijevoj pragmatističkoj koncepciji i čine jedan od razloga zašto se za njegovu koncepciju može reći da predstavlja pomirenje između individualnog i socijalnog u vaspitanju. Potkrepljivanje iznetih stavova o značaju iskustva možemo naći u Djujevom citatu: „Vaspitanje je takva reorganizacija i rekonstrukcija iskustva koja uvećava značaj iskustva i sposobnost da se upravlja tokom daljeg iskustva... Istinsko vaspitno iskustvo je ono kojim se predaje i znanje i uvećava sposobnost u suprotnosti je sa rutinskom delatnošću sa jedne strane i ćudljivom sa druge... Bitna razlika između shvatanja vaspitanja kao stalne rekonstrukcije i jednostranih shvatanja vaspitanja jeste što ona poistovećuje cilj (rezultat) sa samim procesom vaspitanja. Rekonstrukcija iskustva može biti društvena koliko i lična.” (Djui, 1996: 57-58). Tokom dalje razrade shvatanja iskustva, Djui prepoznaje dve vrste iskustva, koje označava kao primarno i sekundarno. Primarno iskustvo za njega predstavlja oblik iskustva koji se stiče uz minimalno uloženiog reflektivnog napora, dok sekundarno iskustvo podrazumeva uređenu i kontinuiranu logičku obradu (Dewey, 1929, prema: Prodanović, 2017). Pritom, primarno iskustvo predstavlja preduslov za sekundarno iskustvo.

U funkcionisanju eksperimentalne škole u Čikagu, koja predstavlja model implementacije njegove teorije u praksu, iskustvo je igralo značajnu ulogu. Kurikulum laboratorijske škole bio je eksperimentalan, interaktivan, razvojni i relativno promenljiv. Nastavnici su polazili od interesa učenika, povezujući ih sa konceptima koje deca žele da nauče i planirali aktivnosti u skladu sa tim (Zorić, 2010b). Neprekidno fokusiranje na iskustva, interese i pitanja učenika i želja da im se pruži usmerenje vodili su kontinuiranom sjedinjavanju izazova nastavnih predmeta sa dečjim iskustvima (Ibid: 653). Još jedna važna tačka povezivanja između društvenih i individualnih ciljeva u Djuijevoj koncepciji bilo je insistiranje na tome da iskustvo koje deca stiču tokom školskog učenja i života bude komplementarno sa realnim, životnim iskustvom. Škola se posmatra kao „radionica života“ i „društvena ustanova koja će omogućiti detetu da razvije svoje moći i stavi ih u službu društvenih ciljeva“ (Potkonjak, 2000).

U koncepciji Adolfa Ferijera, dečje spontano i lično iskustvo takođe igra važnu ulogu u procesu razvoja i učenja: „Lišiti mlado biće kontakta sa stvarima – zločin je uvrede detinjstva... neka deca žive u krilu vidljive i opipljive prirode, neka se njihova akcija odnosi na tu realnost i neka se njihovo iskustvo odatle hrani“ (Ferijer, 1935a: 8). Kroz jedno od određenja aktivne škole kao škole koja insistira na spontanoj delatnosti deteta uz njegove ručne, intelektualne i stvaralačke sposobnosti. (Ferijer, 1935a), Ferijer se u mnogo čemu približava koncepciji vaspitanja Žan Žaka Rusoa, budući da stvaralačke sposobnosti i interesovanja deteta smatra urođenim kategorijama (Potkonjak, 2000). Spontanost iskustva koja se ističe u Ferijerovoj koncepciji nije značila dezorganizovanost, već razvijanje posebnog senzibiliteta u razvoju i učenju koji se postepeno i etapno diferencira. Na primeru četvrte etape – etape specijalizovanih konkretnih interesa, možemo primetiti da Ferijer smatra da prelazak na ovu etapu umnogome zavisi od „stabla ljudskog iskustva“ (Ferijer, 1935a: 102). U shvatanju socijalne uloge škole, Ferijer smatra da je škola podobna i za razvijanje socijalnih iskustava i za razvoj moralnosti kroz iskustvo u međusobnoj saradnji. Sumirajući Ferijerove stavove, možemo reći da je sredina ta koja čini dete aktivnim, a kroz aktivnost u dodiru sa sredinom, dete će sticati lično iskustvo koje će voditi daljem razvoju individue. Ovaj razvoj će se neminovno ostvariti, ali će umnogome faze razvoja zavistiti od skupa iskustava koje dete ima, odnosno „stabla iskustva“, kako Ferijer terminološki određuje stečena iskustva.

Shvatanje rada u koncepcijama Džona Djuija i Adolfa Ferijera

Jedna od centralnih odrednica pokreta za novu školu je radni princip, koji čini jednu od glavnih načela koja pravi razliku između Djuijeve i Ferijerove sa jedne, i stare, verbalističke i formalističke herbartovske škole, sa druge strane. Škola rada javlja se kao izraz kritičkog stava prema nasleđenoj, „staroj“ školi, ali i intelektualističkoj herbartovskoj koncepciji. Neki od teorijskih i praktičnih razloga koji se navode kao objašnjenje za pojavu škole rada jesu: zahtevi proistekli iz razvoja mašinske krupne industrije, poljoprivredne proizvodnje, stručnog obrazovanja, izučavanje zanata koji su gubili tržišnu trku sa industrijom. Klasifikacija koju Potkonjak određuje u pokušaju diferencijacije pokreta radne škole, predstavlja nam bitnu odrednicu tokom analize radnog principa u teoriji Djuija i Ferijera. U

klasifikaciji posebno se izdvaja pedagogija instrumentalizma Džona Djuija koja potencira slobodan i samostalan rad kao instrument vlastitog života i „klicu budućeg društva“. Sa druge strane, kao poseban pravac određuje se aktivna škola kao varijanta radne škole koja za osnovu ne uzima manuelni rad kao takav, već spontanu dečju aktivnost i spontani dečji rad (Potkonjak, 1985: 241). U objašnjenjima saznanje otvorenosti Djuijeveg pragmatizma (Prodanović, 2017), naučno istraživanje se posmatra kao istraživanje koje uvek kreće od pojava iz sredine, koje smo doživeli u svakodnevnom životu, koje vidimo, koristimo i kojima rukujemo, u kojima uživamo i od kojih možemo biti povređeni. Za Djuija je tako rad istovremeno i sredstvo socijalizacije i sredstvo učenja i istraživanja deteta.

Sticanje naučnih znanja u Djuijevoj teoriji ne razlikuje se u odnosu na zdravorazumsko saznanje i tokom istraživanja i rada dete prolazi kroz sve faze koje odgovaraju naučnom metodi: suočavanje sa problemom, prikupljanje i analiza činjenica, obrada sugestija, eksperimentalna primena, proveravanje i zaključak (Djuj, 1996). U projekt metodi, koja se zasniva između ostalog i na radnom principu, dečji rad je organizovan po modelu kombinacije industrijske proizvodnje i naučnog istraživanja i može se ostvarivati i van „školskih zidova“ što mu daje širu društvenu dimenziju. U odnosu na ručni rad, Djuj ističe da je njegovo izvođenje podjednako bitno i za razvijanje različitih veština koje sam taj rad zahteva (stolarstvo, šivenje, tkanje), ali i za razvijanje intelekta i različitih vrlina kao što su vrednoća, pažljivost i sklonost ka radu (Djuj, 1937). Prema Djuijeovom shvatanju „ručni rad izveden u različitim oblicima i dovoljnoj meri jeste najlakši i najprirodniji način da deca imaju isto ponašanje u školi kao i van škole“ (Ibid: 28). Takođe, kroz isticanje realnih aktivnosti koje postoje u društvu kao što su zemljoradnja, rudarstvo i drvarstvo, a čije veštine deca treba da uče, vidimo specifičnu povezanost ručnog rada i šireg društvenog konteksta.

U pedagoškoj koncepciji Adolfa Ferijera značajno mesto, i kao predmet i kao metod i kao sadržaj vaspitanja i obrazovanja, zauzima dečji rad. Ferijer rešenje buduće aktivne škole vidi u spajanju 4 načina akcije: individualnog rada, organizovanog kolektivnog rada, slobodnog individualnog rada i slobodnog kolektivnog rada. Segment slobodnog kolektivnog rada Ferijer preuzima od Djuija i Kolingsa i smatra da se ogleda u slobodnim delatnostima poput školskog reda, dačkog samoupravljanja, ručnog rada, poseta izvan škole i izložbi (Ferijer, 1935a). Takođe, Ferijer smatra da centralna aktivnost nastave treba da bude slobodan i samostalan

dečji rad zasnovan na dečjim interesovanjima i aktivnosti u kome će učiti i razvijati se kroz pokušaje i pogreške (Ibid). Navodeći dobrobiti slobodnog dečjeg rada, pored intelektualnih i emotivnih, Ferijer ističe i socijalni napredak, rađanje smisla za solidarnost kao posledice uključenosti u zajednički rad (Feriđer, 1935a). U domenu ručnog rada, kako i sam navodi, približava se shvatanju Džona Djuija o ručnom radu koji ima vaspitnu funkciju. Shvatajući da ručni rad nosi sa sobom dobrobiti koje se odnose na telesni, psihološki, moralni i društveni napredak udaljava se od Keršenštajnerovog shvatanja da cilj manuelne delatnosti treba da bude razvoj manuelnih veština. Radna škola nije naprosto škola ručnog rada, ističe Ferijer, ona je „škola lične inicijative pri učenju“ (Feriđer, 1938: 24). Ograđivanje od pogrešnog shvatanja rada ogleda se i u Ferijerovom isticanju da se određivanjem aktivne škole kao škole rada umanjuje njen obim i značaj.

Zaključak

Umeće Džona Djuija da na originalan način usaglasi različite teorije iz srodnih nauka u jednu sveobuhvatnu pedagošku teoriju - pedagogiju pragmatizma (Potkonjak, 1985), svrstava ga među najveće pedagoške mislioce ikada, čije su ideje i danas značajne za istoriju pedagogije, savremenu pedagogiju, ali i budućnost razvoja pedagogije (Zorić, 2010a). Ferijerov eklekticism nije mu doneo da uživa ovu vrstu uvažavanja u naučnoj zajednici i pedagoškoj teoriji, ali ipak ostaje značajan kao jedan od kritičara stare škole, zagovornika manuelnog rada i predstavnika inovativne ideje „aktivne koju je pokušao i praktično da implementira.

Osnovni istraživački zadatak rada bio je da analiziranje i upoređivanje dve koncepcije vaspitanja pedagoških klasika. Sa jedne strane, teoriju Džona Djuija čija pragmatistička pedagogija pokušava da prevaziđe suprostavljenosti između individualnih i socijalnih pedagoških koncepcija vaspitanja, a sa druge strane, teoriju predstavnika individualne pedagogije i aktivne škole Adolfa Ferijera.

Na osnovu predstavljenih segmenata koncepcija vaspitanja možemo uočiti određene sličnosti i razlike u delima ova dva teoretičara vaspitanja. Shvatanje prirode u obe koncepcije polazi od shvatanja deteta u teoriji Pestalocija i Žan Žaka Rusoa. Djuj se udaljava od shvatanja deteta kao

prirodno dobrog i shvatanja da će se prirodni potencijali deteta nužno razviti, dok Ferijer iako eksplicitno ne definiše svoj antropološki optimizam, svoje shvatanje približava Rusoovom i smatra da će se prirodni potencijali deteta razviti u skladu sa njegovom prirodom uz negovanje te prirode kroz poštovanje zakona biologije i psihologije.

U domenu ciljeva vaspitanja, Džui smatra da vaspitanje samo po sebi ne može da ima cilj, u smislu opšteg cilja vaspitanja, već da jedini cilj može da se odnosi na osnaživanje kapaciteta vaspitanika da deluju smisleno u skladu sa sopstvenim razumom, što će im koristiti za dalje osposobljavanje i razvoj. Ferijer, sa druge strane, jasno definiše cilj vaspitanja kao zaštitu i negovanje prirodnih kapaciteta koje dete ima. Primetno je da se i u Džuijevoj i u Ferijerovoj koncepciji vaspitanja dečje lično, realno iskustvo prepoznaje kao važno za učenje, razvoj deteta i nastavni rad. Međutim, dok Džui ističe da kurikulum i nastavni rad treba da potiču i budu povezani sa dečjim životnim iskustvima i iskustvima života u zajednici, Ferijer naglasak stavlja na uticaj koji stečeno iskustvo dece ima na faze razvoja kroz koje individua neminovno prolazi, time se približavajući Rusoovom naturalističkom shvatanju vaspitanja, od koga se Džui udaljava. U shvatanju radnog principa svakako se uočava da se i teorije Džuija i Ferijera klasifikuju u određene škole rada. Takođe, u odnosu na ručni rad udaljavaju se od Keršenštajnerovog shvatanja da je svrha ručnog rada razvoj manuelnih veština. Uzimajući u obzir pedagoške orijentacije iz kojih polaze, Ferijer u većoj meri ističe značaj individualnog rada, dok Džui ističe i individualni i socijalni značaj rada, kroz povezivanje rada i društva.

Ovaj rad predstavlja analizu nekih od segmenata vaspitnih teorija Džuija i Ferijera i za potpuno razumevanje ovih teorija u celosti, njihovih sličnosti i razlika, neophodna je proširena analiza na sve segmente njihovih koncepcija. Bez obzira na nesumnjivo snažniji uticaj Džuijeve pragmatističke pedagogije i u vremenu kada je živeo i u savremenom kontekstu, moramo uvažiti i Ferijerov pokušaj unapređivanja vaspitnog i obrazovnog konteksta tog vremena uvodeći ideju "aktivne škole".

Literatura:

1. Colvin, R., & King, K. M. (2018). Dewey's Educational Heritage: The Influence of Pestalozzi. *Journal of Philosophy & History of Education*, 68(1), 45-54.

2. Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Modern library
3. Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. London: Dover publications.
4. Džui, Dž. (1937). *Škola i društvo*. Beograd: Izdavačka knjižarnica "Rajković"
5. Džui, Dž. (1996). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
6. Hameline, D. (1993). Adolphe Ferriere. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 23(1/2), 373-401.
7. Ferijer, A. (1935a). *Aktivna škola*. Beograd: Izdavačko i knjižarsko preduzeće Geca Kon A.D.
8. Ferijer, A. (1935b). *Preobrazimo školu*. Zagreb: K. Albreht.
9. Ferijer, A. (1938). *Samoradnja kod dece*. Beograd: Izdavačka knjižarnica "Rajković"
10. Ilić Rajković, A. (2013). *Radna škola u Srbiji (1880-1940)* (doktorska disertacija). Preuzeto sa <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:8243/bdef:Content/get>
11. Kennedy, D. (2006). John Dewey on Children, Childhood, and Education. *Childhood & Philosophy*, 2(4), 211-229.
12. Kocić, Lj. (2004). Aktivna škola Adolfa Ferijera, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, (49-65).
13. MacGilvray., E.A. (1999). Experience as Experiment: Some Consequences of Pragmatism for Democratic Theory, *American Journal of Political Science*, 43(2), 542-565.
14. Prodanović, S. (2017). *Šta zdrav razum može da učini za društvenu teoriju? Ka pragmatističkom shvatanju obrazovne prakse*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
15. Potkonjak, N. (1985): *Radno i politehničko vaspitanje: buržoaska klasa se različito odnosi prema idejama radnog i politehničkog vaspitanja u različitim etapama svog razvitka*. Beograd: Prosveta
16. Potkonjak, N. (2000). *20. Vek ni "vek deteta" ni vek pedagogije*. Beograd: Učiteljski fakultet.
17. Rockmore, T. (2010). Dewey, Hegel, and Knowledge after Kant. In P. Fairfield (Ed.), *John Dewey and Continental Philosophy* (pp. 90-111). Carbondale: Southern Illinois University Press.
18. Schneider J. (2000). John Dewey in France. In J. Oelkers, & H. Rhyne (Eds.), *Dewey and European Education* (pp. 69-82). Dordrecht: Springer.
19. Tadić, A. (2016). Model intelektualne avanture: ka razumevanju Djuijeveg progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja. *Pedagogija* 71(3), 255-268.
20. Watson, D. (1980). The Neo-Hegelian Tradition in America, *Journal of American Studies*, 14(2), 219-234.
21. Zorić, V. (2010a). Pragmatistička koncepcija vaspitanja Džona Djuija, *Pedagogija*, 65(3), 396-405.
22. Zorić, V. (2010b). Laboratorijska škola Džona Djuija, *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 646-658.

* * *

PEDAGOGICAL CONCEPTS OF JOHN DEWEY AND ADOLPHE FERRIERE

***Summary:** There were movements advocating new pedagogical work and new school at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. These movements were developed in the area of USA as well as in Europe and they represented the sort of reaction to mechanistic, intellectual and formalistic principle in pedagogical work based and developed on medieval education. Reactive line of new areas in the field of knowledge, offered by different disciplines, such as philosophy, psychology, physiology and history of pedagogy, appears in the form of new movements for working school which insist on reconceptualisation of understanding a child, childhood and pedagogical work. Anti-intellectualism, pragmatism, pedocentrism and essential terms connected to new movements included in the "school of work". Dewey and Ferriere develop their pedagogical concepts on the integral knowledge of these disciplines, and Dewey's philosophy of pedagogical work meets the positive reception in the work of Ferriere in the first half of the 20th century. In this paper, we are comparing Dewey's and Ferriere's pedagogical concepts taking into account the central points of discussion of reception of Dewey in Ferriere's papers, influences which helped them form their own pedagogical concepts, aims of pedagogical work, understanding of a child, relationship between experience and pedagogical work and understanding of work.*

***Key words:** school of work, active school, pragmatism, functional pedagogy.*

..

* * *

ДЖОН ДЬЮИ И АДОЛЬФ ФЕРЬЕ – КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ

В конце 19-ого и начале 20-ого века в разных частях Европы наблюдаются движения, прокламирующие новое воспитание и новую школу. Эти движения, развивающиеся не только на территории США, но и на европейском континенте, представляют собой определенную реакцию на, выработанные в практике средневекового образования, механицистический, интеллектуалистический и формалистический принципы воспитания.

Новые движения, заступающиеся за трудовую школу и настаивающие переосмыслить понимание ребенка, детства и воспитания, появляются на реактивной линии новых направлений и пересечении знаний, предлагаемых различными дисциплинами как: философия, психология, физиология, как и история педагогики.

Антиинтеллектуализм, прагматизм, педоцентризм, а также эссенциализм - это термины, связанные с новыми движениями, объединенными вокруг названия "школа труда". Дьюи и Ферье развивают свои педагогические концепции на стыке знаний по упомянутым дисциплинам, а философия образования Дьюи находит положительный отклик в работах Ферье, в первой половине 20-ого века.

В настоящей статье мы сравниваем образовательную концепцию Дьюи и Ферье, принимая во внимание восприятие Дьюи в работах Ферье, влияние, под которым они строят свои педагогические концепции, цели воспитания, понимание природы ребенка, взаимосвязь опыта и воспитания, и как понимают труд.

Koncepcije vaspitanja Džona Džuija i Adolfa Ferijera

Ключевые слова: *трудовая школа, активная школа, прагматизм, функциональная педагогика*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 28.4.2021.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 5.5.2021.