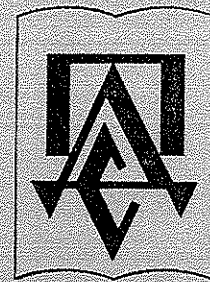


НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ



4

БЕОГРАД
1994.

ИЗ САДРЖАЈА:

- Др Мара Ђукић: Модели и моделовање у дидактици
- Др Ксенија Кончаревић: Образовни циљеви наставе страног (руског) језика у основној и средњој школи
- Др Раде Родић: Подстицајна и/или репресивна функција вредновања и оцењивања
- Др Љубинка Милошевић: Породице без оца и школско понашање деце
- Мр Искра Максимовић: Промене у основном/обавезном образовању у периоду транзиције у неким земљама централне и источне Европе
- Снежана Мирков: Схватања о интелектуалном васпитању у индивидуалној педагогији

● НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ ● XLIII ● Бр. 4 ● 1994 ●

НВ

Год. XLIII

Бр. 4

Стр. 249-359

Београд

1994.

Снежана Мирков
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК – 371
Прегледни рад
Примљено: 20. X 1994.

**СХВАТАЊА О ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ВАСПИТАЊУ
У ИНДИВИДУАЛНОЈ ПЕДАГОГИЈИ**

Резиме У овом раду аутор анализира и упоређује схватања о интелектуалном васпитању различитих аутора који се сматрају представницима педагошког правца индивидуалне педагогије: Елен Кеј, Адолфа Феријера, Лава Толстоја и Марије Монтесори. Обухваћени су како шири проблеми, као што су схватања о школи, задатку школе, наставним програмима, садржајима и наставним методама, тако и проблеми који се односе на интелектуално васпитање схваћено у ужем смислу – развијање мишљења и усвајање знања, усвајање појмова, однос конкретне и апстрактне градиве и развијање стваралаштва ученика. Наглашене су постојеће разлике у ставовима о појединим питањима између различитих аутора, али изводе се и неке заједничке тенденције које се могу схватити као карактеристичне за овај педагошки правац. Посебна пажња посвећена је оним идејама које се и данас могу сматрати актуелним и њиховом разграничавању од превазиђених ставова, као и потребама и могућностима за налажење путева примене актуелних схватања у педагошкој пракси. Изражено је залагање за проучавање и спровођење интелектуалног васпитања унутар јединственог васпитно-образовног процеса.

Кључне речи: интелектуално васпитање, индивидуална педагогија, наставни програми, наставне методе, слободно васпитање.

I – Схватања о школи, задатку школе, наставним програмима и садржајима и наставним методама

Преглед схватања о интелектуалном васпитању аутора који су изабрани као представници индивидуалних педагогија – Елен Кеј, Адолфа Феријера, Лава Толстоја и Марије Монтесори – биће започето разматрањем схватања наведених аутора о школи, с обзиром да је школа, и поред тога што се све више наглашава значај ваншколских институција и других путева стицања знања и развијања мишљења, била и остала институција у којој се у највећој мери одвија (мање или више успешно) организован процес интелектуалног васпитања. Видећемо да, иако има значајних разлика у схватањима о улози и значају школе, постоје и сагласности у разматрању ових питања код различитих аутора.

Елен Кеј даје предности породичном васпитању у односу на школско. Њен аргумент за такав став је схватање да интелектуално изграђивање мора имати подлогу у култури индивидуалног осећања, за шта је потребно време проведено у оквирима породичне сигурности. По њеном мишљењу, идеална настава може се остварити само у домаћој школи са малом групом пробраних другова, зато што школа никад не може потпуно проникнути у

особеност личности и прилагодити јој време и методе рада (Кеј, 1918). Поред захтева за самообразовањем, код Кеј се препознаје и отпор према систематском образовању. Најкориснији резултат школе било би хармонијско образовање, схваћено као хармонија сопствених способности индивидуе, што се, по мишљењу Кеј, стиче сопственим избором. Сврха наставе састоји се у томе да ученици сами стичу знања, да примају сопствене утиске, да стварају сопствене назоре, уместо да их, што је случај у тадашњој школи, добијају у готовом виду, без много личног труда, путем пасивно саслушаног предавања које се брзо заборавља (Кеј, 1918). Даље аутор истиче да се образовање не састоји само у знању и да се пропусти у знању могу надокнадити ако је ученик оспособљен за самосталан рад и ако је мотивисан.

Феријер као задатак активне школе истиче омогућавање развоја индивидуалитета детета и задовољење његове природе. Да би се то остварило, потребна је примена психолошких законитости у преображају школе. Нова школа треба да буде лабораторија експерименталног васпитања. Он сматра да није свако дете за активну школу, и да су за неку децу боље традиционалне методе. Критикује поистовећивање радне школе са школом ручног рада. Феријерово активистичко схватање школе има за основу узимање у обзир читавог дечјег духа (а не само активне методе), што подразумева осећајност, интелект и вољу, али увек је индивидуални рад на првом месту. Школа треба да оствари главни циљ васпитања – реализовање надмоћи духа у животу, што значи да код детета треба сачувати и повећати душевну енергију. (Феријер, 1928). Из закона генетичке психологије, као основе активне школе, изводи се закључак о важности чувања и душевног рашћења детета. Као принципе нове школе Феријер наводи, између осталог: наставу засновану на посматрању и експериментисању; личну активност ученика; спонтане интересе детета; индивидуални и колективни рад и др. (Феријер, 1932)

Толстој дефинише школу као свестрану и најразноврснију делатност утицаја једног човека на другог у намери да се саопшти знање, без приморавања ученика, било директног насилног или дипломатског, да прими оно што ми хоћемо. Школу не замишља као затворену институцију, већ сматра да школа може и треба да буде и позориште, библиотека, музеј, разговор и сл. (Толстој, 1909) У вези са захтевом да школа не сме наметати појединцу искуство и знање, истиче да циљ школе мора бити само наука, а никако резултати њеног утицаја на личност појединца. Школу назива педагошком лабораторијом и истиче важност извођења закључака из огледа који се врше у школи.

Монтесори сматра да је циљ школе ограничен на стављање појединца у такву средину у којој може наћи природни пут свог развијања (Монтесори, 1928а). Велики је противник давања готових знања. Тражи да се деца створи таква околина, где ће им се дати прилика да слободно испоље своје стваралачке импулсе. Задатак учитеља, по њеном мишљењу, није да пружи извесно васпитање и образовање, већ да развије способности за самоваспитање и образовање. Мур и Килмер (1974) наводе следеће основне карактеристике васпитно-образовног рада у школи Монтесори: деца бирају активности и раде сопственим темпом; атмосфера је више усмерена на рад

него на игру; наставници су више посматрачи, дијагностичари и помагачи, а мање главни извор обавештења и дисциплине; самодисциплина се развија кроз образовни садржај. Исти аутори наводе као најзначајније доприносе Монтесоријеве следеће: 1 — најобухватнији наставни план и програм који следи једно васпитно начело, 2 — инсистирање на унутрашњој мотивацији, 3 — развијање сваког детета сопственим темпом, 4 — схваћена потреба за активношћу и сензомоторном ангажованостју предшколске деце и израђен наставни план и програм заснован на привлачним материјалима са јасним стандардима успеха.

У вези са *наставним програмима*, Елен Кеј је против класичне поделе градива на наставне предмете и распореда изучавања наставних предмета у току школске године. Залаже се за груписање наставних предмета и за то да се различити предмети обрађују у различито време. Актуелно је њено схватање да предмети не треба да буду расцепкани на делове — нпр. историја треба да се изучава комплетно (не само политичка, већ и нпр. историја уметности итд.). У вези са груписањем наставних предмета, Кеј је против система „концентричних кругова” и предлаже враћање систему старе школе — концентрацију око „хуманистичких” студија (али не око мртвих језика). Сматра да школа будућности треба да пружа опште образовање, али према плану и програму прилагођеном за сваку индивидуу (Кеј, 1918).

Феријер је исто тако против поделе наставе на наставне предмете. Предлаже избор средишта концентрације наставних предмета, на основу разних активности које децу интересују. Предлаже минимални програм за нове школе, који мора бити заснован на личном искуству и ручном раду, а база му је интелектуално васпитање. Наставни програм треба да произлази из акције (што је идеја преузета од Килпатрика), и нема унапред припремљених лекција. Израђује се према потребама већине деце и према законима њиховог развијања, али најважније је спонтано и нерпедвиђено учешће самих ученика у реализацији. Од суштинског је значаја да у активној школи не може бити програма ни метода а priori (Феријер, 1928). Традиционалним програмима Феријер упућује критику због незаснованости на законима дечје психологије, великог броја предмета, преопширности, невођења рачуна о дечјим интересима, расцепканости садржаја и одвојености од живота. Феријер сматра да треба разрадити систем сложених програма, који ће, поред дечје природе, водити рачуна и о доминантним особинама и темпераменту учитеља. Битна компонента је еластичност програма — с обзиром да деца нису пасивна, њихове реакције се мењају и учитељ треба да им прилагођава рад (Феријер, 1932).

Могу се истаћи два суштинска аспекта Толстојевих схватања о наставним програмима и садржајима: 1) став да религијско схватање живота одређује избор наставних предмета и редослед њиховог предавања (ово је оригиналан Толстојев став, какав не налазимо код других представника индивидуалне педагогије и разумљив је с обзиром да Толстој религију сматра центром људског живота и основом васпитања); и 2) да програм не сме бити састављен унапред, већ према дечјим потребама и интересима, заснован на дечјој природи (што се може сматрати типичним схватањем у индивидуалној педагогији).

У програму Монтесори нагласак је на развоју индивидуалности детета. Формиран је низ пажљиво програмираних лекција, где сама структура материјала управља учењем. Разрађена су методичка упутства за учење читања и формирање појмова бројева. Програм обухвата обучавање у практичним животним задацима, сензомоторна вежбања и вежбања у дискриминацији.

Кеј сматра да нема једне праве *наставне методе* и да се права метода састоји у немању методе, што подразумева примену различитих метода, сходно условима рада и потребама детета. Дакле, нема стриктног система метода и средстава, а суштина је у приближавању детету и поштовању његових потреба. Као карактеристичан метод рада у новој школи истиче самосталну студију под вођством учитеља. Противник је постојеће методике, нарочито усменог преслишавања и припреме лекција, и препоручује увођење различитих метода: излагање учитеља, упућивање на литературу, усмени реферат ученика, посете музејима, читање путописа и др. Истиче да и привидно најслободнија метода кад се стално на исти начин примењује, доводи до једноличности. Говори о личним методама учитеља, под којима подразумева природне и самокултуром стечене склоности и умећа учитеља, што назива индивидуалном педагогијом. Залаже се за субјективност у настави, у смислу изношења својих искустава, без наметања свог мишљења, и за остављање ученику могућности слободног избора (Кеј, 1918).

Феријер, исто тако, нема стриктног система метода и средстава, и не изјашњава се за најбољу варијанту нове школе, сматрајући да различитих метода има исто толико колико и ученика. Централна метода је метода саморадње, којом се постиже прелазак несвесног (наслеђеног) у свесно и прелаз од конкретног ка апстрактном. Истиче да основна метода у новој школи не треба да буде логичка (што за њега значи формалистичка — која иде извана према унутра), већ психолошка, што значи пустити да се природне потребе детета манифестују изнутра према вани (Феријер, 1928). Нове методе прилагођавају се потребама, жељама и могућностима деце, морају бити индивидуализоване и смањити вештачки карактер школске средине, приближавајући тако дете реалном животу. Да би знање било корисно, не сме бити вербално и књишко, а то значи да деца морају учити посматрајући и радећи (Феријер, 1932).

Толстој методе проучава са аспекта односа између учитеља и ученика, који мора бити природан (у значењу одсутности сваког приморавања и присиле). Природност, као супротност присиле, јесте критеријум свих метода (Толстој, 1909). У вези са школом као пољем експеримената и полазећи од слободе као основног критеријума, истиче да је у суштини једини критеријум наставних метода искуство. Препоручује само оне методе које се покажу као успешне у практичном васпитно-образовном раду. Давање предности методама које се покажу успешним у пракси, заправо значи да је експеримент основни васпитни метод. Поред тога, поново се среће став да метод, као ни програм, не може бити унапред припремљен, већ треба да буде заснован на природи детета, дечјим потребама и интересима. Толстој наглашава улогу самог учитеља у примени метода. Познат је његов став да је метода — сам учитељ. Да би могао у свакој прилици

објаснити и протумачити ученику оно што му је нејасно, учитељ мора бити упућен у велики број различитих метода, треба да смишља нове методе, а никако да следи само једну, јер свака је једнострана. Ту се заправо мање ради о методи, а више о уметности (спретности) и таленту.

Методе (и материјали) Монтесоријеве одражавају веровање у постојање општих сложајева развоја са варијацијама у брзини и „сензитивним периодима”. Примењују се стандардни облици инструкције у виду кратких, једноставних упутстава и практичног показивања начина употребе одређених материјала, док дете посматра (Мур и Килмер, 1974). Методе Монтесори усмерене су на то да помогну природни развој детета. Због тога су максимално усмерене на индивидуализацију, мада су материјали и начин њиховог коришћења стандардизовани. Свако дете ради својим темпом и само бира активност у време које му највише одговара (Монтесори, 1928,а).

II — Развијање мишљења и усвајање знања, усвајање појмова, однос конкретног и апстрактног и развијање стваралаштва ученика

Према мишљењу Елен Кеј, интелектуално изграђивање мора имати подлогу у култури индивидуалног осећања, за шта је потребно време проведено у оквирима породичне сигурности. У оквиру критике традиционалне школе, посебно критикује школску дисциплину, због гушења интелектуалне живости и радозналости. Критика коју школи упућује Кеј, као и други овде разматрани аутори, значајна је управо са становишта *интелектуалног васпитања*. Говори о сврси коју треба постићи наставом и која се директно односи на интелектуално васпитање — стварање сопствених погледа на свет, развијање способности мишљења, а не само памћења. Личност се, сматра Кеј (1918), може формирати само ако пустимо децу да живе и уче као личности, да имају своју вољу, своје мишљење, да кроз рад стичу сопствена знања, да сама стварају свој лични суд. Личност у школи постаје личност у животу. Међутим, наглашава да је свако интелектуално образовање, стечено по најразноврснијим методама (као и сви социјални осећаји), без вредности ако нема за подлогу културу индивидуалног осећања. Врло је актуелно њено схватање да је заблуда да се развијање умних способности постиже учењем одређених наставних предмета. Сматра да је то могуће једино ако се они обрађују као науке. Међутим, даље разрађујући ову тврдњу, запада у крајност, говорећи да без специјалне даровитости, сви предмети остају без икакве вредности за образовање, јер посматрање, закључивање и расуђивање остају неразвијени као и пре него што је решен проблем или научено правило. (Кеј, 1918) Њена схватања о утицају различитих предмета на развој интелектуалних способности у складу су са резултатима новијих истраживања, који показују да ниједан наставни предмет сам по себи (па чак ни математика, ни природне науке) не врши аутоматски утицај на развој интелектуалних способности, већ да било који предмет може позитивно утицати на интелектуални развој детета уколико се изучава на одговарајући начин. Међутим, став да је ове способности

могуће развијати само код даровитих, водио би ка импликацијама које одражавају крајњи педагошки песимизам.

Опште образовање, по схватању Кеј (1918), треба да буде усмерено на развој мишљења — способности праћења закона живота и развојка у природи посматрања и комбиновања њихових феномена — то је опште образовање, које утиче на мишљење, фантазију, осећај и карактер. Због тога препоручује да се дете пусти да се за одређено време удуби у неку област, да би је после сасвим напустило, јер утисци целине утичу на душу, вољу и карактер, и то је искуство које се примењује (а не само констатује). Школа треба да развија способности, да учи ученике да мисле док данашње образовање (Кеј, 1918) не даје чак ни знање које се практично примењује (што сматра нижим циљем), а не служи ни вишим циљевима (развијању личности).

Феријер полази од развијања духовних снага детета, као циља васпитања. У оквиру спонтане дечје активности (која је основа активне школе), као највишу форму акције наводи рад мисли, што се може означити као формативно-интелектуалистичко становиште. Феријер дефинише рад као превасходно разумну делатност, кроз коју се развија интелектуални индивидуализам. Круна свих делатности је умни, тј. апстрактни рад, који Феријер намењује само способнима, некој врсти интелектуалне елите.

Основа програма за нове школе је интелектуално васпитање. Једна од полазних тачака теорије и праксе активне школе је научна метода у непрекидним етапама: посматрање, хипотеза, проверавање, закон. При томе су посматрање и верификација усмерени на диференцијацију целокупног или интуитивног знања, а хипотеза и закон — на систематску концентracију (Феријер, 1928). У вези са односом мишљења и праксе, Феријер (1928) расправља о интелектуализму активне школе и тврди да она није анти-интелектуална, али јесте анти-интелектуалистичка, што значи да је против занемаривања осећања и активности. Значај карактера, који се развија из дечјих акција и реакција на околинду, и оријентација духа према животним проблемима зависе мање од знања, а више од навика, истиче Феријер (1928). Додаје да не треба само размишљати, већ да треба и живети. Затим расправља о односу активне школе према прагматизму (Феријер, 1928). Тврди да активна школа јесте прагматички усмерена утолико што се средства стављају у службу циљева и што је усмерена на развијање моћи духа. Али, активна школа није прагматистичка у уском значењу (економска активност није вреднија од душевне активности, нити ручна активност од делатности интелигенције; дисциплинована и свесна активност је изнад свега, али највиша форма акције је рад мисли). Даље, Феријер разматра развој мишљења код детета. Дете схвата као биће чија се мисао још не изражава, код кога је диференцијација чула и духа мало унапредовала, као и концентracија. Дете, препоручује Феријер, треба да размишља, али под условом да то размишљање буде непосредно рођено из конкретног, и да реагује непосредно на конкретно. Уздизање до апстракција треба да уследи тек кад његов дух буде за то зрео (а ту су значајне индивидуалне разлике). Прелаз од емпиријске на рационалну мисао треба да буде спонтан. Ова последња тврдња делује као претерано наглашавање спонтаности, али даље Феријер

истиче да, поред тога што дете треба пустити да живи усред конкретног, треба полако развијати и његов разум. Образлаже неприлагођеност традиционалне школе узрасним особеностима деце: до тринаесте године код деце је доминантна способност памћења конкретних чињеница, а захтеви школе односе се на вербалне апстракције; од тринаесте године развија се способност апстракције и генерализације, а школа тражи меморисање (Феријер, 1928).

Мануелна делатност у активној школи усмерена је на развој мишљења. Полазна тачка је практична интелигенција, непосредно следи естетска интелигенција, а теоретска интелигенција се појављује доста касно. Ручни рад има вредности само ако је усмерен на интелектуални развој. Ручним радом постиже се психолошки напредак који обухвата: напредак у знању, напредак интелектуалних способности и напредак психолошких способности уопште. Напредак интелектуалних способности обухвата: опажање, асоцијације (при чему је значајно да конкретни односи између предмета треба да воде ка интелектуалном развоју), машту и мишљење (где је посебно значајно утврђивање везе између теорије и праксе, упознавање са научним методом и увиђање улоге науке у животу). Напредак психолошких способности уопште подразумева координацију способности и адаптацију (а ту спада и проналазачки дух) и естетско осећање (Феријер, 1928).

Интелектуална делатност у активној школи треба да врши функцију припреме за живот кроз живот. Зато је важно искуство (које подразумева прво прилагођавање на свет, а потом прилагођавање света на један виши идеал). Путем интелектуалне делатности у активној школи утиче се на развој различитих способности кроз одговарајуће методе рада. Способности опажања развијају се посматрањем. На асоцијацију идеја утиче се путем разврставања – диференцијације, концентracије и хијерархије. Изражавање се развија изградом и елаборацијом докумената, прављењем колекција и др. Феријер наводи посебна вежбања: опажања, асоцијације идеја, инвенције, размишљања, писмених и усмених изражавања, рачуна. Говори о двоструком ритму мишљења, који обухвата опажање и изражавање, где је околни свет потресао мисао и где мисао, у одређеном тренутку, ставља свој знак на околни свет. Принцип активне школе је да се способност схватања развија у кругу који је приступачан детету. Култивисати га ту, то је према мишљењу Феријера (1928), првенствена дужност школе.

За разматрање односа развијања мишљења и усвајања знања значајна је дефиниција такозваног подобног знања (коју Феријер преузима од Антоана Борела), из које Феријер изводи наслов своје књиге „Школа подобности” (1932). Подобно знање, на супрот научном знању, значи да се раније испитивање запамћеног знања и научених расуђивања замењује душевним испитивањем. У том циљу у новим школама дају се ученицима различити радови да се још боље открију њихове способности, да би се снашли у избору позива који им највише одговара. Очигледно је да се ово односи на методе развијања мишљења. У вези са развојем способности је однос знања и моћи у светлу старе и нове школе. Стара школа усмерена је на знање, а нова школа – на моћ. Феријер сматра да знање треба да служи увећавању

моћи. Њихову синтезу тумачи као – хтење корисних и потребних циљева живота и средстава које воде тим циљевима. Са аспекта развоја мишљења критикује школске испите који помажу површно памћење и научено мишљење уместо вештине правилног мишљења. Сматра да се цене вредноћа, оданост вербализму и самоконтрола, уместо интелигенције и самостваралачке и смоформиралачке моћи живог, растућег бића. За усвајање знања, истиче неопходност активности духа. Да би се добило знање, дух иде од посматрања до хипотезе, на проверавање и најзад на закон. Запамћено знање не сматра истинским знањем (Феријер, 1932).

Толстој (1891) у опису школе у Јасној Пољани разматра проблем усвајања појмова код ученика. Препоручује да се ученику да могућност да из општег смисла речи и реченица постепено усваја нове појмове. Сматра да се ученик, пошто среће неразумљиве речи у различитим контекстима, упознаје са новим појмом, а затим га и употребљава као реч у реченици, тако да и реч и појам постану његова својина. Допушта да има много других начина, али давање ученику у готовом облику нових појмова и речи сматра немогућим и наглим, као кад би дете учили да хода по законима равнотеже. Иако је поређење можда прегрубо, сматрамо да је веома значајно схватање да се до апстрактног долази кроз конкретно. Поред тога, за интелектуално васпитање од значаја је и Толстојево противљење педагошким догмама. Сложили бисмо се са ставом да се слободно мишљење код ученика не може развијати ако се полази од догми. Са овим је повезано и Толстојево схватање дечје природе, сматрање детета разумним бићем и захтев за слободом дечјег духа, као условом успеха у учењу. Толстој критикује стару педагогију управо због сламања дечјег духа и неразвијања мишљења. Зато се бори против наметања детету ставова и погледа на свет, мада у својим каснијим радовима, намећући религију као полазну тачку образовања, делује управо у супротном смеру и запада у противречност. Међутим, Толстојево негирање комплетне грађанске науке веома је проблематично са становишта интелектуалног васпитања. Паја Радосављевић (1922) наводи Толстојево мишљење да децу не треба ометати у самосталном решавању проблема, јер ће на тај начин доћи до бољег разумевања. Радосављевић сматра да се у овом Толстојевом залагању за непружање помоћи деци у решавању проблема огледа претеран и погрешан утицај Русоа. Даље, школске часове Толстој сматра кратким за право схватање и духовно развијање, а дугим за учење чињеница напамет. Критикује школу свог времена зато што не делује на машту. Школа треба да научи ученике да што тачније и што боље мисле у различитим животним ситуацијама (од најлакших до најтежих). Сиркина (1939) као основни Толстојев принцип, уз саморадњу и активност, наводи стваралаштво ученика.

Монтесори разрађује цео систем васпитања чула, полазећи од становишта да развитак чула претходи развитку виших духовних делатности. Чулне делатности образују се већ на узрасту од треће до седме године и оне су у вези са интелектом. Истиче да је неопходно методично управљање чулним дражима које буде дечју пажњу, да би вежбање чула створило уређену основу на којој се образује духовна делатност. Васпитање чула на предшколском узрасту представља припрему за непосредно духовно васпи-

тање. Наглашава да васпитање за посматрање води открићима и у духовној области (Монтесори, 1928, б).

Један од основних принципа Монтесоријеве односи се на противљење давању готових знања детету. Неопходни услови за развитак дечјег духа су спонтана акција детета и чулни утисци. Ајзенштедтер (1925) сматра да је у систему васпитања Монтесори први пут спроведена у дело идеја да дете треба независно од учитеља да образује своје природне духовне (као и телесне) способности. У раду са материјалима Монтесоријеве дете не само да развија чулне органе већ врши и менталне операције, као што је поређење, и тако се васпитава за самостално мишљење.

Елкајнд (1975) истиче да је Монтесори (као и Пијаже) посматрала до тада непознате стране дечјег мишљења и понашања и изводила опште законе и начела о мишљењу и понашању детета, што је довело до нове филозофије васпитања. Оријентација Монтесоријеве је претежно биолошка — она схвата ментални развитак као продужење биолошког развитка. И једним и другим управљају иста начела и закони. Разматрајући доста исцрпно три основна проблема — однос природе и васпитања, однос капацитета и учења, и понављано понашање у контексту когнитивних потреба — која је проучавала Монтесори, Елкајнд (1975) у закључку наводи три оригиналне идеје Монтесоријеве о мишљењу и понашању деце:

1 — Природа и васпитање узајамно делују на двоструки начин. Кад је у питању развитак способности — природа пружа организацију и временски след, а васпитање обезбеђује садржај за остваривање ове организације. Међутим, за садржај мишљења — васпитање одређује оно што ће бити научно, док природа обезбеђује предусловне капацитете.

2 — У односу капацитета и учења — капацитет поставља границе учењу, а мења се својим темпом и према свом временском распореду.

3 — Понављано понашање је спољашње испољавање когнитивног развитка и изражава потребу когнитивних способности да се остваре кроз акцију.

Мур и Килмер (1974) наводе став Монтесоријеве да се *креативност* код детета развија тек после овладавања поступцима и знањем. Монтесоријева је често критикована управо због неразумевања дечје маште, као и због претпоставке да се средствима за децу ометену у развоју могу постићи изузетно добри резултати код деце нормалних способности. Систему Монтесоријеве Мур и Килмер (1974) упућују критику због минимализиране интеракције детета са вршњацима (Монтесори верује да свака особа мора да усаврши себе као индивидуу пре него што може да ради са другима) и због прописаног кретања у разреду — многи материјали могу да се уклопе или чак носе само на прописан начин, за шта се може претпоставити да делује ограничавајуће на интелектуални развој.

Закључна разматрања

Без обзира на различите ставове према школи, који су у распону од њеног негирања (Кеј), преко анархистичког односа и противљења сваком чвршћем систему образовања (Толстој), до мање (Феријер) или више (Мон-

тесори) разрађених система васпитања, као основни закључак могао би се извести — крајње негативан став и беспошtedна критика традиционалне школе и традиционалне педагогије, претежно са становишта интелектуалног васпитања. Основне замерке које се упућују старој школи су — недовољан или пак негативан утицај на развој интелектуалних способности и неузимање у обзир природних развојних потенцијала детета. Значајно је да се критикују и нека схватања радне школе (Феријер), као и модерна педагогија која старе шаблоне замењује новим (Толстој). Затим се критикује конзервирајућа функција школе — усмереност на одржање друштвеног поретка и, у вези с тим, — неусмереност ка развоју и појединца и друштва. Школа се оптужује за насиље над личношћу детета, или барем за неангажовање на развијању личности, као и за неподстицање и гушење природних дечјих способности, нагона и потреба.

Полази се од критике традиционалног схватања наставног програма. Настоји се да се открију нови начини груписања наставних предмета, као и да се утврди минимум наставних садржаја као основа за самообразовање. Најбитнија карактеристика је прилагођавање програма и садржаја сваком појединцу, што значи да програми не могу бити унапред припремљени, већ се мењају и прилагођавају током васпитно-образовног процеса. Тражи се да програми буду засновани на потребама и интересима самих ученика, што значи да се при изради програма полази искључиво од детета. Ова схватања су потпуно разумљива, с обзиром да су у складу са основним начелима слободе и поштовања природе сваког појединца.

Ниједна наставна метода не признаје се као права или најбоља. Захтева се експериментисање и примена што већег броја различитих метода, у зависности од услова рада и потреба сваког детета. Основном методом се ипак може сматрати самосталан рад ученика. Предност се даје методама које подразумевају активизацију ученика и наглашава се да је свака метода једнострана и може довести до једноличности. Истиче се улога личности учитеља у примени метода и посебно наглашава слободан избор од стране ученика.

Развијање интелектуалних способности често се сматра основним циљем васпитања и полазиштем за израду наставних програма. Нарочито се наглашава потреба за развијањем интелектуалног индивидуализма (Феријер), у смислу неговања самосталности, независног мишљења, слободног расуђивања. Посебно непожељним сматра се наметање детету одређеног погледа на свет (мада се понекад појављују недоследности и противречности — нпр. код Толстоја, који је највећи поборник слободе у васпитању, наилазимо на тенденцију да деца усвоје одређено религијско поимање света и човекове улоге у њему). Рад ученика, као један од главних стожера васпитно-образовног процеса код наведених аутора, често се разматра у функцији развијања интелектуалних способности (Феријер, Монтесори). Међутим, баш у вези са схватањем рада и самосталног одређивања ученика на основу природних интересовања и способности, повремено се појављују тенденције ка елитизму (Феријер). Више се говори о афирмацији природних способности него о подстицању и развијању, нарочито код мање способних ученика, што би свакако био амбициознији и теже остварљив

циљ, али би вероватно био пожељан у складу са бригом о правима детета, која се често наглашава. Повремено се истиче и значај јединствености васпитно-образовног процеса, чији је интелектуално васпитање само део. Честа су изјашњавања против интелектуализма, у смислу развијања теоријског мишљења и усвајања теоријских знања без контакта са праксом, изван животног контекста.

Ставови о интелектуалном васпитању код представника индивидуалне педагогије у целини се могу окарактерисати као ближи дидактичком формализму, а прилично удаљени од дидактичко-материјалистичких поставки, са понегде у већој или мањој мери присутним примесима дидактичког прагматизма. Ово је у вези са њиховим негирањем систематског образовања и обавезног усвајања неопходних количина знања за све ученике. И кад се захтевају, ова знања су у најбуквалијем смислу речи минимална — о могућности постизања циљева интелектуалног васпитања уз такво негирање потребе за знањем могло би се посебно расправљати, али то би већ прешло у домен истраживања практичних покушаја остваривања идеја овог педагошког правца и не спада у домен овог рада чији су предмет педагошка схватања одређених аутора, од којих се сви и нису бавили практично васпитно-образовним радом и где се покушавају извести неке још увек актуелне импликације, које би тек требало разрадити и проверити у пракси. С обзиром да се данас сматра да је већина практичних покушаја остваривања ових идеја остала без већег успеха, сматрамо да је данас интересантније извући неке евентуално применљиве идеје, са циљем да се оне покушају реализовати на адекватнији и савременији начин, него критиковати покушаје који су се већ показали као неуспешни. Основни проблем често се појављује у сусрету теорије и праксе, што може значити или да идеје нису исправне, или да се није пронашао прави пут њихове реализације. Сматрамо да би требало боље истражити различите путеве примене неких од ових идеја.

Што се тиче развијања мишљења, тежи се ка постепеном и спонтаном прелазу од конкретног (које је блиско дечјој природи и искуству) ка апстрактном (тек на одређеном узрасту — кад су већ развијене неопходне способности). Сви наведени аутори веома су далеко од тенденција за акцелерацијом развоја, јер би то било у потпуној супротности са њиховим основним начелима природности, спонтаности и слободе. У вези са достизањем одређених нивоа зрелости посебно се истиче потреба за познавањем и уважавањем индивидуалних особености, што је суштински елемент у схватањима која припадају овом правцу. Већина аутора настоји да утврди одређене узрастне особености и критикује традиционални приступ васпитању и образовању због непоштовања како индивидуалних тако и узрастних особености детета.

Посебно се наглашава самоактивност и лично искуство детета у смислу припреме за живот путем развијања интелектуалних способности, али се првенствено даје актуелном дечјем животу и садашњости у односу на будућност. Истиче се васпитање за живот кроз живот, као и права детета.

Међутим, често се наглашава самосталност деце у решавању проблема и могуће је да се у избегавању пасивности ученика сувише приближило

другој крајности која би била неподстицање и непомагање активности ученика. Критика усмерена на пренаглашавање унутрашњих фактора развоја и пренебрегавање утицаја спољашњих подстицаја посебно је изражена у схватањима Виготског (што је сасвим друга школа мишљења у односу на ауторе којима се овде бавимо). Требало би утврдити у коликој мери пренаглашавање спонтаности и природних диспозиција (што је становиште које се приближава биологизму, који је код неких од наведених аутора прилично очигледан) делује у правцу неразвијања неких слабијих, мање изражених потенцијала детета, који би се, можда, уз ангажованије учешће и помоћ од стране одраслих, успешније развијали. Посвећује се доста пажње подстицању и неговању стваралаштва ученика (у већој или мањој мери), што се данас сматра једним од фундаменталних аспеката интелектуалног васпитања, нарочито с обзиром на захтеве које школи поставља савремено друштво. Уз то, посебан значај придаје се оспособљавању за самообразовање, које се негде третира и као основни задатак школе, што је изузетно актуелно.

Умањује се значај интеракције са вршњацима, као и интеракције са одраслима, и потенцира важност самосталности у раду, стицању знања и процесу мишљења, што није сасвим погрешно, али би можда упутније било умереније схватање, јер се, у вези са потенцирањем (код већине поменутих аутора) живота у заједници као крајњег исхода васпитања, намеће питање — којим се заправо путевима и начинима намерава остварити тај циљ. Аутор овог рада сматра да је за развој интелектуалних способности неопходна како изграђена самосталност и независност, тако и способност за интеракцију и улажење у однос са другима, јер се знање и ставови проширују, изграђују и допуњавају кроз комуникацију са другима, за шта је неоспорно потребно изградити одређену културу, како за аутентичност и независност, тако и за размену. Ово је посебно значајно ако се има у виду да би интелектуално васпитање требало да буде схваћено као један од аспеката иначе јединственог процеса васпитања.

Литература:

1. Ајзенштедтер, Ј., Систем васпитања Марије Монтесори, Београд 1925. Библиотека „Будућност”, св. 25.
2. Елкајнд, Д., Пијаже и Монтесори, часопис „Предшколско дете”, Београд 1975/3, стр. 239-247.
3. Кеј, Е., О васпитању детета у школи, Београд-Сарајево, 1918.
4. Монтесори, М., Дисциплинованост и слобода, часопис „Учитељ”, Београд 1928/4 (а), стр. 1028-1030.
5. Монтесори, М., О важности васпитања чула, часопис „Учитељ”, Београд, 1928/6 (б), стр. 408-413.
6. Мур, Ш. и Килмер, С., Метод Марије Монтесори, часопис „Предшколско дете”, Београд 1974/3, стр. 209-215.
7. Радосављевић, П., Толстој као педагог, часопис „Учитељ”, Београд, април 1922., св. 8, стр. 527-538.

8. Сиркина, О. Е., Л. Н. Толстој и „слободно васпитање”, Београд, 1939, библиотека „Будућност”, св. 72.
9. Толстој, Л. Н., Полазна тачка образовања, часопис „Учитель”, Београд 1936/6, стр. 476-483.
10. Толстој, Л. Н., Слобода и насиље у школи, часопис „Учитель”, Београд, 1909/9-10, стр. 682-696.
11. Толстој, Л. Н., Школа у Јасној Пољани — извештај Л. Н. Толстоја, оснивача исте школе, часопис „Учитель”, Београд, 1891-92, стр. 204-378.
12. Феријер, А., Активна школа, Загреб 1928.
13. Феријер, А., Психолошки типови у развоју деча и човечанства, часопис „Учитель”, 1933/3, стр. 203-207.
14. Феријер, А., Саморадња код деча, Београд, 1938. Савремена педагошка библиотека, Завод за савремену педагогију, Виша педагошка школа — Београд.
15. Феријер, А., Школа подобности, Београд 1932.

Snežana Mirkov

INTELLECTUAL EDUCATION AND INDIVIDUAL PEDAGOGY

Summary *The author analyses and compares the conceptions on intellectual education by different authors regarded as representatives of the pedagogical tendency in individual pedagogy: Ellen Kay, Adolf Ferrier, Leo Tolstoy and Maria Montessori. The report includes more general problems, such as conception of school, its task, curricula, contents and teaching methods, as well as problems referring to intellectual education in a narrower sense — the development of the thinking activity and knowledge acquisition, acquisition of concepts, relationship between the concrete and the abstract and developing creativity in pupils. Different attitudes on some issues are paid attention to, however, some common tendencies are made out, which may be considered characteristic of this tendency in pedagogy. Special attention is also paid to some even today modern ideas as well as to their differentiation from the already abandoned attitudes, and also to the needs and the possibilities for finding ways of applying modern conception in the pedagogical practice. Evident is the effort to start the research into and to carry out the intellectual programme within the unique education process.*

Key words: intellectual education, individual pedagogy, curricula, teaching methods, developing thinking, free education.

Снежана Мирков

МНЕНИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ В
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИИ

Резюме *В этом труде автор анализирует и сравнивает понятия об интеллектуальном воспитании различных авторов, которые считаются представителями педагогического направления индивидуальной педагогики: Элен Клей, Адолф Ферриера, Лев Толстой и Мария Монтессори. Охвачены как более широкие проблемы, какими являются понятия о школе, задачи школы, программы преподавания, содержание и методы преподавания; так и проблемы, касающиеся интеллектуального воспитания, взятые в узком смысле — развитие мышления и усвоение знаний, понятий, соотношение конкретного и абстрактного и развитие творчества учеников. Подчеркнуты различия, существующие в позициях по отдельным вопросам между различными авторами, но делаются и некоторые общие выводы, которые могут быть поняты, как характерные для этого педагогического направления. Особое внимание уделено тем идеям, которые и сегодня могут считаться актуальными, как и их игнорированию от отживших позиций, а также нуждам и возможностям для нахождения путей, применения актуальных понятий в педагогической практике. Подчеркнута необходимость изучения и проведения в жизнь интеллектуального воспитания внутри единого воспитательно-образовательного процесса.*

Ключевые слова: интеллектуальное воспитание, индивидуальная педагогика, программы преподавания, методы преподавания, свободное воспитание.