

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



**ИНТЕЛЕКТУАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ
У РЕФОРМНОЈ ПЕДАГОГИЈИ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА
– АКТУЕЛНОСТ ИЗВОРНИХ СХВАТАЊА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:
Проф. др Јована Милутиновић

Кандидат:
мр Јелена Петровић

Нови Сад, 2015. године

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА

Редни број: РБР	
Идентификациони број: ИБР	
Тип документације: ТД	Монографска документација
Тип записа ТЗ	Текстуални штампани материјал
Врста рада (дипл., маг., докт.): ВР	Докторска дисертација
Име и презиме аутора: АУ	мр Јелена Петровић
Ментор (титула, име, презиме, звање): МН	др Јована Милутиновић, ванредни професор
Наслов рада: НР	Интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији са почетка 20. века – актуелност изворних схватања
Језик публикације: ЈП	српски (ћирилица)
Језик извода: ЈИ	срп. / енг.
Земља публиковања: ЗП	Република Србија
Уже географско подручје: УГП	АП Војводина
Година: ГО	2015.
Издавач: ИЗ	ауторски репринт
Место и адреса: МА	Нови Сад, Др Зорана Ђинђића 2

Физички опис рада: ФО	Рад се састоји од 7 поглавља, 263 стране и 234 референце. Рад не садржи слике, графиконе и прилоге.
Научна област: НО	Педагогија
Научна дисциплина: НД	
Предметна одредница, кључне речи: ПО	реформна педагогија, интелектуално и емоционално васпитање, алтернативне школе
УДК	
Чува се: ЧУ	Библиотека Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
Важна напомена: ВН	Нема
Извод: ИЗ	
Датум прихватања теме од стране НН већа: ДП	21. 05. 2010. год.
Датум одбране: ДО	
Чланови комисије: (име и презиме / титула / звање / назив организације / статус) КО	председник: члан: члан:

University of Novi Sad
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral thesis
Author: AU	Jelena Petrović, MA
Mentor: MN	Jovana Milutinović, PhD
Title: TI	Cognitive and affective education in New Education Movement at the beginning of the 20 th century – present relevancy of original ideas
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English / Serbian
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	Autonomous Province of Vojvodina
Publication year: PY	2015
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Novi Sad, Dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	The thesis consists of 7 chapters, 263 pages and 234 references. It does not contain pictures, charts and appendices.
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	
Subject, Key words SKW	New Education Movement, cognitive and affective education, alternative schools
UC	
Holding data: HD	Library of Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	None
Abstract: AB	
Accepted on Scientific Board on: AS	21 May 2010
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president:</p> <p>member:</p> <p>member:</p>

РЕЗИМЕ

Основна сврха овог рада је да препозна најзначајније теоријске поставке и практичне педагошке моделе које је реформна педагогија понудила на пољу интелектуалног и емоционалног васпитања, као и да укаже на оне које могу бити актуелне и корисне за савремену педагогију.

Први део рада има за циљ да објасни историјски и теоријски оквир реформне педагогије. Он истражује друштвено-историјски контекст у коме се реформна педагогија развијала, укључујући утицаје великих филозофских система и учења и значајних научних сазнања у области психологије и друштвених наука. Он анализира основне теоријске поставке реформне педагогије, посебно истичући схватања концепта слободе и природе детета као оквира у коме су дефинисани циљеви васпитања и из кога су развијени педагошки приступи.

Други део рада односи се на то како реформна педагогија гледа на интелектуално и емоционално васпитање и како види могућности и начине њихове реализације у школама. Овде се истиче улога интеракције, комуникације и мотивације као одлика наставе која подржава интелектуално напредовање и здраве емоционалне односе. Посебно су анализирани три алтернативне школе које су настале из реформне педагогије, а које представљају целовите и стабилне системе у којима је веза интелектуалног и емоционалног васпитања обострана и чини основу целокупног система. То су Далтон школе, Монтесори школе и Валдорф школе.

У трећем делу рада проучаване су савремене алтернативне школе, и то као наставак тежњи реформне педагогије. Указано је на њихов допринос плурализацији образовања и развијању модела интелектуалног и емоционалног васпитања у савременој педагогији који доприносе и развоју традиционалних школа.

Показало се да је реформна педагогија повољну емоционалну климу видела као подршку интелектуалном развоју, као и да је у интелектуалним способностима деце препознала подстицаје за емоционално израстање. У раду се указује на теоријска, организациона и дидактичка решења која се могу сматрати актуелним у савременој педагогији, а која обухватају стварање позитивне емоционалне климе, повољне средине за учење, могућности слободног избора, планирање времена, нове форме евалуације, значај интересовања, мотивацију, развој метакогнитивних способности и друге.

Кључне речи: реформна педагогија, интелектуално и емоционално васпитање, алтернативне школе.

SUMMARY

The main purpose of this work is to discuss the most important theoretical stances and practical educational models which the New Education Movement offered in the field of cognitive and affective education, and to point out those that can be proved to be relevant and useful in current educational theory and practice.

The first part of the work aims at explaining historical and theoretical frames of the New Education Movement. It researches the historical and societal contexts in which New Education developed, including the influences of the big philosophical systems and theories, and important scientific knowledge in the realm of psychology and social sciences. It also analyses the basic theoretical stances of New Education with emphasis on the understanding of the concepts of freedom and the nature of the child as the frames inside which the aims of education were defined and specific educational approaches were developed.

The second part of the work discusses how New Education Movement understands cognitive and affective education and how and where it sees the possibilities of their application in schools. The role of interaction, communication and motivation is stressed here, for they are considered to be the features of teaching process that best support cognitive advancement and healthy emotional relations. The three alternative schools that were born out of New Education are separately analyzed here because they represent the rounded and stable systems in which the relationship between cognitive and affective education is strong, twofold, and makes the basis for the whole system. Those are Dalton schools, Montessori schools and Waldorf schools.

The third part analyses contemporary alternative schools, looking on them as natural continuation of the aspirations of the New Education Movement. Their contribution to the process of pluralization of education is stressed, as well as the role they have in modernizing mainstream schools by offering new models of cognitive and affective education.

The analyses showed that New Education saw the benevolent emotional climate as a support for cognitive development, and at the same time it recognized cognitive abilities as urges for emotional growth. The work, further points out to theoretic, organizational and didactic solutions which can be considered up to date with contemporary educational theory such as making positive emotional climate, favorable learning surroundings, possibility of free choice, time management, new evaluation forms, the value of interest and motivation, development of metacognitive abilities and others.

Key words: New Education Movement, cognitive and affective education, alternative schools.

САДРЖАЈ

УВОДНИ ДЕО

УВОД	1
ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	8
Дефинисање основних појмова	11
Методолошки оквир истраживања	22

ПРВИ ДЕО

РЕФОРМНА ПЕДАГОГИЈА – ДРУШТВЕНИ И ИСТОРИЈСКИ КОНТЕКСТ

ДРУШТВЕНО-ИСТОРИЈСКИ И НАУЧНО-ФИЛОЗОФСКИ УСЛОВИ НАСТАНКА И РАЗВОЈА РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА	31
Друштвени, културни и политички процеси на крају 19. и почетком 20. века као основа развоја реформне педагогије.....	33
Утицај филозофских и психолошких школа и учења, те педагошке традиције на развој реформне педагогије са почетка 20. века	36
ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА.....	52
Идеје слободе и хуманизма у реформној педагогији на почетку 20. века	59
Схватања природе детета у реформној педагогији са почетка 20. века.....	71
Циљеви васпитања са становишта реформне педагогије са почетка 20. века.....	81

ДРУГИ ДЕО

ИНТЕЛЕКТУАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У РЕФОРМНОЈ ПЕДАГОГИЈИ

СХВАТАЊА ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ И ЕМОЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА У РЕФОРМНОЈ ПЕДАГОГИЈИ ПОЧЕТКОМ 20. ВЕКА.....	90
Повезаност интелектуалног и емоционалног васпитања у учењима педагога реформне оријентације почетком 20. века.....	104
Улога и значај школе у остваривању интелектуалног и емоционалног васпитања у реформној педагогији са почетка 20. века.....	122
Улога интеракције и комуникације у емоционалном и интелектуалном васпитању.....	134

Мотивација као веза емоционалног и интелектуалног васпитања.....	143
ИНТЕЛЕКТУАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У ШКОЛАМА НАСТАЛИМ ПОД УТИЦАЈЕМ РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА.....	159
Далтон школе – васпитање за одговорност.....	161
Монтесори школе – васпитање за самосталност.....	174
Валдорф школе – васпитање за слободан живот.....	186
 <i>ТРЕЋИ ДЕО</i> <i>КА ШКОЛСКОМ ПЛУРАЛИЗМУ</i>	
АЛТЕРНАТИВНЕ ШКОЛЕ У СВЕТУ КАО НАСТАВАК ТЕЖЊИ РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА: ПРЕМА ШКОЛСКОМ ПЛУРАЛИЗМУ.....	200
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	228
ЛИТЕРАТУРА.....	250

УВОДНИ ДЕО

УВОД

Трансформација друштва, процеси глобализације, развој културног плурализма и демократизације, стално увећавају развојне капацитете савременог друштва. У таквој ситуацији, неминовно је преиспитивање свих друштвених потенцијала, разматрање и пропитивање начина живота и изгледа за развој у будућности. У визијама људи савремене цивилизације и културе, васпитање и образовање се посматрају као кључни елементи развоја. Увећавање потенцијала образовања значи одржање и развој савременог, модерног света и смисленији живот појединца у њему. Поставља се, међутим, питање: како увећати потенцијале образовања? Да ли је решење у интелектуализацији, практичној применљивости или емоционалној пријемчивости?

Иако још увек нема коначног одговора на ова питања, многи којима је стало до васпитања и образовања, почев од стручњака различитих профила, па до лаика, слажу се да школа не иде у корак са временом, и да је потребно реструктурирати и реформисати је. Незадовољство школом обично се оправдава тиме да је нефункционална и неефикасна, јер је савременом друштву потребан образован човек који ће мислити критички, изражавати се јасно и владати интегрисаним, применљивим знањима, и бити способан да преузме одговорност за своје даље напредовање, што се ретко постиже. Осим тога, често се чује и да су деца у њој несрећна, изложена различитим фрустрацијама и облицима насиља, и да школа као таква не одговара природи и потребама детета. Реформисати школу значило би *добити успешну економију, али и грађане са испуњенијим животима* и ефикасном друштвеном и културном партиципацијом (Sawyer, 2008). Такви закључци, нажалост, не нуде одговоре, већ само отварају нова питања.

Једно од тих питања је инспирисало и овај рад и односи се на проблем емоционалног и интелектуалног у васпитању и образовању. Успех човека и друштва у коме живи опредељен је знањем и мишљењем. Човек мора да поседује знања и способност да мисли и да њима управља критички и креативно, и то му може обезбедити успех, али не гарантује срећу и испуњен живот. Због тога је неопходно да развије способности које ће му омогућити да оствари емоционалну стабилност, да разуме себе и своје емоције, да развије емпатију, вештине комуникације и сарадње, да активно учествује у животу и буде прихваћен. Анализирати васпитне моделе у којима постоји равнотежа интелектуалног и емоционалног, а који су применљиви у школама, поставио се као изузетно интересантан и актуелан истраживачки задатак.

Чињеница да је једина и прва комуникација са новорођенчетом емоционална и да су први и најинтензивнији контакти бебе са светом емоционални, говори нам да је таква комуникација биолошки предодређена и једино могућна. Препознавање интелектуалног чиниоца у тој фази развоја је у другом плану. Беба приступа интелектуалним манифестацијама, зависно од својих биолошких потенцијала, тек након искључиво емоционалног односа са окружењем. Интелектуални процеси у овом периоду тешко су одвојиви од емоционалних реакција и у првим часовима и данима само прате емоционална реаговања. Окружење препознаје паралелан раст емоционалног и интелектуалног као најважнијих облика манифестовања природе детета (гукање, кретање, махање, осмеивање) и одрасли најчешће уживају у препознавању излива емотивног и интелектуалног још у првим манифестацијама понашања. Емотивном, примарном, лагано се додаје интелектуално, које се огледа у повезивању емоционалних и интелектуалних радњи и понашања. Тако беба од емоционалног постаје и интелектуални индивидуалитет.

Растом су ти процеси све паралелнији, више зависни један од другог, али је јасно да за успешан развој детета само један од та два процеса није довољан. То су две узајамне, нераскидиве функције организма који расте и развија се. При том се чини да први, емоционални квалитет, више и директније изазива и контролише дете, док је друга, интелектуална функција, више под надзором и условљавањима одраслих, и окружења уопште. С временом, обе се појачавају и координирају, што детету омогућава да стекне психичка својства личности. Препознавање ових функција васпитачу омогућава да обе, емоционалну и интелектуалну функцију координирано подстиче како би развој био несметан.

Иако процеси емоционалног и интелектуалног развоја иду паралелно, дете се суочава са околностима развоја које су под утицајем одраслих и имају различите ефекте. Једни одрасли дају предност емоционалним, други интелектуалним, трећи другим квалитетима душе детета. Свакако, уз помоћ одраслих, како људи тако и институција, когнитивистички пробуђена јединка ће реаговати на емотивне и интелектуалне, као и конативне дражи и подстицаје споља. С обзиром на улогу интелектуалног васпитања у школи какву је успоставила цивилизација, интелектуално васпитање је било фреквентнији, а могли би рећи и доминантан предмет научних истраживања, поготову у оквирима педагошких дисциплина. Емоционално васпитање је било испод тог нивоа проучавања, али тај однос почиње да се мења захваљујући новим околностима и новом амбијенту учења, са вишим степеном индивидуализације поучавања и све већом улогом саме личности у учењу. У новим околностима у школи је емоционално васпитање потребно, јер може

помоћи ученицима да се лакше носе са личним и друштвеним проблемима и тако смање последице које они могу имати у васпитно-образовном процесу. Осим тога, оно може помоћи ученицима да се носе са својим емоционалним искуствима, али и да им пружи прилику да преиспитају своје вредносне системе (Vasileiou, 2002).

Потврду о значају емоционалних фактора можемо пронаћи и у филогенези човека. Људи су се као врста одржали захваљујући адекватним емоционалним реакцијама (Големан, 2007), а додатно су се развили захваљујући интелекту који им је помогао да прилагоде околинду и створе себи услове за живот. Једнака важност ова два процеса се подразумева, те се намеће и питање да ли је могуће да је педагогија дозволила да се наруши та равнотежа и да интелектуално васпитање освоји тако велику предност над емоционалним. Последица ове неравнотеже, уколико се посматра на глобалном нивоу, може да доведе до стварања друштва које је високо ефикасно у економском, организационом и материјалном смислу, а потпуно лишено емпатије, осећања пријатељства и сарадње, попут оних описаним у романима Џорџа Орвела или Олдоуза Хакслија, или попут онога које је створило концентрационе логоре у Другом светском рату. Посматрана на нивоу индивидуа, поменута неравнотежа доводи до тога да људи са једнаким интелектуалним способностима напредују у животу са различитим успехом. Квалитет који их разликује обично се налази у способностима које савремени аутори називају емоционална интелигенција (Големан, 2007), и која обухвата, поред осталих, и способност самоконтроле, истрајност и самомотивацију. На крају, овај рад не полази само од претпоставке да је *потребно* створити равнотежу између ова два аспекта, већ и да је то *могуће*, односно да деца могу да науче како да развијају своје емоционалне способности и вештине, те да их школа не сме препустити случају.

Уколико се проблем равнотеже интелектуалног и емоционалног васпитања сагледа из историјске перспективе, може се закључити да педагози нису у потпуности занемаривали емоционално васпитање. Било би погрешно сматрати да су били заинтересовани само за интелектуално васпитање. Међутим, чињеница је да емоционално није систематски проучавано и развијано, а поготову нису разматране могућности његове примене у настави, нити прилагођавања наставе емоционалним потребама деце. Први пут се у педагогији значајнија пажња емоционалном животу деце, па онда и емоционалном васпитању, поклања на почетку 20. века. Подстицаје за даљи развој оно добија касније из хуманистичке психологије, и развојем теорије вишеструких интелигенција, да би у данашње време постало значајан елемент многих васпитних концепција.

То је и разлог да се једно овакво истраживање започне анализом улоге, значаја и односа емоционалног и интелектуалног васпитања у педагогији са почетка 20. века. У периоду који је претрпео трансформацију сличну данашњој, и у коме се педагошка теорија и пракса значајно развијале у правцу индивидуализације, поштовања личности детета, активног односа према учењу и сарадњи као значајном аспекту друштвеног ангажовања појединца. То је истовремено и период изразитог педагошког оптимизма, када се развијају *покрети реформне педагогије*, односно *новог васпитања*, који покушавају да превазиђу слабости и недостатке школе, те да понуде боља и ефикаснија решења.

Почетак 20. века, и у Европи и у свету представљао је веома значајан период у развоју педагошке теорије и праксе. То је био веома жив и буран период, када су многи надахнути мислиоци и ентузијастички који су у пракси спроводили васпитање, препознали потребе и недостатке постојећих васпитних и образовних система. Они су покушавали да осмисле нове и адекватније моделе, који би били примеренији новим потребама друштва и хуманији и осетљивији за потребе деце. Тако су се почетком 20. века развили многи правци и покрети реформне педагогије. Иако су били опредељени истим циљем, реформом васпитања, педагози који су деловали у оквиру реформне педагогије често су имали различите визије остварења и практичне реализације својих идеја. Разлози за то налазили су се у њиховим основним полазиштима и аспектима које су стављали у први план својих интересовања. Неки од њих посветили су се филозофским, спиритуалистичким и концептуалним питањима, те разматрали улогу васпитања у самоостварењу и остварењу појединца као члана заједнице. Међу њима су Џон Дјуи (John Dewey), Елен Кеј (Ellen Key) и Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner). Други су свој рад заснивали на психолошким теоријама и ослањали се у васпитним поступцима на тумачење психичког живота и развоја детета, међу којима је најистакнутији Александар Нил (Alexander S. Neill). Одређени број педагога заузео је научно становиште, те истраживао начин на који деца уче ослањајући се на медицину и њој сродне науке. Међу њима се могу издвојити Марија Монтесори (Maria Montessori) и Овид Декроли (Ovide Decroly). Ови педагози били су оријентисани ка општим проблемима васпитања и одређењима природе детета и самог процеса васпитања који је њој адекватан, те циљевима и задацима васпитања, док се највећи број педагога бавио дидактичко-методичким решењима, сматрајући да се решење крије у другачијој организацији рада у школи. То су Хелен Паркхерст (Helen Parkhurst), Карлтон Вошбурн (Carleton Washburne), Едвард Клапаред (Édouard Claparède), Селестин Френе (Célestin Freinet), Вилиам Вирт (William Wirt), Вилиам Херд Килпатрик (William Heard Kilpatrick), Адолф Феријер (Adolphe Ferrière) и други.

Чак и када су критикована, многа од ових схватања васпитања сматрају се, са аспекта развојности и процесуалности васпитања, значајним кораком ка савременој теорији васпитања. На пример, иако критикује превелики педагошки оптимизам и сматра да повезивање педоцентристичке концепције васпитања са праксом, није потврдило очекивану ваљаност концепта, Недовић (1991:21) закључује да су таква настојања „охрабрила протагонисте отворенијег, ученицима адаптабилнијег, динамичнијег и више стваралачког васпитања. Тај утицај препознајемо у радовима и настојањима најпознатијих теоретичара васпитања данашњице“.

У овом раду схватања васпитања настала у оквиру реформне педагогије, посматраће се на сличан начин. Анализираће се критички и у контексту времена и потреба друштва у коме су настала, без намере да се доказује универзалност и општост њихових ставова. Покушаћемо да препознамо теме и идеје које су биле тачке ослонаца савременим теоријама васпитања и да евентуално одговоримо на питање како и зашто су неке од њих преживеле цео један век. Пажња ће бити усмерена на њихову актуелност у савременој педагогији. Такав став и приступ односу реформне педагогије и савремених проблема васпитања инспирисан је и речима Николе Поткоњака:

Основна педагошка питања о стратешким развојним линијама педагошке науке и васпитне праксе, постављена на почетку 20. века, остала су без правог одговора све до његовог краја. Та питања, иначе горући проблеми и дилеме и педагогије и васпитања, преносе се и очекују своје решавање у следећем, 21. веку (2003: 37).

На педагозима 21. века је да открију шта је то што се може искористити од наслеђа које је оставила реформна педагогија, који од модела су се у пракси показали ефикасним и применљивим, и које су добробити, а које препреке за њихову примену. Неопходно је узети у обзир и то да су неке од школа из тог периода трајале док су их водили људи који су их осмислили, неке су се показале неефикасним и неодрживим, док су се поједине одржале до данашњих дана и разгранале у широке мреже школа. Неки од модела школа су, иако се нису одржали у изворном облику, „борећи се против политике стандардизације, временом еволуирали као модели алтернативних школа“ (Милутиновић и Зуковић, 2011: 427).

У том смислу намера овог рада је и да допринесе ширењу знања о реформној педагогији и расветљавању питања која могу допринети богатијој и активнијој расправи о педагошким приступима насталим на почетку 20. века. Она треба да подстакне и друге истраживаче да овај период истражују дубље. Осим тога, значајна намера овог рада је и да стимулише размишљања о потенцијалним иновативним моделима учења који би могли да обогате праксу традиционалних школа, посебно у домену интелектуалног и емоционалног васпитања и тако допринесу развоју школе као одрживог система.

Помирити афективне аспекте учења и развоја са социјалним и педагошким, представљало је изазов многим педагозима, како некад, тако и данас. Међутим, у различитим педагошким правцима и покретима почетком 20. века, равнотежа међу поменутиим аспектима посматрана је на различите начине, а то је поља интелектуалног и емоционалног васпитања учинило и пољима на којима су се водиле највеће *борбе* (нпр. између есенцијалиста и прогресивиста, и хербартијанске и реформне педагогије). Сагледати их са аспекта временске дистанце од једног века, представља изазов вредан труда.

Истовремено, то је био и највећи изазов овом раду у методолошком смислу. Упоредити конкретне манифестације два аспекта васпитања: интелектуалног и емоционалног, која су у школској пракси заступљена у потпуно различитим формама, захтевало је анализу многих аспеката рада школа. Док је интелектуално формално дефинисано, доступно за истраживање и разрађено кроз циљеве како васпитања, тако и наставе, емоционално је често дато имплицитно, кроз скривени курикулум и препознаје се у атмосфери школе, њеној организацији, ставовима и односима.

На крају, са аспекта педагошких проблема данашњице, када се школски и васпитни системи у целом свету суочавају са великим изазовима, интелектуално васпитање, као основа васпитно-образовног процеса, и емоционално васпитање, као основа развоја личности налазе се у средишту многих расправа. Друштвене промене великих размера, економска превирања и све израженија нестабилност, заједно са свеобухватним процесом глобализације, развојем наука и технолошким напретком, представљају велики изазов савременој педагогији. У новим условима преиспитује се улога васпитања и образовања и њихова ефикасност.

Педагогија мора, у тренутку када је разапета између устаљених и традиционалних форми васпитања и наставних планова, са једне, и захтева постмодерног друштва, са друге стране, да преиспита адекватност и значај постојећих теорија васпитања. Основним појмовима и значајним процесима који чине појмовни и теоријски склоп интелектуалног васпитања, као што су знање, учење, мишљење, памћење, она прилази на нов и другачији начин. Такође, емоционалним доживљајима, мотивацији, комуникацији и личности васпитаника придаје све већи значај. Покушај да се ти аспекти васпитања и процеси који их прате сагледају кроз призму значајних педагошких праваца и покрета са почетка 20. века, може учинити допринос њиховом целовитијем сагледавању.

Овај проблем чини се значајним и са аспекта савремене српске педагогије јер је она одувек била окренута европској педагошкој традицији. Почетком 20. века, када је систем

образовања у Европи нарастао до размера које су му пружале могућности за успешну међународну, пре свега европску комуникацију различитог нивоа, Србија је то радо користила. Такви трендови се могу запазити чак и пре 20. века. Али се почетком 20. века у Србији тај процес препознаје као европеизација и (или) модернизација (Ђуровић, 2004: 39). Данас, када европску педагошку сцену карактеришу различите алтернативе у образовању и педагошки и школски плурализам, који теже побољшању квалитета васпитне делатности и школског образовања, Србија остаје, на неки начин, имуна на таква кретања. Чини се да је школа у Србији ослобођена идеолошких притисака који су више деценија прожимали њен рад али је и остала без јасне визије и концепције на коју ће се ослонити.

У раду су, из тог разлога, издвојени и наглашени аспекти интелектуалног и емоционалног васпитања који су се развили као настојања реформне педагогије да развије моделе иновативних школских система и наставне праксе, који су своју успешност доказали и до данас остали актуелни у педагогији. Указано је и на савремене моделе алтернативних школа које их примењују и данас. Они могу постати подстицај за плурализацију српских школа, и тако отварању нових педагошких приступа који би лакше отворили пут савременим програмима интелектуалног и емоционалног васпитања у нашој земљи.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Теорије васпитања данас покушавају да одговоре на многа питања која израстају из савремених друштвених услова и потреба. У околностима рапидног развоја науке и технике, брзог протока информација и сталних промена у области рада и занимања које носи постмодерно друштво, многа од тих питања односе се на интелектуално васпитање: која и каква знања су потребна савременом човеку? Које менталне функције развијати? Како развијати критичко, креативно и продуктивно мишљење? Путем којих садржаја? Које методе су најефикасније? Каква је улога школе у интелектуалном васпитању ученика? Каква је улога наставника? На која филозофска, социолошка и психолошка сазнања се ослонити у креирању циљева и задатака интелектуалног васпитања?

Поменути друштвени процеси носе, међутим, и осећаје нестабилности и несигурности. Како помоћи појединцу да очува интегритет личности у таквим околностима? Школа представља извор различитих емоционалних доживљаја и реакција, што отвара низ питања везаних за емоционално васпитање и емоционалне аспекте васпитања у школи. Како помоћи деци да развију самосвест, тј. да разумеју своја осећања, личне вредности и способности? Како да управљају својим емоцијама? Шта омогућава да се развију одговорне и упорне особе? Како искористити мотивационе капацитете емоција? Како развити осећања емпатије? Како се васпитањем могу развити способности прилагодљивости, ненасилне комуникације и решавања конфликта?

После свих ових питања намеће се и оно, можда најзначајније, а то је: *како ускладити васпитно деловање тако да одговори на потребе и интелектуалног и емоционалног?* Упркос својој актуелности и савремености, ова питања у педагошкој теорији нису нова. Са њима се сусрећемо током дуге историје педагошке мисли, што нас подсећа на то да у васпитној теорији не постоје одговори који се могу сматрати коначним. Овде постављено питање изузетно подсећа на питање које је још седамдесетих година поставио Богдан Суходолски (1974) као питање на коме су се изградили сви педагошки системи данашњице: *какав треба да будем и шта треба да радим?* Иако се ова питања односе на однос појединца и друштва, она се могу посматрати и као одлика унутрашње човекове борбе. На прагу 21. века, ова питања отварају и питања улоге и значења интелектуалног и емоционалног васпитања и њиховог односа, упркос томе што се педагошка наука вековима развијала, а да том односу није поклањала велики значај. Иако

је постојала заинтересованост за једно или друго, њихов однос се није сматрао значајним за разумевање интелектуалног и емоционалног у психичком развоју човека.

Веза емоционално – интелектуално у васпитању увек је постојала на одређен начин, била је битно обележје васпитања и образовања у свим претходним епохама, увек се у контексту учења говорило о питању сазнања и осећања, али тај однос није у довољној мери и проучаван. У психологији је празнина коју је оставила наука, по речима Данијела Големана (2007: xi), „попуњавана збрканом гомилом књига о самолечењу, у најбољем случају добронамерним саветом заснованом на клиничком мишљењу, којему је по много чему недостајала, ако је уопште било, научна основа“, у педагогији је попуњавана саветима и мишљењима искусних и проницљивих педагога, која су била заснована углавном на личном осећању и имала су углавном декларативну форму. Данас је време и за научни приступ. Стално обогаћивање и проширивање знања о могућностима учења, питање односа емоционалног и интелектуалног поставља у први план, и она постају актуелна. На то наводе нова научна сазнања и нова искуства, али и нове улоге и достигнућа човека. Излет у космос, на пример, учинио је питање емоционалности актуелним колико и интелектуално васпитање. Поднети притисак огледа и извршити их успешно, обавити све тестове и задатке, човек у космичком пространству, лишен неких могућности помоћи других и превише препуштен сам себи у бескрајом простору, као да је на нов начин побудио интересовање за истраживање емоционалности. Емоционално постаје судбоносно питање приоритета у истраживачким пројектима за које су потребни људи способни да такве пројекте прихвате и изведу. Големан (2007: xiii) говори о томе да данас синтагма бити интелигентан има проширено значење, које „поставља емоције у средиште умећа живљења“.

Да би се стекао целовит увид у развој концепта емоционалног васпитања и његовог односа са интелектуалним, било је потребно потражити потврду о његовом развоју у историји педагошке мисли. Посебно плодан период у том смислу педагошка наука доживела је почетком 20. века, са развојем прогресивистичке и реформне педагогије и половином 20. века са развојем хуманистичке психологије и њеним утицајем на васпитно-образовну праксу. У оквиру реформне педагогије, развило се више педагошких праваца, школа и покрета који су васпитање сагледали са филозофских и психолошких аспеката, дефинисали потребе и односе појединца и друштва, одредили циљеве и задатке васпитања и изградили нове и оригиналне ставове о улози школе, о наставним садржајима и методама.

Интелектуалном васпитању тада су постављени захтеви који се и у 21. веку сматрају актуелним. Тежња да се помогне деци да развију своје креативне и истраживачке потенцијале, критички став и однос према окружењу, позитиван однос према учењу, истраживању и самоусавршавању, другим речима интелектуалну оштрину и радозналост, препознатљива је и у савременој педагогији. Емоционалном аспекту васпитања тада почиње да се поклања доста пажње. Брине се за емоционално здравље детета, анализирају се потребе и нагони, узимају се у обзир индивидуалне разлике. У васпитању се користи снага позитивних емоција, као што су осећања среће, задовољства, поноса, док се из васпитних поступака отклања оно што на децу може деловати фрустрирајуће и изазвати незадовољство, љутњу, бес или стид. Јасно се изражава намера да васпитаници израсу у емоционално стабилне особе, сигурне у себе и самосвесне, које ће разумети своје и туђе потребе и осећања и имати здраве односе са околином која их окружује.

У многим аспектима васпитне делатности и ставовима насталим у реформној педагогији, могу се пронаћи теоријски оквири значајни за проучавање интелектуалног и емоционалног васпитања у савременој педагогији. Посебно имајући у виду да су многе реформне школе, које су настале у окриљу реформне педагогије, те проблеме решавале успешно и креативно, и да још увек имају својих присталица и практично спроводе своје идеје. Многи васпитни поступци и наставне праксе које су тада развијене, као што су учење усмерено на ученика и самостално учење, метода пројеката и кооперативно учење, као и савремени начини мерења постигнућа ученика, променили су културу традиционалне школе. Они су и у 21. веку постали неодвојиви елемент школа са традиционалном педагошком оријентацијом (Sliwka, 2008: 94). У овом раду ће акценат бити на оним моделима који су се развили, омасовили и одржали, и тиме утабали пут алтернативним методама да уђу у редовне школе. Најзначајнији међу њима су Далтон план, Монтесори школе и Валдорф школе.

Покушаћемо да у овом раду сагледамо и допринос проучавања ових феномена српској педагогији. На почетку 20. века Србија је имала образовање озакоњено у Краљевини скоро на свим степенима система образовања. По томе је образовање Србије улазило у правом смислу у модеран, ефикасан систем образовања који је био у стању да обави многе важне послове за свој народ и своју државу. Под модернизацијом образовања тада се подразумевао прелазак са традиционалних облика образовања и културе на модерне институције образовања. У таквим околностима приоритет су имале делатности и рад на систему образовања везан за прописе, институционализацију, правно уређивање тог

система. Зато су педагошки аспекти уређивања тог система нешто каснили и мање су били предмет интензивне друштвене бриге од правних норми.

За такав пројекат припремани су у иностранству многобројни српски педагози који су допринели учвршћивању позиција ранијих, западноевропских педагошких учења и погледа, које су у датим околностима биле способне да заустављају или одлажу продор реформних покрета у педагогији у Србију. То су биле хербартовска и хербартијанска концепција педагошког рада. Оне су у Србији жестоко брањене, чак и када су новим иницијативама и покретима потиснуте из педагошке праксе у Европи. Томе је допринело и то што је образовање у Србији било чврсто везано за државу, чувајући национални и државни карактер образовања од шароликости иницијатива које су се почетком 20. века шириле Европом. Такав однос државе и васпитне теорије и праксе у Србији се одржао током читавог 20. века. Васпитање је остало униформно и централизовано, у потпуности контролисано од стране државе у организацији и теорији, односно у друштвено-филозофској оријентацији. У првим деценијама 21. века оно тежи да усвоји одлике модерних, демократских, плуралистичких система, те је овај рад, на неки начин, израз тих тежњи.

Дефинисање основних појмова

Како би проучавање овог сегмента педагошке стварности било јасно и доступно читаоцима и онима који желе да користе резултате овог истраживања, неопходно је да се на почетку проучавања одреде основни појмови и да се њихово значење одреди кроз семантичке дефиниције, и тако учини јасним и разговетним. У случају овог истраживања, то су најпре појмови: *интелектуално васпитање, емоционално васпитање и реформна педагогија*. У оквиру њих се морају разумети и појмови: емоционална интелигенција, реформни покрети, педагошки правци и покрети, алтернативне школе итд. Сличности и разлике ових појмова могу се по општости или садржају јасно одредити и разграничити, што олакшава схватање како теоријских, тако и појмова изведених из разматрања педагошке праксе, а који се односе на проучавани проблем.

Основни педагошки и дидактички појмови као што су васпитање, образовање, поучавање, настава, учење, у овом случају, допуњени су и подржани ознакама које значење приближавају читаоцу, и на тај начин упућују и на тачно одређен садржај појма. Интелигенција је, на пример, и емоционална, васпитање интелектуално и емоционално, школа алтернативна, поставке теоријске, покрет реформни итд. Ове ознаке битно одређују

и обогаћују садржину појмова на које се односе и помажу јаснијем разграничењу појмова са којима се сусрећемо у овом раду, те углавном воде семантичким дефиницијама које су својствене квалитативној методологији.

У наукама о васпитању се поједини појмови, па чак и они основни, не користе истозначно, те је у дефинисању основних појмова, ипак потребно поћи од дефиницијског одређења самог појма васпитање. При томе се може дати преглед настојања многих аутора који су током векова чинили напоре да би се достигло што сажетије по обиму, а у исто време што обухватније и више по значењу, дефиницијско одређење појма васпитање. Ма колико изгледало да је вишемиленијумска употреба тог појма на разним језицима, у разним културама, значењски сагласна, евидентне су разлике у дефинисању тог појма. У античкој (грчкој) цивилизацији васпитање је препознавано као мимезис – опонашање подржавање, да би у хришћанству било схватано као Страх божји. За америчког психолога Монроа васпитање је имитирање, систем понашања, образац угледања млађих на старије, што се као значење васпитања у логичко – теоријском смислу сусреће и током читавог 20. века, чиме се оспорава схватање Летурноа, по коме је васпитање условљено инстинктивним обрасцима понашања (Ценић и Петровић, 2012а).

Скоро сви значајни филозофи који су се бавили човеком и његовим постојањем на овом свету, одређивали су се и према појму васпитање. Васпитање је у њиховим делима различито дефинисано и имало је различита значења. Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) (1989) је сматрао да је васпитање слободан развој унутрашњих потенцијала детета, док је Џон Лок (John Locke) (1950) васпитање објаснио кроз стварање навика и развијање способности потребних за живот. Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi) је под васпитањем подразумевао припремање за живот, Фихте (J. G. Fichte) је васпитање тумачио као оспособљавање младих да дешифрију културна добра, а Хегел (G. W. Hegel) као морално усавршавање младих (Ценић и Петровић, 2012а). Током 20. века васпитање је било предмет расправа и многих филозофа, психолога и социолога. Амерички филозоф и педагог Џон Дјуи (1971), васпитање је одредио као сталну реконструкцију искуства, док је француски социолог Емил Диркем (Émile Durkheim) (1981) сматрао да је васпитање методична социјализација младе генерације. Женевски психолог Жан Пијаже (Jean Piaget) васпитање је посматрао као развој детета, односно човека (Миочиновић, 2002), док је амерички психолог Џером Брунер (Jerome Bruner) (1976) сматрао да је оно акт открића који се остварује у различитим врстама искустава.

Велики број српских педагога покушао је да дефиницијски одреди васпитање. Током друге половине 20. века у основи тих настојања био је напор да се то учини на

теоријским основама марксизма као учења и у складу са политичким уређењем друштва. У већем броју уџбеника педагогије из тог периода, васпитање се дефинише као утицај припадника једне генерације на другу да би се добио подмладак способан да даље развија и гради социјалистичко друштво. Оне су укључивале и став да је човек производ одређених политичких односа (Петровић, 2007).

Горе наведена одређења васпитања су примери покушаја који су имали намеру да понуде сажету дефиницију васпитања. Они су, ипак, најчешће били усмерени на један аспект који јасно одрђује садржину појма, те постаје евидентно да је немогуће дефинисати га, а не сузити његово значење. Из тог разлога је у овом раду прихваћено гледиште више аутора (Недовић, 1991; Трнавац, 1995), који васпитање посматрају као најшири педагошки процес и појам, и који у себи садржи и појам образовање. Васпитање је, у том смислу, највиши појам у науци о васпитању, а као такав прихваћен је и као предмет педагогије. Оно је доживотан процес и обухвата све процесе и искуства усмерене на свеукупан развој личности.

Интелектуално васпитање. Након што је одређен највиши појам – категорија, неопходно је одредити и остале појмове који утичу на разумевање основних синтагми и саме теме, али и на ток истраживања. Ово истраживање усмерено је према емоционалном и интелектуалном васпитању. Синтагма *интелектуално васпитање* већ је неколико векова позната науци о васпитању, и била је предмет проучавања многих педагога. Придев интелектуално, који је изведен од именице интелигенција, увек је био пратилац појма васпитање, још од почетка 19. века и конституисања педагогије као науке. Можемо, дакле, слободно рећи да се синтагма интелектуално васпитање користи од самог конституисања педагогије и да је до данас одржала значењску повезаност са оним које јој је још тада одређено, иако је садржајно претрпела одређене промене.

Будући да је интелигенција сагледавана као способност за учење, интелектуално васпитање је директно повезивано са знањем, учењем и памћењем. На постављено питање из уводног дела овог рада: имати или бити? – оно је одговарало са *имати*: имати знање и младим генерацијама нудило је одговор на питање: шта треба да радим? Двадесети век доноси нешто другачија схватања интелектуалног васпитања. Пажња се са памћења полако помера ка стваралаштву, креативности, логичком закључивању и сличним интелектуалним процесима. Још 1910. године Дјуи (Dewey, 1910) скреће пажњу на то да је интелектуално васпитање повезано са мишљењем и да оно значи помоћ деци да овладају процесом мишљења. Касније, поготову после Пијажеових (Jean Piaget) истраживања, интелектуално васпитање се посматра из угла развоја интелектуалних способности, да би се његово поље

проширило на савладавање техника и метода учења и усавршавање интелектуалних способности и вештина. Интелектуално васпитање почиње да се посматра као процес који води квалитативним, а не само квантитативним променама, развоју, а не ширењу. У савременом друштву, које још називамо и друштвом знања, оно је основна потпора, како појединцу, тако и друштву. У психичком животу човека оно је подлога когнитивним процесима.

Емоционално васпитање. Емоционално као ознака у оквиру синтагме емоционално васпитање, добијало је узгредне осврте теоретичара васпитања и образовања, која се ретко користила као легитиман педагошки појам. Овај појам се први пут користи шездесетих и седамдесетих година 20. века, захваљујући развоју хуманистичке психологије Карла Роџерса (Carl Rogers) и Абрахама Маслова (Abraham Maslow). Чини се да није погрешно рећи да је остао занемарен у широј педагошкој јавности све до појаве књиге *Емоционална интелигенција* Данијела Големана (Daniel Goleman). Појава ове књиге 1995. године, један је од чинилаца који је појачао интересовање за ову тему крајем 20. века, и покренуо читав низ програма који покушавају да укључе емоционално васпитање у школе, у почетку у Америци, а касније и у целом свету. Овај феномен многи називају и покретом за емоционално описмењавање (Goleman, 1997). Преводом ове књиге, две године након њеног првог објављивања, 1997. године ова тема постала је популарна и у Србији. Та књига је привукла пажњу педагога у нашој земљи и постала је убрзо извор информација и нових замисли и идеја. У извесној мери носила је и призив изненађења јер је та књига о емоционалној интелигенцији деловала као изненађење са питањем како је вековима могла бити занемарена тако битна особина човека који учи – емоционална интелигенција.

Емоционално васпитање препознаје се као значајан фактор за психички живот човека, јер му помаже да овлада и управља афективним, па и конативним процесима. Проблем у извесној мери може да наступи у моменту када треба упоредо разматрати појмове интелектуално и емоционално васпитање, јер се наука о васпитању претежно користила синтагмама интелектуално, морално, естетско итд. васпитање, док се емоционални карактер, емоционална природа васпитања, ни на теоријском нивоу вековима није обавезно истицала да би тиме категорија емоционалног васпитања била сасвим јасно значењски одређена.

Оно се подразумевало, сматрало саставним делом значењског ансамбла сваког васпитања иако је за васпитање изостајала одредница емоционално. Синтагма емоционално васпитање, упркос повременом коришћењу у педагошким текстовима, претпостављала је да ће придев емоционално код сваког ко се користи синтагмом емоционално васпитање,

бити прилог јасности и разговетности. Када је стајала уз појам васпитање, својим придевским значењем, само је појачавала схватљивост и разумљивост појма васпитање и није изазивала неспоразуме, јер се заиста тешко могло претпоставити да се неко ко се бави феноменима васпитања не сналази у разликовању емоционалних стања човека и детета, и емоционалним подстицајима који појачавају интензитет емоција, било да се ради о негативним или позитивним, радости или жалости, љубави или мржње, одушевљењу или разочарању.

Ипак, тако лаички посматрано емоционално васпитање, не задовољава захтеве савремене науке. Појам емоционалног је потребно јасно разграничити, и одредити се према њему. У *Педагошкој енциклопедији 1* (1989) емоције се описују као узбуђење које се јавља као пратилац тужних, радосних или значајних тренутака у животу. Та узбуђена стања организма, покренута су ситуацијама које су за особу значајне, праћене су својеврсним субјективним доживљајима, и карактеришу се променама у понашању и одређеним физиолошким променама. Ово је широка дефиниција која појмом емоција обухвата узбуђења, осећања, сентименте и афекте, и дозвољава њихово синонимно коришћење. Она, као и одређење у *Педагошком речнику 1* (1967), ипак искључује когнитивне и конативне појаве.

Савременији аутори (Миливојевић, 2000; Станковић, 2007) појам емоције такође користе синонимно са појмовима осећање, афективност и сентимент, при чему је у емоцијама интегрисано и физиолошко и когнитивно и мотивационо и бихејвиорално, али и социјално. Миливојевић (2000: 15) тако сматра да је емоција „реакција субјекта на стимулус који је оценио као важан, а која висцерално, моторно, мотивационо и ментално припрема субјекат за адаптивну активност“. Посматрање емоција у емоционалним реакцијама, посебно је значајно из педагошке перспективе, јер се ученици свакодневно налазе у ситуацијама које побуђују њихове емоције, те условљавају реакције и обликују понашање и утичу на ангажовање ученика. Њихово разумевање нам помаже да боље разумемо ученике и њихово понашање.

На сличан начин емоције су посматрали Мејер и Саловеј (Mayer & Salovey, 1999) када су дефинисали емоционалну интелигенцију као везу или однос емоција и когнитивних процеса. Они су пошли од општеприхваћене чињенице да емоције утичу на мишљење, али „не нужно на начин који ту особу чини паметнијом“. Оно чему су они тежили је повезати их на такав начин да емоције учине мишљење интелигентнијим, а да се интелигенцијом могу разумети емоције. Тако је настала дефиниција Мејера и Саловеја, по којој је емоционална интелигенција:

Способност уочавања емоција, приступ и призив емоција као помоћ мишљењу, способност разумевања емоција и емоционалних сазнања, те мисаона регулација емоција у сврху подстицања емоционалног и интелектуалног развоја. (Mayer & Salovey, 1999: 22)

Емоционално васпитање се, аналогно томе, односи на много шири спектар деловања и процеса него што је разумевање и уважавање емоција ученика у васпитном процесу. Придев емоционално се у овој синтагми не посматра само као репрезентација унутрашњих осећања, он се везује и за знање, разумевање, ставове и вештине које су повезане са личним уверењима и друштвеном интеракцијом, и осветљава и даје одређени тон личним, друштвеним и моралним искуствима појединца. Емоционално васпитање обухвата сва деловања и процесе који охрабрују самосвесност, самодисциплину, самосталност и помажу остварењу добрих интерперсоналних односа, који помажу схватању и разумевању начина на који емоције функционишу, како се стварају, изражавају, како могу да утичу на интерперсоналне везе и односе, али и на формирање веровања, вредности и ставова.

Компаративно истраживање емоционалног васпитања у европским земљама (Katz, Lang & Menezes, 1998) показало је да оно обухвата најразличитије активности које обухватају вођење, саветовање, морално васпитање, емоционално описмењавање и многе друге активности. У неким земљама је праћено законском регулативом, у неким се развија преко посебних програма, у неким се своди на рад разредног старешине. Питер Ленг (Lang, 1998: 6) закључје да је свима ипак нешто заједничко, а то је жеља да деца добију максимум из свог образовања, и да њихов боравак у школи, осим што доноси академску корист, треба да буде пријатан и сигуран, и да допринесе њиховом когнитивном и емоционалном развоју. Због тога он и предлаже да се појмом емоционално васпитање обухвате све различите манифестације тог процеса, али да се имају у виду његова два значајна аспекта: да оно подразумева подршку или вођење деце, и да подразумева повезаност когнитивног и емоционалног. На крају, сажета дефиниција емоционалног васпитања гласи да је оно значајна димензија васпитног процеса која се бави осећањима, уверењима и емоцијама ученика, укључујући бригу за њихов лични и социјални развој и развој њихових међусобних односа и социјалних вештина (Lang, 1998: 4).

Пример емоционалног васпитања интегрисаног у рад школе је пасторална брига или духовна брига (*pastoral care*), која се још назива и именом персонално и друштвено васпитање (*personal and social education – PSE*). Она се може видети у британским школама и обухвата различите поступке школе који помажу лични развој и академски учинак појединачних ученика. Огледа се у неким елементима наставног процеса који су усмерени на личност ученика и његову околину са намером да подрже и ојачају оне елементе који

доприносе личном и друштвеном развоју појединца и његовој емоционалној стабилности, а ослабе оне који делују супротно томе. Разрадом овог концепта искристализовале су се различите иницијативе за увођење васпитних садржаја у курикулуме, који се данас у европским земљама спроводе под именом здравствено васпитање, грађанско васпитање, еколошко васпитање, културално или интеркултурално васпитање (Vasileiou, 2002). У овом раду под емоционалним васпитањем подразумева се планирано васпитно деловање, стварање одговарајућих услова и одговарајуће васпитне климе, који имају за циљ да код ученика доведу до емоционалног развоја. Васпитање које носи ознаку емоционално подразумева деловање емоција у смеру добијања квалитетнијег васпитног процеса, и васпитно деловање које подстиче емоционални развој и компетентност деце.

Реформна педагогија. Основна школа је у 19. веку добила на масовности и униформности, тежила је систематизацији и законској уређености и подржављењу, које је и највећи успех реформи из тог периода. Међутим, оно што је у 19. било неопходност, постало је њена слабост у 20. веку. Наиме, држава је својим потребама наткрилила све институције образовања, државним потребама подредила је рад школа, на неки начин их је униформисала и овлашћено, инспекцијама и надзором комуницирала са школама. Већ крајем 19. века појавиле су се критике таквог односа државе према школи. Критичари су наглашавали да људи нису на земљи само да би опслуживали државе, да смисао живота није само у подржављивању људи, и да је институционализовање образовања прерасло у настојања да се институционализују и људи. Ватренији критичари децу сматрају заробљеницима државних пројеката који су се масовно почели преливати у уске политичке пројекте. Тако је доведено у питање и постојање школе као врло организоване, јединствено, према строгим обрасцима и правилима, уређене институције. Тражио се излаз у слободнијим облицима образовања, у томе да се ослободе иницијативе за учење сваког појединца, да процветају разлике међу људима, да се прихватају различитости у образовању, и да се отворе могућности за стваралаштво сваке индивидуе, личности. Развој индустрије, науке и уметности, подржао је истицану потребу да се образовање унапреди тако да омогући развој максималних могућности ученика школа, тј. да омогући да уче и да се усавршавају у оквирима својих, а не наметнутих граница.

Реформни покрети настали су из напред изнетих ставова о застарелости и затворености образовања, које су смањивале његове потенцијале и ограничавале васпитно деловање. Осим тога, наглашавана је потреба да се пружи шанса различитостима које одликују људе, и да се омогући да таленти које деца имају буду у процесу образовања што пре откривени, препознати и подржани. Реформни покрети су и самим својим именом

оспорили идеју система образовања који је упућивао на нефлексибилну, једнострану, затворену праксу образовања, и указали да је у новом времену постојање једног униформног система неадекватно. Занимљиво је да је иницијатива за ослобађање потенцијала ученика и окретање школа ка новим програмима највећу подршку имала у развијеним земљама, тамо где је класично образовање било најукорењеније, али се највише и исцрпilo.

У таквим околностима развила се специфична педагошка клима која је карактеристична за период који обухвата последње године 19. и прву половину 20. века. Из ње је настао педагошки феномен који је имао значајну улогу у тадашњем развоју педагогије и школе, и који је значајан и са аспекта данашње педагогије, упркос томе што је његово трајање било ограничено на поменути период. Тај феномен је у педагогији означен синтагмом реформна педагогија. Он је израз генералног незадовољства традиционалном школом тог времена, потребом за иновацијама у педагогији, али и међународног покрета за мир који се тада појавио (Fuchs, 2004).

Педагози који су покренули иницијативу за променама били су лишени посебних средстава и подршке државе, и често су сами морали да се боре за подршку, друштвену и материјалну. То су данас позната имена реформне педагогије: Марија Монтесори, Овид Декроли, Хелен Паркхерст, Карлтон Вошбурн, Едвард Клапаред, Селестин Френе, Вилиам Вирт, Вилиам Килпатрик, Адолф Феријер, Џон Дјуи, Рудолф Штајнер и други. Они су кренули у промене које нису биле велике и системске, нити су биле пројекти који обухватају државе и велика подручја, већ су најчешће обухватале школе у којима су радили. У датим условима рада, инспирисани и испуњени надом, мењали су те услове, мењали положај наставника, ученика, родитеља и постизали промене које су изазивале одушевљење и најчешће доживљавале успех, као нешто ново у образовању. У почетку њихов рад није био на нивоу теорија, нити су материјална средства била довољна да би се њихове идеје промовисале као расадници идеја и унапређивања рада. Реформни покрети су настали од иницијатива у самим школама, а ширили су се уз подршку ужег круга сарадника са којима су њихови творци радили. Тек по остваривању резултата који су изазивали пажњу, неки од њих су прерасли у огледе и ширили се у границама своје земље сагласно материјалним могућностима за то, местимично уз помоћ и наклоности држава, а њихова достигнућа су уопштавана на ниво педагошких теорија. Неки од њих данас уживају статус веома цењених програма и добијају подршку државе за њихову реализацију (Матијевић, 2001).

Многи од иницијатора новина у области васпитања, наставници, друштвени реформатори и реформатори у области васпитања из различитих земаља, покушали су да у

оквиру развоја педагогије и специјализације неких њених дисциплина, али и у оквиру критике културе, друштвене реформе и пацифистичког покрета, оснују међународну мрежу која би промовисала научну сарадњу, мир, међусобно разумевање и професионалну сарадњу да би се изборили за то да се њихови гласови чују, да се њихове теорије испробају у пракси и да се промовишу њихове педагошке доктрине. Они су у првим деценијама двадесетог века користили штампане стручне медије, учествовали су на друштвеним и научним скуповима и повезивали су се у асоцијације професионална удружења. Састав људи и начини деловања су се одликовали великом разноликошћу, али је свима било заједничко да су осуђивали неадекватност тадашње васпитне праксе и захтевали ново васпитање за генерације које долазе. Убрзо је овај покрет постао јединствен и обухватао је цели свет. Посматран у ширем контексту, он је имао за циљ да кроз васпитање реформише човечанство, а подстицаје за то проналазио је у културним, педагошким, хуманистичким, интелектуалним, научним и урбаним срединама (Cremin, 1964).

Захтев за новим васпитањем је у енглеском говорном подручју дао и име покрету – Ново васпитање (New Education). Овај појам је данас прихваћен и користи се као генерички појам који обухвата и све остале који су настали у исто време, на другим језицима: Progressive Education, који је настао на подручју САД, Reformpädagogik, настао на немачком говорном подручју, или escola nova и escuela nueva, настале на шпанском говорном подручју (Cremin, 1964; Oelkers, 2004б), као и оне који су мање или више сужавали његово значење, као што је појам активна школа (active school), који је на самом почетку 20. века користио Адолф Феријер да би промовисао педагошку реформу школе (Коцић, 2004).

Када је у питању терминологија која прати овај покрет, могу се приметити одређене варијације у односу на време и место. Тако се понекад прогресивно васпитање на почетку 20. века посматра само као део ширег покрета који сеже до времена Русоа и траје још и данас (Aldrich, 2009; Oelkers, 2006б; 2004б), са друге стране, Ново васпитање се понекад посматра као претеча Прогресивног покрета, а понекад као његов савременик. На крају, када је просторно разграничење у питању, Прогресивно васпитање се везује за подручје северне Америке, а Ново васпитање за Европу (Aldrich, 2009: 487; *Педагошка енциклопедија* 2, 1989: 119, 262). Уколико узмемо у обзир да је амерички огранак Друштва за Ново васпитање (организације настале у Паризу) носио назив Асоцијација за прогресивно васпитање, а као мерило узмемо то како су се ти појмови користили у време када су настали, можемо закључити да су то била два имена за исти покрет који је био интернационална и светска појава, и који је настао и развијао се у исто време.

У овом раду биће коришћена синтагма реформна педагогија који је у српском језику прихваћен као адекватан превод са немачког језика, а односи се на васпитне концепте и педагошку праксу који су настали широм света у касним годинама 19. и раном 20. веку, и који су промовисали нови педагошки приступ и организацију наставе. Треба напоменути да се на нашим просторима могу срести још неке синтагме које значењски одговарају појму реформна педагогија. Јован Ђорђевић (2000: 67) у монографији *Реформни педагошки покрети у 20. веку* Покрет за ново васпитање, односно нову школу, он означава као заједнички именоватељ за многе правце тога доба који су се критички односили према теорији и пракси старе школе и традиционалне педагогије, настојећи да уклоне многе њене слабости и недостатке. Он посебно издваја Далтон план, Винетка методу, Метод центара интересовања, Пројект методу, Јена- план и Метод Френеа.

Љубомир Крнета (1981: 372-373) у монографији *Школа на путевима прогреса* проучава основе прагматистичке и функционалне педагогије, и даје преглед огледних школа и покушаја иновирања наставе у западним земљама почетком 20. века, које везује за *Међународну лигу за ново васпитање*, која је основана 1921. год., и осврће се на доприносе многих педагога том покрету: Едварда Клапареда, Адолфа Феријера, Марију Монтесори, Елену Кеј, Овида Декролија, Георга Кершенштајнера, Рудолфа Штајнера и других. Никола Поткоњак (2003) сматра да је „ново васпитање“ веома неодређен назив, те се опредељује за садржајнији назив „педагошки правци и покрети“, при чему под правцем подразумева релативно кохерентно и целовито гледање на најважнија педагошка питања, који прераста у покрет тек популаризацијом и омасовљењем и коначно, применом својих идеја у пракси (Поткоњак, 2003: 39). Правци и покрети су теоријска потпора конкретним покушајима реформе школских система, школе као институције или наставе, које он назива пројектима нове школе (Поткоњак, 2003: 173). Он таксативно наводи преко 30 таквих покушаја реформе који су обележили прву половину 20. века, а прекинути су светским ратовима. Такву терминологију и начин класификације прихватају и Ценић и Петровић (2012б). Међутим показало се да овакав поглед на почетак 20. века олакшава класификацију и повећава прегледност, али губи из вида суштинску повезаност и неодвојивост одређених праваца, покрета и пројеката школских реформи.

Реформну педагогију Херберт Гудјонс (Herbert Gudjons) везује за раздобље од 1900. до 1933. год. Међутим, он наглашава да је она и данас од посебне важности јер се боримо око истих основних питања која су педагоге тада занимала, иако у другим историјским околностима (Гудјонс, 1994: 83). Наводећи да она увек стоји у одређеном континуитету и да се по својој суштини опире систематизацији јер је и национална и интернационална

појава, теоријски нејединствена, политички различито интерпретирана, па чак и педагошки нехомогена, он је ипак рашчлањује на три појавна облика: а) критика културе, б) друштвени и друштвено-педагошки покрети и в) појединачни педагошки правци где спадају: Век детета Елене Кеј, школа самоделатности и радна школа, политички концепти реформе школе, покрет за уметничко васпитање, покрет сеоских васпитних домова. Немачки историчар педагогије Јирген Елкерс (Oelkers, 2006а:17) такође сматра да прогресивно образовање или ново васпитање као историјска категорија може бити одређено на више начина: као историја успона школа и харизматичних педагога, као формирање новог педагошког језика, као примена наставно-системских иновација, или као облик и одраз педагошке алтернативе.

У овом раду одређење реформне педагогије је најближе последњем одређењу из расправе Јиргена Елкерса, јер задовољава критеријум општости и обухватности, а са друге стране наглашава да она представља својеврстан педагошки приступ, као и чињеницу да представља алтернативу класичној, традиционалној школи и педагогији. Њоме је обухваћен целокупан педагошки покрет са почетка 20. века који је тежио да реформише школу и васпитање, укључујући његову теоријску потпору и практично реализоване пројекте. Школе које су настале на почетку 20. века са намером да развију нове педагошке приступе називамо *реформним школама* јер су настале из реформне педагогије и на основу њених теоријских достигнућа.

Алтернативне школе је синтагма која се такође односи на школе које представљају алтернативу традиционалној школи. Међутим, њоме се обухватају школе које су настале шездестих и седамдесетих година 20. века. Оне се развијају захваљујући обновљеном интересовању за педагошке приступе различите од традиционалних и захваљујући потреби да се школа реформише и учини отворенијом за дете и средину у којој постоји. Подстицај су добиле и из хуманистичке психологије (Милутиновић, 2011) која се развијала у другој половини 20. века, али се ипак сматрају наследницима прогресивистичког насеђа. Међу алтернативне школе данас убрајају се и оне које су настале у оквиру реформне педагогије али су успеле да одрже континуитет рада и постојања до данашњих дана. Коришћење термина алтернативне школе за ове школе чини се оправданим јер су се оне одржале захваљујући универзаности основних постулата и отворености да се развијају и прилагођавају условима новог времена, и тако постале део савремене педагошке стварности. Ту се мисли и на Монтесори, Валдорф и Далтон школе које ће у овом раду бити детаљније анализирани.

Методолошки оквир истраживања

Расправе о реформисању школе и стварању алтернативних модела васпитних концепција, наставе или школе старе су колико и школа сама. А оно што их издваја од других педагошких расправа је интензитет емоција са којима су писане. Заговорници реформи често са жаром и ентузијазмом нападају основне стубове на које се традиционална школа ослања као што су учење, знање, рад, ред, дисциплина, план, предавање, оцењивање. Они улажу велике напоре и огромну енергију да докажу да су другачији приступи бољи, ефикаснији, хуманији. Међутим, ни заговорници традиционалне школе нису ништа мање оштри у својим противнападима. Однос који се развијао између ове две стране често је подсећао на атмосферу рата и међусобног омаловажавања.

Пример за то можемо видети и у чланку *Научна педагогика* српског хербартовца Љубомира Протића (1922), који борце за реформу пореди са париским дамама којима је битно само да се обуку по најновијој моди, а за њихове расправе тврди да личе на „вику на вашару, где се често хоће да протури и понешто рђаво као добро, и због тога се куди и што је добро, а хвали и оно што баш није добро“. Више деценија касније Дон Глинс (Don Glines) у свом чланку *Стогодишњи рат против учења (100 Years War Against Learning, n.d.)* и у књизи *Објављивање рата школовању: Персонализовано учење. Одмах. (Declaring War Against Schooling: Personalizing Learning Now, 2012)* упадљиво користи ратну терминологију (образовни злочини, неспособност да се уједини војска реформатора, бојно поље, јеретици, пораз, примирје, и слично), коју оправдава тиме да је менталитет односа између две стране ратни, иако нема отвореног насиља. Он тврди да стогодишњи Енглеско – Француски рат није најдужи у историји. Најдужи рат у историји је онај који се води против учења. У њему су на једној страни традиционалисти, политичари и они који раде на вечитим реформама, а на другој визионари који се боре за персонализоване средине за учење. Нажалост, визионари су се помирили са надмоћношћу непријатеља и пристали на примирје. Глинс се пита када ће визионари развити ратне заставе и тврдити да је афективан домен оно што гради будућност, а не пресуде засноване на когнитивним тестирањима.

У претходној реченици Глинс је изнео и једну од најзначајнијих тачака које стоје у основи овог сукоба: однос когнитивног и афективног у васпитању. Намера овог рада је да истражи тај однос из угла педагошке науке и без емоционалног набоја који најчешће води у крајности. Да би се боље и целовитије сагледали савремени проблеми интелектуалног и емоционалног васпитања и да би се пружила основа на којој се могу изградити решења

актуелних проблема, неопходно је приступити конструктивној и критичкој анализи различитих схватања о интелектуалном и емоционалном васпитању и практичних решења које је педагошка наука до сада понудила. *Предмет овог истраживања* су интелектуално и емоционално васпитање и њихов однос, сагледани у теоријским и практичним достигнућима у овој области и могућности њихове примене у савременим школама.

Како би се боље разумео, овај однос је неопходно ставити у историјски контекст, и сагледати га кроз сплет друштвених, културних, економских и историјских услова у којима су се ове педагошке категорије и развијале. У овом случају, то је прва половина 20. века, јер су тада поменути услови допринели да се однос и веза емоционалног и когнитивног почне да посматра као значајна за васпитање. Наглашавању емоционалног и његовог односа према интелектуалном допринео је и сусрет романтичарске и рационалистичке педагошке мисли које су се до тада смењивале и релативно независно функционисале као основе педагошких и школских система.

Тада су се у истим оквирима нашле рационалистичка традиција, у коју су укључене и многе варијанте либералне мисли, која одређује развој независног разума као нужан услов људске слободе, и по којој бити образованији значи бити рационалнији и слободнији (Милутиновић, 2008: 6), и са друге стране, романтичарска традиција, која се заснива на претпоставци о природној слободи, опире се ограничењима у образовном процесу и даје простора развоју емоционалних квалитета. Педагогија је на почетку 20. века покушала да помири ове две концепције. У оквиру реформне педагогије почиње први пут да се посвећује пажња овом дуализму и да се траже начини за његово превазилажење. Тако се и ствара основа за савремена гледишта на однос когнитивног и емоционалног.

Филозофски правац који у том смислу врши велики утицај на педагогију прве половине 20. века је филозофија прагматизма. Прагматистичка педагогија представља целовит и заокружен систем који проблеме васпитања разрађује систематски и темељно, почев од природе детета и друштва до конкретних наставних садржаја и метода, ослањајући се углавном на идеје Џона Дјуија, педагога и филозофа, који је створио и развио прагматистичку педагогију, и Вилиема Килпатрика који ју је још више окренуо ка детету. Дјуи (1937, 1971; Dewey, 1910) је интелигенцији дао значајно место, учинио је условом човековог живота, инструментом човековог развоја и адаптације на средину која се стално мења. Ипак, у центар васпитања поставио је интересовања детета и његово целокупно искуство који у себи носе и афективне компоненте, којима је тиме потврдио значај за васпитање.

Сличан допринос има и функционална педагогија, као и низ огледних школа и покушаја иновирања наставе у западним земљама почетком 20. века, од којих се већи број везује за организацију која је основана 1921. год у Калеу под називом *Међународна лига за ново васпитање*, и ослања на Русовљево филозофско-педагошку доктрину (Крнета, 1981: 372). Покрет за ново васпитање, односно нову школу је заједнички именитељ за многе правце тога доба који су се критички односили према теорији и пракси старе школе и традиционалне педагогије, настојећи да уклоне њене слабости и недостатке (Ђорђевић, 2000: 67). Међу њима се посебно издвајају Далтон план, Винетка метода, Метод центара интересовања, Пројект метода, Јена- план и Метод Френеа. Интелектуално и емоционално васпитање посматраће се у овом раду кроз призму наведених покрета и праваца који се једним именом називају реформна педагогија.

Савремена педагошка наука се, данас, и сама бори за адекватан и уравнотежен однос између интелектуалног и емоционалног, и тежи да реформише школу у корак са захтевима савременог друштва. У том смислу, проучити и анализирати место и улогу интелектуалног и емоционалног васпитања, њихов однос и начине реализовања у оквиру реформне педагогије са почетка 20. века, те створити оквир за њихово разумевање и развијање у савременој педагогији, може се показати веома корисним и значајним. Дакле, *проблем овог рада* је истражити интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији која се развила почетком 20. века, сагледати њихов однос, теоријске основе и практично реализоване програме, те њихову актуелност у савременој педагошкој мисли.

Циљ истраживања је: путем анализе и компарације теоријских и практичних достигнућа представника реформне педагогије са почетка 20. века на плану интелектуалног и емоционалног васпитања, одредити које су се идеје потврдиле у теорији и пракси, те се могу препознати као оне које могу да пруже теоријску потпору и постану адекватни модели на које се савремена педагошка теорија може ослонити у дефинисању и реализовању интелектуалног и емоционалног васпитања.

Циљ истраживања разложен је на више конкретних истраживачких задатака. То су:

1. сагледати реформну педагогију са почетка 20. века са историјског аспекта и указати на филозофске, друштвене и научне аспекте њеног формирања и тако поставити историјски оквир овом истраживању;
2. анализирати схватања слободе, природе детета и циљева васпитања у реформној педагогији са почетка 20. века, као полазних тачака у дефинисању ставова и грађењу конзистентних теорија интелектуалног и емоционалног васпитања;

3. анализирати однос интелектуалног и емоционалног аспекта васпитања у педагошким концепцијама реформне педагогије са почетка 20. века и улогу школе у њиховој реализацији;
4. издвојити и анализирати аспекте наставе и васпитне поступке који се развијају у оквиру педагогије реформних покрета на почетку 20. века, а који могу указати на могућности остваривања задатака интелектуалног и емоционалног васпитања у савременој настави;
5. проучити реформне школе које су на почетку 20. века произашле из реформне педагогије, а могу се сагледати као модели практичне реализације задатака интелектуалног и емоционалног васпитања;
6. сагледати природу и суштину алтернативних школа данас и њихову улогу у унапређењу савремене педагошке теорије и праксе интелектуалног и емоционалног васпитања.

Основно истраживачко питање које се у овом раду поставља је: Који се педагошки поступци и дидактичко-методички предлози који настају у оквиру реформне педагогије почетком 20. века у области интелектуалног и емоционалног васпитања, могу узети за основу стварања једне нове педагошке парадигме васпитања на почетку 21. века? У основи овог питања је очекивање да ће ово истраживање показати да је реформна педагогија на другачији начин прилазила интелектуалном васпитању, препознавала значај емоционалног и ефикасно реализовала задатке интелектуалног и емоционалног васпитања, углавном тежећи њиховој равнотежи, те да је понудила решења од којих се нека могу сматрати адекватним и примереним захтевима савременог демократског и плуралног друштва. У овом очекивању је садржана и имплицитна хипотеза овог рада.

Циљ овог истраживања подразумева анализу више различитих педагошких појава и њихово хоризонтално и вертикално повезивање. Због тога је неопходно на почетку истраживања одредити друштвено-историјске и научно-филозофске околности у којима се развила реформна педагогија, како би то пружило оквир истраживању, али и помогло бољем разумевању суштине појава које истражујемо. Педагошке идеје често су израз потреба одређеног друштва и филозофских и научних стремљења развијених у одређеним околностима, те је неопходно, посебно у случају компаративног истраживања сагледати и околности и услове у којима су се развиле. Из тог разлога ће се у првом истраживачком задатку одговорити на питање који су то услови и утицаји који доводе до формирања различитих педагошких праваца и покрета почетком 20. века.

Други задатак усмерен је на сагледавање природе и суштине реформне педагогије, и усмерен је на то да одговори на којим основама педагошки правци и покрети са почетка 20. века граде своја схватања интелектуалног и емоционалног васпитања. Наравно, интелектуално и емоционално васпитање се не могу и не смеју посматрати изоловано од педагошког оквира у коме су настали, а највише су одређени циљевима васпитања као општијом категоријом. Како циљеви увек произилазе из схватања о природи човека и његовог односа према околина, у оквиру овог истраживачког задатка анализираће се и схватања природе детета и однос према слободи као ентитету кроз који се дефинише однос човека и његове околине, али и однос човека према себи самом.

Значајно питање односа интелектуалног и емоционалног у васпитању, истраживаће се у трећем истраживачком задатку овог рада. Оно што интересује савремену педагогију је могућност постизања равнотеже и хармоније у овом односу, односно, да ли је могуће развијати разум, а не занемарити емоције и обратно. Овај задатак ће нам показати да ли је, и уколико јесте, на који начин је то остварила реформна педагогија. Из тог разлога он је сконцентрисан и на улогу школе као медијума кроз који се потенцијали емоционалног и интелектуалног васпитања остварују.

Док се трећи истраживачки задатак бави општим и организационим питањима, четврти је окренут ученику и конкретним васпитним поступцима. Он ће истраживати аспекте васпитног рада у оквиру реформне педагогије који су доприносили емоционалном и интелектуалном напредовању ученика. Посебна пажња обратиће се на интеракцију и комуникацију, као и на мотивацију ученика.

У оквиру реформне педагогије развили су се разрађени и заокружени васпитно-образовни системи које називамо реформним школама. Оне су и својеврсни педагошки експерименти, те су савременој школи често служиле као модели за васпитна и методичка решења. Основна намера петог истраживачког питања је да сазна да ли оне могу послужити и као модели на основу којих би се градила пракса емоционалног и интелектуалног васпитања и њиховог односа. У ту сврху биће анализарана три модела ових школа: Монтесори, Валдорф и Далтон школе. Ове школе су изабране јер спадају у најмасовније и имају најдужу традицију, те се може сматрати да су сазнања о њима поуздана.

Најзад, како би се могла сагледати актуелност изворних схватања реформне педагогије, потребно је сагледати и потребе и тежње савремене педагогије. У последњем истраживачком задатку проучаваће се плуралистички карактер савремене педагогије и школе и место интелектуалног и емоционалног васпитања у њој. Оно ће одговорити на

питање да ли су савремене алтернативне школе наставак тежњи реформне педагогије, и да ли као такве доприносе унапређењу савремене педагошке теорије и праксе интелектуалног и емоционалног васпитања.

Основна намера овог рада је истражити и анализирати теоријске основе педагошких учења на почетку 20. века, са посебним освртом на проблеме интелектуалног и емоционалног васпитања. Како проблеми интелектуалног и емоционалног васпитања спадају у централне проблеме васпитних теорија, ово истраживање може се окарактерисати као теоријско и фундаментално истраживање. Очекује се да закључци овог истраживања могу пружити основе и смернице стварања нових педагошких парадигми, и то имајући у виду дефиницију парадигме као скупа знања и уверења систематски изложених, односно као теорије, која има функцију иницирања теоријске продукције, те се у том смислу појављује као исходиште неке будуће теоријске композиције (Халами, 2005: 20). Ово истраживање може се, дакле, сврстати и у групу метатеоријских истраживања.

Основни методолошки приступ изабраном проблему биће херменеутички. Овај приступ стоји као алтернатива позитивистичкој епистемолошкој оријентацији. У оквиру херменеутике стварност се не посматра као објекат који је могуће открити и мерити, она је више конструкција људског мишљења. Свет је високосубјективан феномен који је интерпретиран (тумачен) више него мерен (Савићевић, 1996: 86). Дакле, херменеутика је више окренута контексту проучаваног проблема са циљем разумевања појава које се истражују. Овакав приступ сматра се адекватним у проучавању феномена васпитања јер нам омогућава да изабране проблеме и теорије анализирамо у оквиру друштвено-историјског контекста у коме су настали, да их боље разумемо и адекватније интерпретирамо.

Како је предмет нашег проучавања комплексан и слојевит, определили смо се за примену више метода које ће се међусобно прожимати и допуњавати како би се слабости једне методе надоместиле предностима друге. То су метода теоријске анализе, историјска и компаративна метода. Методу теоријске анализе користићемо за проучавање основних теоријских питања васпитних концепција на почетку 20. века. Да би се ова питања проучила, потребна је стваралачка прерада великог броја разноврсних сазнања о васпитању, и то не само оних која су настала у оквиру педагогије, већ и оних која се директно и индиректно односе на педагогију и васпитање, а настала су у оквиру других наука (психологија, социологија, антропологија, биологија, филозофија, историја итд.) (Банђур и Поткоњак, 1999: 124). Ову методу користићемо, дакле, и у истраживањима

филозофских, психолошких, антрополошких и идеолошких основа поменутих васпитних концепција.

Ово истраживање, по својој природи је и историјско. Примена историјске методе омогућава упознавање прошлости, али и дубље разумевање садашњег стања у образовању, његових проблема, питања и дилема. Текуће стање у образовању резултат је онога што му је директно или индиректно претходило. Познавање прошлости представља научну основу за проучавање и истраживање постојећег, па и будућег. Ове три временске димензије међусобно су испреpletене и условљене (Банђур и Поткоњак, 1999: 128). Ову методу користићемо да бисмо схватања изабраних педагога и концепције васпитања које се развијају на почетку 20. века разумели у њиховом друштвено историјском контексту. Овом методом обухватићемо и проблеме васпитне праксе у оквиру реформних школа, као посебног педагошко-историјског феномена.

Компаративна метода користиће се у овом истраживању на два нивоа. Како се анализирају схватања о интелектуалном и емоционалном васпитању настала у различитим педагошким правцима, она ће бити међусобно упоређивана, како би се одредио степен слагања и мимоилажења међу њима. Компарација различитих ставова насталих у одређеном временском периоду помоћи ће уопштавању и долажењу до значајних закључака о стању педагошке теорије у одређеном периоду. Са друге стране, концепције настале на почетку 20. века биће основ поређења са неким савременим ставовима и тенденцијама како би се одредила њихова актуелност и могућа примена у савременим условима. Користићемо ову методу и у случајевима поређења стања српске педагошке теорије са почетка 20. века са реформним тенденцијама педагошких теорија у свету.

Основна истраживачка техника, односно поступак за прикупљање чињеница на коме почивају горе наведене методе, је техника анализе садржаја. Њен циљ је да доведе до објективно датих чињеница релевантних за истраживање (Банђур и Поткоњак, 1999: 265). Те чињенице налазе се у изворима. У овом истраживању извршен је избор примарних извора као што су оригинална дела водећих мислилаца, родоначелника и представника изабраних праваца, као и секундарних извора (монографија, студија, уџбеника, чланака и других значајних радова који доприносе бољем разумевању проучаваног проблема). Међу значајним ауторима и педагошким радницима који би могли да представљају, условно речено, узорак истраживања, изабрана је група аутора који се сматрају најрепрезентивнијим, како се услед мноштва извора и информација не би изгубила суштина и основна нит рада.

Међу теоретичарима су то Марија Монтесори, Џон Дјуи и Рудолф Штајнер. Њих троје су најплоднији, најоригиналнији и најутицајнији представници реформне педагогије, док су исто време довољно међусобно различити, да могу представити покрет у свој својој унутрашњој разноврсности. Дела осталих аутора, која су повремено анализирана, по опредељењу су често биска једној од ове три концепције и служила су најчешће илустрацији основне идеје. Поред наведених, у раду су коришћени и радови, извештаји и монографије учитеља практичара који су принципе реформне педагогије спроводили у пракси. Она су значајна јер дају конкретне примере и запажања људи који су се носили са реалним проблемима. Међу њима су: Ана Бидл (Ann Biddle) и А. Линч (A. J. Lynch) који су радили по Далтон плану, Сестре Катарина и Ана Кемп (Catherine and Anna Camp) које су радиле у Лабораторијској школи у Чикагу и Амели Хамејд (Amélie Hamaidé) која је била учитељица, а касније и инструктор у школама по методу Овида Декролија. Подаци о васпитној и наставној пракси Монтесори школа преузимани су дела Марије Монтесори јер је она сама детаљно описивала многе васпитне ситуације. Осим поменутих, коришћена су и дела Александра Нила и Елене Кеј, као пример потпуно аутентичних, независних и радикалних идеја које су се развиле под окриљем реформне педагогије.

ПРВИ ДЕО
РЕФОРМНА ПЕДАГОГИЈА –
ДРУШТВЕНИ И ТЕОРИЈСКИ КОНТЕКСТ

ДРУШТВЕНО-ИСТОРИЈСКИ И НАУЧНО-ФИЛОЗОФСКИ УСЛОВИ НАСТАНКА И РАЗВОЈА РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА

Развој друштва у 19. веку, добу просвећености у Европи, обележавале су велике разлике у различитим географским регионима. Упркос напретку у наукама, примени многобројних научних открића и сазнања, увећавању и афирмацији индустријског и финансијског капитала, настајале су и различитости као последице деловања природних чинилаца, али и развојних потенцијала људи и друштва тога времена. То време отворило је многа нова питања у домену друштвених односа, која су се односила на неравноправност положаја и неусаглашеност развојних потенцијала одређених делова света. Европа је у том периоду измакла осталима и нарушила је геополитичку мапу света, између осталог са најефикаснијим саобраћајницама, са достигнућима индустријске производње, по уређености и функцији европских држава, са најбројнијим универзитетима и школама, најмасовнијим институцијама образовања и са великим средиштима модерних центара културе и уметности.

На другој обали Атлантика, у исто време, Сједињене Државе су оствариле визију империјалистичке силе. Градови и индустрија били су развијени као и у највећим европским државама, а њихова политичка моћ је у иностранству већ била на истом нивоу са највећим колонијалним силама. Остварени су идеали слободе религиозног опредељења и слобода штампе и раширена је мрежа бесплатних основних школа (Ценкинс, 2002: 129). За Америку то је период првих радничких синдиката, закона у области рада, трговине и пореза, усељавања, као и школских реформи. У економском и политичком смислу тај период карактерише смена ратова, реформи и унутрашњих сукоба, а у научном и технолошком развоју и напредовање привреде и појава многих проналазака. У културном погледу карактерише га прелазак од романтичарских тежњи 19. века, чије теме су се кретале око појмова људских права и достојанства, слободе од стега и тираније и сједињавања са природом, ка дубоком разочарању и песимизму послератних писаца и расту популарних културних жанрова. То је био период када су Сједињене Државе почеле да формирају сопствени идентитет, другачији од европског наслеђа (Dunn, 2005: 182).

Ова кретања чине друштвени оквир настајања нових, аутентичних педагошких тежњи. Њихов развој је подржан и од стране психологије, која се у том периоду интензивно развијала као наука, и од филозофских настојања са краја 19. и почетка 20.

века. Оне своју пуну реализацију остварују појавом реформне педагогије и реформних покрета у образовању и васпитању који су један за другим ницали у том историјском моменту и социјалном амбијенту. Разлози за њихову појаву долазили су из три правца. То су били разлози који су проистицали из потреба друштва, затим они који су инспирисани новим филозофским оријентацијама и разлози који су били педагошки оправдани – подстицани новим схватањима васпитања и школе.

Они који су настали из потреба друштва повезују се са развојем привреде, економије, индустрије пре свега, те настанком потребе за писменим и образованим људима. У свету нових могућности, продора нових сазнања у живот човека, и са новим потенцијалима индустрије и трговине, није нарасла само потреба за инжењерима, већ и за интелектуалцима који ће водити послове. Тражен је био и човек истраживач, образован и школован, онај који може у већој мери присвајати природна добра, али и онај који ће откривати нове духовне вредности и потенцијале човека. Тада су школе и процес васпитања и образовања добили ново значење, постали су приоритет, не само у развоју држава, већ и човечанства и сваког човека појединачно.

Други правац био је нови поглед на свет. Настао је на критици тада доминантних филозофских система и захваљујући оживљавању појединих античких и хуманистичких вредности. Њему су допринела и нова научна и психолошка сазнања као што су Дарвинова теорија еволуције и достигнућа експерименталне психологије, и филозофски системи попут прагматистичке филозофије.

Трећи правац настаје у самој школи, која освешћује потребу за сопственим унапређењем. Продори у науци омогућили су промене у раду школа, пре свега унапређење праксе образовања. Дошло је до значајних промена у извођењу образовања. Ту су продирали захтеви који пледирају за тачношћу и прецизношћу у процесима учења, обуке, поучавања, учења. Али то није више био ниво теорија образовања, система попут Хербартовог или дидактичког система Коменског, који су свестрано захватили образовање и водили га неком другом предвидивом циљу. Новине су биле засноване на аргументима наука, које су управо промовисане у науке масовном применом научних сазнања – социологије, психологије и педагогије, а тражили су их они који су директно били укључени у васпитно-образовни процес: наставници, учитељи, људи који су њима управљали и, наравно, родитељи.

Друштвени, културни и политички процеси на крају 19. и почетком 20. века као основа реформне педагогије

Друштвени, политички и културни процеси, односно социјални амбијент који је пружио могућности да се развије утицај педагошких реформних покрета у образовању и васпитању, у историографији се назива епохом империјализма. Она почиње седамдесетих година 19. века и завршава се избијањем Првог светског рата. Империјализам представља преломно и прелазно раздобље у историји грађанског друштва, те се као и свако прелазно доба одликовало многим и дубоким противуречностима. С једне стране то је епоха успеха врхунских идеја, начела и метода грађанских револуција, а са друге стране, у њој се зачињу дубоке социјалне, политичке и идеолошке кризе на којима ће се изградити тоталитарни системи 20. века (Попов, 2010: 3-4). Највећа противуречност ове епохе садржи се у чињеници да су колосалне иновације у техничко-технолошком смислу тражиле шире економске, друштвене и цивилизацијске интеграције и отварале пут ослобађању човека, док су истовремено грађанске државе јачале и постављале границе слободном и неспутаном развоју људске јединке и остваривању људских права, како индивидуалних, тако и колективних.

Овакво стање оставило је дубок траг на духовни и интелектуални живот ове епохе. Из потребе да се реше ове противречности, да се разуме друштво, али и друштвено-историјско биће човека, те да се наслути визија будућности, родило се мноштво праваца и оријентација које су биле, често, и опречне. Попов (2010: 5) ово стање изражава речима: „Стваралачка филозофска, друштвена и политичка мисао, као и креативна уметност сагледавају или наслућују ову „муку времена“, разумеју дубину кризе, али су пред њом немоћни“.

Развој друштва у Европи 19. века отворио је велике могућности унапређивања живота људи подизањем квалитета материјалних услова живота и убрзавањем динамике и потенцијала који су мењали то друштво. У Европи се у 19. веку, упоредо са развојем индустрије, трговине, савремених градова, саобраћаја и сл. мења и начин живота људи, поготову у градском становништву. Све се догађа далеко брже, ефикасније, по детаљно разрађеним пројектима, са предвиђеном процедуром, наслућеним и предвиђеним фазама рада и пројектима. Унапређивање живота људи, урбанизација, промене у животу и примена тзв. механизације, почетком 20. века и сазнања у домену електрицитета, појава аутомобилизма, фотографије, летилица и ваздушних линија у путовању куцала су на врата новог доба и најављивала одлазак у прошлост много чега од оног на шта су се људи

навикавали вековима раније. Те су појаве донеле могућност убрзавања сваког рада, егзактност у предвиђању и вођењу послова и сл. Дошло је до разлике у заснивању нових, обнови и јачању старих институција, које су мењале живот људи, до примене машина и техничких изума у градитељству, до отварања и производње у многим индустријским постројењима са стотинама, хиљадама и десетинама хиљада радника запослених у нараслим производним капацитетима европских земаља. Епоха империјализма представља и врхунац утицаја Европе у светској историји. Она се тада сматра носиоцем прогресивног развоја и хуманијих форми (Попов, 2010: 5). Већ после Првог, а нарочито после Другог светског рата, овај однос, драстично се променио у корист САД.

Развоју у економском смислу су допринели, између осталог, развој наука, отварање нових и ширење раније основаних институција научног деловања и сазнавања, промене у начину производње, пораст продуктивности и развој трговине на светском нивоу. Развоју индустрије допринели су проналасци у области металургије, на пример Сименс-Мартенова пећ (1864) и пећ Сиднија Томаса (1882) које су годишњу светску производњу челика увећале 120 пута. Затим капитални проналасци у хемијској технологији који су унели револуцију у текстилну индустрију и пољопривреду. Усавршено је рафинисање нафте и појавили су се први синтетички производи: аспирин (Bayer), анестетици, амини за фотографије и филмове итд. (Попов, 2010: 16). Многи креативни проналазачи су радили на крају деветнаестог и почетку двадесетог века. Томас А. Едисон (Thomas A. Edison), ослањајући се на обиман рад својих претходника, направио је кључни продор, који је омогућио практичну примену проналазака као што су грамофон и електрично осветљење, док је сам конструисао кинематограф који је поставио основу за технологију покретних слика. Александар Г. Бел (Alexander G. Bell) је направио телефон, а браћа Рајт (Orville and Wilbur Wright) постали су пионери летећа авионима са мотором. Француски, немачки и амерички проналазачи имају значајну улогу и у производњи аутомобила са бензинским мотором, чију допуну представља пнеуматичка гума Џона Данлопа. Већ пре истека 19. века креће се са масовном производњом аутомобила и још значајније, развијају се технике масовне производње. Највећи допринос на овом пољу дали су Хенри Форд (Henry Ford), уношењем практичних иновација у индустријско пословање и Фредерик В. Тејлор (Frederick Winslow Taylor), који је развио теорију научног управљања, кога и данас сматрају оцем модерног менаџмента (Carsey, 1998: 610).

Промене су биле брзе и очигледне, да су тадашњи мислиоци, иако без могућности да их сагледају са историјске дистанце, били свесни колико велике изазове оне носе. У тој ситуацији су и педагози покушавали да иду у корак са временом. Џон Дјуи (Dewey, 1934)

пише да су поред осталих проналазака, посебно аутомобил, филм и радио имали огроман утицај на то да породица буде извучена из свог дома, па је тако чак и мало дете постало део великог света, могло више него што се у прошлости могло и сањати. То је значило и да се васпитни и образовни системи морају брзо мењати.

О напретку у области образовања сведоче многи аутори (Carsey, 1998; Dunn, 2005; Херера и Мандић, 1989; Ценић и Петровић 2012б; Џенкинс, 2002). Он је био евидентан и кретао се у два правца. Први је био омасовљење општег, основног, народног образовања које је постало обавезно за сву децу одрђеног узраста. Други је био усмерен ка отварању институција за високо образовање – универзитета, скоро у свим државама Европе. Универзитети су ницали у развијеним деловима континента и у градовима који су се истицали не само као урбани центри, раскрснице и одредишта путева, железничких и друмских, поморског и речног саобраћаја, развоја трговине, ширења просвећености и стваралаштва у разним областима уметности.

Са процесом развоја универзитета, научних института и установа порасла је и способност продукције кадрова и остваривања нових програма образовања и нових облика пројектовања. Настајале су нове визије и наслућивања боље будућности и живота становништва. Научна сазнања су се доказивала и нарастала, афирмисала су се и диференцирала тако да је индекс применљивости научних сазнања значајно порастао. Размак између научних сазнања и проналазака убрзано се смањивао условљавајући тиме убрзано јављање нових изума и могућности за обликовање живота.

Међутим, успон у науци и примена многобројних научних достигнућа у друштвеном животу нису могла зауставити растућу кризу у односима великих сила. Политичка заоштравања и несагласности су озбиљно реметили односе, мање или више интензивно изазивали напете политичке несагласности и кризне ситуације, које су утицале и на образовање. Треба поменути и то да су унутар неких држава Европе јачале како демократске снаге, раднички покрети и синдикати, тако и јаке десничарске, националистичке и профашистичке снаге. Напети односи унутар држава и међу државама Европе прерасле су у првој половини 20. века у кржаве сукобе светских размера (Попов, 2010).

То се рефлектовало и на положај образовања и васпитања, посебно у временима решавања и усаглашавања крупних политичких питања и односа. За педагогију и за функционисање система образовања и васпитања то је било битно, не само са становишта конкретне организације васпитања, већ и са становишта педагошке телеологије. Велике друштвене кризе често изазивају расправе и постављају питања смисла, суштине, циља

васпитања и образовања. Насупрот националистичким тежњама почињу да се развијају концепције васпитања за мир и интернационалног образовања, које је имало за циљ да подстиче сарадњу, размену и међусобно разумевање. Циљеви се дефинишу на основу културних, интелектуалних и психолошких извора, а не политичких и националних за које се сматрало да су проблеме и створили. Тежиште се пребацује на индивидуу, јер се сматра да се мир може изградити на уверењима посебних индивидуа у свакој држави, а не на ставу недодирљиве државе. Ова кретања, после Првог светског рата подржала је и Лига народа, сматрајући да треба да учествује у борби против националистичких тенденција које су преправиле образовање скоро свих држава (Reis, 2010). За многе људе, не само за оне који су се бавили образовањем, страхоте рата су се показале као страшна последица следе послужности ауторитету. Конфликт је потпуно изгубио моралну сврху и трајао је четири године. Одмах по његовом завршетку људи су почели да траже нове начине да обликују свет, свет у коме ће нације радити на укидању рата и у новом духу сарадње и поверења (Croall, 1983: 100).

Усред расправе о крупним питањима смисла и телеолошких проблема образовања, истовремено су се из аспекта психологије у Европи разматрала и питања функције процеса сазнања, воље и емоција у васпитању, политичари су инсистирали на припреми војника, или бар на јачању држављанског морала, психолози на обликовању личности ученика, док су педагози имали пре свега у виду припрему човека за стварање бољег друштва.

Утицај филозофских и психолошких школа и учења, те педагошке традиције на развој реформне педагогије са почетка 20. века

За разумевање развоја различитих педагошких праваца и покрета са почетка 20. века, као и за разумевање њиховог односа према интелектуалном и емоционалном у васпитању, потребно је обратити пажњу на филозофско и научно педагошко наслеђе. Педагози са почетка 20. века располагали су богатим наслеђем античке филозофије, васпитним идеалима филозофије 18. века, те различитим филозофским оријентацијама 19. века. Крајем 19. и почетком 20. века, на располагању су им и учења тек афирмисане научне дисциплине – психологије, почев од структурализма Вилхелма Вундта, преко функционализма, бихејвиоризма до психоанализе и експерименталне психологије.

Трагови античке грчке културе и цивилизације, античке филозофије и хеленистичких учења, оставили су довољно трагова у западној цивилизацији да улога Грчке као првог средишта европске цивилизације и културе није спорна. У античкој Грчкој

се налазе корени и подстицаји за педагошка учења која су се развила у Европи у времену јачања грађанских држава и култура. У историји педагогије остале су значајне легенде, приче и дела (списи) о педагошком раду њених школа (академије, палестре, гимназије), вежбалиштима и местима за надметање младих, полигонима за војну обуку и ратним вештинама спартанских ефеба. Међутим, античка култура нам нуди и више од тога. Она је створила човека способног да себи поставља, конструише и даје одговоре на онтичка питања, тражи смисао, човека који је вредан и способан за достизање етичких вредности, лепоте и хармоније. То је једнако значајан подстицај за развој васпитања као праксе и педагогије као учења, односно теорије.

Педагози са почетка 20. века окрећу се античкој педагогији као инспирацији и потпори, али је и критички разматрају, одмеравајући њене досеге и доприносе у процесу утемељења педагошких принципа. Дјуи, на пример, доста пажње и простора посвећује Платоновој филозофији васпитања. Он истиче да је много онога што је досад о васпитању речено, у ствари преузето из учења које је Платон први свесно саопштио свету (Дјуи, 1971: 65). Ова Дјуијева реченица односи се на значај демократског уређења, а првенствено на јаку повратну везу друштвених уређења и васпитних система. Са друге стране, Дјуи Платону изразито замере што није препознао јединственост индивидуе и што је све људе сврстао у ограничен број класа.

У учењу о држави, највишем домету античког педагошког учења, односно филозофије, Платон је уочио у контексту владања човеком, прилично конвергентно нашој теми, да развој човека полази од дела емоција и дела који се слива у ум. Међутим, човеком не би требало да влада природа његова, страсти и слабости, већ ум: „Када страсти престану да нас гоне и муче...ослободили смо се многих и бесних господара“ (Платон, 2005: 7). Овако изразита подела на интелектуално и емоционално огледа се управо у подели на класе: док класом радника и трговаца владају људске жеље и прохтеви, браниоцима државе нешто узвишенији квалитети, као што су племенитост и предузимљивост, тек управљаче држава и законодавце красе способности мишљења и схватања универзалног. Та снага мишљења њих ослобађа и свих емоционалних замки у које упадају припадници осталих класа. Милутиновић (2007: 69) указује на чињеницу да је Платон био поборник разума, али и равнотеже, јер појединац може да напредује само онда када су различити делови његове душе у равнотежи. Равнотежа се постиже онда када разумни део душе влада, вољни је послушан и у пријатељству са разумом, а онда они заједно управљају појудима. Реформна педагогија је прихватила ово учење о равнотежи и хармонији, с тим

што је одбацила његов детерминизам, јер је он био неприхватљив за педагогију која верује у моћ васпитања и могућност сваког појединца да се развија, усавршава и влада собом.

Античка филозофија и култура је питањима емоционалног и интелектуалног, разумног, на једној и емотивног, на другој страни, давала судбинско значење. Живот човека био је одређен начином на који је он користио своје интелектуалне или емоционалне капацитете. По Платону је потпуно оправдано да се селекција за државне функције обавља искључиво према разуму, што је остало као прихваћено до данашњих дана. Тако се може чути да школовање најчешће представља процес селекције по критеријуму усвојених знања (Милутиновић, 2007: 70). Вековима касније, ова питања још увек су актуелна, али овог пута прилази се решењу њиховог односа из другог угла. Тежи се равнотежи, али се између интелектуалног и емоционалног не постављају границе. Напротив човек може да има испуњен живот само у њиховој јединствености.

Оно што је Платон, захваљујући ограничењима друштва у коме је живео, превидео у својој филозофији, педагози са почетка 20. века пронашли су у филозофији 18. века. Она слави разноврсност индивидуалних талената и неограничен, слободан развој. Одушевљење овом идејом је често Русоа издвајало као непресушну инспирацију за многе реформне правце и покрете. Међутим, Дјуи (1971) је у филозофији 18. века препознао нешто што је једнако значајно и вредно: веру да се путем васпитања слободног човека може развити и шире и слободније – космополитско друштво.

Стављајући, наизглед, по страни друштво, Русо се у потпуности окреће детету. Он васпитање у потпуности окреће ка животним потребама детета, његовим интересовањима и природним способностима. Наставник има два задатка: да обезбеди детету повољно окружење за учење, тј. средства и амбијент који одговарају дечијем узрасту, потребама и интересовањима; и да му обезбеди пуну слободу у развоју. Сматрајући дечију природу суштински добром, из ње се неће развити асоцијална или непожељна понашања. Осим основног принципа васпитања, који се у Русоовој педагогији дефинише појмом слободе, Русо нуди и један нови дидактичко-методички оквир образовања који се ослања на појам природе. На тај начин Русо је допринео стварању двеју преокупација које ће бити основа и педагошког рада многим педагозима у наредним вековима, посебно оним реформне, прогресивистичке оријентације. То су морална брига, која је фокусирана на уважавање људских природних и друштвених потреба, и брига епистемолошке природе о начинима учења који би могли допринети развоју неискварене дечје природе (Милутиновић, 2008: 113). Дете није човек у малом, а одрасли нису ти који ће одредити шта све оно треба зна, на том путу водиће га његова природа, која ће се испољити у виду његових интересовања.

На овај начин Русо је у потпуности негирао интелектуализам и традиционализам старе школе. Педагогија 20. века ће често заузимати овај став као почетну тачку у реформи образовања и аргумент за прилагођавање школе детету. Нил (1988: 176) је, на пример, сматрао да се детету не треба наметати никакво мишљење јер би то било огрешење о њему. Мора се допустити да оно има сопствено мишљење јер оно није одрастао човек и не посматра свет из исте визуре.

Ова филозофија доживљава трансформацију већ почетком 19. века у Немачкој. Не побијајући узвишеност индивидуалистичко-космополитског идеала, немачка класична филозофија указује на државу као посредника између индивидуе и друштва. Човек мора да тежи да се изгради својим сопственим напорима, снагом воље, али уз помоћ институција које свесно теже ка вишем циљу. Ова веза у почетку се објашњавала органским схватањем државе, по коме усамљени појединац не значи ништа, те постаје историјска личност тек након усвајања циљева и значења организованих институција – сваки субјективни дух добија своју пуну манифестацију, и то тек кроз објективни дух. Већ неколико деценија касније, ова идеја еволуира у схватање да се обнова Немачке може постићи само васпитањем које у виду има интерес државе, а да је приватна личност „неизбежно себично, ирационално биће које робује својим жељама и околностима уколико се драговољно не потчини васпитној дисциплини државних установа“. (Дјуи, 1971: 70)

То ново учење које се крајем 18. и почетком 19. века проширило Европом, данас се назива класичном немачком филозофијом, и везује се пре свега за име Емануела Канта (Immanuel Kant), немачког филозофа. Он се посветио уму као извору *моћи правила*, и разуму који јесте *моћ закона*, те савршенству које се огледа у чувеном *категоричком императиву*. Овај филозоф је човеку поставио једноставно морално правило: да поступа тако да начин његовог поступања постану правило за све (Кант, 1979: 50). Тај образац критичког мишљења, за њега, је највиши закон етике. Он га изражава кроз популарну мисао да права слобода долази само из моралног деловања, то јест да постоји само морални закон у нама и звездано небо над нама. Како сам Кант каже, овај закон бескрајно уздиже вредност човека као интелигенције (Кант, 1979: 175). Због тога и не треба наглашавати његову улогу у одређивању места интелектуалном васпитању у епохама које долазе. Али једнако важно за овај рад је указати на то да су највеће критике њему упућене биле због тога што пориче значај и моралну вредност осећањима у човеку (Павићевић, 1979:23), као да говори да није могуће да човек може да осећа како треба исправно поступати, већ да увек мора разумом да то одлучи. На тај начин он интелект поставља у супериорнији положај.

Многи представници класичне немачке филозофије и филозофи који на њеним основама граде своје филозофске системе током 19. и почетком 20. века, бавили су се проблемом односа ума и осећања. Међу њима су, на пример, Артур Шопенхауер (Arthur Schopenhauer), Едвард фон Хартман (Eduard von Hartmann), Готлиб Фихте (Johann Gottlieb Fichte), Фридрих Ниче (Friedrich Nietzsche). Ови филозофи често су се према том односу постављали на сличан начин као и Кант, тако да се може закључити да осим што је понудила педагогији идеалистичко учење као основу теорије, ова филозофска оријентација је педагогији понудила и дуалистички однос између интелектуалног и емоционалног. На пример, у свом познатом делу *О генију*, Шопенхауер о питањима односа ума и осећања, на више места говори. Он читаоце упућује да:

треба да представимо себи колико много сваки афекат, или страст помућују и фалсификују сазнање, и колико, шта више, свака наклоност или ненаклоност не само изопачује, нагриза и оставља трага не само на суду, него чак и на основном посматрању ствари. Сетимо се само како нам цео свет одмах изгледа весело и насмејан кад нас какав срећан успех обрадује, међутим, чим нас каква невоља тишти он нам изгледа црн и мрачан (1925: 24).

Шопенхауер (1925: 41, 56) верује да се пуно остварење интелекта постиже само у мери у којој је ослобођен од других пратећих појавности. Он верује да се свет може представити човеку у својој правој боји и облику и пуном и тачном значењу тек онда када се интелект ослободи воље. У супротном дешаваће се да високо обдарене индивидуе, понекад, ради ситница падну у јаке и најразноврсније афекте, које други људи не могу ни да појме кад их гледају у тузи, насиљу, бризи, страху, љутњи, и то због ствари код којих би обичан човек остао потпуно равнодушан.

Деветнаести век је изродио и једну потпуно другачију филозофску оријентацију коју су развили француски филозоф Огист Конт (Auguste Comte) и британски филозофи Џон Стјуарт Мил (John Stuart Mill) и Херберт Спенсер (Herbert Spencer). Ради се о позитивистичкој филозофији која одбацује метафизику и покушава да филозофију конституише као емпиријску науку засновану на мерљивим чињеницама, а у педагогији отвара пут различитим биологистичким схватањима и психологизацији. Иако је оштро критикована већ крајем 19. века, ова филозофска оријентација се развијала и одржала и у 20. веку, а била је, донекле, и потпора развоју прагматистичког учења (Ценић и Петровић, 2012б: 88). За овај покрет се везују имена познатих социолога који су се и директно бавили проблемима васпитања, као што су већ поменути Херберт Спенсер и Емил Диркем (Émile Durkheim), француски филозоф и социолог.

Попов (2010:49) истиче да се на критици позитивизма крајем 19. века развијају и два значајна учења која су пре свега тежила да постану ангажоване друштвене и политичке теорије, али које остављају значајан траг и у педагошким учењима јер подстичу развој два педагошка правца, који су се, иако у измењеном облику, одржали и до данас. То су филозофија Фридриха Ничеа и учења неокантоваца. У Ничеовој теорији сазнања, подржаваној од многих истомишљеника, међу којима је био и Вилхелм Дилтај (Wilhelm Dilthey), негирајући култ знања позитивистичке филозофије, највећи значај даје се доживљају. У том погледу уметност и култура су вишеструко значајније од науке, што у педагогији подстиче развој духовно-научне и културне педагогије. Дилтај је постављајући основне тезе које се односе на целокупан филозофски и научнотеоријски рад, поставио и значајне тезе које се односе на педагогију, а то су да је човек историјско биће, па су и васпитање и педагогија нужно историјски феномени. Најзначајнији процеси који воде човековом развоју и образовању су духовне, а може се рећи и историјске природе (Клапки, 2007: 354), те се на тај начин морају и посматрати и обликовати. Ово учење је осећањима отворило простор у педагогији, иако је било заинтересовано углавном само за она која се тичу уметничког, односно естетског доживљаја. После Другог светског рата ова педагогија је почела да се развија у правцу критичко-конструктивистичке педагогије која је, по речима Волфганга Клапкија (Wolfgang Klafki) (2007: 545), као свој значајан задатак поставила анализирање и предвиђање могућих модела реформе педагошке праксе, скицирање нових модела школства, нових наставних методе, што би водило и формулисању нових образовних акционих планова, и нових образовних установа.

Са друге стране, неокантовци као група интелектуалаца хуманиста, настојали су да нађу модел друштвеног уређења у чијој основи би стајао општи и универзални идеалистички морал, аутономан од класних разлика и историјских условљености. Међу њима је и Паул Наторп (Paul Natorp), оснивач социјалне педагогије и аутор књиге *Социјална педагогија* (1899), који сматра да васпитањем треба развијати свест о заједници, те створити друштво слободних, подразумевајући под слободом моралну, а не друштвено историјску категорију (Наторп, 1922). Под истим именом се после Другог светског рата у оквиру педагогије развија педагошка дисциплина која је усмерена на васпитне аспекте савремених проблема живота у друштву.

Филозофска учења 18. и 19. века су понудила богато теоријско наслеђе на коме је педагогија у 20. веку могла да се изграђује. Идеалистичка филозофија је извршила значајан утицај на васпитање и педагогију, и то више у практичном него у теоријском смислу (Савићевић, 2002: 68). Она је свој идентитет почела да гради на основама идеалистичке

филозофије, и то захваљујући немачком филозофу Јохану Фридриху Хербарту (Johann Friedrich Herbart), који је био ученик и следбеник Емануела Канта и Готлиба Фихтеа. Он се определио да се, за разлику од својих учитеља, посвети педагошким проблемима, што га је учинило на далеко познатим. Његово учење је у великој мери било усмерено ка откривању законитости и правилности процеса васпитања и образовања и ка педагошкој пракси. Идеалисти су полазили од става да се истинска природа ствари налази у *идеји* из које је све настало, а не у појавама које опажамо, што значи, са једне стране, да образовање треба да буде универзално за сваког грађанина, са циљем да развија моралне вредности и унапређује читаву заједницу, а са друге, да је доступно само разуму јер се налази ван чулних опажаја и осета (Савићевић, 2002: 68). Хербарт је успео да на тим основама тако обликује наставу да је моделу наставе који је осмислио обезбедио вишедеценијску доминацију у школама широм света. Реформна педагогија је многа своја схватања изградила управо на критици овог учења, побијајући строгу организацију наставе и универзалност његових принципа, али и концепцију образовања која је заснована искључиво на разуму. Педагошки реформни покрети били су израз друштвене и педагошке праксе наспрам филозофије, која се уздизала и узносила у висине теорије, иако су зависили од ње.

Почетком 20. века у САД се развија нова филозофска оријентација чији корени се могу пронаћи у емпиризму и донекле у реализму, а која је преузела улогу теоријске потпоре прогресивистичкој педагогији, а донекле и целокупној реформној педагогији. Прагматизам полази од схватања да реални свет постоји и да је промењив, а да се човек у њему налази као биолошко и друштвено биће (Савићевић, 2002: 54). Из ове филозофије се развија педагогија прагматизма, чији је најзначајнији представник и творац Џон Дјуи. Централни појам Дјуијеве филозофије је појам искуства, те он и само васпитање дефинише као непрестану реорганизацију искуства (Дјуи, 1971). Задатак васпитања је да ствара услове у којима ће се искуство детета надограђивати и богатити, а највећи савезници васпитања у томе су интересовања и активност детета. Дете тако долази у центар васпитног процеса, педагогија почиње да буде окренута садашњем тренутку, а не будућем времену, а интелигенција и образовање престају да буду циљеви сами по себи и постају само инструменти, и као такви су значајни за живот и развој деце. Самим тим преокретом отвара се могућност у педагогији за разматрање интересовања, мотивације и емоција у васпитању. Прагматизам прекида традицију придавања значаја интелектуалном васпитању (обучавању), коју Савићевић (2002: 71) сматра својственом већини филозофских праваца у прошлости.

Настојање да се дидактичка реалност, настава, уређено и организовано образовање објасне и редефинишу на почетку 20. века и да се у дидактичкој стварности примене нови методолошки обрасци, подржано је и психолошким аргументима и новим знањима из *психологије*, нарочито у Немачкој. Такве иницијативе су потицале са универзитета на којима су у оквиру студија психологије примењивани нови облици истраживања, мерења и вредновања психичких феномена. Психолози попут Вилхелма Вунта (Wilhelm Wundt), Ернста Мојмана (Ernst Meumann) и Хермана Ебингхауса (Hermann Ebbinghaus) развијали су методу експеримента и посматрања, укључујући и самопосматрање, што је имало велики утицај на интензивирање психолошких истраживања и продор таквих истраживања у педагошку стварност у Европи и САД.

Тада су се појавила и веома различита теоријска полазишта која су утицала на развој различитих теорија интелигенције, учења и наставе. Једно од њих јесте и примена тзв. културноисторијских ступњева у настави које је развио Стенли Хол (Stanley Hall) (Semel & Sadovnik, 1999: 10). Он је веровао да деца у свом развоју понављају стадијуме у развоју цивилизације. Из тог разлога је предлагао да школе прилагоде курикулуме ступњевима дечијег развоја, а за традиционалне школе је тврдио да коче природне импулсе и да их треба реформисати тако да се настава индивидуализује и прилагоди потребама и интересовањима детета. То се пре свега огледало у распореду садржаја образовања. Тако су се ученици најпре сусретали са најудаљенијим периодима традиције и историје. Прво су обрађивали садржаје који потичу из варварског периода и ране историје, потом се напредује у програму образовања из епохе у епоху док се не стигне до савремених садржаја и облика културе, уметности, знања. Образовање је посматрано као процес реконструкције културно-историјског развоја човечанства. Овај правац мишљења је постао део *на дете усмерене* педагогије, али идеја у пракси није практично остварена и напуштена је још на почетку 20. века (Поткоњак, 2003: 209).

На потребу да се васпитна пракса заснује на научној основи указивали су и други научници. Група људи, међу којима је најутицајнији Едвард Ли Торндајк (Edward Lee Thorndike), почиње да примењује сазнања експерименталне психологије и бихејвиоризма у школама, са циљем да школство постави на чврсто научно тло. Његова теорија, позната и као теорија друштвеног инжињеринга, наглашавала је да организам реагује на своју околину, те да може бити промењен на боље или на горе, у зависности од васпитања којем је био изложен (Semel & Sadovnik, 1999: 10). Његова истраживања срушила су традиционални поглед на образовање, по коме савладавање „тешких“ предмета, као што су латински и математика, доприноси развијању интелигенције. У том смислу он суштински

припада прогресивном покрету. Као и многи други представници експерименталне психологије, он користи научне методе при тестирању, евалуацији и прикупљању података у школама. Позната је и често цитирана Торндајкова тврдња да што год да постоји, постоји у некој мери и може бити измерено (према: Reese, 2001: 194). Убрзо је коришћење тестова интелигенције и тестова постигнућа постало опште прихваћено од стране школских власти, што је изазвало праву педагошку револуцију.

Они који су правили тестове били су импресионирани људским разликама, а не сличностима, и наглашавали су значај наследних на уштрб друштвених фактора у формирању интелигенције. Почели су да се користе стандардизовани тестови да би се ученици сврстали на одређене курсеве. У елементарним разредима је постало уобичајено да се деца деле по способностима, на тзв. стримове, где се најчешће као параметар узимала успешност у читању. У средњим школама, по сличном принципу, ученици су сврставани у академска (она која припремају за колеџе) и неакадемска (она која припремају за занатска занимања) одељења. Слепо се следи идеја да школа треба да промовише индивидуалну и друштвену ефикасност. Овакав развој догађаја на пољу педагошке мисли и деловања означава пропаст идеала о једнаком васпитању за све, који је створен у 19. веку (Reese, 2001).

Дјуи (Dewey, 1959) је један од значајнијих критичара оваквог односа према васпитању и школском систему који из њега произилази. Као представник прогресивног покрета он критикује претерану, чак погрешну употребу тестова, указујући на то да они могу служити за дијагностиковање проблема, али не и за грубо етикетирање. Дјуи указује на то да тестови воде нормирању и класификацији и доводе до негирања своје изворне идеје поштовања индивидуалности. Исход је исти као у традиционалној школи, разлика је само у томе што се то сада ради тестовима, а тада се радило системом покушаја и погрешке. Слабљење тестовског покрета у Америци почиње тек тридесетих година 20. века са ескалацијом фашизма и слабљењем капитализма и са почетком хладног рата, када се почело улагати у науку и технологију, што је ојачало и васпитно-образовни систем. Истовремено држава је поново почела да ради на централизацији школе, користећи у ту сврху законске акте, финансијску помоћ и разне акредитоване агенције које су спроводиле одређене пројекте на подручју целе државе и на свим нивоима (Lageman, 1998: 197).

Психологија је свој допринос дала и психоанализом Сигмунда Фројда (Sigmund Freud) упућујући на елементе ирационалног, несвесног и подсвесног у људској природи и човековим поступцима. Ова психологија упућује на то да разум није основни покретач људског деловања, већ ову улогу приписује нагонима и снази подсвесног. Она снажно

наглашава биолошке основе раста и развоја особе, као што су нагони или инстинкти. На пољу педагогије овај чувени психолог није систематски радио, али се многи његови радови баве развојем детета (Беванда, 2010). Његов став да је дете емоционални туђинац у свету одраслих и те како се одразио на педагогију. Наиме, Фројд је сматрао да се дете, иако је по свом мишљењу слично одраслима, од њих веома разликује по својим осећањима (према: Елкајнд, 2002: 225). Истичући значај психоанализе за развој романтичарских теорија васпитања, Милутиновић (2008: 112) наводи њене ставове према којима се путем образовања треба остварити емоционална равнотежа и изградити приснији односи са децом. Децу треба заштити од фрустрације, те се морају укинути круте и оштре казне, и образовање повезати са биолошким процесима раста, сазревања, саморазвијања, самоактивности. Она закључује да психоанализа представља корак напред у поређењу са психологијом која је имала механистички поглед на човека. Психоанализа отвара пут биологијом у педагогији и погодује педагошком натурализму.

Други правац дубинске психологије, који је развијао Алфред Адлер (Alfred Adler), а који је утицао и на теорију и праксу васпитања, назива се индивидуалном психологијом. Његове идеје постале су ослонац многим на дете усмереним теоријама и покретима (Hirsch, 2005: 476). Адлер се дистанцирао Фројда јер је његово тумачење човека имало изразитију друштвену компоненту од Фројдове. Он је сматрао да многе неурозе потичу од осећања инфериорности и незадовољене потребе за друштвеним признањем, а не претежно од сексуалних фрустрација, како је тврдио његов учитељ и сарадник. Управо овај став одвео га је дубље у педагогију од Фројда. Адлер је тврдио да се правилним васпитањем могу спречити психички поремећаји у одраслом добу. Велики значај је придавао породичном васпитању, а за учитеље је говорио да су продужена рука породице. На педагошком институту у Бечу редовно је држао курсеве за учитеље, док је једном месечно држао отворено предавање за родитеље. Уз помоћ градских власти учинио је достигнућа индивидуалне педагогије доступним школама (формирањем клиника при школама), наставницима и родитељима и тако је стекао велику популарност и следбенике међу педагошким радницима. Апостол слободе, како су га називали његови ученици и биографи (Bottome, 1939), морао је да бежи пред фашистичким режимом у Велику Британију, а касније у САД, али је то допринело још већем ширењу његових идеја и отварању школа у духу „адлеровског васпитања“ (Hirsch, 2005: 481). Стављајући акценат на друштвену интеракцију и развијање самопоштовања, утицао је на теоретичаре психодинамике Ериха Фрома (Erich Fromm) и Карла Родерса, а сматра се и идејним творцем данас актуелног система решавања конфликта – медијације (Hirsch, 2005: 481).

Из угла односа интелектуалног и емоционалног занимљиво је и становиште представника трећег правца дубинске психологије: Карла Густава Јунга (Carl Gustav Jung). По овом аутору, једностран развој човека је исто што и насиље над емоционалним вредностима, а оно је дуго практиковано јер је тиранија интелекта била дугорочна и довела је целокупно човечанство у опасност од личних и друштвених искривљавања (према: Доналдсон, 1997: 115). „Тиранија интелекта“ о којој Јунг говори је континуирано, вековима нарушава равнотежу између интелектуалне и емоционалне компоненте у развоју личности. А томе је институционално образовање, поготову у свом најмасовнијем облику његовог остваривања, у школи, знатно допринело. Јунгово учење је било прихваћено од прогресивних мислилаца, тако је Маргарет Наумберг (Margaret Nauburg), творац Валден школе (Walden School), захтевала да се све особље у школи подвргне психоанализи, да би могли да раде у школи у којој ће деца развијати своје емоционалне и интелектуалне снаге (Sadovnik & Semel, 2002: 39).

Допринос истакнутих психолога који се интензивно баве и педагогијом, наставио се у делу Церома Брунера, затим применом интериоризације код Жана Пијажеа у Женевској психолошкој школи, и код Лава Виготског у примени методе етапног формирања умних радњи. Рад ових педагошко – психолошких школа наставио се у двадесетом веку и увео нове приступе подједнако у домену педагогије и психологије (Доналдсон, 1997; Миочиновић, 2002).

Школе су двадесетих година 20. века биле организоване тако да стварају раднике и задовољавају индустријске потребе. Оно што су индустријски менаџери тражили јесу радници који су тачни, послушни и толерантни према атмосфери константне репетивности и досаде. Школа је била тачно прилагођена моделу фабрике и развијала је понашања и вредности какве је индустрија тражила. Оно што није било пожељно у фабрикама, а ни у већини школа је независно мишљење, способност доношења одлука и креативност (Edwards, 2001: 129). Наведено запажање Џун Едвардс о традиционалним школама у Америци једнако може да се односи и на школе тог времена у Европи и у свим индустријски развијенијим подручјима.

Таквом стању школа допринела је оправдана тежња из 19. века да се васпитање институционализује и уреди и изгради на научним основама. Током 19. века разрешене су и многе полемике око школе које се односе на друштвени циљ васпитања, на свеопште право на образовање, на учешће цркве у школству, на управљање школом, на развој обавезног основног образовања и развој виших нивоа школе Улога државе у школству је постала све већа. Она је ширила мрежу школа, финансирала и надгледала њихов рад.

Изграђени су амфитеатри за предавања, лабораторије, институти, архиве и библиотеке, развијају се методе рада и евалуације и систем образовања наставника (Поткоњак, 2003: 172; Ценић и Петровић, 2012б: 114). Спољну централизацију школа пратило је и унутрашње уједначавање. Отвориле су се могућности за истраживање васпитног рада и иницијативе за унапређивање и заснивање образовања на тековинама научних постигнућа. Ту је простор за развој пронашла педагошка концепција Јохана Фридриха Хербарта.

Ова концепција је прва понудила научно утемељен приступ васпитању, а васпитачима чврст оквир за сналажење у васпитној пракси (Бодрошки-Спариосу, 2009), што је олакшало да се васпитање по организацији, начину извођења наставе и по циљевима, стави у функцију државе и науке. Подржављење образовања и његову униформност Хербарт је помогао и увођењем методе *дисциплиновања* или управљања, као основе сваког васпитног рада. Она није била усмерена на будућност на начин на који је то било морално васпитање, већ је стварала услове за васпитни рад тако што је регулисала владање деце, односно била је задужена за одржавање реда (Ценић и Петровић, 2012б: 62). Тако је школа, у контакту са децом, прво остваривала контролу над ученицима, па тек онда прелазила на друге своје задатке.

Његов значајан допринос је у томе што је образовање подредио васпитању, а наставу је уздигао у најважнији сегмент деловања на ученике. Будући најзначајније средство васпитања, настава је најорганизованији ток кроз који пролази и изграђује се будући грађанин. Он је веровао да нема наставе која није васпитна, али ни да васпитање не постоји без наставе (према: Ценић и Петровић, 2012б: 62). Из тог разлога све је морало да буде предвиђено, ништа случајно, и све што се дешавало у учионици морало је да води истом циљу и било је подједнако обавезно за све наставнике, све предмете и за све ученике. Уз ове ставове, и већ објашњене ставове о универзалности васпитања за сваког грађанина, са циљем развијања моралних вредности које унапређују читаву заједницу, и уз понуђене обрасце који су олакшавали извођење било које наставне теме, ова концепција је себи обезбедила велики број следбеника који је временом толико нарастао да се о њима говори као о хербартијанском покрету. Хербартовци су заузели сва важна места у институцијама васпитања и образовања и у просветним властима и места професора педагошких дисциплина на универзитетима широм Европе, што је био случај и у Србији.

Ипак, управо аспекти Хербартове педагогије који су највише инспирисали његове следбенике, највише су и критиковани од стране реформне педагогије због свог нормативног и понекад догматског карактера, те су педагошки правци 20. века највеће јединство

показали управо у критици аспекта универзалности у Хербартовој педагогији, а сваки од њих на свој начин је допринео да она изађе на „лош глас“ (Бодрошки-Спариосу, 2009).

У таквој атмосфери централизованог и контролисаног система и преовлађујућих метода хербартијанске наставе, развила се крајем 19. и почетком 20. века потреба за увођењем новина и реформи у области образовања и васпитања. У почетку то није био системски утицај у домену легислативе, функционисања управе у образовању, нити теоријски утицај који би системски преобликовао школски систем у смислу у коме је то извела хербартијанска концепција. То је био покрет који је тежио томе да хуманизује и оплемени хербартијанску учионицу. Да васпитање и образовање окрене ка детету, појединцу и да га заснује на његовим жељама и потребама, те да унесе више слободе, сарадње и поштовања међу актерима васпитно-образовног процеса.

Подстицаји за развој новог мишљења у педагогији који су произишавали из друштвених услова, филозофије и психолошке науке свакако су били значајни. Међутим, сама васпитна и образовна клима је била та која је давала најзначајнији мотив педагошким радницима да потраже нове методе и да верују да мора да постоји неки бољи начин да се васпитају и образују деца од оног на који се то у том тренутку радило. Примере личних искуства, оних који су, између осталог, били подстакнути и својим негативним искуствима са школом, било као ученици, било као учитељи, а понекад и у оба случаја, можемо видети у биографијама Хелен Паркхерст и Александра Нила (Croall, 1983; Semel, 1992; Edwards, 2001). Други, попут Џона Дјуија (1971, Dewey, 1929), Марије Монтесори (Montessori, 1972) и Маријете Џонсон (Marietta Johnson) (Sadovnik & Semel, 2002: 33), ипак су били подстакнути хуманистичким и прогресивним идејама које су требало да воде новом и бољем друштву.

Сви они школи су упућивали оштре критике: да је крута и ригидна институција, да има много формализма и шаблонизма, како у њеној организацији, тако и у настави, да је усмерена на просечног ученика, да је индивидуалност ученика потиснута, да је он у пасивној позицији, да је школа ауторитарна и репресивна и да није повезана са реалним животом. Школи је још замерано и да је инертна и да није у стању да прати све учесталије и брже промене у друштву и науци (Поткоњак, 2003: 173). Ова критика је долазила од педагошких радника на различитим позицијама у образовном систему.

Едмонд Холмс (Edmond Holmes), који је био у првој деценији 20. века главни надзорник основних школа у Лондону, после искуства од више година рада написао је 1911. године књигу *Како јесте, а како би требало бити* (*What is and what might be*), при чему је под оним *како јесте* подразумевано васпитање кроз механичку послушност, а оно

што би требало бити је васпитање кроз самоостварење. Овом књигом указао је на улогу васпитања у подстицању развоја и величао значај активности, прилагодљивости, креативног саосећања, слободних и широких погледа, потпуне опуштености и радости срца (Aldrich, 2009: 488). Значајно је да је ова књига у следеће три године доживела седам издања, што говори о потреби тадашњих педагога за овом врстом анализе. Ричард Олдрич (Aldrich, 2009) је сматрао да је Холмсов преображај од догматичара до јеретика вођен његовим увидом у право стање, али и одлуком да нове идеје шири у оном пољу у коме их је спутавао, међу практичарима.

То је био, можда, и једини начин да се у Европи у то време прошире идеје о реформи јер су стеге европских држава на овом пољу биле изражене, а политика образовања, пре свега сагласна потребама државе. Промена је могла да настане само у самој школи и у народу, односно локалној заједници. Из тог разлога иновације су имале локални карактер, и најчешће деловале као план, пројекат, облик рада, систем једног места, једне школе, чак једног ентузијасте, иноватора. За основне школе у државном систему то није било могуће јер све школе подједнако подлежу стандардима које доноси држава. То је постала и њихова значајна предност јер су биле отворене за промене и корекције и могле су у ходу да се прилагођавају или исправљају.

Таквом једном дифузном систему могућност повезивања и уједначавања пружиле су интернационалне организације које су подстицале комуникацију и сарадњу међу онима који су ове реформе спроводили или их подржавали. Двдесетих година 20. века било је више оваквих организација. Међутим, више аутора (Aldrich, 2009; Fuchs, 2004) издваја четири основне оријентације ових организација: 1) оне које су оријентисане на добробит детета, 2) усмерене на васпитање за мир и морално васпитање, 3) усмерене на универзитетску сарадњу и на крају 4) усмерене на проблеме наставничке професије. Лига народа је као међународно тело које је представљало политичку сарадњу подржавала све ове организације и помагала прелазак неформалних мрежа у формалне међународне оквире (Fuchs, 2004: 208).

На подручју Америке клима је била повољнија за развој иновативних идеја, првенствено захваљујући чињеници да образовни систем није био до те мере подржављен. Напротив, његова децентрализованост и отвореност створиле су погодне услове за цветање нових идеја, упркос чињеници да је и он био изграђен на европској педагошкој традицији и по теоријским конструктима Коменског, Песталоција и Хербарта (Cremin, 1988). Првих година 20. века школа се и у Америци сматрала кључем друштвеног напретка и у први

план се истицала потреба њене реформе, али реформаторски захтеви 19. века су често непотпуни, независни једни од других, несинхронизовани и теоријски неразрађени.

Више аутора (Cremin,1988; Semel & Sadovnik,1999) истиче да, ма колико ови покушаји реформе били разједињени, они су, ипак, део већег националног покрета и могу се издвојити четири доминантне теме присутне у целом покрету. У прву категорију спадају покушаји да се школа учини индивидуално и друштвено кориснијом, тако што ће се у курикулуме уврстити садржаји професионалног образовања; другу групу чине напори да се школа учини центром друштвеног живота; трећа категорија обухвата покушаје деполитизације школе; и у четврту групу спадају напори да се школа заснује на науци. Покушаји да се школа заснује на конкретним занимањима полазе од идеје да се грађанима индустријског друштва морају пружити знања из предмета који се сматрају виталним за његово очување. Ово је подразумевало посебан приступ техничком образовању. Учионичка настава из математике, физике и технике је допуњавана радом у радионицама у којима су се правили готови производи.

Најпознатији пројекат који школу и васпитање ставља у центар друштвене заједнице је остварила Џејн Адамс у насељу Хал Хаус у Чикагу (Sadovnik & Semel, 2002). У оваквим покретима се није видела само погодна могућност за васпитање сиромашних имиграната, већ и озбиљна сила која би покренула изградњу чврсте заједнице. Коришћене су различите стратегије од дечијих вртића, различитих радионица за дечаке и девојчице, занатских курсева до клубова за одрасле. Оваква реформа подразумевала би радикални окрет школских курикулума ка друштвеним и економским проблемима локалних заједница.

Потреба да се школа дистанцира од политике захтевала је реформу у области руковођења школом. Промене би подразумевале да у школске одборе уђу независни људи, по могућству експерти, који би професионално обављали посао, и родитељи који су директно заинтересовани за добробит своје деце. Примери таквих управљачких структура се могу видети у већем броју школа насталим у реформној педагогији укључујући Лабораторијску школу у Чикагу (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939) и Далтон школу (Semel, 1992). У оквиру државних школа овај захтев се остваривао много спорије.

Захтев да се школа учини научном подразумевао је увођење ауторитативних знања из области филозофије, психологије и педагогије да би се развиле хуманије и ефикасније методе подучавања. Европска сазнања из ових наука су усвајали и даље обогаћивали познати амерички мислиоци, као што су Вилијам Харис (William Harris), Вилијам Џејмс (William James), Стенли Хол и Џон Дјуи. Они су дали подстрека традиционалној америчкој

вери у ефикасност образовања и охрабрење америчким наставницима да се развија једна наука која ће решити проблеме васпитања и донети велику корист генерацијама деце која долазе (Cremin, 1988: 223).

Сви ови спорадични и неповезани покушаји реформе стекли су се временом у један национални покрет за реформу школе, који је био део ширег покрета за реформу друштвеног и политичког живота, познатог као Прогресивни покрет. На значај, потребу и националне димензије покрета први је указао Џозеф Мејер Рајс (Joseph Mayer Rice). Он је направио обимну студију у оквиру које је присуствовао часовима, посећивао састанке школских одбора и разговарао са ученицима, наставницима и родитељима у тридесет и шест градова широм земље. Своје закључке је изнео 1893. године у књизи *Систем државних школа у Сједињеним Државама (The Public-School System in United States)* и изазвао сензацију како изношењем поражавајућих резултата о учењу напамет, неосмишљености наставе, неодговарајућој администрацији, политичком шиканирању и општој апатији, тако и указивањем на неке охрабрујуће изузетке од правила. У неким школама у Минеаполису учитељи су имали пажљив и саосећајан однос према ученицима, у Индианополису више предмета се изучавало тако да ученици могу да их посматрају повезано. У Индијани је подстицана сарадња уместо такмичења у учионици, док су у Основној школи Округа Кук под надзором директора, учитељи изузетно маштовито користили карте, мапе, цртеже, препариране животиње.

На основу својих закључака који су упућивали на то да је општи васпитни дух земље прогресиван, Рајс је позвао на акцију, јер је сматрао да би сви грађани требало да уживају предности прогресивне школе, а да реформа мора да почне преузимањем иницијатива у локалним заједницама (према: Cremin, 1988: 227). Он је први који је проблем доживео као национални и који је различите видове реформе повезао у један програм. Кремин (Cremin, 1988: 228) је његову улогу изразио једном сажетом реченицом: да покрет за прогресивну реформу школе почиње са њим, не зато што га је осмислио, већ зато што га је видео као покрет.

ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА

Реформе у педагошком раду не настају случајно, нити тренутно, већ постепено сазревајући кроз време и у одређеним условима; подстицане су измењеним друштвеним околностима, новим идејама и научним сазнањима или од стране инспиративних ентузијаста. Реформе школе и васпитања остваривале су се полако путем самог процеса васпитања и образовања. Увек је тешко одредити тренутак када су почеле. Многе реформе школа у 19. и 20. веку представљале су низ успешних решења за тренутне проблеме школе и нису тежиле да раскину са старом традицијом у васпитању. Њихова основна брига била је уклопити та решења у систем, који није био преиспитиван, већ одржаван и развијан (Oelkers, 2006а: 15). Реформна педагогија представља алтернативу и први фундаментални изазов старом систему. Она је покушала да из корена измени школу и раскине са старим облицима организације, методама и садржајима. Настала је крајем 19. и почетком 20. века, као заједнички именуатељ је имала реформу школе, а одликовала се смелим педагошким иновацијама.

Било да су са одушевљењем прихватане или жустро критиковане, нове идеје никога нису остављале равнодушним. Њихова педагогија није била израз и функција *чистог ума* већ је представљала конкретно поступање, окренуто детету у свакодневной педагошкој пракси. Иако може изгледати да педагози реформне оријентације нису деци прилазили из угла теоријских система, држећи их у позадини као основне покретаче својих напора у подржавању развоја и раста младих, њихови напори никако нису били случајни нити насумични. Преиспитивали су тадашњу школу и васпитну праксу полазећи од основних и суштинских идеја, као што је потреба да се васпитање учини што ефикаснијим како би се развиле индивидуе које ће стварати ново друштво, интернационално по опредељењу и окренуто ка миру (Vrehony, 2004). Милутиновић и Зуковић (2011: 427) указују на то да је у односу на дете, у оквиру ових покрета исказана конкретна потреба да се образовање усмери ка детету, да школа постане место живота, да се њоме демократски управља, а да се у њој култивише естетски сензибилитет, индивидуалност и емоционални израз.

Педагози који су предводили промене преко реформних покрета били су истовремено мислиоци, али и активни учесници, реформатори школа и образовања. Они су осмислили најбољу школу свога доба, побудили највећу радозналост, изазвали најоштрију критику школе свога времена, која је имала снажне одјеке деценијама касније. Почетком

20. века они су основали *Друштво за ново васпитање* и захваљујући својој предузимљивости успели да окупе истомишљенике, ентузијасте у области васпитања, различитих профила и нивоа образовања, да се повежу и задобију подршку теоретичара и универзитетских професора који ће помоћи да се покрет даље развија (Brehony, 2004). На конференцијама Друштва за ново васпитање говорили су уважени професори, доктори наука из различитих области: Жан Пијаже, Курт Левин (Kurt Lewin), Петер Петерсен (Peter Petersen), Марија Монтесори, Џон Дјуи, Овид Декроли, Адолф Фериер, и многи други. Многи од њих су захваљујући повезаности са овим покретом ширили своје идеје, склапали познанства и размењивали искуства. Успешни научници, чак и они који су у почетку избегавали да буду повезани са овим покретом јер им је изгледао сувише површним и неакадемским, касније су радо подржавали покрет својим учешћем у њему. Један од њих, Перси Нан (Percy Nunn), професор лондонског универзитета, и сам је посведочио да се покрету придружио тек када је схватио да његове конференције посећују људи из целог света, и то они који у својим земљама у области васпитања, заиста имају значајне улоге (Brehony, 2004; Hofstetter & Schneuwly, 2009a).

Педагошко учење, које је било у извесном смислу авангардно у настојању да се оствари човек, способан и мотивисан да учењем, налази пут ка сопственој срећи и будућности, али и ка новом, бољем друштву, добило је и своји теоријску подршку и научну оправданост. Оне су долазиле из филозофије, психологије и нове емпиристичке методологије тог времена. Могу се чути и гласови да је у то време наука служила друштвеном циљу (Новог васпитања), те да је пре била позвана да његове тезе потврђује, него да их преиспитује и критикује (Brehony, 2004; Hofstetter, 2004; Hofstetter & Schneuwly, 2009a). То, ипак, не умањује значај учешћа тадашњих научних достигнућа у изградњи и развоју основних постулата реформне педагогије.

Осим теоријске овај покрет је успео да створи и институционалну основу свог деловања. Од самог почетка и настанка ових тежњи, које су се прво препознале у централној и северној Европи и Северној Америци, постојала је тежња за њиховим уједињавањем и интернационализацијом која се остварила упоредо са покушајима да се интернационализује образовање уопште. У првим деценијама двадесетог века реформистички покрети теже ка томе да учине своје идеје доступне широј јавности и да промовишу своје педагошке доктрине. То су чинили преко издавачке делатности, организовања друштвених догађаја и научних скупова и креирања удружења и покрета. Тако је настало „Ново васпитање“ као алтернативни покрет у васпитању, првобитно наставши независно и са различитим варијацијама у оквиру националних система, али

суштински сконцентрисан око идеје стварања нове школе (Jenkins, 2000; Fuchs, 2004; Hofstetter & Schneuwly, 2009a). Сесил Реди (Cecil Reddie) у Енглеској, Херман Лиц (Hermann Lietz), Пол Геб (Paul Geheeb) и Рудолф Штајнер у Немачкој, Адолф Феријер у Франуској, Џон Дјуи у САД, Овид Декроли у Белгији и Марија Монтесори у Италији. То су само неки од представника који су постали хероји овог покрета (Fuchs, 2004: 774).

Свој интернационални утицај и промоцију реформних идеја, овај покрет је остварио организовањем конгреса Светске федерације васпитних асоцијација и Друштва за ново васпитање, те путем блиске сарадње са националним асоцијацијама и часописима реформне оријентације, као што су: у Француској друштво „la Nouvelle Education“ и часопис *Pour l'Ere Nouvelle*, у Енглеској организација „New Ideals in Education“ и часопис *The New Era*, у Америци “Progressive Education Association” и *Progressive Education*, у Немачкој „Deutsche Mittelstelle des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung“, и од 1931. па надаље „Deutsche Sektion des Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung“, и *Das Werden Zeitalter*, у Италији *La Nuova Era*, у Бугарској *Svobodno Vaspitanie* и у Мађарској *A. Jovo Utjain*. Покрет је посебно учврстило оснивање међународне институције у Женеви, која је постала *главни град* реформне педагогије. Институт Ж.Ж. Русо (*Institute J. J. Rousseau*), Међународни институт за ново васпитање (*Bureau International des Ecoles Nouvelles*) и Међународни биро за васпитање (*International Bureau of Education*) постали су институционални ослонци реформне педагогије (Fuchs, 2004).

У почетку ове организације нису биле инспирисане само научним и педагошким разлозима, већ пре политичким, друштвеним и моралним принципима. У основи њихових тежњи била је реформа друштва која се може спровести само кроз свеобухватну реформу васпитања, која ће се остварити на принципима природног и слободног развоја детета. Многи педагози и реформатори, као што су Овид Декроли, Марија Монтесори и Хелен Паркхерст учествовали су на конференцијама у сесијама које се баве трансформацијом друштва и ефектима које те промене имају на наставнике и васпитање деце, као што је *Васпитање и друштво које се мења*, сесија одржана на Шестој светској конференцији Новог васпитања, у Ници 1932. године, која је окупила око 1600 учесника из 52 земље (Fuchs, 2004: 778). Евидентно је да су процеси оснивања и рада највиших институција за образовање, укључујући и развој педагогије као научне дисциплине на европским универзитетима, знатно утицали на то да се постигну позитивни резултати у области васпитања и образовања (Hofstetter, 2004).

Висок ниво наставе уз реноме професора као научника, створили су основу за улазак педагошких наука у педагошку праксу, односно за утицај научних сазнања на педагошку праксу. Педагози тог времена били су веома заинтересовани да користе нова педагошка сазнања и сазнања из психологије, етике и социологије. Сматрали су да је за све услове и узрасте у васпитању и образовању могућ рационалан теоријски приступ. Научна знања су тако примењивана у оквиру читавог система.

Поједини историчари васпитања који се баве овим периодом, као што је Ван Горп (Van Gorp, 2005), чак сматрају да су хероизација појединих педагога из тог времена и приписивање невероватне иновативности истима погрешни. Исти аутор верује да је Декроли усвојио елементе тадашњих најзначајнијих опшеприхваћених идеја које су се уклапале у поље његовог рада, преузео контролу на њима и тако створио свој васпитни метод. Ван Горп сматра да је тај метод био, у ствари, артикулација, компилација и комбинација научних концепата који су се пренели на систем. Декролијева јасност и једноставност у изношењу ових идеја била је резултат његовог става да васпитање треба да припрема за живот. Како живот стално подлеже законима еволуције, и васпитни програми морају да буду 'pédagogie évolutionniste' (еволуциона педагогија). То што су се туђе идеје и методе уклапале у ово виђење васпитања и помагале да се оно реализује као такво, за Декролија је био само бонус. Његов васпитни систем није био ни коначан, нити искључив. Није представљао систем чврстих закона који се не могу преиспитати или пољуљати. Само је један такав еволутиван програм могао да трансформише васпитање у праву примењену науку која је заснована на биологији, психологији и социологији (Van Gorp, 2005: 146).

Представници реформне педагогије су обновили идеал природног васпитања и тако повезали реформаторе 18. века са педагогијом усмереном на дете. Они су делили романтичну слику детета засновану на две претпоставке: прва је била да дете представља природног и невиног човека који живи у складу са божанским поретком, а друга да се кроз дете божанско враћа на земљу и омогућава одраслима да сагледају своје порекло. У том смислу дете није само незрело биће коме је потребно васпитање, већ је и пример одраслој особи. Путем васпитања се и одрасли изграђују. Основна питања природе детета и човека, његове активности, интереса и на крају друштвене одговорности које је поставио Русо, они повезују са новом, модерном педагогијом (Oelkers, 2002: 680; 2004б). Проблем средине у којој деца расту и васпитавају се, добија на значају све више, како се обнавља Русоов натурализам. Учитељ као први посредник између окружења и детета постаје значајна тема у радовима реформне педагогије. Марија Монтесори, на пример, сматра да наставник треба да оствари свој космички задатак као људског бића тако што ће спољашњи свет

преуредити да постане хуманији. Валдорф педагогија се развија на мишљењу да деца доживљавају свет кроз учитеља: свет доброг или зла, лепог или ружног, истинитог или лажног, и да првенствено уче кроз имитацију. Учитељ је тај који креира њихово окружење и због тога је ова веза са учитељем за Рудолфа Штајнера најзначајнији аспект наставне методе. Тако он инспиративно изјављује:

Ми васпитавамо кроз природу и не утичемо на душу и дух ... На тај начин, ми смо већ практични филозофи слободе јер не говоримо: Мораш веровати у ово или у оно, већ будимо урођена људска осећања. Ми будимо, не пунимо људске душе (Steiner, 1997a:72).

Представници Новог васпитања су као своју мисију одредили стварање услова за природан и слободан развој људског бића, у индивидуалном и општем смислу, да би живот у друштву учинили хуманијим, а мир и међународно разумевање одликом тог друштва (Fuchs, 2004: 777; Hameline, 1993: 164). Тако је потреба за радикалном друштвеном променом, кроз педагошку перспективу повезана са романтичном сликом детета насталом у 18. веку. Многи аутори су решење видели у правилном повезивању ове две перспективе и у равнотежи између њих. Она је постала и референтна тачка васпитне активности, и може се препознати код многих аутора из тог периода.

Овид Декроли је, на пример, наглашавајући улогу околине, а посебно значај организоване васпитне делатности у том смислу (улогу родитеља, породице, школе и осталих фактора), изабрао оно што је он називао рационалним и флексибилним компромисом између два клана (према: Van Gorp, 2005: 140). Први клан, у коме су били углавном филозофи и социолози, заузео је становиште да васпитање не може суштински да промени индивидуу, јер је природа одредила правац дечијег развоја. По њима, било је довољно скрстити руке и чекати. Други клан, који су углавном сачињавали педагози, сматрао је да су могућности васпитања неограничене, јер оно утиче на дечији развој на много начина. Они су сматрали да свако дете може бити трансформисано и у малог генија и у анђела. Компромис је у његовом случају нагињао ка васпитању, али је признавао природу као основу васпитања, и био је и те како свестан ограничења која она може да створи, будући да је своју каријеру почео као лекар бавећи се специјалним васпитањем.

Књиге и дела реформних педагога на прелому векова била су снажна, иновативна и усмерена у правцу будућности деце, док су по опредељењу и стилу поучавања успела да остану на нивоу теорија и херменеутичке културе њихових савременика филозофа. Она су била методолошки конзистентна и теоријски припремљена, било да су се бавила природом васпитања и детета, било да су се ослањали на праксу као извор својих закључака. Навешћемо само нека од дела из којих се може сагледати не само реформаторски занос епохе, већ и теоријска и научна опредељеност њихових аутора. Елена Кеј најављује

долазак нове епохе својом књигом *Век детета* (1900), са неодољивом вером у то да ће васпитање засновано на филозофији природе, познавању биолошког развоја детета и дечије психологије отворити пут новом добу (Oelkers, 2006; Поткоњак, 2003), добу које ће поштовати и разумети дете. Џон Дјуи пише *Мој педагошки кредо* 1897. године, чланак који у виду декларације износи суштину његове филозофије васпитања, али и филозофије коју ће усвојити многи педагошки радници, а који ће управо због форме у којој је написан, постати кредо и многим практичарима васпитања. Пет година касније, 1903. године, изашла је из штампе и књига *Васпитање и демократија*, која је убрзо постала ослонац прогресивистичким и реформним тежњама широм света. Марија Монтесори 1909. пише *Научни модел примене васпитања на децу у Дечијој кући (Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini)*, књигу која за неколико година преведена на 20 језика, која се данас најчешће проналази под називом *Метод Марије Монтесори*. Овом покрету Едвард Клапаред даје свој теоријски допринос објавивши прво дело *Дечија и експериментална психологија (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 1905)* у коме јасно изражава свој критички тон и активно противљење тадашњој васпитној пракси и позив да се васпитање окрене научним изворима и научној објективности као основи за нове приступе (Коцић, 2002; Hameline, 1993: 159), касније и појаснивши концепт „активног детета“ у још познатијем делу *Функционална педагогија (Education fonctionnelle)* из 1931. године. Едмунд Холмс је 1911. године, као главни инспектор британских школа пред пензијом, написао дело које је било директан напад на систем механичке послушности који је до тада доминирао школама. Књига је носила наслов *Како јесте, а како би могло бити (What Is and What Might Be)*, до 1917. године доживела је осам издања, и била је један од значајних извора подршке неговању унутрашње мотивације детета. У овом периоду и Александар Нил пише своја прва запажена дела и промовише идеје које ће отварањем школе у Самерхилу постати центром интересовања како заговорника слободе у васпитању, тако и њених критичара (Croall, 1983:100).

Они су пружили погодно тло на коме ће се развијати педагошке иновације за углед, обликоване у узорним педагошким центрима, и тако су побудили интересовање читаве педагошке јавности тог времена. Иако на први поглед разнородне, оне представљају блиско повезана промишљања која су се брзо искристалисала око одређених тема и мотива. Елкерс (Oelkers, 2006а: 15) ипак закључује да је ретко која од тада модерних школа преживела. Разлози због којих се већина њих није одржала су различити као што су и оне саме биле различите. Неке од њих су изгледале превише анархистички, неким а је

популарност била привремена, јер су се везивале за тренутне друштвене теме, поједине су се превише ослањале на личност својих харизматичних вођа, док су неке биле преамбициозне и покушале да освоје образовни простор са још увек недовољно разрађеним планом. Ипак, оно што је преживело су њихови принципи и основне оријентације.

Пример за то је Гери план (Gary plan), систем наставе који је 1907. године покренуо Вилиам Вирт са намером да примени прогресивистичке идеје повезивања школе са животом, активног ангажовања деце и међугенерациске сарадње, истовремено користећи школски простор максимално ефикасно. У оквиру школске зграде он је организовао игралиште, врт, радионице, простор за забаву и окупљање, библиотеку и учионице за академски рад. Уместо да буду везана за један простор, деца су одлазила у просторију која је била намењена активностима предвиђеним распоредом. Доста времена је било посвећено раду у радионицама и лабораторијама и техничком образовању ученика, а предвиђао је и активну међугенерациску размену. Био је познат по максими *ради-учи-играј-се* (*work-study-play plan*) (Washburne, 1925a; Oelkers, 2008: 15). Упркос подршци коју је имао од значајних прогресивних мислилаца, као што је Џон Дјуи, план је пропао после нешто више од једне деценије, али се идеја техничког образовања и кабинетске наставе одржала у педагогији.

Расправа о ефикасности школе која је потекла из Гери плана, данас је тема која широм света улази у образовну политику и стварање модерних курикулума (Oelkers, 2008: 20). На дете усмерене методе подучавања све више добијају на значају са развојем комуникационих технологија и електронског учења. Метода пројеката, групни рад, индивидуализована настава, само су део онога што је као наслеђе реформне педагогије ушло у савремену наставу. Чак су и питања анархизма преживела до данашњих дана. Колико слободе је потребно у образовању у друштву које се стално преиспитује? И шта можемо да учинимо против претеране контроле у школама и учионицама? Елкерс истиче да је око 1900. године модерно било оно што је тежило естетском, технолошком и социјалном развоју. Дакле, модерно у васпитању данас подразумева поново враћање ономе што је некада било ново.

Идеје слободe и хуманизма у реформној педагогији на почетку 20. века

Доминантни мотив реформне педагогије, једна од тема која је повезивала педагошке ствараоце тог времена је мотив слободe. Значај слободe као основе реформне педагогије можемо видети у делима најеминентнијих педагога тога времена. Из схватања слободe као апсолутне, али и као посебне категорије реформни педагози граде основе својих теорија. Најзначајнија теоријска разматрања о природи детета, циљевима васпитања и положају детета у васпитном и наставном процесу почивају на појму слободe. Можемо нагласити и да је управо на овом пољу вођена најжешћа битка између представника новог и старог васпитања, и да су најзначајније иновације реформне педагогије настале као тежња да се дете ослободи. Слобода у реформној педагогији се понавља као лајт мотив и има различите манифестације. Овде ћемо навести неке од њих.

Прва, најупадљивија, иако не и најзначајнија манифестација слободe у реформној педагогији, односи се на проблем дисциплине, јер се и појам слободe, у настави често везује за дисциплину. Слободно дете не подлеже спољашњој дисциплини, није принуђено да ради оно што од њега захтева наставник и не прети му страх од казне. Ту реформна педагогија наставнику, наизглед, поставља тежак задатак јер дисциплина је значајан услов за успешно извођење наставе и наставник је одговоран за то да приволи ученика да поштује нормe и правила понашања, али на такав начин да испоштује његов јединствени индивидуални потенцијал. Она у учионици зависи од тога у којој мери је наставник успео да ослободи унутрашње потенцијале ученика и ангажује их на пољу неке делатности. Дјуи у том смислу пише: „Стандарди за ред и дисциплину у групи нису у томе колика је тишина у просторији у којој се ради или са колико мало и једнообразних оруђа и материјала се ученици служе, него квалитет и количина рада који обављају“ (Dewey, 1934). Слично Дјуију, Рудолф Штајнер у својој учионици не жели да се деца понашају као „пристојна деца“, јер таква деца седе мирно и слушају, а то је за њега само знак неактивног духа. Он је одушевљен кад види децу која се крећу, праве буку, вичу, јер тада је сигуран да је њихов дух активан, да је јак и способан да користи своје тело и, најважније, слободан да се развија (Steiner, 1995: 8).

Чињеница је да је и у другим школама реформне оријентације дете било слободно да се креће по учионици, и да само изабере место које је њему најудобније, на коме ће проводити време и радити. Оваква врста слободe није само спољна манифестација слободe, већ значајно средство васпитања, јер се таквим поступањем дете учи да контролише своје кретање. Слобода кретања је и у систему Марије Монтесори, као и других

поменутих представника реформне педагогије често била погрешно интерпретирана. Површним посматрањем и погрешним закључивањем критичари су долазили до закључка да је сваком детету дозвољено да ради шта год хоће и да у таквој учионици влада хаос, а на нивоу школе анархија (Lillard, 2005:97; Steiner, 1995:29). Оно што је Монтесори имала на уму је слично Дјуијевом концепту слободе. Деца имају слободу да праве конструктивне изборе. Њихов избор је ограничен само слободом других. Она могу да бирају у оквиру онога што не нарушава добробит других, целог разреда и друштва. Учионица у којој влада права дисциплина је простор у коме се деца крећу корисно, паметно, и слободно, нису груба и непристојна, и не угрожавају слободу друге деце (Montessori, 1915).

Односе који владају у атмосфери слободе Дјуи упоређује са идеалним породичним односима. Пружити детету слободу, значи створити услове у којима ће оно моћи слободно да ради и делује и могућности да истражује себе, своје потенцијале и свет око себе. Поштовати принцип слободе у дечијем развоју значи допустити спонтану и природну активност детета која ће се задовољити његове нагоне и интересовања, али и обезбедити и контролисати услове развоја. У идеалној породици дете равноправно учествује у животу и активностима породице. Оно разуме своје одговорности и одговорности других, помаже по потреби и добија помоћ која му је потребна. Овај однос равноправности, толеранције, сарадње и међусобне размене Дјуи жели да пренесе на читаво васпитање. Са истом намером Штајнер (Steiner, 2004:117) говори о томе да деца између седме године и пубертета морају да развију слободну духовну активност под утицајем природног ауторитета. Под ауторитетом он подразумева одрасле особе које делују примером и које инспиришу. Он сматра да ће деца једино на тај начин научити да слободу користе на прави начин и касније у животу.

Дјуијев утицај може се приметити и у схватањима Хелен Паркхерст. Она слободу наводи као први од три фундаментална принципа Далтон плана. На другом месту су сарадња и интеракција као део друштвеног живота школе и на трећем постизање односа напора и постигнућа, тј. економичност времена. Како је слобода често предуслов многих експеримената у васпитању, Паркхерст (Parkhurst, 1925: 84) јасно дефинише да под слободом подразумева слободу да се ради без ометања, са циљем да се прати одређени интерес и са циљем да се развије концентрација. Примењено на индивидуи, подразумева се да то значи да она мора да буде ослобођена не само од спољних притисака, већ и од оних навика и услова који поробљују њен живот или ограничавају њен потпун развој.

Марија Монтесори даје значајан допринос разумевању концепта слободе детета. Слобода у Монтесори систему иде руку под руку са одговорношћу. Деца која не

прихватају одговорности које иду уз слободу, лишена су слободе (Lillard, 2005:97). Иако је веома значајно да одрасли не узнемиравају децу онда када се она сконцентришу на рад, уколико се она понашају противно принципима слободе, њихова слобода мора бити ограничена. Марија Монтесори упозорава да се правило не-мешања не сме примењивати уколико су деца вођена својим несташлуцима. Она позива родитеље и вапитаче да у одређеним случајевима обавезно реагују, и да, на пример, не допусте деци да се пењу на прозоре и намештај. У таквим случајевима, она чак сматра да учитељ мора да буде полицајац, јер полицајац мора да брани поштене грађане од оних који их узнемиравају (Montessori, 1915: 16). По Марији Монтесори слобода детета је веома значајна јер омогућава деци да праве конструктивне изборе и развијају позитивне карактерне особине. Али наставник мора да надгледа децу и да им помогне да направе праве изборе.

Тачно је да је у суштини веома једноставно ослободити дечију развојну енергију, али то не значи пуну слободу у лаичком смислу. Она у старту поставља питање какву би корист деца имала од слободе уколико би им та слобода омогућавала да развију девијације. Када говори о слободи у васпитању она мисли на слободу која ослобађа креативну енергију и покреће живот у правцу развоја детета. Креативна енергија није неодређена енергија као енергија бомбе која експлодира. Она има водећи принцип, врло фину, али несвесну директиву, чији је циљ да се развије нормална особа. Монтесори увек мисли на ту енергију, која се мора ослободити да би се деца добро развила када говори о слободној деци (Lillard, 2005: 106). Као што то саветује родитељима, она јасно и наставнике упућује да дају деци слободу са јасно одређеним ограничењима.

Дјуијев концепт слободе такође не подразумева апсолутну слободу, јер би она требало да буде дефинисана само негативним одређењем у смислу слободе од нечега или непостојања стега, препрека и притисака. Права слобода је слобода за нешто, односно слобода да се активно ради и делује, аналогна слободи креативне енергије код Марије Монтесори. Слобода за подразумева осећање одговорности и унутрашњу дисциплину. Атмосфера у слободној учионици је атмосфера рада и сарадње. Наставник треба да буде ауторитет у учионици. Он то може бити и ако се не понаша ауторитарно, већ уколико се постави као особа која ће помоћи деци да остваре своје циљеве (Garrison, 1999; Weiss et al., 2005).

Са сличним схватањима у погледу слободе и њеним одређењем у односу на природу детета и дисциплину, срећемо се и код Овида Декролија. И сама чињеница да он прави разлику између опште и индивидуалне природе детета, указује на то да индивидуални развој за њега није исто што и слободан развој. Његов васпитни систем почива

на општој природи детета, односно на основним потребама које су у суштини људског бића, а не на потребама индивидуе. То су: потреба за храном, потреба за сигурношћу, потреба да се заштитимо од опасности и непријатеља и потреба да будемо активни, да сарађујемо са пријатељима из окружења, да се рекреирамо и саморазвијамо. Испуњавањем ових потреба човек испуњава своју дужност према себи, својој породици и према друштву у коме живи.

По Амели Хамејд (Amélie Hamaïde), у Декролијевом систему човек се припрема за живот тако што се узимају у обзир ове наведене потребе, јер оне значе и очување индивидуе и очување врсте (Hamaïde, 1924: 20). Она је била Декролијева блиска сарадница и особа која је заслужна за ширење популарности његовог метода, прво преневши његов начин рада ван оквира његове школе у јавне школе у Белгији, а затим популаришући његове идеје, чинећи их доступним путем организовања семинара, огледних часова и пишући о њему. Све што је писала било је уз његово одобрење и његов допринос, те се може сматрати изворним. Говорећи о слободи детета, она наводи да деца у Декролијевој школи имају потпуну физичку слободу да се крећу по учионици и разговарају са својим друговима о активностима које обављају. Деца су подстицана да на разредним часовима износе теме о којима желе да разговарају и заједно са вршњацима бирају тему о којој ће се дискутовати, али она је морала бити одобрена од стране наставника. Такође, приликом избора активности везаних за проучавање наставних тема, дете је слободно да бира начин који му највише одговара од оних које му понуди наставник, а који подразумевају посматрање, мишљење или директно учествовање. Тако да можемо говорити о некој врсти дириговане слободе, иако неки аутори (Van Gorp, 2005) када је Декроли у питању, сматрају да је пре реч о илузији слободе, јер није само природа та која ограничава развој, већ га и васпитање ограничава.

Слобода пре свега значи да покушамо да не стављамо дете пред препреке које ће спречити ослобађање његових инстиката и пожељно понашање. Слобода треба да омогући детету да се изрази, да експериментише и да открива. Дечија активност произилази из слободе, док дисциплина произилази из активности, а не из пасивности и послушности (Hamaïde, 1924: 97). Васпитање му помаже да се прилагоди животу и то чини одраслу особу неопходном, не да би ограничавала, већ да би стимулисала дете. У Декролијевој школи, дакле, средина је прилагођена детету у развоју, а слобода и дисциплина се подразумевају. За њега је то једнако очигледно као чињеница да се излажемо огромном ризику уколико дете само бацимо у друштво без одговарајуће подршке. Критички анализирајући Декролијев појам слободе, Ван Горп (Van Gorp, 2005: 148) тврди да је

слобода детета илузија, па чак и идеја да васпитање полази од детета, јер оно мора да усвоји социјално пожељно понашање, а нормама тог понашања могу да га науче само одрасли.

Александар Нил је педагог чије се име везује за радикално схватање слободе у васпитању. Међутим, анализирајући његова дела може се приметити да он дефинише слободу као и претходно наведени аутори. Оно што се лаички назива апсолутном слободом је за њега у ствари дозвола и допуштање. Родитељи који слободу замене за допуштање, несумљиво ће добити размажено дериште, а не слободно дете. Слобода значи живети свој живот слободно, и на такав начин да не ометамо животе других људи. Нил то сликовито објашњава на примеру возње: човек је слободан да вози куда хоће, али није слободан да вози десном страном пута (у Енглеској) (Neill, 1945: 102). На сличан начин, у његовој школи је деци наметнуто оно што се тиче њиховог физичког здравља: храна, топла одећа и време за спавање, а за психичко здравље, као и за учење је потребно не наметати ништа. У атмосфери такве слободе дете радо учи, јер је то у његовој природи, без притисака учење у Самерхилу није непријатан задатак који их спречава да сазнају оно што им је привлачно и што за њих има вредност. Нил (Neill, 1945: 103) се овде позива и на чињеницу да су деца из Самерхила успешно полагала пријемне испите, уколико су то желела.

Допуштење је нешто што се ретко могло видети у Самерхилу и Нил сведочи да је ову методу користио само у терапеутске сврхе. Он никада не би допустио детету да намерно прави штету туђој имовини или да ремети мир и добробит других становника Самерхила. Међутим када у школу добије дете које је за сваки *преступ* тешко кажњавано, он би примењивао допуштење, и по његовом искуству, дете би убрзо развило осећање заједништва, развило поверење и само схватило докле његова слобода може да иде (Neill, 1945: 107). Тако је допуштење постало васпитно средство, а не начин васпитања. Неодољиво подсећајући на Русоа, Нил (Neill, 1945: 101) тврди да слобода није нешто што можемо дати детету, јер слободу сматра природним стањем детета, а оно што родитељи и наставници треба да раде је да се уздрже од постављања бодљикаве жице око њега.

Слобода, као одлика реформне педагогије, није привилегија коју уживају само деца. Она се огледа и у слободи коју имају наставници у креирању курикулума и вођењу часа. Слобода пружена наставницима има за резултат разноврсност метода. Описујући слободу наставника у Валдорф школама, Рудолф Штајнер указује на то да је креативна имагинација оно што прожима сваки час, те се због тога исти садржаји обрађују на потпуно различите начине у различитим одељењима. Не постоје прописана правила у Валдорф школи,

наставници су аутономни, чак и онда када имају план они га често мењају у току часа, јер се препусте машти и ослањају на машту својих ученика, тако заједно стварају и уче. Штајнер наглашава да се наставници не противе оваквом ставу и не траже упутства. Напротив, они инсистирају да се на састанцима води што више дискусија о могућностима и начинима реализације раличитих часова и на размени искустава (Steiner, 1995: 30).

Као и код деце, слобода коју су уживали наставници носила је са собом много одговорности и будности. Наставници су у оваквој ситуацији морали да буду веома активни и много да раде јер нису имали шаблонске ситеме на које би се ослањали. Њихова улога је зато била веома значајна и управо од њиховог ангажовања и ентузијазма је често зависила судбина реформних школа. Ван Горп (Van Gorp, 2005), на пример, примећује да је Монтесори метод опстао због тога што је она створила мрежу наставника и својих следбеника који су активно пратили рад у свакој школи и радили на усавршавању њених елемената, док је Декролијев систем наставе доживео врхунац за његовог живота, али су наставници који су га усвојили покушавали да слепо следе упутства, и тако га временом умртвили.

Друго, веома значајно схватање слободе у реформној педагогији, везује се за широку моралну визију, ону која укључује саосећање, мир, сарадњу у изграђивању света једнаких могућности, слободе и правде. Ови циљеви су били суштина демократског хуманизма и моралног изазова тадашњег друштва. Таква слобода у животу не може се постићи уколико се морал и религија намећу деци као догма или сет канона. Мора се радити на дечијој перцепцији и снази осећања. А најзначајније је да им се омогући да као младе одрасле особе нађу своје место у свету са сигурношћу у своју сопствену снагу проицљивости. Штајнер (Steiner, 2004:190) ово схватање везује за принцип хуманости у васпитању, јер ће деца осетити себе као хумана бића, уколико је њихово целокупно васпитање било хумано.

Код Дјуија (Dewey, 1929: 250) се та снага за компетентно морално деловање налази у знању. Знање је инструментариј помоћу кога опредељења постају одраз интелигенције и намере у стварању будућности, а деловање постаје опрезно и унапред припремљено. Познавање посебних услова и односа су инструменти деловања, помоћу њих се могу стварати ситуације које се одликују квалитетима значаја и реда. Бити способан за такво смислено деловање, значи бити заиста слободан. Човек није заиста слободан све док су његове одлуке препуштене случајном избору и док немају никакав значај. Дјуи уводи појам непредвиђена ситуација или случајност (contingency) како би објаснио шта подразумева под слободом деловања и слободу као филозофску категорију, те њену

повезаност са знањем преко кога се она остварује. У политичком смислу он наводи да постоји дуалистичка подела у схватању слободе. Са једне стране су они који сматрају да мора постојати ред и организација како би се осигурала сигурност, са друге они који су заинтересовани за слободно деловање, иновације и прогрес, то јест они који користе потребе и жеље индивидуе као филозофску основу слободе (Dewey, 1929: 170). У свету у коме је све тачно и унапред одређено и у коме је сваки аспект јасно дефинисан, нема места за слободу, нити он омогућава слободно деловање. Непредвиђене ситуације су те које представљају неопходан, иако не и довољан услов за слободно деловање. Оне отварају простор слободном деловању, али не попуњавају тај простор. Слобода је израз препознавања веза и односа, стабилних елемената, и њихово повезивање са несигурношћу коју стварају непредвиђене ситуације, а све то уз помоћ знања које предвиђање чини могућим и обезбеђује свесно деловање ка могућим последицама.

Дакле, слободни смо у оној мери у којој делујемо знајући чему тежимо. Дјуи (Dewey, 1929: 249) је сматрао да изједначавање слободе са слободом воље ставља непредвиђене ситуације у погрешан контекст. Ако се препустимо слободи воље, то значи да се са несигурним ситуацијама носимо на несигуран начин, то јест, коцкамо се са својим одлукама и надамо се најбољем. Улога воље је, напротив, да буде одлучна, да уз помоћ мисаоне активности и знања решава неодређености несигурних ситуација.

Дакле, неопходно је припремити дете да доживи слободу у одређеном тренутку свим својим бићем, да осети да има контролу над сопственим поступцима, што даје потпуни осећај слободе. Уколико се вратимо идејама Штајнера, приметимо поново сличност са Дјуијем. Штајнерова тврдња да слобода не може да се пренесе на друго људско биће, већ да свако мора да је доживи сам (Steiner, 1997a:67), говори о томе да је слобода за њега, као и за Дјуија унутрашња категорија. Ипак, нешто се може урадити, а то је да се поједини делови људске душе оставе недирнути. Не смеју се дирати они делови у људској души које може да поседује само човек сам. Ти делови су узорак праве слободе који ће расти и привлачити целокупно људско биће. Они ће бити плодно тло за развој у периоду после пубертета. Штајнер сматра својим великим успехом што је развио систем у коме се са дечијим развојем не поступа грубо. И позива учитеље да децу васпитавају тако да у сваком тренутку, свако људско биће може да им каже да су код њега постигли успех јер су успели да његову слободу оставе целу, недирнуту. Највећи успех учитеља је да омогући деци да стекну право над својом слободом у одређеном тренутку, и да се на тај начин обликују као права људска бића, са својом индивидуалношћу.

Положај ученика са наглашеном потребом да му се пружи слобода, био је једна страна образовања на почетку 20. века. Друга страна била је приврженост хуманистичкој традицији у васпитању. Сви еминентни педагози тог времена, поклањали су доста значаја хуманизацији која се постиже васпитањем. Термин хуманистичко васпитање везује се за многе васпитне теорије и практичне форме васпитног рада које се везују за општи принцип хуманизма, односно за став да су људски развој, његова добробит и достојанство крајњи циљ човековог мишљења и деловања.

У реформној педагогији, хуманистичко васпитање има и друштвену димензију. Оно је израз већ поменуте потребе да се путем васпитања створи ново, хуманије друштво. Због тога они васпитање нису засновали на класичној хуманистичкој традицији у образовању. Већина педагога са почетка 20. века полазила је од става да хуманизација и демократизација друштва почињу од човека као појединца. Они своје васпитне напоре усмеравају на индивидуални развој детета и на то да му омогуће да разуме себе, своје потребе и своје одговорности у друштву. Они верују да је начин на који се односимо према другима одређен начином на који се односимо према себи, што значи да у својим разматрањима нису занемарили међуљудске односе. Напротив, они се баве различитим формама међуљудских односа, почев од породичних, у којима инсистирају на топлини, љубави и сигурности, затим односа у школи, где инсистирају на сарадњи, међусобном помагању и подршци, до општедруштвених где се демократизација и хуманизација јављају као најзначајнији процеси.

Реформна педагогија наглашава значај емоција и способности критичког мишљења, поштује личност детета и његову индивидуалност, пружа му слободу да буде оно што јесте. Значајан став хуманистичког образовања јесте и тај да средина за учење има пресудну улогу у достизању самоактуализације. Сматра се да је идеално окружење учења оно које обезбеђује појединцу могућност да осети властити значај и изгради аутономију. Настава се у хуманистичком образовању усмерава, пре свега, на развој позитивних узајамних хуманих односа и искрену међусобну комуникацију (Милутиновић и Зуковић, 2011; Милутиновић, 2011). У многим аспектима образовна мисао је током 20. века наставила да изражава ове идеје. У области образовања развијен је оптимистичан поглед на људску природу, који произилази из става да постоје сви унутрашњи предуслови за здрав и креативан развој личности. Отуда се јавља захтев за ослањањем на персоналне унутрашње снаге детета (Милутиновић, 2011). Главни циљ је остваривање свих унутрашњих потенцијала појединца и самоактуализација. Због тога се може закључити да реформна педагогија даје солидну основу за развој хуманистичких теорија васпитања које

ће у другој половини 20. века развијати Абрахам Маслов и Карл Роџерс. За представнике реформне педагогије ново васпитање образује дете не само као будућег грађанина који ће бити способан да испуни своју дужност према својим ближњима, нацији и човечанству уопште, већ и као људско биће које ће бити свесно хуманих вредности. Васпитање треба да буде хуманистичко, не у смислу хуманистичке, класичне традиције, већ хуманизовано на онај начин, „на који се повезује са потребама човека као човека“ (Dewey, 1966: 191; Fuchs, 2004: 780).

Управо је хуманистичка визија Рудолфа Штајнера инспирисала Емила Молта да отвори школу за децу својих радника. Он је одлуку о томе донео као одговор на Штајнерове прогнозе да истински људска промена неће бити могућа док довољан број људи не добије васпитање које развија целокупно људско биће (Steiner, 1997a:87). Штајнер у више својих предавања (Steiner, 2004: 222; 1997a: 74, 1997b: 18), која су касније штампана, говори о хуманистичком васпитању. Везу између старог и новог хуманистичког васпитања он види на следећи начин: у раном периоду хуманистичког покрета, он је заиста тежио духовним квалитетима, али касније није показао право разумевање јер је претпостављао да уколико тежиш истинским људским вредностима, мораш да усвојиш класичну хуманистичку културу. Потреба за новим цивилизованим и хуманим човечанством данас је веома очигледна, а хуманистичка мисао није окренута класичној култури. Она се остварује кроз дела наставника данашњице који су свесни задатка који им поставља њихово време, и који васпитањем развијају однос људских бића према себи самима и према правим потребама цивилизације свога доба. Антропозофска педагогија нема намеру да покреће револуцију, чак ни тиху револуцију у постојећим институцијама. Њен задатак је да покаже пут подучавања који из ње произилази, а заснован је на познавању човечности. На исти начин се целокупна реформна педагогија може посматрати и као карика између хуманизма у педагогији насталог у претходним вековима, и савремених педагошких теорија које све више придају значај интерперсоналним односима и емоционалним и социјалним компетенцијама ученика.

Другачији однос према класичном хуманистичком образовању, и постављање нових хуманистичких вредности, отвара питање и садржаја и метода новог васпитања. Посматрајући социјални развој и друштвени живот деце, Марија Монтесори закључује да децу не треба учити хуманистичким вредностима и друштвеним односима. Деца инстинктивно осећају потребу да помогну слабима, да охрабре и утеше, да их заштите, а према успешнима осећају дивљење и жељу да од њих уче. У таквим условима лако се јавља сарадња и интеракција, међусобна размена постаје и интелектуална и емоционална,

и остварује се на обострано задовољство и обострану корист. Таква одељења постају групе „зацементиране љубављу“ (Монтесори, 2003: 287).

Препрека развоју здравих и позитивних односа у школи не налази се у деци и у томе што она нису научена одређеном понашању, већ у самој организацији школског и васпитног рада. Школа врши неприродну узрасну сегрегацију деце и тако „кида нит социјалног живота“, ствара вештачку изолацију и „спречава развој осећања за заједницу“. У узрасно мешовитим одељењима, у којима је деци дозвољено да се слободно крећу и комуницирају; и која подржавају природно стање, како породично, тако и друштвено, деца различитог узраста помажу једна другој. Млађа се интересују за оно што раде старија, док старија радо објашњавају и подучавају. Монтесори тврди да се у односима између одрасле особе и детета ретко кад може пронаћи таква комуникација и хармонија каква постоји међу децом. Уместо да се ослони на ову способност деце, традиционална школа у одељењима често промовише такмичарски дух, а деца се обележавају као успешна или неуспешна, што се „претвара у мучна и антисоцијална осећања зависти, мржње и понижења“ (Монтесори, 2003:286) .

Дакле, кључ за развој позитивних социјалних особина и развој здравих друштвених односа лежи у окружењу у коме дете расте. Односно, у степену слободе, сарадње и комуникације које оно у тим условима искуси: „Ако проучимо понашање ове деце и њихове узајамне односе у атмосфери слободе, схватићемо у чему заиста лежи тајна заједнице“ (Монтесори, 2003: 289). Осећање преданости и солидарности које деца гаје према осталим члановима групе, без било каквих облика такмичења или личног интереса Монтесори сматра даром природе. Очигледно, природа даје образац за стварање и личности и друштвеног живота. Тај образац се, међутим, реализује једино посредством активности детета у околностима повољним за његово остварење, што значи да од природе окружења зависи да ли ће се у детету развити социјалне или антисоцијалне особине. Окружење представља полазну тачку и за једне и за друге (Монтесори, 2003: 287). У подстицајном и слободном окружењу, у дечијој групи развиће си и највиша форма друштвеног функционисања, коју Марија Монтесори (2003: 294) назива *друштвеном кохезијом*. То је осећање потпуног припадања и прожетости духом групе. Она га одушевљено назива божанском и тајанственом творевином друштвеног ембриона, односно заједницом којом управљају магичне моћи природе. Монтесори упућује на то како се апсурдно понаша традиционална школа када су у питању друштвени односи. Са једне стране ствара атмосферу подељености, забрањује комуникацију међу децом, промовише атмосферу међусобног такмичења и одмеравања, а са друге стране окреће се различитим

програмима хуманизације односа. Осећања на којим се заснивају међусобни односи не могу се научити, нити усадити поуком, њих деца упијају из окружења у коме живе.

Поред многих слагања са Монтесори методом и педагогијом Џона Дјуија, Декроли и у погледу развијања друштвене свести и одговорности, у суштини стоји на истим становиштима. Он сматра да деца морају активно да учествују у животу заједнице, која у њиховм случају подразумева школу. Она морају да буду лично укључена, да активно, интелектуално и афективно буду део успеха школе. Школа је друштво у малом у коме ученици раде заједно и помажу једни другима. Сваки индивидуални рад деце доприноси заједничком циљу и постигнућу групе и због тога није потребна спољашња стимулација за сарадњом. Заједнички успех је сам по себи награда (Nataïde, 1924: 96). Тачка у којој можемо приметити мимоилажење односи се на извор позитивних друштвених осећања. Док их Марија Монтесири проналази у самој природи детета, Декроли сматра да она морају да буду негована и да ће их деца развити тако што ће пре свега упознати себе, разумети своје потребе и жеље, своју сврху и идеале; затим човека као врсту и на крају друштвену функцију човека и његове обавезе према породици и друштву (Nataïde, 1924: 20). Он, наравно, не подразумева директну инструкцију у том смислу, већ сматра да ће се посматрањем и учествовањем формирати позитивне навике и осећања, што га ипак више приближава Дјуију.

Много радикалније погледе на друштво и све њему припадајуће институције налазимо код Елене Кеј. Она, наступајући са општег хуманистичког гледишта и стављајући испуњен људски живот у први план, постаје радикалан критичар друштва и васпитања какво се у њему развило. Идеал слободе и хуманистичког васпитања она повезује на такав начин да ствара слику једног утопистичког друштва:

Циљ је будућег одгоја извана и изнутра створити тако лијепи свијет у којем ће дете расти; у којем ће се слободно кретати све док не досегне јасне границе које штите права других ... Потребни су нам нови домови, нове школе – као и нови бракови и нови друштвени односи – да бисмо створили нове душе које поседују бескрајну разноликост осећаја, љубави и патње, душе које схватају живот, надају се и верују у њега (Key, 2000: 77, 110).

Као и остали представници реформних снага у педагогији на почетку 20. века она верује да се васпитање треба остваривати у атмосфери слободе и разумевања. Овако леп свет она може да замисли, ипак, само у породици. Школа будућности, о којој Елен Кеј пише у *Веку детета* је, нажалост, само идеализована и замишљена и, речено речима саме ауторке, представља њене снове и надања. Она се заснива на утопистичким идеалима који теже ка времену „када ће се на људско срце гледати као на највеће вредности друштва“ (Key, 2000: 193), на Русоовом натурализму и на идеалима образованости и узорима Старе Грчке. Њен допринос реформној педагогији је у домену грађења идеологије покрета и

промовисања вредности слободе, једнакости и индивидуалности. У погледу организације школе и наставе Кеј (1918) је давала предлоге за реформу школе, али делом ни сама није веровала да се постојећа школа може поправити уколико се коренито не промени.

Са друге стране, током првих деценија 20. века дошло је до многих, чак на десетине покушаја, да се школа тако измени да буде прихватљива, ефикасна, рационално уређена и организована, и да истовремено поштује слободу детета и хуманистичке идеале. Покренуте су многе иновације у правцу унапређивања рада школа, побољшавања положаја ученика и процеса учења и поучавања. Године 1929. више од 2000 учесника се окупило у данском граду Елсинору да, на скупу под програматичним називом: *Ка новом васпитању*, дискутује о новим методама наставе, од Монтесори и Декроли метода до Далтон плана и Винетка технике. Педагози који су веровали у промене, разматрали су тада реформне напоре школа из разних земаља, као и теме из психологије, коју су почели да сматрају научном основом Друштва за ново васпитање. Осим тога, једна целокупна секција била је посвећена и међународном разумевању у друштву које се мења (Fuchs, 2004: 777). Сви ти напори указују на то да не само да је било жеље, већ је и било и велике вере да се друштво путем школе може учинити бољим и слободијим. Педагошки радници, теоретичари и практичари су током тих деценија улагали много напора борећи се за боље и квалитетније васпитање. Захваљујући њима, чак и у околностима припремања за рат, тока Првог светског рата и његових последица, педагози у много просветних центара широм Европе, тражили су начина да поправљају и унапређују образовање и васпитање. Њима припада заслуга што је ослабела снага хербартизма, те је школа уместо институције дисциплиновања постала европски институт, у коме се јављају иницијативе истакнутих педагога, наставника, и на срећу и добробит ученика, развијају и негују нови концепти, као што је васпитање за мир.

Значајно је то да је постигнута сагласност међу педагозима да је неопходна научна основа за успешно решавање педагошких проблема и за неодложне промене у овој области деловања. Без обзира на незадовољавајуће стање у образовању широм Европе на прагу 20. века, развила се читава мрежа критичких пунктова са којих су педагози редефинисали васпитање и образовање и оно што се догађало у њему. Школа јесте била једна од највише критикованих институција тога доба, али су критике биле научно засноване и нуђена су конструктивна решења.

Реформни покрети су нудили флексибилне теоријске приступе, могућности избора педагошких образаца, облика рада, иновација и многа оригинална решења која се могу наћи у разноврсности педагошких погледа тога доба. Реформни педагози су понудили

слободу избора својим колегама, те се може рећи и да су се заиста за слободу борили путем слободе. Реформни покрети су утицали на појаву својеврсних оаза педагошког просперитета у друштву 20. века. Елена Кеј је за тај период тврдила да је коначно уместо ратовања дошло на ред учење, да је наступио период у коме су приоритет деца, ученици, да је наступио *век детета* (Кеу, 2000).

Схватања природе детета у реформној педагогији са почетка 20. века

Крајем 19. века, на теоријском нивоу, процес васпитања и образовања био је вођен поучавањем, односно извођењем наставе, усмераван је само оним што је остало као теоријско наслеђе Јохана Фридриха Хербарта. Деловањем његових ученика, његове идеје су се прошириле Европом и имале су пресудан утицај на образовање. Тада су већ почела да се постављају многа питања релевантна за извођење наставе, и да се појављују теорије на основу којих су психолошке и педагошке појаве тумачене на другачији начин, али то још није било довољно да буду од пресудног утицаја на педагошку праксу. Тек даљи развој психологије, појава експерименталне психологије, психоанализе и пре свега индивидуалне психологије отварају пут за нова схватања и тумачења детета. Обновљање филозофских тежњи натурализма и просветитељства доприноси овим кретањима.

Педагозима са почетка 20. века сва ова учења постају извори у којима се траже решења за побољшање школе као институције и васпитања као делатности. Педагози реформне оријентације који су се упуштали у теоријске или практичне подухвате реформе васпитања, суочени са схватањем детета насталим на идеалистичкој филозофији и асоцијативној психологији, често су своја настојања почињали редефинисањем схватања детета и његове природе. Отуда се јавља потреба да се у овом делу рада анализирају и упореде учења о дечјој природи која су настала у реформној педагогији, а која су послужила као основа за развој реформних праваца и школа у 20. веку. При том је значајно да се укаже на њихову аутентичност у односу на изворне моделе којима су се служили, а пре свега на педагошке импликације за васпитно деловање које су из тих схватања произашле.

Русо је био значајна инспирација свим педагошким ствараоцима на почетку 20. века. Међутим, иако је реформна педагогија, на први поглед, преузела његове ставове, и натуралистичку оријентацију, схватање дечије природе код представника реформне педагогије није у тој мери романтично као код Русоа. Они су имали оптимистичку слику дечијег развоја и прилазили му пуни очекивања. Међутим, та очекивања се нису базирала

на веровању у апсолутну доброту детета и успех васпитања у одсуству васпитног деловања. Њихов оптимизам заснивао се на вери у огромне потенцијале које дечја природа носи. За разумевање положаја ученика и наставника у реформној педагогији, од изузетног значаја је разумети схватање дечије природе и места које она има у наставном процесу. И то не само због тога што је она полазна тачка сваке педагошке концепције, већ и због чињенице да је схватање природе детета у реформној педагогији често погрешно интерпретирано, или на погрешан начин повезивано са наставном праксом.

Дјуијева теорија васпитања, на пример, веома се често сврстава у педоцентристичке управо због тога што он полази од детета у разматрању било ког васпитног проблема. Али, она је много више од тога. У извештају *Три године рада Основне школе при Универзитету* он, на пример, старање о појединцу, односно о духовним потребама деце, резултатима рада, као и о њиховом телесном здрављу и напретку убраја међу најзначајније задатке рада у тој школи (Дјуи, 1937: 27). У том погледу Дјуи јесте несумњиво инспирисан Русоом, али се суштински битно разликује. Основна идеја његовог схватања дечије природе је врло блиска Русоовом схватању: да се на дечијој природи треба градити целокупна васпитна делатност. Такво његово схватање га оправдано ставља у друштво педагога педоцентристичке оријентације. Међутим, у свом тумачењу дечије природе он се често разликује од њих. При самом дефинисању овог појма Дјуи каже:

Природа је заиста неодређен и метафорски израз, али могли бисмо рећи да *Природа* указује на једну ствар, тј. да постоје услови под којима васпитање може да буде успешно, и док не научимо који су то услови и не ускладимо са њима праксу и наши најплеменитији и најидеалнији циљеви осуђени су на неуспех - они су више вербални и сентиментални него делотворни (1971: 85).

Дјуи прихвата као исправну и за развој педагогије значајну тврдњу да васпитање мора бити процес који је у потпуности усклађен са природом, али исто тако додаје да је она у оном облику у коме је добијамо од Русоа потпуно неразрађена и недовршена. Разлог томе је и тај да је Русоово учење у ствари политичка догма и да пре свега има за циљ "побуну против постојећих друштвених установа, обичаја и идеала" (Дјуи, 1971: 85), а не стварање разрађеног педагошког система. Сматрајући да је друштво извор само негативних утицаја на појединца, Русо васпитање потпуно лишавља друштвених циљева, садржаја и метода. Код Русоа природа сама одређује циљеве васпитања, док Дјуи (1971:83) сматра да природа ствара услове за развој, али не и циљеве тог развоја. Дјуи верује да природне или урођене моћи могу да покрећу или ограничавају свако васпитање, оне могу да га усмеравају, али не и да одређују његов исход и циљ. Он ову своју тврдњу илуструје на примеру развоја говора: природа човека се одликује могућношћу развоја говора, али то је само потенцијал. Говор се неће развити у средини која није подстицајна.

Поменуте природне или урођене моћи Дјуи види у дечијим нагонима. Када каже да васпитање треба бити у складу са дечијим нагонима, он првенствено мисли на то да се нагони морају искористити као мотивациони капитал који дете поседује да би се оно одвело ка нечем вишем и бољем. Уколико се не створе адекватни услови за њихов развој, они могу да одведу и у погрешном правцу јер првобитни нагони нису по себи ни добри ни лоши. Они се могу развити у правцу добрих или лоших особина у зависности од тога у коју сврху су били првобитно употребљавани (Дјуи, 1971:83). Ово је значајна разлика у односу на Русоа и упућује на то да је немогуће засновати наставни процес само на урођеним нагонима ученика, већ се мора озбиљно сагледати и изузетно значајна улога коју наставник, као агенс преко кога делују друштвени фактори, има у наставном процесу. Он је ту да би обезбедио средства, прилагодио методе и садржаје, да би водио целокупан процес.

У особинама дечије природе, као што су незрелост и пластичност Дјуи види значајне педагошке потенцијале. Незрелост дефинише као позитивну снагу, потенцијал којим дете располаже, дакле, не као недостатак или неспособност, већ као способност развоја. Захваљујући томе што његове снаге нису дате као готови производи, оно има неограничене могућности развоја и напредовања. Прва и основна снага која води дете током развоја је његова природна обдареност и скоро инстинктивна потреба за друштвеним контактима, које подразумевају појачано интересовање и пажњу према људским радњама и урођене механизме који олакшавају реакције околине. Дјуи овим додатно појашњава свој став који је овде већ навођен да урођене способности могу да подстичу или ограничавају, али не и да одређују циљ васпитања. Осим што носи развојне потенцијале природа носи и потенцијал за интерактивно деловање са средином. Интеракција подразумева да се морају задовољити и други критеријуми осим унутрашњих. Она подразумева да је и васпитач значајан фактор, а не само штит који служи одбрани нежног и драгоценог пупољка од спољних оштећења (Bayles, 1960: 239). Дјуи је у потпуности био тога свестан и може се закључити да је тежиште васпитног процеса стављао управо на интеракцију, активан однос, садрадњу и разумевање васпитача и ученика. Оваква становишта препознају се и код Марије Монтесори. Док је стара педагогија, без обзира на своје различите интерпретације, за полазну тачку имала концепт личности отворене за утицаје, која је прихватала подучавање и дозвољавала да буде пасивно трансформисана, Монтесори (Montessori, 1915: 8) сматра да је нова педагогија путем научног метода дошла до става да је личност активна, рефлексивна и асоцијативна. Њена се активност манифестовала кроз низ реакција које су произашле из систематских стимулуса изабраних експериментом.

Педагошке импликације Дјуијевог схватања дечије природе које се односе на наставу и на положај ученика и наставника у Дјуијевој концепцији указују на још једну разлику између њега и Русоа у схватању дечије природе. Русо посматра природу као активну силу. Она је, другим речима, семе врлине посејано у наше душе, које жели и може да расте и развија се, док је васпитач ту само да би се држао по страни и да би чувао васпитаника од других људи. Дјуи у овом смислу не подразумева ни активност ни пасивност. Природа носи потенцијал за интерактивно деловање са средином. Њена одлика је интерактивност, она није сама по себи активна. По овом питању Дјуи се разликује и од свих својих претходника педоцентристичке оријентације. Ова разлика, иако на први поглед може изгледати незнатном, има огроман значај за васпитну праксу. Захваљујући овој разлици, разликују се и њихови ставови о организацији наставног процеса, положају васпитаника и улози васпитача (Bayles, 1960: 239).

Такође, овакво схватање дечије природе (неутрално-интерактивно), не наводи на разматрање разлика само са Русоом, већ и са онима који су важали за Дјуијеве следбенике и пропагаторе његових идеја. Група педагога прогресивистичке оријентације, предвођена Килпатриком, који су активно деловали и били водећа снага у америчком образовању, као да су на неки начин превидели ову разлику. Позивајући се на Дјуија, а занемарујући његов став, васпитни процес у потпуности су ослонили на ученика, подразумевајући да је његова природа у потпуности добра и активна. Они су сматрали да ученик треба да предлаже, планира, изводи и на крају, сам процењује свој рад (ово је Килпатриков мото наставног процеса: *pupil purposing, planning, executing, and judging*). Критикујући овај однос према настави неки аутори (Dworkin, 1959; Bayles, 1960) су наглашавали да са таквим ставом наставнику преостаје само да по уласку у учионицу каже: Добро, децо, шта ћемо радити данас? Такав однос води у потпуно препуштање и апсолутну доминацију ученика - управо у оне исходе који су највише осуђивани када је у питању прогресивна педагогија. Исти аутори сматрају да је у том смислу Дјуију нанесена неправда јер је те ставове и сам Дјуи критиковао, док су они често управо њему приписивани.

Поштовање принципа интеракције спречило би овакве негативне последице по наставни процес. Интеракција подразумева да се морају задовољити и други критеријуми осим унутрашњих. У настави заснованој на интеракцији наставник је значајан фактор, а не само штит који служи одбрани нежног и драгоценог пупољка од спољних оштећења. Дјуи је у потпуности био тога свестан и може се закључити да је тежиште наставног процеса стављао управо на интеракцију, активан однос, сарадњу и разумевање наставника и ученика. Његови ставови, који су тумачени као педоцентристички, били су израз

незадовољства положајем ученика у традиционалној настави, и потребе да се такав положај промени. Чак и онда када је о детету говорио као о сунцу око кога се окреће целокупан наставни процес, Дјуи (Dewey, 1956) не подразумева апсолутну доминацију детета над осталим факторима, већ усклађивање тих фактора са нагонима, потребама и психолошким карактеристикама детета.

За овај рад су значајни и ставови Марије Монтесори, јер су они у великој мери одредили поглед на дете у реформној педагогији. Она је 1915. године одржала предавање пред Националним удружењем за васпитање у Њујорку, под насловом *My System of Education* (*Мој систем васпитања*, које је касније штампано у часопису Удружења). У то време њена метода је већ била позната широм Америке и добро прихваћена, те она у овом предавању објашњава научне основе своје методе, полазни став о природи и слободи детета као извору својих педагошких идеја и своје уверење да је педагогија експериментална наука. Научну заснованост своје методе она доказује њеним експерименталним карактером. Монтесори метода није обична теорија, она је експериментално проверена у пракси, а њени резултати су научни доказ њене вредности. Посебно је значајно да је фундаментални принцип њене научне методе слобода детета. Сва посматрања на основу којих је она доносила закључке била су посматрања слободне деце, што је омогућило како сагледавање њихове праве природе, тако и сагледавање слободе као суштинског елемента правог васпитања (Montessori, 1912: 8; Gutek 2004: 81).

Значајно је да она у потпуности одбацује могућност утицаја наследних фактора националног, расног или етничког порекла. Она дечију природу сматра универзалном. То је и доказала чињеницом да се њена метода показала успешном у различитим земљама, чак и на различитим континентима. Иако културни контекст условљава одређене разлике, она је била уверена да су њено откриће природе детета и њена метода раног васпитања универзални и нису културно зависни или одређени. Индивидуа пролази кроз исти процес развоја свугде, независно од места или климе, те је њена метода трансационална и транскултурна. Разлике условљене културним контекстом благо условљавају начин примене, али никако суштину. Према неким ауторима (Gutek, 2004: 37), одлучност научника и вера у ове своје ставове помогле су јој да не дозволи да буде изманипулисана фашистичким режимом, што је резултирало затварањем Монтесори школа и њеним изгнанством пред Други светски рат.

Она је одбацила све претпоставке о дечијој природи које су доминирале школским системима 19. и 20. века. Почев од Локове теорије о детету као неисписаној табли, преко асоцијативне психологије и Торндајковог бихејвиоризма, који се на њих надовезао, а који

је био значајно утицајан на почетку 20. века. Наведене теорије су наставника поставиле у улогу онога ко даје информације и контролише дечију природу, а садржаји су обликовани тако да су се распарчавали на делове који су се прво увежбавали, а касније међусобно повезивали (Lillard, 2005: 11). Наравно, то је водило удаљавању ученика и наставника и деконтекстуализација градива, што је било веома штетно.

Супротно овим теоријама Марија Монтесори излази са конструктивистичким ставом, који су у исто време развијали и Џон Дјуи и Жан Пијаже, да деца конструишу знање и да је учење високо контекстуално. Као и њени савременици, она верује да деца уче посматрањем и имитирањем, те учитељи не би требало вештачким методама поткрепљења да у деци стварају оно што већ постоји у њиховој природи: интересовање и радозналост. Монтесори (2003: 123) је сматрала да дечија природа пружа многе могућности захваљујући својој пластичности и способности да упија свет око себе. Она је истовремено активна, тежи ка напретку и има потребу да се оствари. Уколико буде имала прилике, уколико јој се створи позитивно и нерепресивно окружење, она ће остварити своје потенцијале у најпозитивнијем смислу. Она је веровала да пажљивим посматрањем, од детета можемо много тога научити, јер оно је вођено својом природом и у њему делује животна сила која води његове напоре право ка циљу који треба да оствари.

Познаваоци њене методе (Gutek, 2004; Lillard, 2005) се слажу да осим што преиспитује ставове педагогије 19. века, она доводи у питање и Русоове идеје, посебно његов романтични став према коме деца уче следећи своје инстинкте и импулсе, у потпуно неструктурираном природном окружењу. Монтесори је у својим проучавањима дечије природе закључила да деца воле ред и да се у атмосфери организоване активности боље сналазе и радо учествују. Деци треба да буде дата слобода у адекватно и пажљиво организованој средини. Само у таквим околностима она ће открити своју праву природу. Уколико их препустимо случају и насумичним околностима, ризикујемо много штетних исхода.

По Марији Монтесори, дечја природа је универзална, што се односи и на то да она увек прати исти пут развоја, те се њена унутрашња диференцијација на периоде сматра универзалном. Та подела на периоде развоја, односно периоде осетљивости, како их она назива, везује се за узраст, али није стриктно, већ је оквирно ограничена календарским узрастом. Она упућује на то да у току дечијег развоја постоје периоди у оквиру којих делују одређени утицаји пресудни за дечији развој. Ту је посебно значајан први, од рођења до шесте године, у коме се развијају чула и други током кога дете карактерише упијајући ум. Током ових периода деца су посебно спремна за одређене врсте учења, те су наставна

средства и средински подстицаји организовани у складу са њима. Наравно, деца сама бирају дидактичке материјале који их интересују, али је претпоставка да ће бирати оне који задовољавају њихове потребе (Montessori, 1912: 51). Како васпитачи морају бити спремни за то, на основу сензорних периода она је развила и курикулум, који је обухватао три области: практичне животне вештине, вежбе моторике и чула и литерарне форме.

О природи детета и педагошких импликација које из тог схватања произилазе, постоје, можда, неочекивана мимоилажења са прогресивистичком педагогијом. Дјуи и његови следбеници су сматрали настојања Марије Монтесори заосталим и неповезаним са савременим достигнућима науке. Вилијам Килпатрик (Kilpatrick, 1919) је у својој студији *The Montessori system examined* (*Проучавање Монтесори система*) отворено критиковао Марију Монтесори, пошто је обишао њене школе у Италији, обавио интервјуе са њом и анализирао њену књигу *My Method of Education*. Наиме, она је веровала да је по рођењу у детету садржано и на јединствен начин укомпоновано све оно што дете треба да постане. Улога васпитача је, дакле, да као што вртлари брину о биљкама, они брину о томе да створе окружење које ће омогућити потпун развој. Сваки васпитни поступак који тежи томе да буде ефикасан, довешће до отварања дечије индивидуалности. Килпатрик (Kilpatrick, 1919) сматра да она овим ставом превиђа могућност дететове интелигентне адаптације новој околини и не слаже се са идејом да наставник треба само да омогући развој онога што је имплицитно дато, такође мерејући јој да занемарује машту и конструктивне игре укључујући и оне естетске природе. Упоређујући је са Дјуијем, Килпатрик се осврће и на сличности, и признаје да се њих двоје у сарадњи боре против онога што се зове уврежени традиционализам, да наглашавају слободу, самоактивност, самоваспитање и активности везане за практични живот. Ипак, према мишљењу неких аутора (Gutek 2004: 281), ова Килпатрикова критика је нанела доста штете ширењу Монтесори педагогије у Америци, јер је без компромиса осуђивала концепт развоја, недостатак групног рада, ослањање на механичке апарате и коришћење формалне дисциплине у трансферу знања.

Ставови о дечијој природи Овида Декролија разликују се од ставова његових савременика, као и од педагога кога је он сам називао својим узором - Русоа. Како је Декроли свој рад са децом започео као лекар у третирању разних поремећаја код деце, то је утицало и на његово одређење ка природи детета и касније у дефинисању његовог метода рада са „нормалном децом“. Он је децу која су на било који начин одударала од просечне популације називао „абнормалном“ или „неприлагођеном“ и сматрао је да је лечење могуће без обзира да ли су узроци њихове неприлагођености у биолошким факторима, као

што је ментална заосталост, или у васпитној занемарености, која је остављала дубоке трагове на развој деце, а која је била реалност друштва, које је карактерисала индустријализација, урбанизација, сиромаштво, болести и лоши хигијенски услови, и које је било преплављено такозваним „друштвеним болестима“ (алкохолизам, сифилис, туберкулоза). Број „абнормалне“, или „неприлагођене“ деце, која су биле жртве прогреса алармантно је растао и Декроли је сматрао да се на тај начин целокупно човечанство подвргло ризику (Van Gorp, 2006: 42).

Како је веровао у могућност лечења, побољшања „абнормалне“ деце, и у њихово евентуално прилагођавање друштвеним стандардима, природно је да је искрено веровао у срединске и васпитне факторе. Међутим, био је изузетно свестан ограничења које природа може да наметне и чињенице да позитивна васпитна клима не може да надокнади оно што је детету наслеђем ускраћено, те да не можемо да развијамо интелигенцију и друштвену свест уколико немамо органе који ће тај развој подржати. Овај благо еугенистички став био је резултат његових истраживања, али и израз друштвене климе у којој је радио.

Пренесено на његов педагошки рад схватање природе детета манифестовало се кроз уверење да природа даје материјал, и да у детету већ постоје одређени инстинкти и нагони које не смемо занемарити. Оно што потиче од детета, и оно што потиче од средине, мора бити на адекватан начин повезано како би позитивно утицало на психолошки развој детета. Он је због тога подржавао сврставања деце у специјалне разреде надарених и поделу на разреде у складу са нивоом менталне способности и зрелости (Nataïde, 1924: 15). Ово је значајна разлика у односу на Марију Монтесори и Џона Дјуија који су као први квалитет дечије природе наводили управо њену пластичност и пријемчивост, те критиковали овакве поделе међу децом сматрајућих их штетним. Уколико узмемо у обзир и податак да је Декроли дао велики допринос масовној употреби тестирања у школама, да је први прилагодио Бине-Симонову скалу, као и да је сам правио тестове који су били широко коришћени, можемо закључити да је природне разлике међу децом сматрао значајним и опипљивим.

Ипак, Декроли је веровао и у постојање опште природе која обухвата примарне потребе детета које је он називао *центрима интересовања*, по којима је његов метод и добио име у педагогији. Дакле, свако дете, поред своје индивидуалне има и општу природу, то јест наследну структуру инстинката, предиспозиција и потреба. Центре интересовања Декроли проналази у општој природи детета, у општим инстинктима човека да се нахрани, да се заштити од природних услова, да се заштити од непријатеља и да активно учествује у активностима своје групе. Индивидуално васпитање могуће је само

уколико иде у корист примарних потреба. Ван Горп (Van Gorp, 2005: 148) примећује да се управо на овом примеру најизраженије види оно што је Јирген Елкерс назвао парадоксом реформне педагогије. Суштина парадокса је у томе да васпитање превасходно поштује примарне потребе детета и због тога нуди васпитање које полази од детета. Овако начелно одређено васпитање могло би се назвати педоцентристичком оријентацијом. Ипак, оно није васпитање које се може назвати индивидуалним јер је окренуто општим потребама човека као врсте, а не индивидуалним потребама детета које се васпитава. Другим речима, индивидуално је само оно васпитање које одговара општим (заједничким) примарним потребама, али оно онда није слободно. Тако слобода у васпитању постаје илузија.

Оно што је требало да ублажи овај, донекле детерминистички однос према природи детета, била је његова вера у еволутивни карактер човека и васпитања. Он је претпостављао да ће се његов метод мењати и усклађивати са напретком човека и друштва. То је требало да буде модел примењене педагогије која ће бити стално тестирана и усклађивана са три основне науке на које се ослањала: са биологијом, психологијом и социологијом и са потребама друштва (Van Gorp, 2006: 43).

Декролијев метод васпитања је, у очима самог креатора, имао намеру да обезбеди да деца осете радости живота, што је и постигао, јер је његов став о значају природног васпитања имао је много већи ефекат на материјалну страну школе, него на само схватање суштине васпитања. Најбоља припрема за живот било је „васпитање путем самог живота“, што је значило путем природног васпитања. Природно васпитање је узимало у обзир природни развој детета с једне и природно окружење у коме се васпитање реализује са друге стране (Van Gorp, 2006; Namaïde, 1924). Природа је била најбоље окружење за школу. Она је давала идеалан оквир за васпитање детета, за разлику од градских школа које личе на касарне и у којима се деца свакодневно срећу са антидруштвеним ситуацијама. Она је могла да инспирише активности које су деци биле потребне да би се прилагодила животу и да стимулише унутрашњи развој детета. И по речима самог Декролија: добро је познато да само континуирани утицај добро изабраног миљеа може да покрене дете и учини његов прави и социјални развој могућим (Van Gorp, 2006: 43). Треба нагласити да под природним окружењем Декроли не подразумева само физички појам природе, већ и окружење које подржава дечију природу, оно у коме се деца осећају сигурно, заштићено, у коме могу бити активна, сарађивати са друговима и стварати. Такво окружење је потребно да би деца развијала самопоуздање, толеранцију, учила да предузимају иницијативу и одговорност. Такво окружење припрема децу за захтеве које ће пред њих постављати живот.

Рудолф Штајнер се такође бави природом детета као најзначајнијим полазиштем васпитања. Он говори о томе да у савременој цивилизацији нема присних посматрања људске природе која би помогла да се уоче деликатне промене у дечијој души и телу током развоја. Тачније, и онда кад их има, оне су окренуте физичким променама (Steiner, 1997b: 18). Штајнер је са антропозофског становишта заинтересован за духовни развој детета, али проучава физичке промене, јер верује да су дух и тело међузависни, на раним узрастима, чак, неодвојиви, па су тако видљиве телесне промене као што су промена млечних зуба и наступање пубертета, знаци дубоких духовних промена. И не само то, он сматра да васпитни поступци у раном детињству могу имати далекосежне последице на физичко здравље у одраслом добу јер у време деловања на дете дух и тело били су прожети једно другим. Тако он сматра да особа у својим четрдесетим може развити неку болест која је настала као резултат лоших утицаја на његов дух током игре у трећој или четвртој години живота.

Штајнер (Steiner, 1997b: 29) пише да из тог разлога васпитање не сме никада да иде супротно људској судбини, већ треба да им помогне да у потпуности развију своје потенцијале. Он примећује да васпитање често заостаје за талентима које је судбина доделила људима. Он позива васпитаче да одрже корак са тим снагама тако да људским бићима која су у њиховим рукама омогуће да у потпуности достигну оно што им је судбина одредила – пуну јасноћу мисли, најдубља осећања љубави и највећу могућу енергију и снагу воље. То се може постићи само уз истинско познавање људског бића, које омогућава да се лакше овлада уметношћу васпитавања.

Штајнер таленте и природне диспозиције детета назива судбином. Међутим, то ни у ком смислу нема конотацију ограничавајућег фактора, јер како се може видети судбина за њега представља предодређеност детета да се реализује у свом пуном светлу. У том смислу његово схватање судбине је слично богатству природних потенцијала код Марије Монтесори и Џона Дјуија. Разлика је само терминолошке природе, јер Штајнер не користи термин природа. Дечија душа је у ствари дух који се манифестује кроз природну творевину, тело. Предиспозиције које она носи долазе не само наслеђем од наших предака, већ и путем сећања на прошле животе које је дух искусио (Steiner, 1997a: 69). Другим речима, судбина детета је да има огромне могућности за развој.

Први период развоја о коме говори Штајнер (Steiner, 1997b: 28) је период од рођења до промене зуба. У том периоду деца уче путем опонашања, а њихово биће је у потпуности предато околина која га окружује. Оваква преданост код одраслих види се само на примеру религијске преданости. Ту прожетост природним религијским елементима

примећујемо код деце у целом њиховом бићу, чак и у телесном. У овом периоду деца морају бити васпитавана само примером, јер свим својим бићем упијају свет око себе. Штајнер чак препоручује свима који васпитавају децу да не дозволе себи чак ни да имају ружне, љутите и нечисте мисли пред децом, јер деца својим бићем то осећају. Деца су у почетку једнако отворена за лепо и ружно, добро и зло, мудрост и глупост, вештину и неспособност. На онима који раде са децом је да учине да деци постану блиски доброта, истина, лепота и мудрост. То ће постићи у оној мери у којој успеју да контролишу своје мисли и осећања. На крају, Штајнер (Steiner, 1997a: 69) упозорава да није у питању интелектуални акт разумевања поменутих квалитета (доброта, истина, лепота и мудрост), већ да деца то једноставно осећају у додиру са својим учитељем.

После промене зуба, дух и душа детета се ослобађају ограничења тела и њихов развој постаје унутрашњи. Њихов развој сада не зависи само од сензорних утицаја, већ и од онога што додирује њихов дух. У овом периоду људска природа почиње да се манифестује кроз три вида бића: етерично, астрално и ја-биће. Прво биће тежи космосу, привлаче га и обликују космичке силе и оно је најближе нашем схватању простора и уметности. Друго или астрално биће је ритмичко. Оно је одређено ритмом и спољашњим импулсима за кретањем и најближе је нашем схватању музике. Треће, ја-биће развија се и може се разумети кроз развој језика као динамичне и живе форме. Ослобађање етеричног бића, на пример, значи да ће дете добити потребу да све разуме кроз слике и представе. То је веома битно да наставници знају, да би на својим часовима дали простора сликама и визуелним представама (Steiner, 1997b: 50). Период између седме и четрнаесте године треба да обилује осећајем за ритам, интонацију и глас. И учитељи би морали да воде рачуна о томе да, иако је дух слободан, он не добија интелектуалне карактеристике пре пубертета, те свако предавање, наредба или поука, за децу немају право значење. У том периоду полако израста оно што је одувек било присутно. Ништа не треба усадити у дете, све израста из његовог бића.

Циљеви васпитања са становишта реформне педагогије са почетка 20. века

Циљеви васпитања су увек значајно и актуелно питање педагошке науке. Они се често изнова преиспитују и редефинишу, посебно у временима промена и развоја. Преиспитује се њихова ефикасност, утемељеност у теорији и применљивост у пракси. То је био случај и у педагошкој телеологији на почетку 20. века. Верујући у природу детета и побијајући хербартијанску асоцијативну психологију, педагози са почетка 20. века покушавају да усмере педагогију ка новим циљевима васпитања. Васпитање су

покушавали да ставе у функцију развоја друштва, и да усмере у правцу хуманистичког отвореног друштва, а појединца у правцу развијања његових природом датих потенцијала. Нажалост, прилив ученика у школе на почетку 20. века изазивао је одређене ефекте и последице које нису ишле у прилог ученицима, нити таквој оријентацији.

Са друге стране, европске земље биле су обузете тешкоћама материјалне природе и разним противречностима, како унутар појединих земаља тако и супротностима које су реметиле односе између земаља. Управо у то време, на почетку 20. века, Европа се кретала у правцу великих сукоба, ратова који су требало да реше нерешена питања великих европских империја: Аустроугарске, Немачке, Француске, Енглеске, Италије. То су биле околности у којима ни школе, нити ученици у њима, нису били приоритети. Напротив, суочавани су са многим тешкоћама и застрашујућим наслућивањима блиске будућности. У другој деценији, скоро на почетку 20. века, у Европи су примат имале војне потребе и припремање рата који је убрзо започео, отео се контроли и настојањима да се проблеми реше миром. Развио се сукоб прво европских, потом светских размера – Први светски рат. Школе су биле потпуно у другом плану.

Из правца психологије и педологије долазила је другачија слика. Дете и детињство су уздизани као величанства којима се треба клањати. Дете је било весник будућности, нада родитеља, творац друштва правде и слободе, оно је давало смисао животу и наду у будућност. То је била ситуација у којој су радиле школе почетком 20. века и у којима се остваривао педагошки рад, који је у великој мери осликавао противуречности кроз које је пролазило европско друштво. На једној страни, била је то експанзија образовања, ширење и институционализовање, подржављивање образовања, уз несебично залагање многих људи, нарочито учитеља и професора да се у датим условима постигне што успешније образовање, на другој страни била је то маргинализација захваљујући политичким околностима. Са педагошког аспекта гледано, школе су биле нека врста тврђава хербратизма, који је током читавог 19. века истрајавао на више психолошком него социјалном заснивању начина рада и поступања у школама. Школа је имала обележја установе за дисциплиновање деце, а основни циљ је био припрема деце за живот у индустријском друштву.

Овај рад бави се проблемом циљева васпитања са аспекта реформне педагогије, јер се у циљевима васпитања огледају многе специфичности васпитања на почетку 20. века: отпор према дуализмима сваке врсте, искључивости и крутости у научним теоријама, ауторитарним наметањима, схватањима о коначним и апсолутним истинама (Петровић, 2009). Посебно је, у том смислу, значајно питање извора циљева васпитања, односно

полазних тачака за њихово дефинисање, као и виђење конкретизације циља васпитања, те како се они односе према интелектуалном и емоционалном васпитању.

Због своје специфичности и аутентичности, а посебно због начина превазилажења противуречности индивидуалних и друштвених потреба, из тог периода издвајају се Дјуијева схватања о циљу васпитања и изазивају велико интересовање, како његових савременика, тако и савремених педагога. Наиме, Дјуи покушава да помири садашње и будуће, као и индивидуално и друштвено и да на тим компромисима изгради опште циљеве васпитања. Тако формулисане циљеве он даље посматра са становишта своје инструменталистичке филозофије, те они постају средство васпитног процеса. Многи аспекти његових ставова показују се актуелним и значајним за савремену педагогију, иако из савремене перспективе могу показивати и одређене слабости (Петровић, 2009).

Дјуијев (1971: 78) став је да је циљ вредан једино када је од помоћи посматрању, планирању и извођењу радњи. Уколико је он далек, неразумљив, на силу наметнут, он ће сметати здравом разуму онога коме треба да помогне и тако ће постати штетан. Због тога он циљ васпитања поистовећује са самим процесом васпитања, јер се једино тада добија право јединство и јасна сврха. Васпитање као процес не сме се подредити ничему спољњем и коначном јер у том случају сам процес који води ка остварењу циља губи на значају. Циљ, са друге стране, мора да садржи наговештај онога чему се тежи, да дефинише и усмерава, другим речима, да помаже бољем квалитету процеса васпитања. Дакле, највећа вредност је у самом процесу, све остало подређено је побољшању и успешнијем остваривању тог процеса. Дакле, циљ је у ствари средство које користимо да бисмо унапредили целокупан процес.

Из овога природно проистиче услов поштовања могућности и потреба самог васпитаника као и тренутних услова у којима се васпитање догађа. Ово мишљење је често било основа за постављање критике против Дјуија, јер се закључивало да је он окренут пре свега садашњости и тренутним и уско практичним радњама, без пројекције будућности. Расветљавајући праву Дјуијеву намеру, Бејлс (Bayles, 1960: 207) тврди да је Дјуи био далеко од игнорисања будућности и прошлости. У ствари, будућност је за њега била највећа брига, а прошлошћу и садашњошћу бавио се искључиво зарад будућности. Прошлошћу се бавио онолико колико је била потребна да осветли које кораке предузети да би се дошло до пожељне или жељене будућности, а садашњошћу прво, јер се тако поставља основа за будућност какву желимо, и друго, јер се тако развија способност која је неопходна за бављење будућим проблемима.

Дјуи у постављању циљева инсистира на коришћењу научног метода, што обухвата анализу услова у којима се одређена радња догађа, средстава потребних за њено извођење и процењивање која је од могућности за њено спровођење најбоља. Добро постављени циљеви израстају из постојећих услова, прилагодљиви су и служе томе да усмеравају радњу, да буду истовремено и средства, а не само коначан резултат у виду идеала. Споља наметнути, крути и строго одређени циљеви одвојени су од процеса коме у ствари треба да служе. Дјуи сматра да они могу да уназаде и угрозе сам процес, јер не препознају могућности, неосетљиви су на промене и напредовање и „ограничавају интелигенцију“. Доследан свом отпору према коначности и извесности и схватању живота као нечега што се развија и мења, он захтева да циљеви буду прилагодљиви. Као што израстају у одређеним условима, тако се и мењају са њиховом променом. Остварење одређених циљева никада није крајњи резултат и завршетак процеса, већ само платформа за постављање нових, у новим условима адекватнијих циљева. Чињеница да циљеве одређује различито, као сам процес, средство, платформу за даље развијање итд., не значи да се Дјуи колеба око тога шта би циљеви требало да буду, већ да жели да покаже колико чврсто су utkани у васпитну ситуацију и од ње неодвојиви. То нас и наводи на закључак да је њему најближе садржинско одређење циља васпитања: да је циљ васпитања само васпитање. Ова дефиниција испуњава и његов критеријум општости.

У одређивању васпитних циљева Дјуи указује на постојање општих и посебних циљева и позива да се међу њима одреде јасне разлике: "Добро је да се подсетимо да васпитање нема циљева. Само појединци, родитељи и наставници итд. имају циљеве, али не и једна апстрактна идеја као што је васпитање" (Дјуи, 1971: 78). Дјуи овде не пориче постојање циљева и не наступа са агностичког становишта; напротив, циљеви имају велики значај за људску делатност, и потребно их је дефинисати. Међутим, он указује на то да је општи циљ васпитања потребно јасно разграничити од посебних и конкретних који се тичу свакодневне васпитне праксе. Општи циљеви служе као основа за извођење конкретних циљева и они само усмеравају делатност васпитача, они су инспирација за постављање питања и одређивање проблема. Добро је да их има што више јер ће се тако боље покрити цело поље дечијег развоја и неће се олако прећи ни преко чега. Дјуи инсистира да циљеви буду што општији, јер тако остављају простора за напредовање, развој, променљивост и индивидуалност у васпитању. Општи циљеви заснивају се на потребама демократског друштва, достигнућима психологије и педагогије и филозофским поимањима човека. Конкретни или посебни циљеви васпитања заснивају се на унут-

рашњим потребама и могућностима васпитаника, на искуству, достигнућима и вредности-одраслих, на постојећим условима и расположивим средствима (Петровић, 2009).

Постављајући изворе циљева васпитања овако широко Дјуи покушава да превазиђе једну од највећих антиномија у постављању циљева васпитања – антиномију између појединца и друштва, антиномију између два васпитна идеала која су се током векова често смењивала у борби за доминацију. То су природни развој и друштвена ефикасност. Дјуи (1971) говори у прилог оба поменута идеала. Он сматра да су и један и други циљ добро постављени у смислу општости, јер пружају могућност широког спектра конкретнијих циљева и довољно су флексибилни да остављају простора за развој и разраду основне идеје. На пример, природни развој као циљ указује на индивидуалне разлике међу децом, на значај деловања између организма и средине, на значај физичког развоја, на поштовање инстинката, нагона и интересовања, на бригу о здрављу детета итд. Друштвена ефикасност је са друге стране отворила пут васпитању за живот у друштву, схватању да појединац мора бити способан да брине о себи и својој породици, да учествује у размени искустава са другим људима и да буде осетљив за осећања и добробит других чланова заједнице. Оно што је ове циљеве учинило неодрживим, иако су по општости добро постављени, управо је чињеница да су присталице и једних и других биле потпуно искључиве и инсистирале на одржању овог дуализма.

Дјуи верује да васпитање треба да служи и једном и другом циљу. Природни развој и развој индивидуалних способности сваког појединца за њега представља веома значајан циљ. Истовремено, он наглашава да природне способности и нагони сами по себи нису вредносне категорије. Природа детета није ни добра ни лоша, она представља само низ могућности за развој. Своје вредносно одређење природа, нагони и способности добијају тек у интеракцији са друштвеном средином. Препустити нагоне спонтаном и неконтролисаним развоју за Дјуија је једнако штетно као и њихово занемаривање, потискивање или насилно развијање. Природни развој треба да се остарује у подстицајној средини, оној која ће усмеравати на интеракцију са другима и која неће фиксирати или ограничавати развој, већ ће помоћи појединцу да стално богати и унапређује своја искуства, да своје урођене снаге користи у добре сврхе.

Осим већ поменутих, Дјуи уводи и појам културе као циља васпитања. Култура представља нешто лично и индивидуално, она је „способност за стално проширавање обима и тачности човековог запажања значења ствари“ (Дјуи, 1971: 80). Али, култура представља и нешто култивисано, сазрело, супротно сировом и грубом. У циљу који би

био заснован на култури Дјуи види разрешење сукоба природног развоја и друштвене ефикасности. На крају девете главе *Васпитања и демократије* Дјуи пише:

Остварење резултата који су од вредности за друге пратећа је појава једног процеса стицања искуства у коме су садржане битне вредности...стога је посебан задатак васпитања данас да се бори у прилог таквог циља у коме су друштвена ефикасност и лична култура синоними а не супротности (1971: 88).

Према Дјуију (1936: 27) циљеви се не стварају у празном простору. Они настају из склопа социјалних веза и односа које окружују појединца, као израз времена у коме настају и као израз активних моћи и тежњи појединца. Постојање циљева повезује садашње напоре са будућношћу. Они омогућавају да се процес васпитања реализује организованије и рационалније. Циљеви, затим, имају улогу да нас упуте у то која средства су најефикаснија и најпримеренија у датој ситуацији да би процес текао несметано и да би се дошло до пожељног исхода. Коначно, циљеви имају и улогу мотивационог средства (Петровић, 2009). Они васпитном процесу дају смисао. Циљеви су веза нагона и активности васпитаника, ангажовања васпитача и очекивања родитеља са исходима васпитног процеса.

На унутрашње циљеве детета, у много већој мери усмерена је педагошка концепција Марије Монтесори. Она се темељи на активностима детета које учи уз помоћ различитих дидактичких материјала, оспособљава се за самоучење и самоваспитање, што је и васпитни циљ, док је улога васпитача да усмерава рад детета у правцу остваривања ових васпитних циљева. За остваривање васпитних циљева важна су три елемента: обезбеђена одговарајућа средина, дидактички материјал довољно подстицајан за самоактивност детета и добро оспособљен васпитач да посматра дете (Бојовић, 2011:701). У ствари, као најзначајнији циљ који се у делима Марије Монтесори може уочити је развијање независности код деце. Породица и школа су уједињене око васпитних циљева. И једни и други помажу деци да уче да ходају без помоћи, да трче, да ходају уз и низ степенице, да подигну оно што је пало, да се сама облаче, купају и да говоре разговетно, да јасно изражавају своје потребе. Таква помоћ је деци потребна да би она постала задовољна сама собом, својим индивидуалним циљевима и потребама. Све то је део васпитања за независност (Gutek, 2004: 111, 113).

Ипак, циљеви васпитања у Монтесори педагогији су двоструки, иако сви воде ка независности детета, они се могу поделити на биолошке и друштвене. Са биолошке стране потребно је помоћи детету у његовом природном развоју, док је из друштвене перспективе неопходно припремити га за живот у друштву. Овако опште постављене циљеве Марија Монтесори операционализује кроз посебне циљеве васпитања. Васпитање чула је, на пример, најзначајније и потребно је из обе перспективе, иако претходи софистицираној

интелектуалној активности, потребно је као основа за њен развој. Затим, морамо тежити развоју способности посматрања. Када се заврши период интензивног развоја, тада долази прилагођавање индивидуе околини као основни циљ. У том периоду деца уче да користе своју околину, те је тада примерено, на пример, техничко образовање.

У сваком случају, уметност самог васпитача има изузетно значајну улогу, јер он је тај који треба да измери како се личност детета развија, чији је правац развоја добар, коме је потребна помоћ. Деца још на раном узрасту показују дубоке разлике и захтевају разноврсне врсте помоћи. И док је неким помоћ скоро непотребна, други траже директно подучавање. Због тога је Марија Монтесори (према: Gutek, 2004: 177-178) наглашавала да је васпитни циљ, пре свега, помоћи спонтаном развоју менталних, духовних и физичких снага детета, а не учинити од њега културно прихваћену индивидуу, у свакодневном смислу те речи.

Декроли је своје виђење циљева васпитања пренео углавном из свог рада у специјалном васпитању. По њему основни циљ био је омогућити деци хармоничан и срећан живот у школи, што ближи породичном и друштвеном животу у природном окружењу, а то се могло постићи кроз игру и рад, подстицањем интелектуалног и моралног развоја и припремањем за корисног члана заједнице. Од деце се очекивало да испуне сопствене потребе, али и да се прилагоде окружењу у коме ће живети (Van Gorp, 2005). Тако је програм и у Декролијевој прогресивној школи Ecole de l'Ermitage, садржавао две основне секције: ону која је подржавала индивидуалне потребе детета, и ону која је била окренута друштвеним потребама. Од четири основне потребе човека које је Декроли издвојио, а које су познате под именом Декролијеви центри интересовања, три припадају индивидуалним, а четврта друштвеним потребама. Декролијев циљ васпитања се можда највише приближава идеји васпитања као припреме за живот, од које су се његови савременици (Дјуи, 1971) углавном ограђивали, сматрајући је производом 19. века. Међутим, он припреми за живот даје нешто другачију димензију. Школа остварује општи задатак васпитања, тако што припрема децу за реалности живота који их очекује. А ова припрема биће најбоље спроведена кроз практично учествовање у животу, то јест кроз широки спектар искустава које дете у њој стиче, а посебно у додиру са искуствима правог друштвеног живота (Hamaïde, 1924: 19).

У Валдорф педагогији наилазимо на још један специфичан однос према циљевима васпитања. Сматрајући свако дете посебним, она не дозвољава да се постављају циљеви васпитања који ће усмеравати наставне и васпитне активности школе. Рудолф Штајнер сматра да васпитање служи у свом најпрактичнијем смислу најдубљим потребама модерне

цивилизације. Једина нада у будућност Централне Европе ослања се на људе који ће деловати из најдубљих људских побуда. Васпитање овде има узвишену улогу неговања најбољег и најдубљег у човеку и његовог отварања ка свету. Међутим, када дође до конкретних циљева, у Валдорф школи они зависе од сваког детета појединачно, од наставника од којих се очекује да препознају потребе деце и од родитеља, који ће будно пратити своју децу и своја запажања, наде и очекивања делити са наставницима (Steiner, 2004b). Валдорф педагогија жели да пружи младим људима оно што им је потребно да би се развили у слободне, моралне и уравнотежене људе.

На крају, може се констатовати да реформна педагогија на почетку 20. века доноси плурализам циљева у васпитању. У погледу циљева заслуга реформне педагогије није била у томе да је открила нови, прави циљ, већ у томе што је отворила пут педагозима и школама да истражују циљеве. Дјуи циљеве дефинише веома отворено допуштајући им само усмеравајућу улогу, и не дозвољавајући да у њима преовлада индивидуални или друштвени мотив. Марија Монтесори циљеве усмерава ка унутрашњем развоју детета и његовим овладавањем, прво својим унутрашњим капацитетима, а касније и средствима из околине. Међутим, једнако су снажни и значајни циљеви васпитања који воде духовном израстању детета као код Рудолфа Штајнера или оних који су дефинисани једноставно као срећа детета, као код Александра Нила.

ДРУГИ ДЕО
ИНТЕЛЕКТУАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО
ВАСПИТАЊЕ У РЕФОРМНОЈ ПЕДАГОГИЈИ

СХВАТАЊА ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ И ЕМОЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА У РЕФОРМНОЈ ПЕДАГОГИЈИ ПОЧЕТКОМ 20. ВЕКА

Један од задатака постављених овом раду односи се на однос интелектуалног и емоционалног васпитања у реформној педагогији и улогу школе у њиховој реализацији. Сагледавање интелектуалног и емоционалног васпитања из овог угла може учинити допринос целовитијем њиховом сагледавању у савременим оквирима, посебно уколико се има у виду да је савремена педагогија стално у процесу преиспитивања својих устаљених и традиционалних форми васпитања и наставних планова, са једне, и захтева постмодерног друштва, са друге стране, те адекватности и значаја постојећих теорија васпитања. Сагледати интелектуално и емоционално васпитање из перспективе њиховог развоја у 20. веку може бити значајно и може учинити допринос њиховом бољем разумевању и имплементацији у савременој настави.

За преиспитивање и реформулисање концепта интелектуалног васпитања у другој половини 20. века, заслужна је појава новог друштвеног концепта, концепта друштва знања. Друштво знања је поставило нове захтеве пред савременог човека, а самим тим и пред педагошку науку. Настало је шездесетих година 20. века као израз оптимистичких тежњи тога доба и вере да ће се развити друштво у коме ће здрав разум бити замењен научним резоновањем (Valimaa & Hoffman, 2008). Од деведесетих година 20. века, оно се посматра као посебан интелектуални и друштвени феномен и приближава се сродном концепту који је настао у педагошком миљеу – то је концепт друштва које учи. Развој ова два концепта доприноси томе да нестају разлике између формалног и неформалног образовања, доживотно учење постаје потреба и услов живота, а образовање престаје да буде привилегија елите. Назначајнија вештина која се издваја у склопу интелектуалног васпитања је *научити како се учи* (Valimaa & Hoffman, 2008: 265-285).

Посматрано уопште, као интелектуални феномен, друштво знања обухвата и повезује све што је повезано са знањем, без обзира на то да ли се то тиче појединаца, организација или читавих друштава. Оно је истовремено и циљ и средство свог развоја (Valimaa & Hoffman, 2008: 265-285). Посматрано са педагошког аспекта повезано је са процесима побољшања квалитета и ефикасности образовања и принципима доступности образовања, доживотног учења, стварања могућности за запошљавање, професионални развој и активно учешће појединца у друштвеном животу. Међутим, питање квалитета и ефикасности образовања нужно је повезано и са другим аспектима васпитања и

образовања. Квалитет не укључује само процену квалификација и академских постигнућа, већ и евалуацију персоналних карактеристика наставника и ученика. Квалитет образовања се не процењује само са аспекта когнитивног разумевања и развоја, већ укључује и социјалне и друге димензије учења (Милутиновић, 2009в: 77). Са аспекта друштва то значи да васпитавамо и образујемо појединце који су спремни да активно учествују у друштву и да га унапређују и мењају. Са аспекта појединца то значи отклањање препрека које се могу поставити његовом друштвеном напредовању и личном развоју, а које се могу јавити на афективном, когнитивном или конативном плану; а које се манифестују као несигурност, нетолерисање неизвесности, системски центризам у мишљењу, глобално и неиздиференцирано мишљење, когнитивно поједностављивање, селективну перцепцију и навике као учвршћени стил понашања (Ђуришић-Бојановић, 2007: 211-224).

Природно је да се са таквим захтевима друштва интелектуално и емоционално васпитање издвајају као значајне категорије, али и да се основним појмовима и значајним процесима који чине појмовни и теоријски склоп ових појмова, као што су знање, учење, мишљење, памћење, прилази на нов и другачији начин. Емоционалним доживљајима, мотивацији, комуникацији и развоју личности васпитаника придаје све већи значај. Дефинисању исхода и циљева васпитања и образовања приступа се на другачији начин. Циљеви и задаци интелектуалног и емоционалног васпитања крајем 20. века, све чешће се дефинишу кроз компетенције. Савремени аутори (Birney & Sternberg, 2006; Cohen, 2006; Letic, Lungulov i Grandić, 2013; Сузић, 2005) и код нас и у свету све чешће говоре, поред осталих, о когнитивним и емоционалним компетенцијама.

Дефинисање исхода образовања кроз компетенције представља раскид са дугорочном традицијом у образовању током које су се кроз циљеве дефинисала знања којима треба овладати. Компетенције, за разлику од знања, не могу се научити из уџбеника, оне подразумевају да човек носи законитости саморазвоја и самореализације као и свет који га окружује (Јермаков, 2011). Узимајући у обзир ово одређење, као и далеко једноставније, али једнако садржајно одређење Ненада Сузића (2013) да је компетенција способност на делу, можемо закључити да је овакав приступ знатно захтевнији и да обухвата различите аспекте личности, од којих је поседовање знања само један део.

Како је настао углавном из позитивистичке перспективе и у почетку био уско повезиван са стручним оспособљавањем, компетенцијски приступ изазива сумње и критике многих аутора, који сматрају да су таквој распарчаности човековог образовања може лако изгубити холистички и хуманистички карактер васпитања, па и саме педагогије као науке (Радека, 2011; Noddings 2006). Ипак, то не значи да овај концепт у савременој

педагогији треба напустити, већ га повезати са хуманистичком оријентацијом, а не само са друштвеним и интелектуалним аспектима посла који се обавља. Нел Ноддингс (Noddings, 2006) наглашава да оно што се критиком жели постићи је равнотежа, а да би смо је очували, морамо с времена на време освежити свој васпитни дух тако што ћемо поново прочитати Карла Роџерса, Гордона Олпорта, Максин Грин, Александра Нила, Марију Монтесори, Доктора Спока, Абрахама Маслова, Џејн Адамс, Џорџа Ленарда, Луси С. Мичел, Рона Милера, Дебру Мајер, Вивијен Пејли, Теда Сајзера и Пола Гудмана. Тако се овај приступ у 21. веку, развија у правцу наглашавања потребе човека као индивидуе и његове тежње ка развоју и самоостварењу (Burke, 2005). Са становишта хуманистичке оријентације компетенције су почеле да се сагледавају полазећи од успешних и остварених људи у одређеном послу, који су срећни и задовољни собом и својим ангажовањем и постигнућем. Тако се дошло до стварања генеричких компетенција, које су обухватале и особине личности и социјалне вештине неопходне за професионално компетентно деловање (Burke, 2005; Chappell et al., 2000). Сама природа приступа, која је у својој основи носила идеју да је друштво динамично и да је његова перспектива развојна, довела је до развоја компетенцијског приступа, који не тежи да постане коначан и једини модел, и чији су почетни недостаци у великој мери превазиђени. Он је донео и значајан допринос на пољу индивидуализације учења. Са јаснијим циљевима постизана је већа мотивација и усмереност на постигнуће појединачних ученика (Houston & Howsam, 1972).

Оно што је за овај рад веома значајно, у оваквом приступу могу се препознати тежње педагога са почетка 20. века. Они су веровали да знање није и не треба да буде коначна категорија, па ни циљ васпитања и образовања (Дјуи, 1971), нису прихватили уџбеник као једини извор знања (Dewey, 1910, 1956; Key, 2000; Монтесори, 2003; Френе (према: Јагровић, 2007; Матијевић, 2001)), инсистирали су на значају самореализације и саморазвоја (Steiner, 2000, 2004а), значају окружења и средине, на активном учешћу појединца у сопственом израстању и поштовању његових интересовања, на чему су поред набројаних инсистирали и остали педагози реформне оријентације. Они су припремали педагошко тло на коме ће се касније развити другачија схватања интелектуалног васпитања, а емоционално васпитање ће добити своје место у педагошкој теорији.

Интелектуално васпитање се на крају 20. и почетком 21. века најчешће везује за развој умних способности. У том смислу, интелектуално васпитање се дефинише као укупност интенционалних утицаја на интелектуални развој личности (Баковљев, 1997), или као стварање најоптималнијих педагошких услова којима се доприноси развоју интелектуалних способности, усвајању и стицању знања, развоју вештина и навика и

изграђивању културе интелектуалног рада (Јовановић, 2011). Оно се може посматрати и шире, као процес формирања човека као разумног бића, његових интелектуалних могућности и стваралачких снага и способности (Бранковић и Илић, 2003). Разрадом задатака интелектуалног васпитања, мишљење се издваја као најзначајнија интелектуална способност, јер чини основу сазнајних, делатних, мотивационих и емоционалних функција човека. Међутим, иако се наглашава да се васпитање не може успешно остваривати без свесне мисаоне активности, интелектуално васпитање се не своди само на развој способности мишљења, већ подразумева и развој чула, перцепције, пажње, памћења, говора, стицање знања, усвајања вредности и формирања критичког расуђивања и изграђену културу интелектуалног рада (Баковљев, 1997; Ђорђевић, 1990).

Баковљев (1997) набраја следеће задатке интелектуалног васпитања: стицање фундаменталних научних знања о стварности; усвајање система основних интелектуалних умења и навика (читање, писање, служење литературом, коришћење рачунара); изграђивање научног погледа на свет; развијање умних способности (мишљење, памћење, пажња, логичко закључивање); подстицање интелектуалне радозналости; и развијање потребе за сталним учењем и за самообразовањем.

Јован Ђорђевић (1990) издваја три групе задатака интелектуалног васпитања. Прва група обухвата *усвајање научних знања, умења и формирање научног, материјалистичког погледа на свет*. Овој групи припадају задаци који су усмерени на развијање интересовања ученика за нова сазнања и интелектуална достигнућа. Стицање знања која чине основу за развој дијалектичког мишљења, омогућава ученицима да могу самостално вршити анализе и синтезе, индукције и дедукције, логичко суђење и процењивање појава, помаже им да формирају уверења и ставове и развију лични однос према истини и општи критички сазнајни став. На добро постављеној основи, која се ослања на знања о развоју природе, друштва и људског мишљења, лакше ће се изградити навике и умења код ученика и развијати култура умног рада и способности критичког мишљења. Образовање које је усмерено, не само према сазнању света, већ и према његовом мењању подстицаће развијање хуманих односа у друштву. Тако интелектуално васпитање укључује и емоционалне квалитете личности. Ова група задатака најбоље је илустрована у Брунеровом ставу да интелектуално васпитање почиње са упознавањем света и његових закона.

Друга група задатака обухвата *развијање интелектуалних способности*. Развијати способности мишљења и резоновања подразумева развој апстрактног мишљења које обухвата процесе анализе, синтезе, поређивања, уопштавања, класификације; затим

стваралачког мишљења и активности; као и критичког мишљења, те развој способности уопштавања и доношења закључака, способности разликовања битног од небитног, проналажења заједничких одлика, као и суштинских разлика (Ђорђевић, 1990). Један од задатака интелектуалног васпитања у савременој настави односи се на потребу да се омогући у процесу сазнавања развој научних појмова и научно-теоријског мишљења ученика. Антонијевић (2008: 392) сматра да оваква оријентација треба да чини основу интелектуалног развоја и васпитања ученика.

Последња група задатака обухвата задатке који теже *оспособљавању ученика за самостално стицање знања, самообразовање и развијање културе и техника интелектуалног рада*. Упућивање у методе и технике рационалног учења, планирање времена и организацију рада и оспособљавање за коришћење уџбеника, речника, енциклопедија, лексикона; за вођење бележака, прављење извода, резимеа и цитата водиће ка развијању способности за пажљив и усредсређен рад. Ђорђевић (1990) сматра и да су мотивисаност за самостално овладавање различитим знањима, навикама и вештинама, развијање упорности за савлађивање тешкоћа и настојања да се пронађу најбоља решења, значајни ефекти које се постижу током овог процеса и да имају значајну емоционалну димензију.

Код многих домаћих и страних аутора (Ashman & Conaway, 2002; Антонијевић, 2011; 2008; Ђорђевић, 2006; Cohen, 2001: 19), нарочито у првим деценијама 21. века интелектуално васпитање је усмерено на развијање способности решавања проблема, то јест стварање „флексибилних и независних мислилаца и способних решавача проблема“ (Ashman & Conaway, 2002). Васпитање мора да охрабри ученике да престану да буду пасивни објекти који чекају да им учитељ одреди шта ће следеће радити, да постану активни креатори своје околине и да тако крену ка вишим нивоима интелектуалног функционисања. Они говоре о развијању навика интелектуалног рада и мотивацији. Учење се односи на усваје знања кроз интеракцију и посматрање света, док је решавање проблема примена знања у циљу постизања жељеног резултата (Ashman & Conaway, 2002).

Мисаона активност ученика представља једну од суштинских карактеристика проблемске наставе и процеса решавања проблема. Интелектуално васпитање ученика у проблемској настави остварује се употребом операција мишљења, у чијој су основи употреба одређених мисаоних способности и вештина ученика. Постоје и други аспекти проблемске наставе који су значајни за васпитање и образовање, а који се не могу занемарити као општи контекст за интелектуално васпитање ученика, јер способности и вештине мишљења представљају основно средство решавања проблема (Антонијевић, 2011: 408; 2008: 392). Ђорђевић (2006: 386) наглашава да су способности за примену

виших мисаоних функција које су потребне приликом решавања проблема све неопходније. Уместо меморисања, развија се логичко памћење. Напушта се дедуктивистички приступ који подразумева примену фиксних метода, ученици се подстичу да питања и задатке виде као проблеме о којима треба размишљати. Усвајање знања проширује сазнање и мишљење, али мало утиче на њихов развој. Тек различити облици самосталног рада доприносе припремању за самостално решавање проблема (Ђорђевић, 2006: 394). Хауард Гарднер (Gardner, 2006: 3) тај став дефинише на следећи начин: деца поседују огромне потенцијале које треба неговати, али морамо избегавати дидактицизам и претерано вођење. Наравно да мора постојати културна трансмисија знања, али питања које дете научи да поставља су значајнија од одговора који се преносе са генерације на генерацију.

Све чешће се као циљ интелектуалног васпитања издваја развијање метакогнитивних способности. Док неки од циљева укључују богаћење вокабулара, усвајање концепата, разумевање веза и односа неопходних за решавање проблема, истиче се стицање увида у сопствени процес мишљења, то јест развијање метакогнитивних способности (Ashman & Conaway, 2002). Ђорђевић (2006: 397) наводи мишљења Де Боноа и Брит-Мари Барт, о потреби независног вежбања мишљења у коме ће ученици постати свесни својих мисаоних процеса.

Метакогнитивне способности и њихово увежбавање добијају на значају у савременим теоријама захваљујући новим схватањима интелигенције и напуштању бихејвиористичке оријентације у психологији. Иако се прва проучавања метакогнитивних способности јављају крајем 19. и почетком 20. века у виду интроспекције, потпуно су потиснута са експанзијом бихејвиоризма. Седамдесетих година 20. века, метакогниција добија своје име почиње да улази у научна истраживања (Dunlosky & Metcalfe, 2009: 34). Интелигенција почиње да се посматра као много комплекснији ентитет, за разлику од схватања да се интелигенција огледа у преради информација и да се може лако мерити. Пијажеово схватање когнитивног развоја и даље је високо цењено, али савремени аутори упозоравају да се оно односи само на један аспект интелигенције, на логичко – математичко мишљење (Gardner, 2006: 49).

Прец и Стернберг (Pretz & Sternberg, 2005) закључују да се интелигенцији треба приступити као општем фактору који обухвата когнитивне способности и вишег и нижег реда. Когнитивне способности нижег реда односе се на оперативно мишљење, оне су задужене за усвајање информација, учење и решавање мисаоних задатака. Метакогнитивно мишљење је когнитивна способност вишег реда, оно је задужено за праћење и контролу.

Оно омогућава бирање стратегија, праћње резултата и прилагођавање деловања. Другим речима, интелигенција зависи и од стабилних индивидуалних разлика у преради информација и од когнитивних модела који су у основи извршног функционисања (Pretz & Sternberg, 2005: 316; Necka & Oryeckowski, 2005: 132).

Венке, Френш и Функе (Wenke, Frensch & Funke, 2005) су анализирајући различита истраживања која су мерила корелацију на тестовима интелигенције и способности решавања проблемских ситуација, утврдили да корелација уопште не постоји, или постоји у мери која није статистички значајна. Овакви закључци упућују на то да је неопходно сагледати комплексност интелигенције и развијати и остале њене аспекте. Поменути аутори се, између осталог, слажу да би будућа проучавања интелигенције требало да обухвате шири спектар варијабли и да узму у обзир одлике личности, афекте и мотивацију. Оријентисаност на шира схватања интелигенције води развоју компетенцијског приступа у интелектуалном васпитању. На почетку 20. века појављује се све више студија које интелектуално васпитање операционализује кроз развијање одређених когнитивних компетенција (Birney & Sternberg, 2006; Cohen, 2006; Rychen & Salganik, 2001; Suzić 2005).

У публикацији ОЕЦД (OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development) под насловом *Defining and selecting key competencies (Дефинисање и издвајање кључних компетенција)*, Ришен и Селгеник (Rychen & Salganik, 2001) издвајају рефлексивно мишљење као „срце кључних компетенција“. Оно укључује комплексне менталне процесе и подразумева да субјекат мисаоног процеса постане и његов објекат, што захтева овладавање менталним техникама, коришћење метакогнитивних вештина, креативне способности и критичку перспективу. Поменути аутори наводе да рефлексивно мишљење захтева и одређени ниво социјалне зрелости који омогућава појединцу да се дистанцира од друштвених притисака, да доноси независне судове и преузима одговорност за своје одлуке.

У књизи *Педагогија за 21. век* Ненад Сузић (2005) наводи двадест и осам компетенција за 21. век од којих седам спадају у когнитивну сферу. То су 1) издвајање битног од небитног, вештина одабира информација; 2) постављање питања о градиву, као и о властитој когницији; 3) разумевање материје и проблема; 4) памћење, одабир информација које је нужно памтити; 5) руковање информацијама, менаџмент у коришћењу информација – брзо проналажење, коришћење и складиштење информација; 6) конвергентна и дивергентна продукција, фабриковање нових идеја, решења и продуката; 7) евалуација, вредновање ефикасности учења и рада, као и остварене користи.

Стенберг (Sternberg, 2006: 14) концептуализује когнитивне способности као групе когнитивних компетенција које су стално у развоју. Он издваја пет таквих група: 1) *метакогнитивне компетенције* (препознавање, дефинисање и представљање проблема; формулисање стратегија и налажење извора решења; планирање, праћење и евалуација одабране стратегије); 2) *учење* (препознати које информације су нам потребне; на које већ познате информације се можемо ослонити; и како искомбиновати нове и старе информације да бисмо решили проблем); 3) *мишљење* (равнотежа аналитичког, креативног и практичног мишљења, примереног ситуацији и неопходног за оптимални успех); 4) *знање* у свом декларативном процедуралном облику; и 5) *мотивација* да се употребе напред поменути ресурси како би се дошло до решења проблема.

Наведене класификације потичу од аутора компетентних у области когнитивних компетенција, и показују слагање у великој мери, те можемо закључити да пружају увид у савремена схватања и актуелне токове у овој области. У овом раду оне ће нам послужити као референтан оквир актуелности истраживаних схватања реформне педагогије. Иако се не служе истом терминологијом, нити се у њиховом раду издвајају јасно дефинисани циљеви који би били аналогни савременом приступу, захтеви које интелектуалном васпитању поставља реформна педагогија могу се и у 21. веку сматрати актуелним. Тежња да се помогне деци да развију своје креативне и истраживачке потенцијале, критички став и однос према окружењу, позитиван однос према учењу, истраживању и самоусавршавању, другим речима, развијање интелектуалне оштрине и радозналости, препознатљива је и у савременој педагогији.

Емоционалном аспекту васпитања реформна педагоија поклања доста пажње. Педагози са почетка 20. века брину за емоционално здравље деце, анализирају њихове потребе и нагоне, узимају се у обзир индивидуалне разлике. У васпитању користе снагу позитивних емоција као што су осећања среће, задовољства, поноса, док се из васпитних поступака отклања оно што на децу може деловати фрустрирајуће и изазвати незадовољство, љутњу, бес или стид. Они јасно изражавају намеру да васпитаници израсту у емоционално стабилне особе, сигурне у себе и самосвесне, које ће разумети своје и туђе потребе и осећања и имати здраве односе са околином која их окружује.

О емоционалном аспекту васпитања, у савременој теорији, говори се као о релативно новом концепту. Међутим, он то није. Књига Данијела Големана 1985. године само је обновила интересовање за емоционалну интелигенцију и васпитање. Психолози су бавећи се интелигенцијом, дуго били фокусирани само на њене когнитивне елементе, али су неки од њих, на пример Векслер (Wechsler), још 1940. године почели да се интересују за

не-когнитивне, односно не-интелектуалне аспекте интелигенције, подразумевајући под њима афективне, персоналне и социјалне факторе. Бар-Он (Bar-On) је 1980. године први употребио термин *коэффициент емоционалне интелигенције*. Торндајк је тридесетих година 20. века писао о социјалној интелигенцији, да би тек осамдесетих година Хауард Гарднер издвојио интерперсоналну и интраперсоналну интелигенцију (Yoder, 2003:10).

Педагози су били веома свесни значаја емоција у васпитању и чињенице да оне прожимају целокупни васпитно-образовни процес. Празнина у проучавању емоционалног васпитања је наступила јер се наука о васпитању претежно користила синтагмама интелектуално, морално, естетско итд. васпитање, док се емоционални карактер, емоционална природа васпитања на теоријском нивоу вековима није посебно истицала да би тиме категорија емоционалног васпитања била сасвим јасно значењски дефинисана. Џонатан Коен (Cohen, 2001), оснивач Центра за социјално и емоционално васпитање при Колумбија Универзитету и аутор и уредник првих и најпопуларнијих издања у овој области *Образовање ума и срца: социјално и емоционално учење и пут адолесценције (Educating Minds and Hearts: Social emotional learning and the passage of adolescence)* и *Сигурне учионице/интелигентне школе (Safe classrooms/intelligent schools)*, наводи да се тек у последње две деценије педагози баве проблемом кога су родитељи и учитељи одувек били свесни: да је научити како да читамо сами себе и реакције других људи, једнако значајно као што је значајно да научимо да читамо речи и бројеве.

Хауард Гарднер (Gardner, 1999) се такође дотиче питања због чега је тако значајан аспект васпитања остајао годинама необрађиван од стране педагошких теоретичара. Он то објашњава чињеницом да су одрасли увек бринули за социјални и емоционални развој деце и да је та брига увек била појачана у тренуцима када је дете пролазило кроз значајне промене у свом животу, или када су се значајне промене дешавале у његовом окружењу, те је било изложено различитим ризицима. Чињеница је да је време у коме се овај концепт појавио, време брзог напретка друштва и великих промена, и време у коме су многи млади изложени ризику на различите начине, што је створило потребу за јасно дефинисање нове терминологије и грађење система знања која ће помоћи да се проблеми реше.

Ипак, научну подршку тој друштвено израженој потреби дала су открића Хауарда Гранера у области вишеструких интелигенција, напредак развојне психологије и открића у области неуронаука. Гарднеров концепт интраперсоналне интелигенције дотицао је улогу емоција у човековом животу. Емоције и интелигенцију у пуном смислу први су повезали Питер Саловеј (Peter Salovey), професор психологије на Јејл универзитету и његов колега Џон Мејер (John Mayer), професор на Универзитету Њу Хемпшир. Они су створили

теоријски оквир за проучавање емоционалне интелигенције и објаснили „шта то значи бити интелигентан у свом емоционалном животу и друштвеним односима“ (Goleman, 1997).

Дон Мејер и Питер Саловеј, осим што су јасно дефинисали емоционалну интелигенцију, покренули су и низ истраживања у овој области, тако што су са Дејвидом Карузом (David Caruso) израдили значајне инструменте за мерење и проучавање емоционалне интелигенције, што је учинило и емоционално васпитање јаснијим и применљивијим (Altaras Dimitrijević i Jolić Marjanović, 2010; Сузић, 2004). Емоционална интелигенција је настала као психолошки конструкт који је био контратежа интелигенцији у класичном смислу. Она би требало да одговори на питање зашто неки људи постају успешни, а други не успевају упркос својим талентима и интелигенцији. Честа је појава да најталентованији нису и најуспешнији, најсрећнији, нити најбогатији, иако се то коси са рационалним очекивањима. Очигледно је да успех, срећа и богатство зависе и од других квалитета, од којих неки сигурно припадају емоционалним аспектима личности.

Саловеј и Мејер (Salovey & Mayer 1990: 189) описали су емоционалну интелигенцију као облик социјалне интелигенције која укључује способност да се препознају сопствена и осећања и емоције других људи, да се уочавају разлике међу њима и да се те информације користе како би се усмеравало сопствено мишљење и деловање. Ово схватање емоционалне интелигенције заснива се на менталним способностима. Оно је сконцентрисано на однос емоција и мишљења. Емоционално васпитање се, међутим, односи на много шири спектар деловања и процеса него што је разумевање и уважавање емоција ученика у васпитном процесу. Емоционална интелигенција се у овом случају не посматра само као репрезентација унутрашњих осећања. Она се везује за знање, разумевање, ставове и вештине које су повезане са личним уверењима и друштвеном интеракцијом, и осветљава и даје одређени тон личним и друштвеним искуствима појединца. На овом приступу заснива се други, такође веома утицајан модел емоционалне интелигенције. Он подразумева комбинацију способности и одлика личности. Тај приступ потиче од Големанове теорије и укључује самоконтролу, упорност, издржљивост и самомотивацију, квалитете који се другим речима називају карактерним особинама (Mayer, Salovey & Caruso, 2000: 401).

На основу одређења Саловеја и Мејера, могу се одредити најзначајније области емоционалне интелигенције: 1) препознавање и изражавање емоција, 2) повезивање емоција и когнитивних процеса, 3) разумевање и анализирање емоција и 4) критичко регулисање емоција. По Големановом моделу, могу се издвојити пет области: 1) познавање

сопствених емоција, 2) управљање емоцијама, 3) унутрашња мотивација, 4) препознавање емоција других људи, и 5) сналажење у односима са другим људима (Mayer, Salovey & Caruso, 2000: 401; Richburg & Fletcher, 2002:31).

Разумевање сопствених емоција је кључни концепт емоционалне интелигенције, јер способност да се разумеју и прате права сопствена осећања подиже и ниво самосвести и омогућује људима да доносе исправне животне одлуке, било мале или велике. За децу је веома значајно да науче да речима изражавају сопствена осећања (Cohen, 1999; Goleman, 1995) јер ће их тако лакше дефинисати и пратити и, што је још значајније, преношење емоција ће постати део њихове свакодневне комуникације. Свест о сопственим емоцијама и способност да се оне на прави начин изразе омогућиће и унутрашњу контролу, која је веома значајна у остваривању и неговању различитих друштвених веза и односа. Први корак у овладавању самоспознаје је интроспекција. Децу треба научити да интроспективно посматрају своје мисли, осећања и поступке, што ће постепено водити и њиховом разумевању и контроли, односно емоционалној компетентности (Richburg & Fletcher, 2002: 32; Salovey & Sluyter, 1997: 13).

Управљање емоцијама на одговарајући начин је способност да се издрже успони и падови у животу са одређеном дозом баланса. Они укључује способност да утешимо сами себе и да одбацимо пренаглашења стања узбуђености, узнемирености или нерасположења уопште. Самомотивација се огледа у способности да се емоције ставе у службу остварења одређених циљева. То значи да би требало истражити могућности за успех, срећу, задовољство, различите добробити, затим жртве, напор и могуће фрустације, које ће настати као резултат рада на остварењу одређеног циља. Големан овде укључује и способност одлагања задовољства, савладавања импулсивности и улажење у стање које се назива флоу доживљај или *ток* (Flow), а које подразумева потпуну концентрацију на задовољство обављања неке радње, кад особом владају осећања хармоније, задовољства и узвишености. Препознавање емоција других људи могуће је само код особа које су већ постигле висок ниво самосвести. Ова способност, односно осетљивост за туђа осећања у великој мери доприноси позитивним социјалним вештинама, развијању емпатије и способност усклађивања својих и туђих осећања и деловања (Големан, 2015; Mayer, Salovey & Caruso, 2000: 401; Richburg & Fletcher, 2002: 32; Сузић, 2005: 425; Chabot i Chabot, 2009).

Сналажење у односима са другим људима захтева све наведене способности. Узимајући у обзир комплексност људских односа и емоционалну разноликост која их прати, Големан (1997), али и многи аутори после њега (Mayer, Salovey & Caruso, 2000: 401;

Richburg & Fletcher, 2002: 32), сматрају да је вештинама грађења и одржавања континуирано добрих односа са другим људима једно од најзначајнијих поља емоционалне интелигенције и потребно је посветити му значајну пажњу.

Емоционална интелигенција и способности су основа за разој емоционалних компетенција. Големан дефинише емоционалне компетенције као научене способности, које се базирају на емоционалној интелигенцији, а њихов резултат се огледа у изразитом постигнућу у послу (Goleman, 1997). Емоционалне компетенције се одређују и као способности адекватног руковања системом знања, вештина и способности неопходних да се постане свестан, да се разумеју, изразе и адекватно регулишу емоционални и афективни феномени (Bisquerra & Núria, 2012). Оне су, дакле, научене способности и значајно зависне од емоционалне интелигенције. То што је неко на значајном нивоу друштвене свести, не значи да ће се успешно носити са друштвеним улогама, већ само да има добар потенцијал за то, али је потребно да учењем савлада или увежба вештине које су му за то потребне. Емоционалне компетенције су, често, усмерене на односе са другим људима и помажу у успешном решавању конфликта, али доприносе и бољем учењу и личном успеху. Коначно, људи са боље развијеним емоционалним компетенцијама доприносе и личној и друштвеној добробити (Bisquerra & Núria, 2012; Chabot i Chabot, 2009).

Сузић (2005) износи класификацију емоционалних компетенција која је у великој мери аналогна Големановим областима емоционалне интелигенције, напред објашњеним. Она обухвата седам компетенција: 1) емоционална свест, препознавање својих и туђих емоција, 2) самопоуздање, јасно осећање властитих моћи и лимита, 3) самоконтрола, контрола ометајућих емоција и импулса, 4) емпатија и алтруизам, 5) истинољубивост, изградња стандарда части и интегритета, 6) адаптивност, флексибилност у прихватању промена, 7) иновација, отвореност за нове идеје, приступе и информације.

Теоретичари формалног образовања дуго нису разматрали потребу за емоционалним васпитањем. Међутим, отако се овај концепт појавио на педагошкој сцени, постао је веома популаран и проучава га све више научника са различитих аспеката. Са једне стране појављују се научна истраживања која нас упућују у комплексност проблема и наглашавају неопходност систематског и научног приступа, са друге стране јавља се изразита друштвена потреба за интервенцијом у овој области. Многи проблеми данашњег друштва имају емоционалну позадину. Поједини аутори (Bisquerra & Núria, 2012) истичу да се свугде могу видети манифестације емоционалне неписмености, људи који нису способни да се носе са страхом, несигурношћу, љутњом и бесом. Они у својој немоћи изазивају насиље, показују низак ниво толеранције, препуштају се ризичном понашању,

болестима, дрогама, самоубиствима. У таквој ситуацији излишно је говорити о оправданости, значају и потреби емоционалног васпитања.

Емоционално васпитање обухвата сва деловања и процесе који охрабрују самосвесност, самодисциплину, самосталност и помажу остварењу добрих интерперсоналних односа, који помажу схватању и разумевању начина на који емоције функционишу, како настају, како се изражавају, како могу да утичу на интерперсоналне везе и односе, али и на формирање веровања, вредности и ставова. Под емоционалним васпитањем подразумева се планирано васпитно деловање, стварање одговарајућих услова и одговарајуће васпитне климе, који имају за циљ да ученика доведу до емоционалног развоја. Дефинисано са аспекта исхода, односно емоционалних компетенција, емоционално васпитање је доживотни процес који почиње самим рођењем, и има за циљ да доведе до развоја и сталног усавршавања емоционалних компетенција (Bisquerra & Núria, 2012).

Научни извори емоционалног васпитања нису ограничени само на психолошка сазнања из области емоционалне интелигенције, већ се ослањају и на достигнућа неуронаука, на социјалне вештине, истраживања о добробити позитивне психологије, самопоштовања итд. То је свеобухватни, интегративни теоретски оквир на коме се граде васпитне иновације у овој области (Bisquerra & Núria, 2012; Goleman, 1997; Greenberg & Snell, 1997).

Да би било ефикасно спровођено емоционално васпитање, мора бити планирана, намерна, систематска активност која захтева посвећеност. У многим земљама настоји се да оно постане прожимајући елемент целокупног васпитања и свих академских области, односно да целокупно васпитање добије емоционалну димензију и развија емоционалне вештине (Bisquerra & Núria, 2012). Први корак ка томе је подизање свести и образовање наставника. Развијање емоционалних компетенција наставника је несумњиво најсигурнији почетак, јер је емоционална равнотежа наставника основни услов емоционално стабилне школе. Други корак ка томе је учинити емоционално васпитање заједничком одговорношћу. Иако је јасно да оно не треба да буде одговорност само породице или само школе, у склопу заједничког деловања, школе морају породицама обезбедити сазнања о емоционалном васпитању и како га практиковати (Cohen, 2001: 22).

Поједине школе се одлучују за конкретне програме који су јасно дефинисани школским документима. Конкретна васпитна активност се сматра ефикаснијом од оне која се дешава спонтано. Процењује се да је неопходно минимум 10 једночасовних сесија у оквиру једног полугођа, иако тек континуирано и дугорочно спровођење дају праве

результате (Bisquerra & Núria, 2012). У пракси постоји много таквих програма (Cohen, 2001; Goetz et al., 2005; Salovey & Sluyter, 1997) који су прилагођени различитим образовним нивоима и различитим циљевима. Коен (Cohen, 2001: xv) наводи више програма који су се до сада показали успешним у пракси. Многи од тих програма су вишегодишњи и успешно раде на развоју социјално-емоционалних компетенција деце, при чему се фокусирају на кооперативно учење, коришћење литературе и стварање брижних заједница (Child Development Project), затим на освешћавање круга насилник-жртва-посматрач, као основе за насиље у школама (The Peaceful School Program), на јачање креативних и адаптивних капацитета у решавању проблема (The I Can Solve Problem Program). Могу бити фокусирани директно на јачање социјалних и емоционалних компетенција деце и њиховом разумевању (The Reach Out to Schools Program, PATHS [Promoting Alternative Thinking Strategies] Program). Осим поменутих Саловеј и Слејтер (Salovey & Sluyter, 1997: 21) истичу и програм који се показао веома успешним у јавним школама у Њујорку, а који се ослања на учење вештина емоционално интелигентних особа. То је *Програм за креативно решавање конфликта* (Resolving Conflicts Creatively Program) Линде Лантиери (Linda Lantieri).

Поменути програми називају се заједничким именом Програми социјално-емоционалног учења (SEL Programs) и настали су као резултат истраживања која су показала да је веома значајно код деце развијати социјално-емоционалне компетенције и да се то мора обављати организовано у школама. СЕУ (социјално-емоционално учење) је свеобухватни приступ који тежи да обухвати многе хетерогене приступе: социјалне вештине, когнитивно-бихејвиоралне приступе, саморегулацију, решавање конфликта, вештине решавања проблема и различите програме превенције (насиља, употребе дрога, самоубистава итд.). Ретки су програми који су усмерени директно на јачање емоционалне интелигенције. Они се могу разликовати по томе да ли су интегрисани у редовни курикулум или се издвајају као посебан програм који се директно бави одређеним проблемом (Goetz et al., 2005). На узрасту елементарне школе ови програми су усмерени на то да помогну деци да изразе своје осећања без устезања, да им помогну да прихвате своја осећања, да разумеју и изразе своје емоције говором и покретом, да дозвољавају деци да чине грешке, уче из њих, и тако постају емоционално независна. Они припремају простор за развој здравих односа међу половима, подстичу сарадњу и учествовање породица и указују на то да се емоцијама може управљати (на пример, да љутња не мора увек да укључује и насиље) (Bisquerra & Núria, 2012).

Емоционално васпитање је претежно засновано на искуственим и партиципативним моделима. Наставник узима у обзир искуство детета и његов однос са околином и на њему подучава дете да објасни и изрази своје емоције, и да препозна емоције код других као и код себе. Наставници разумеју и поштују дечија осећања и помажу им да каналишу своје негативне емоције и развијају позитивне. Један од начина за остварење позитивне емоционалне климе и атмосфере љубави и сигурности је да се из породице донесу предмети који су део дечијег искуства и који за њега имају значај. Учионица се тако може испунити играчкама, сликама и другим предметима који значе деци. Музика, лутке, приче, играње улога су веома значајни ресурси у емоционалном васпитању. Музика буди емоције и подстиче осећања задовољства и среће. Са луткама се постиже добра динамика и стварају емоционалне везе. Приче омогућавају идентификацију са ликовима и њиховим осећањима, док играње улога подстиче интеракцију и слободно изражавање. Емоционална размена се остварује кроз различите форме рада и може бити једнако ефикасна и у индивидуалном и у групном раду (Bisquerra & Núria, 2012).

У поглављима која следе покушаћемо да покажемо да су многи од аспеката емоционалног васпитања већ били интегрисани у васпитне системе и школске пројекте на почетку 20. века, и на тај начин отворили пут савременим концептима и њиховом научном развоју. Анализираћемо ставове представника реформне педагогије и илустровати њихова значајна схватања, те покушати да покажемо њихову актуелност. Покушаћемо да покажемо да је реформна педагогија, у оквиру својих теоријских разматрања и практичног деловања, настојала да оствари равнотежу између интелектуалног и емоционалног васпитања и била свесна њихове комплементарности, као што је то случај са савременим схватањима у педагогији.

Повезаност интелектуалног и емоционалног васпитања у учењима педагога реформне оријентације почетком 20. века

Одвојено проучавање и развијање емоционалног и интелектуалног васпитања током векова развоја школе и педагогије као науке довело је до тога да се ови, једнако значајни аспекти васпитања, посматрају као ривали, те да се даје предност једном у односу на други. Нису била ретка чак ни мишљења да једно штети другом, те да морамо, на пример, потиснути емоције како оне не би помутиле разум.

Хербартијанска школа је на крају 19. и почетком 20. века још увек била доминантна у већем броју школских система у свету. Настава у њој, ослоњена на формалне степене,

имала је за циљ усвајање знања и вежбање ума и била потпуно неосетљива за утицај емоција на успешност тог процеса. Успех у учењу зависио је од структуре градива и начина на који се оно излагало, а интелектуални процеси су посматрани као прецизни механизми усвајања, прераде и провере информација. Успех у животу био је директно повезан са нивоом образовања и сматрало се да зависи од интелигенције човека. И у овој области емоције нису добијале своје место. Педагози реформне оријентације, наступајући са претежно хуманистичког становишта, сматрали су да емоције имају велики значај у обе поменуте сфере људског постојања. Логично је да је онда реформна педагогија покушала да реформише такво образовање и васпитање деце, те изнедрила и дијаметрално супротне ставове.

Многи представници реформне педагогије говоре о штети коју изазива негирање емоција у васпитању. Марија Монтесори ватрено говори о слободи детета, међутим закључује да слобода није једини услов пожељног дечијег развоја. У васпитном деловању она подразумева постојање и ослања се на снагу емоција. Љубав издваја као емоцију најприроднију и најближу васпитању јер је природа та која надахњује родитеље љубављу према малишанима. Будући да је природна таква љубав није усиљена, нити рационална, и осим тога што у датом тренутку подупире васпитање, она и сама делује васпитно јер пружа деци слику о томе како би љубав требало да изгледа и у свету одраслих, односно у одраслом добу (Монтесори, 2003: 63). Из тог разлога она верује да све док бригом о детету руководе природни инстинкти и осећања оно је сигурно, заштићено. Онда када матерински инстинкти ослабе и брига о детету постане свестан напор „није више природа та која показује пут; сада је ту улогу преузео човеков интелект. Он је, међутим, непоуздан јер је просветљен разумевањем и јер је научио да мисли како је дете лишено психичког живота“ (Монтесори, 2003: 105).

Штајнер (Steiner, 2004b:6) на том пољу повезује љубав и разум. Суштина љубави је, за њега, у предавању себе свету, и никако се не може сматрати знањем. Ипак, у стварном животу, љубав је највећа снага коју знање може да има. Без љубави не могу да се заиста упознају људска бића, а то је неопходно у правој уметности васпитања. Љубав према човечанству, из које произилази и љубав према детету је основни извор васпитних напора. Због тога он оштро осуђује васпитање које је засновано на објективном, практичном мишљењу и мишљењу заснованом на теорији. Када се васпитање заснива на таквом мишљењу, онда се оно своди на хладни експеримент, јер васпитачи не прилазе њиховим душама и срцима, практично поступање тада не долази захваљујући разумевању, већ је вођено интелектом, који уводи своју реалност, без обзира на право стање ствари (Steiner,

2004b: 3). Оно што се чистим разумом и интелектом може видети је само физичко биће детета, док живот, страсти и осећања никада неће моћи да се објасне путем природних закона. Штајнер (Steiner, 1997b: 44) говори о томе да се страсти и осећања могу разумети и увидом у физичко биће, али једино ако се посматрају у јединству са њим, као што се посматра музика.

Разлог који води људе да ипак приступају васпитању са становишта интелекта је тај што се сигурније осећају са механичким мишљењем, прате устаљење шеме, које уместо њих показују да ли је нешто добро или лоше. Тако се деца не васпитавају у складу са оним што је њима потребно, већ у складу са модерним методама експерименталне психологије. Деца се проучавају споља, мери се њихова меморија, интелектуални капацитети, способност расуђивања, и на основу тога се постављају циљеви васпитања. Али како ће они деловати у животу? Примењивати овако хладно, без емоција, објективно мишљење, опасно је у свакој области живота, чак и у грађевини. Али у васпитању је оно опасније него било где другде, јер уколико се сруши мост, увидели смо да у нашој методологији нешто драстично није било у реду. У васпитању је то много теже увидети, а штете које производимо су теже и имају далекосежне последице (Steiner, 2004b: 4).

Још радикалнија становишта износи Александар Нил (Neill, 1977). Он, скоро љутито, говори о томе да родитељи споро схватају колико је учење небитан део школовања. Он тврди да деца, као и одрасли, уче само оно што желе, а све то награђивање путем оцена и испита, води погрешном развоју личности. Само ограничени људи сматрају да је учење из књига образовање, јер су књиге најмање значајан фактор у школи. Деци је, по Нилу, потребно да науче само да пишу, читају и рачунају, а све остало треба да буде дато кроз игру, спортове, позоришта, уметност и слободу. Већина школског рада у класичним школама је губљење времена, енергије и стрпљења, јер он одузима младима право да се играју, играју и играју, а ставља старе главе на млада рамена.

Нил тврди да је шокиран незрелашћу младих људи на универзитетима и наставничким факултетима, иако су им главе пуне бескорисног знања. Они много знају, блистају у дијалектици, цитирају класике, а поглед на живот им је као код детета. И то је због тога што су учени да знају, али им никада није било дозвољено да осећају. Они су пријатељски наклоњени, пријатни, заинтересовани, али им недостаје емоционални фактор и снага да мишљење подреде осећањима. Он говори о томе да са њима треба разговарати о свету који су пропустили и који и даље пропуштају. Њихове књиге се не баве људском природом, љубављу или слободом, или самоодлучивањем. И све док систем наставља даље, тежећи само стандардима књишког учења, он раздваја главу од срца.

У свом радикалном приступу Нил (према: Croall, 1983:105) одлази и у крајности, и оштро критикује чак и своје савременике који су се борили за слободно васпитање и поштовање емоција у васпитању, јер је сматрао да нису довољно посвећени осећањима деце. Систем Марије Монтесори он назива интелектуалистичким и сматра да му недостаје емоционалности јер она не оставља довољно простора дечијој машти. Њен свет сматра сувише научним, уређеним, дидактички обрађеним, док се цели свет и живот детета састоје у маштању. Теозофска схватања, тада заступљена међу пропагаторима новог васпитања, Нил (према: Croall, 1983:101) такође осуђује. Иако се слаже са многим њиховим ставовима о поштовању дечије индивидуалности, неговању слободне игре, укидања такмичења и неговања духа сарадње у школама, он критикује њихов први принцип који наглашава да је основни циљ васпитања да се дете припреми да тражи и оствари у свом животу величанство духа. Како његов биограф Џонатан Кроул (Croall, 1983:101) примећује, он нити је веровао у величанство духа, а поготову није веровао да су одрасли ти који би требало да припремају дете за било шта. Он је сматрао да ако се у оквиру новог васпитања и даље држимо идеје припремања детета за нешто, онда смо само једну врсту моделовања заменили другом. А то је било у потпуној супротности са Ниловом мисијом потпуног ослобођења детета.

Наступајући са становишта Фројдове теорије и психоанализе уопште, Нил (1992: 3) је емоцијама давао пресудан значај у васпитању. Он је указивао на манифестације страха и мржње у васпитним поступцима и на њихове последице. Тврдио је да школом влада страх, и то не само да је дечије понашање одређено страхом, већ и понашање учитеља. Понудио је љубав као једини прави начин да се деца васпитавају. Саветовао је учитеље да деци покажу љубав, јер ће тако деца научити да воле. Уколико деца осете да их мрзите, и она ће мрзети вас. Осуђивао је ауторитет и изражавање поштовања у васпитању јер се он заснивао на страху, а протерати страх из школе, за Нила је био мото који је требало да стоји на улазним вратима сваке школе. Како је веровао у то да је свако дете суштински добро, све проблеме је видео у емоционалној неравнотежи. Проблематично дете је дете које је несрећно. Једини лек који му је потребан је учинити га срећним (Croall, 1983:102, 137, 141). Иако веома радикална, његова теорија је имала велики допринос у освешћавању значаја емоција у васпитању.

Схватања наведених аутора илуструју доминантне ставове и општи, преовлађујући став реформне педагогије о значају емоционалног развоја и васпитања за развој и васпитање детета уопште. Таква мишљења не налазе се само код водећих фигура реформне педагогије, већ код многих прогресивних педагога различитих профила. У часопису

Progressive Education (Прогресивно васпитање) Естер Л. Ричардс (Richards, 1988: 84), тридесетих година 20. века, говорећи о потреби и значају менталне хигијене пише да се ум детета, као ни ум одрасле особе, не може више сматрати синонимом за интелектуалне функције. Ум детета укључује читав опсег различитих менталних реакција, начине одговора на подстицаје, тежње и интересовања, осећања и машту, понашање у игри и друштвене односе.

Реформни педагози су тежили да развију свест о значају емоција за васпитање међу свима који су се њиме бавили, од родитеља и учитеља, до државних и школских управа. Они су понудили модел васпитања који је укључивао љубав, разумевање и емоционалну топлину у опхођењу са децом. Сматрали су да позитивна осећања, а пре свега љубав, треба да прожимају васпитање, и ту поруку су многи радо прихватили, јер су и сами интуитивно то осећали. Оно што је стајало као изазов, било је: како, на најбољи начин, укључити емоционално у васпитну праксу. Како школу учинити осетљивијом за емоционалне односе у њој, и како је ставити у функцију емоционалног развоја деце, јер није било значајно само сазнање о томе да треба разумети дечија осећања, већ и то да ми свакодневно утичемо на њихов развој. Коначно, требало је одговорити и на то како повезати до тада доминантан задатак школе који се састојао у образовању и интелектуалном развоју деце са емоционалним васпитањем које се показало као значајна потреба. Комплексношћу овог питања посебно је доприносила чињеница да је и само интелектуално васпитање у овом периоду било дубоко преиспитивано и реформисано.

Наглашавање значаја емоција, осим у случају Нила, није значило да су педагози реформне оријентације сматрали да су оне једино значајне, већ да су једнако значајне, као и васпитање мишљења, као и осталих аспеката личности. Овај став се огледа, на пример у Килпатриковом објашњењу како би васпитање целовите личности требало да изгледа:

Када би сви унутрашњи ресурси једне особе били тако добро усклађени и организовани – мисли, емоције, идеали, ставови, навике, вештине, поглед на свет, интересовања, преференце, информације, било којим именом да их назовемо – да су у свакој кризи доступни да дају `најбољи суд`, да преузму контролу над деловањем, и ако је потребно, делују без резерве – онда би таква особа била у великој предности (Kilpatrick, 1925: 284).

Оваква особа не би показивала само велику ефикасност у понашању, већ би била срећнија и уравнотеженија, и имала би боље морално суђење. Килпатрик (Kilpatrick, 1925) закључује да се не може наћи бољи критеријум по коме би се мерила успешност васпитног процеса од такве целовите и хармоничне личности.

Природу везе и однос мишљења и емоција, са филозофског и теоријског аспекта, у овом периоду објаснио је Џон Дјуи. Он је у својој књизи *The Quest for Certainty (Помпага за извесношћу)* изнео став да је у основи сваког мишљења, поготову филозофског и

рационалног, у ствари, емоционална потреба. Ту потребу Дјуи (Dewey, 1929: 3) је одредио као потребу за сигурношћу. Да би је задовољио, човек је у свом развоју користио две методе. Прва је била промена околине активним деловањем на њу (градио је склоништа, правио одећу, овладао ватром), а друга је била мењање себе помоћу емоција и идеја. Дјуи (Dewey, 1929: 33) пише да је човек увек покушавао да практичним радом утиче на развој догађаја. Међутим, кад год му то није успевало, било је природно да ће у несигурном и опасном свету без праве сигурности, потражити емотивну замену. Човек је развијао све што би му могло дати осећај сигурности. Неговање осећања дало му је храброст и сигурност и омогућило му да се успешније носи са тешкоћама живота. Али развијао је и мишљење јер је њиме долазио до знања која су му такође давала сигурност. Тако се може закључити да је Дјуи емоције и интелект сматрао једнако значајним факторима који су помогли развој човека као бића. Каснију тежњу човека да се у потпуности окрене хладном разуму, лишеном емоција, да би пронашао потпуну сигурност Дјуи (Dewey, 1929: 35) назива ироничном, а постављање страсти и емоција у подређени положај у односу на знање контрадикторним, јер тежња ка знању настала је из горућих потреба и фрустрација.

Дјуи, будући познати противник дуализма било које врсте, и заговорник значаја искуства као основе људског развоја, сматрао је да је свака врста искуства једнако реална као и било која друга. Тако је искуства која доживимо путем љубави, жеље, наде, страха, сврхе и путем особина карактеристичних за сваку људску индивидуу, сматрао једнако сврховитим као и објекте мисаоног сазнања. Али за разлику од интелигенције која је доносила знање, реалности емоционалног и практичног живота доносиле су фрагментарна и недоследна значења која су ван човекове контроле. Човек је тада имао избор да их прихвати или да бежи од њих (Dewey, 1929: 219). Што више је покушавао да их разуме и сагледа у њиховим међусобним односима и повезаности, она су постајала све мање преплављујућа и опресивна. Може се закључити да је човек успео да овлада њима својом интелигенцијом.

Да би боље објаснио јединство човековог реаговања на неизвесно и несигурно, Дјуи уводи концепт менталног квалитета. Концепт менталног обухвата емоционално, вољно и интелектуално, не правећи међу њима фундаменталне разлике, већ схватајући их као различите фазе, односно аспекте јединственог деловања ума. Дјуи их другачије назива и „карактеристичним облицима одговора на несигурност“ (Dewey, 1929: 225). Дјуи детаљно описује реаговања која помажу да се схвати ментални квалитет. Први облик реаговања је увек емоционалан. Када смо суочени са неизвесношћу, наступају плина и осека осећања, које су резултат узнемирености нашег устаљеног, мирног тока егзистенције. Страх и нада,

радост и туга, одбојност и жеља, обележавају реакцију као узнемирење, али и као бригу за даљи развој догађаја. Брига обухвата два потпуно различита квалитета, од којих је један узнемиреност и страх, а други усмеравање пажње на неговање онога што нам је важно. Следећа фаза реаговања је вољна и дубоко је повезана са емоционалном. Једина разлика је у томе што се сад показује тенденција да се модификује неизвесна ситуација у правцу жељеног циља, те да се оствари пре једна него друга могућност. Емоције у овој фази могу да буду сметња уколико су сувише јаке и необуздане, или помоћ уколико служе прикупљању енергије и фокусирању на ситуацију коју решавамо.

Интелектуална фаза менталног деловања представља индиректан одговор на ситуацију. Њена сврха је да утврди природу проблема и да дође до идеје како се он треба решавати. Везу вољне и интелектуалне фазе илуструје на следећи начин: изаберите било коју ситуацију, поглед на неку боју, читање књиге, слушање разговора, руковање неким апаратом, учење лекције, та ситуација имаће или неће имати когнитивне, интелектуалне квалитете, зависно од тога да ли постоји свесна намера да се носите са њеном неодређеношћу и решите је. На овом примеру се могу разликовати и обично мишљење и мишљење које је систематично. Обичан човек је нестрпљив да се реши проблема и пун је сумње и напетости. Дисциплинован ум ужива у проблемској ситуацији и бави се њоме док не пронађе решење које ће се доказати успешним (Dewey, 1929: 228). У многим својим радовима (*Васпитање и демократија, Како мислимо и Потрага за извесношћу*) он указује на вишеслојну и нераскидиву везу између емоција и мишљења, почев од тога да мишљење почиње одређеним емоцијама и завршава као емоционални доживљај: „Мишљење је прелазак из проблемског до сигурног, све док је тај прелазак свесно вођен“ (Dewey, 1929: 227). Он наставља да „нико неће далеко стићи интелектуално уколико не ‘воли да мисли’, а не воли да мисли онај ко није заинтересован за проблемске ситуације“. Љубав према мишљењу развија се од неуморне потребе да се исправе ствари, до праве интелектуалне радозналости, која ће спречити брзоплето доношење закључака и подстаћи активно истраживање нових идеја и чињеница (Dewey, 1929: 228).

Дјуи је (Dewey, 1910) наглашавао емоционални аспект потребе за учењем и сазнањем, и емоционалну добробит од успешно спроведеног процеса истраживања и сазнања. Мишљење, у себи обухвата све радње којима се служимо током сталног богађења искуства и развоја, оно је метод којим се користимо у том процесу, једнако колико је и његов циљ и због тога је значајно да дете буде позитивно мотивисано, и да ужива у процесу. Развој мишљења у настави се заснива на интересовањима, искуству и проблемским ситуацијама. Он није остао на филозофско-теоријским разматрањима овог

питања. Осим што је на овај начин поставио однос између осећања и мишљења, емоционалног и интелектуалног и расветлио значај који емоције имају у интелектуалном васпитању, он је понудио и операционализацију својих схватања и модел интелектуалног васпитања који је усмерен ка развоју мишљења, а заснива се на искуству, поштује интересовања детета, спроводи се кроз проблемске ситуације, развија критичко и креативно мишљење и које није одвојено од емоционалног доживљаја детета.

За разлику од традиционалних приступа, он не посматра мишљење као субјективну категорију из које се рађа знање, већ га посматра генетички као производ интеракције између организма и његове околине, док знање служи вођењу и контроли те интеракције. Свет се не сазнаје пасивно, посматрањем и разумевањем, у процес учења и сазнања укључена је активна манипулација (Dewey, 1910). Мотивација и активна размена подразумевају се као здрава подлога овог процеса. Овим ставом он у потпуности негира теорију условљавања и нуди јој алтернативу: организам је у сталном процесу интеракције са околином, вођен самоиницијативном активношћу која координира и интегрише сензорне и моторне реакције.

Интелектуално васпитање има значајно место у његовом педагошком систему. Он задатке интелектуалног васпитања своди на развој мишљења јер сматра да је немогуће спроводити стицање знања или увежбавање вештина независно од њега. Дјуи улогу школе у интелектуалном васпитању види на следећи начин:

Једино што школа може или треба да уради за ученике, уколико је реч о њиховом духу, то да развије њихову способност да мисле. Распарчавање наставе на разне циљеве као што је стицање вештине, затим усвајање података и вежбање мишљења мерило је за то колико неефикасно спроводимо све ове три радње (1971: 109).

Уколико бисмо инсистирали на њиховом одвајању у настави, на тај начин би више штетили него помагали васпитанику, јер то од њега захтева додатне напоре и исцрпљује га, што у крајњем случају може да развије отпорност према учењу и знању.

Мишљење за Дјуија (Dewey, 1910) почиње проблемском ситуацијом. До ње долази када инстинктивне и уобичајене реакције организма постану неадекватне за одржање текуће активности или за задовољење жеља и потреба. Несигурност коју проблемска ситуација изазива није когнитивне, већ практичне, егзистенцијалне природе. Друга фаза укључује прикупљање података и дефинисање параметара у оквиру којих ће се реконструисати почетна ситуација. Током треће фазе укључују се когнитивни елементи истраживања: идеје, претпоставке, теорије, као хипотетичка решења почетне непријатности. Провера адекватности решења долази са његовом применом у пракси. Уколико је реконструкција претходне ситуације довела до наставка активности или задовољења потребе, решење више нема хипотетички карактер, већ постаје део постојећих

околности људског живота. Разрађујући даље процес мишљења у свом делу *How We Think* (*Како мислимо*), Дјуи (Dewey, 1910: 72) издваја пет корака, односно фаза кроз које мишљење пролази: 1) осећање нелагодности, неслагања, тешкоћа итд.; 2) дефинисање и одређивање проблема; 3) сугерисање могућих решења; 4) развијање хипотеза путем мишљења, на бази доказа и већ познатих чињеница; 5) проверавање хипотеза и доношење закључака. Циљ васпитања је да се развије ум који ће лако осетити проблем и вешто пролазити кроз ове фазе.

Мишљење, ипак, према Дјуију није ограничено само на одређене проблемске ситуације, оно је ангажовано и у проучавању тоталитета људског постојања. Проучавање тоталитета за њега је проучавање општих ставова према целокупном људском искуству, узимајући у обзир и општи контекст свих манифестација тог искуства. Вођено је, дакле, истим мотивима и механизмима. Ни филозофско, ни научно мишљење није лишено емоционалног набоја, и онда када се бави проблемима који излазе из оквира практичног, оно је мотивисано унутрашњом потребом мислиоца да сазна и реши ситуацију која му је значајна. А поготову мишљење у школи не сме да буде лишено унутрашњих мотива, јер оно уводи децу у свет истраживања.

Интелектуално васпитање, Дјуи наставља, не треба да доказује тврдње или да пружа што више информација, већ да негује навике које већ постоје у детету, да се проверени закључци одвајају од обичних претпоставки, нагађања или произвољних мишљења; да се развије жива и искрена наклоност према ономе што је основано; и да се усаде навике коришћења метода истраживања и закључивања, одговарајућих за одређени проблем. Без обзира на количину информација коју поседује, уколико није развио ове навике, нико се не може сматрати интелектуално васпитаним (*intellectually educated*), јер му недостаје основна ментална дисциплина.

Дјуи набраја низ лоших последица које у васпитању изазива одвајање мишљења од искуства. Узрок овом подвајању је често веровање да је искуство ствар 'делања и трпљења', да је материјалне и физичке природе; док је мишљење ствар духа и да он може учавати, разумети и стварати одређене везе и односе независно од искуства. Међутим, управо је искуство оно што даје материјал мишљењу. Дјуи (Dewey, 1910: 12) пита где су извори сугерисаних решења, сматрајући да је одговор очигледан: да се они налазе у прошлом искуству и претходном знању. Ако је особа била упозната са сличним ситуацијама, ако је радила са сличним материјалима, има више изгледа да јој се јаве мање или више корисне сугестије. Искуство помаже да се увиде нови односи међу већ познатим стварима, оно нуди нешто на шта се ослањамо када се упустимо у борбу са непознатим која се назива

мишљењем. Дјуи (1971: 105) указује и на супротни смер овог односа, а то је да никакво искуство које има значење није могуће без извесног елемента мишљења.

Без активног интересовања, такође, нема мишљења. Дјуи у ствари први услов за почетак процеса мишљења види у ситуацијама које подстичу збуњеност, несигурност или тешкоћу коју треба отклонити или разрешити. Размишљање у себи садржи интересовање за исход те ситуације. Чак и онда када исход нема директан утицај на нашу судбину, мишљење представља „извесно саосећајно поистовећивање наше сопствене судбине са исходом тока догађаја“ (Дјуи, 1971: 105). За васпитаче је ово посебно важно јер су у детињству непосредна интересовања јача и директно су везана за дете и његове потребе. Али касније, са развојем друштвених веза, јавља се саосећање са широм заједницом и мишљење све више обухвата оно што је ван непосредних интересовања, а ту њихова улога постаје још значајнија јер они креирају окружење у коме се тај процес остварује. Из тог разлога је за Дјуија (Dewey, 1910) поштовање интересовања извор неограничених могућности за одабирање "заиста васпитних активности." Њихова вредност не лежи само у припремању за сличне активности које носи живот одраслог човека, већ у томе да имају тренутни утицај на формирање навике мишљења.

Значај емоција у интелектуалном васпитању може се видети на потпуно другачијем и веома специфичном примеру, на примеру школе у Самерхилу. Питања образовања и интелектуалног васпитања била су често тема критичара и аналитичара школе у Самерхилу. Оно што је евидентно у његовим делима и анализама познаваоца његових васпитних принципа је да се он није нимало бринуо за курикулум и методе наставе. Иако није презирао подучавање и рад наставника, било му је значајно да деца посећују наставу искључиво зато што то она желе. Сматрао је да традиционалан курикулум никако није вредан жртвовања дечије радозналости и среће. Ипак, Самерхил је пружао добро образовање деци која су желела да уче. Ученици који су тежили високом образовању учили су веома вредно и успешно, а наставници су радо делили своја знања са ученицима који су били заинтересовани, чак и ако то није било део званичног курикулума. Образовање је у Самерхилу било последица емоционално здраве атмосфере, а никако није било циљ. Мали разреди, међусобно поштовање и опуштена атмосфера стварали су подстицајно окружење за учење, те су ученици из Самерхила постизали у просеку најмање исте резултате као ученици државних школа. Многи су постали и изузетно успешни у својим каријерама које су захтевале високо образовање (Müller, 2010: 75; Croall, 1983:207; Hemmings, 1973: 138).

Оно што је Нила бринуло је опредељење школе да образује ум – главу, а да срце – емоције препусти случају. По њему је резултат таквог опредељења да су емоције човечанства стално потиснуте, искривљене и опасне. Као баналан пример он наводи школе уче децу да читају, а не брину се за садржаје које ће читати и који ће им бити пријатни и интересантни, тако да се добијају људи који у одраслом добу читају искључиво сензационалистичку штампу, кладионичарске додатке у новинама и порнографске часописе. Нил у том смислу појачава своје ставове у делу *Hearts not Heads in Schools* (*Срца, а не главе у школама*), које је писао 1944. године, пред крај Другог светског рата и у коме се види његово разочарање и песимизам у вези са будућношћу човечанства уколико се васпитање не измени у том погледу. Нил пише:

Васпитање треба да спречи гомилање непријатељских емоција. Треба да се сконцентрише на осећања, а не на мишљење. Оно треба да буде процес ослобађања, а не гомилања чињеница и анализирања теорија. Мото сваке школе треба да буде: „До Ђавола са мишљењем! Како се осећаш?“ Када некога сретнемо кажемо „Како си?“, а не „Здраво, Смит, шта све ти знаш?“ (Neill, 1945: 150).

У овом кризном периоду за човечанство, Нил анализира и контраверзно питање људског прогреса, слично Русоу два века раније. Он тврди да је наука напредовала док је љуска природа остала да тапка у месту јер је школа бринула само за интелект, а не и за осећања својих васпитаника. И као резултат имамо справе које наша срца не умеју да користе. Коначно, Нил закључује да нам треба васпитање које ће „помоћи срцу да држи корак са главом“ (Neill, 1945: 151).

Нил је правио велику разлику између академског и креативног рада и веома ценио овај други. Када говоримо о интелектуалном васпитању, морамо нагласити да је доста полагао на развој креативности и оригиналности код деце (Croall, 1983: 210, 207), али и то да је и овим квалитетима придавао пре емоционалну и терапеутску вредност него когнитивну. Једно од његових централних уверења било је да „уколико су емоције слободне, ум ће се сам побринути за себе, и да емоционално слободно дете може и зна шта треба да учи“ (Neill, 1945: 48). Ту слободу постизао је креативним активностима. Иако је његов приступ у суштини био антиинтелектуалистички, код Нила се може наћи потврда да је он заиста био заинтересован за дечију способност да уче и да се сконцентришу. Он је веровао да осећања кривице и нечиста савест која се код деце често свесно подстичу, у ствари, негативно утичу на ове способности (према: Müller, 2010: 53). Ови закључци, са друге стране, указују на то да Нил није занемарио везу интелектуалног и емоционалног, и да се за интелект детета бринуо посредно, преко његових емоција. Међутим, академском постигнућу заиста није поклањао довољно пажње, за разлику од Марије Монтесори, на пример, која је имала висока очекивања од деце у академском смислу, јер је приметила да

деца сама показују да могу много тога да науче када су слободна и када им је пружена одговарајућа подршка из околине (према: Lillard, 2005: 271). Ова њена опредељеност била је предмет критика, не само од стране Нила, већ и Килпатрика (Kilpatrick, 1919) и других представника новог васпитања; али је са друге стране добила подршку родитеља и учитеља, те је вероватно и то један од разлога због чега се њен систем одржао до данас и постао широко прихваћен.

Студије које су проучавале даљи развој бивших ученика Самерхила, показале су и то да су они који су наставили школовање у другим школама показивали заостајање у академским постигнућима у односу на своје вршњаке, али и чињеницу да су веома брзо и лако надокнађивали пропуштено и надаље брзо напредовали, уживајући у свом раду (Hemmings, 1973: 139). Позивајући се на ову и сличне студије, као и на неке извештаје државних надзорника о академском раду Самерхила, Реј Хемингс (Hemmings, 1973: 136) закључује да је Нил намерно држао школу на „једва минимуму школе“, плашећи се да подстицањем академског рада не уведе у своју школу Тројанског коња (Hemmings, 1973: 137). Он се слаже са констатацијама поменутих надзорника да је Нил створио атмосферу у којој је могло да цвета „најинтелигентнија врста академског образовања“, али да није хтео да искористи прилику коју је сам отворио, те је такво образовање у његовој школи изостало. Значајно је за предмет овог истраживања сагледати ове чињенице јер упућују на то да Нил није био спреман да ствара равнотежу између емоционалног и интелектуалног у васпитању. Чврсто и одлучно је стао на страну емоционалног.

Слични закључци могу се пронаћи и у Декролијевом систему наставе, који је изузетно био заинтересован за поштовање дечијих интересовања и емоционално ангажовање деце у току наставе. Амели Хамејд је о ставу према усвајању знања у Декролијевој школи писала следеће: „Морамо признати да дете у Декролијевој школи усваја знања другачије врсте, она која му помажу да се ментално развија, да боље расуђује, да има снагу разума, иницијативу, индивидуалност; да буде активно, да воли да ради“ (Hamaïde, 1924: 104). Тако можемо са правом да закључимо да ова школа није инсистирала на постигнућима у читању, писању и математици као што су то радиле школе класичног типа. Испоставило се, међутим, да иако се на њима није инсистирало, да су деца у Декроли систему „показивала боље резултате у читању, писању и рачуну, него она која су ове вештине усвојила класичним методама у конвенционалним школама“ (Hamaïde, 1924: 104).

Да би илустровала став да емоционално стабилна и задовољна деца лакше напредују у учењу, Хамејд (Hamaïde, 1924: 146) износи студију случаја девојчице Амелије из Декролијеве школе. Она је била изузетно интелигентно дете (са високим коефицијентом

интелигенције, што су потврдили Бинеов и Декролијев тест), изузетно заинтересовано за биљни и животињски свет, али са отпором према било којој активности која би од ње захтевала напор. У Декролијевој школи она је научила оно што јој је било потребно да стимулише своје интересе, да их усмерава и да овлада техникама које су јој потребне да их задовољи, без сужавања школског искуства на осталим пољима. Када је пребачена у конвенционалну школу, било јој је потребно три месеца прилагођавања, али се после тога показала као одличан ученик. Своја интересовања и даље је развијала у слободно време правећи личну колекцију инсеката, биљака и шкољки. У ситуацији у којој је схватила да остале обавезе не ометају њене примарне интересе, она је добро напредовала у свим областима.

У својим радовима Марија Монтесори такође описује конкретне случајеве из своје праксе којима илуструје снажну везу емоција и учења. Међу примерима које наводи налази се покушај дечака који је нижи од осталих да се попне на столицу да би видео исто што и остала деца. Тренутак кад га је учитељица узела у руке и подигла, Марија Монтесори описује на следећи начин: „Мали момак је био на прагу да се осети као освајач, када се нашао беспомоћан у рукама учитељице. Израз уживања, узбуђења и наде, који су ме толико интересовали избледели су са његовог лица и оставили глупи израз детета које зна да ће одрасли све урадити уместо њега“ (Montessori, 1912: 92). Она говори о невероватном осећању среће који преплављује децу када науче да напишу прве речи. Срећа коју они тада деле са својим учитељима је израз њиховог става о себи, они схватају да су одрасли, да су савладали један корак на свом путу, а чињеница да су свесни да су то постигли вежбом, учењем и напором је непроцењива за њихов даљи напредак (Montessori, 1912: 288). Интелигенција детета се у Монтесори педагогији посматра као плодно поље по којем је посуто семе како би интелигенција расла уз пламен фантазије. Због тога циљ наставе није само водити дете ка обичном разумевању, а још мање приморавати га учењу напамет, већ подстицати његову фантазију тако да оно буде јако одушевљено (Ludvigh, 2007).

Горе наведени примери говоре у прилог томе да су педагози реформне оријентације користили емоционални потенцијал како би интелектуално васпитање учинили ефикаснијим, хуманијим и отворенијим. Међутим, треба нагласити и то да у овом периоду интелектуално васпитање почиње да се посматра инструменталистички. То се огледа у новој улози која се додељује мишљењу и интелигенцији. Наиме, њихова улога је да решавају проблеме на које се наилази у животу, да помажу човеку да се лакше и брже прилагођава средини, да се носи са новинама и променама и да му олакшају и побољшају

интеракцију са друштвом. Ово виђење нам отвара пут разумевању и другог правца односа интелектуалног и емоционалног. Интелигенција нам помаже да разумемо себе, своје потребе и осећања, као и друге људе и њихова осећања, те да развијемо добре социјално-емоционалне односе. Иако ово виђење стоји као актуелни став савремене педагогије, показаћемо да су и реформни педагози били свесни ове чињенице.

Већина педагога реформне оријентације сложила се са становиштем да је веома значајно помоћи деци да разумеју себе и своја осећања. Такав став је, на пример, јасно видљив код Овида Декролија. Основна сврха васпитања: да се дете припреми за реалности живота које га очекују, код Декролија (према: Namaïde, 1924: 19) се остварује путем садржаја који ће омогућити детету знање о себи, схватање себе као људског бића, својих потреба, жеља, сврхе и идеала; и знања о својој околини, о условима природним и створеним од стране човека, у којима живи, од којих је завистан, и у оквиру којих мора да ради да би остварио своје потребе, жеље, сврху и идеале.

Први од ова два задатка подразумева задовољење примарних људских потреба. Иако су ове потребе инстинктивне, односно природне и урођене, потребно је ангажовање интелекта да би се оне разумеле. Зато Декроли сматра да је потребно учење о њима прилагодити „нивоу дечијег мишљења“ (према: Namaïde, 1924: 20) и ставити га у оквир чињеница које дете може само за себе да сазна. Да би кренуо у дидактичко обликовање наставе у складу са центрима интересовања детета, он за полазну тачку узима став да дете мора да развије свест о сопственој личности, својој индивидуалности, структури свог организма, физичкој и менталној. Тек када разуме своје потребе, у вези са њима ће дете разумети шта природа и други људи раде за њега и своје обавезе које оно има према њима. Тако се сваки центар интересовања може посматрати у односу на 1) дете и његове потребе и 2) дете и његову околину (породица, школа, друштво, животињски свет, биљни свет, свет минерала – земља, и небеса) (Namaïde, 1924: 25, 95). Тако се може закључити да су сва настава и сва знања у Декроли систему наставе усмерена ка бољем социјално-емоционалном функционисању детета. Он говори о значају развијања иницијативе и самопоуздања код деце, и то путем стечених знања о себи и окружењу (природном и друштвеном) и слободe да активно делују. Из тог разлога Елкерс (Oelkers, 2006b) центре интересовања и назива емоционалним категоријама.

Емоционално васпитање у Декроли систему прожима наставу, и ослања се на интелектуално, што се може видети у речима Амели Хамејд:

Тако ми уводимо децу у многе животне проблеме путем чињеница које су сама открила, а које допуњујемо пажљиво изабраним причама. ... Деца док слушају показују своја осећања – дивљење, одушевљење, неодобравање, сажаљење. И често

их изражавају наглас. У њиховим срцима, и у њиховим главама ствара се драгоцено семе великих људских идеала (Hamaïde, 1924: 98).

Из тог разлога, учитељи у овој школи будно су пратили дечији развој и постигнућа, од којих је школски успех био само једна петина њиховог извештаја. Једнако су посвећивали пажње 1) физичком развоју детета, 2) развоју пажње, воље и моторици, 3) афективности, 4) интелигенцији и 5) школском успеху. Ова своја запажања учитељи су бележили у виду графикона, осмишљеним специјално за ту прилику (Hamaïde, 1924: 275). Декроли је конструисао и упитник који му је помагао да проучи и боље разуме афективне реакције деце у њиховом окружењу ван школе. Упитник је био намењен родитељима, дадиљама и свима који имају честе и блиске контакте са децом. Питања овог веома обимног упитника подељена су у четири групе и показују 1) тенденције односа према самом себи, 2) социјалне тенденције, 3) особине везане за активност и 4) интелектуалне особине које осликавају афективне квалитете.

У целокупном упитнику налази се 209 особина деце од којих неке имају и поткатеорије. Да не бисмо анализирали и набрајали све карактеристике, указаћемо само на неке које се и данас сматрају значајним социјално-емоционалним и интелектуалним компетенцијама, те указују на актуелност Декролијевих педагошких напора. У оквиру прве категорије, у инстинкте за самоочување и саморазвој, он убраја на пример: амбициозност, самосвест, самопоштовање, независност, радозналост, љубав према естетском, искреност, способност разликовања добра од зла, осећање одговорности, обзирност. У категорију социјалних карактеристика он убраја: друштвеност, саосећајност, осећајност, послушност, уљудност, спремност да се извини и опрости, одлучност да се покаже успешним, дарежљивост, тактичност, правдољубивост. Трећа категорија мери потребу за активним ангажовањем и начин на који деца обављају своје активности, посматрано са аспекта њиховог афективног живота. Овај упитник мери, наравно, и негативне манифестације дечијег понашања, као што су разни страхови, склоност ка насиљу, љубомору, склоност ка ривалству и сл.

За ово истраживање је посебно занимљива последња група у којој се налазе 22 тврдње које мере следеће карактеристике деце: попустљивост пред аргументима, преиспитивање закључака, темељност, методичност, доследност једној идеји, тачност, забринутост над утрошеним временом, склоност ка логичном, толерантност, произвољност, одлучност, имагинативност, креативност, тупост, тврдоглавост, окренутост материјалним вредностима, критичност, површност – не придаје одговарајући значај одређеним чињеницама и поступцима, површност – не види скривена значења, површност – не размишља, нагађа одговоре, хумористичност и оптимистичност (Hamaïde, 1924: 286).

Декроли ове карактеристике назива интелектуалним квалитетима који имају емоционалну позадину, и испитује их код деце да би радио превентивно и корективно, односно да не би дозволио да емоционална стања утичу на формирање негативних интелектуалних навика, и обратно, да би помогао деци да користе своју интелигенцију како би отклонио препреке у развоју и помогао им да израсту у емотивно стабилније особе.

Интелектуално васпитање је веома значајно у Монтесори систему. Наступајући чврсто са конструктивистичког становишта, она је инсистирала на значају средине за учење и дала је детаљно разрађен курикулум по коме је требало радити. Неки аутори чак сматрају да је једина заслужна за опстанак конструктивизма у савременој наставној пракси захваљујући тој чињеници (Lillard, 2005: 13). Она је сматрала важним да деца сконцентрисано и озбиљно раде на својим изабраним темама и није дозвољавала да се интелектуални развој препусти случају. Сматрала је да као што брига о физичком развоју детета помаже да оно ужива у физичком здрављу, брига о његовом интелектуалном и моралном развоју омогућавају му да доживи највеће духовно задовољство и да уђе у свет у коме ће га чекати стална изненађења и нова открића, и то не само у погледу спољњег света, већ и његовог унутрашњег. Процес током кога се пажња детета одваја од објекта сазнања и дете ужива у апстраховању знања је веома важан за његов интелектуални развој. Уколико учитељ прекине тај ентузијазам који води дечијем израстању, затворио је пут напретку. Емоције које дете при том доживљава, Марија Монтесори (Montessori, 1915: 12) назива *интелектуалним емоцијама*.

Усвајање знања је у Монтесори систему било подстицано тако што се свако ново знање градило на претходном у веома кохерентном курикулуму, а коришћењем материјала и лекција чија је основна сврха и веза са апстрактним била јасна, али и тако што се оно постављало у друштвени контекст. Тако се ново знање повезивало са старим знањем, али и са окружењем у коме су деца учила. Ангелина Лилард (Lillard, 2005: 242) наводи занимљив пример повезивања математике и друштвених односа у Монтесори школи. За време обраде лекције о конвергентним и дивергентним линијама деци су дате мале папирне лутке да их поређају по линијама. Онда када су углови били конвергентни, људи су ходали једни према другима, а код дивергентних, људи су одлазили једни од других. Такав утицај социјалних односа је учинио апстрактан концепт дивергентног и конвергентног смисленијим и занимљивијим.

Она поносно говори о „својој“ деци описујући их као мале ученике који имају смиреност и срећу, искреност и пријатељску отвореност особе која осећа да је господар сопственог деловања (Montessori, 1912: 376). Деца која су научила да сконцентрисано и

пажљиво посматрају, да предано и у тишини раде, имају велику дозу самопоштовања и поверења у себе и свој рад. Та деца се полако развијају у стабилне особе, које ће се храбро носити са својим обавезама, али и изазовима и проблемима. Описујући њихов однос са посетиоцима школе у коме она са сигурношћу и једноставношћу показују своје радове и способности. Она закључује да деца својим бистрим очима и веселим гласовима, својом нежношћу и срдечношћу показују нежну захвалност коју носе у својим срцима (Montessori, 1912: 376). Емоционална стабилност о којој Марија Монтесори овде говори настала је као резултат рада и учења, интелектуалног развоја, који је подстицан и осмишљено вођен. Средина за такав развој је пажљиво бирана и дете је усмеравано и константно је посматрано, ипак, то је постигнуто без икаквих притисака или репресивних мера, уз поштовање интересовања и потреба детета. Поштоваоци Монтесори система (Lillard, 2005; Gutek, 2004) сматрају то њеним највећим достигнућем, али и значајним аспектом Монтесори педагогије, на који се савремена васпитна теорија и пракса могу ослонити.

На крају, један од посебних приступа односу интелектуалног и емоционалног васпитања можемо пронаћи у Валдорф педагогији. Значајно место у њој заузимају емоције. Правилан развој емоција ће довести до формирања живота као хармоничног јединства. Он ће тећи несметано уколико се испоштује природни след стадијума и потребе дечијег духа на одређеним стадијумима. Период од рођења до промене зуба код деце је заснован на имитацији и блиско је повезан са животом који их окружује. Штајнер (Steiner, 2004b: 128) сматра да је то период када треба навикавати децу на осећање захвалности за оно што добијају од своје околине. Она морају видети да су сви људи са којима долазе у додир захвални за оно што им пружа живот. То ће им помоћи да заснују праве моралне и хумане вредности. По њему захвалност је најзначајнија врлина деце у периоду од рођења до промене зуба. Уколико се захвалност развила на прави начин до седме године живота, онда ће у следећем периоду бити лакше да се развије најзначајнији мотивациони импулс за све што раде – љубав. Љубав је врлина која припада периоду од седме до четрнаесте године. После четрнаесте се захваљујући искуству љубави код деце почиње развијати осећање дужности, које Штајнер карактерише као најинтимнију од свих људских мотивација. Осећање дужности Штајнер објашњава Гетеовим речима да је право осећање дужности онда када волимо оно што захтевамо од нас самих. Ово узвишено осећање може се постићи ипак само уколико смо до њега доведени кроз поменуте стадијуме захвалности, љубави и дужности (Steiner, 2004b:129).

Период пре пубертета је значајан за емоционални развој деце и битно је да тада пробудимо код њих осећање за добро и зло, јер ће касније та осећања надирати из њиховог

унутрашњег бића. Њихово разумевање, интелект, увид и снага разума остаће недодирнуте. Тако ће она моћи да формирају независне судове који произилазе из њих самих. Уколико почнемо да говоримо деци шта треба, а шта не треба да раде, они ће у животу следити конвенције, а не сопствене судове (Steiner, 2004: 189).

Са променом зуба почиње и процес ослобађања душе и духа детета и оно почиње да се развија као индивидуа, али Штајнер (Steiner, 1997b: 54) упозорава да оне не добијају интелектуалне квалитете пре пубертета, јер интелект не заузима своје природно место пре тога. Због тога он упозорава да учење у том периоду треба лишити превелике интелектуалности. Мисао детета до пубертета треба да буде везана за реалне ситуације, чак и математички задаци не смеју бити апстрактни, већ представљени као стварна ситуација (Steiner, 1997b: 57). Штајнер сматра да на тај начин поштује природу детета која је пре пубертета окренута конкретном, и да такав приступ није значајан само због правилног развоја интелекта, већ и због развоја осећања и воље, јер одржава природну хармонију бића.

У реформној педагогији постојала је високо развијена свест о значају емоција за васпитање и развој деце и о великом утицају који на емоционално стање детета има васпитање, школа и настава. Они су проучавали емоционална стања деце и покушавали да делују превентивно и да помажу у превазилажењу проблема, те их користили да би усмеравали свој васпитни рад. Иако се емоционално васпитање није издвајало као посебна активност, прожимало је васпитни рад свих прогресивних школа и школа реформне оријентације. Наравно, разлике у начину на који се приступало овом, тада новом феномену, постоје, те га једни аутори посматрају као потпору интелектуалном васпитању и општем постигнућу ученика, као што је то случај код Марије Монтесори и Џона Дјуија, док га други посматрају као вредност саму по себи, као што је то случај код Овида Декролија и његовог још радикалнијег колеге Александра Нила. Док је Рудолф Штајнер, на пример сматрао да емоције доминирају дечијим развојем у једном периоду, док у другом постоје, али водећу улогу у развоју препуштају другим квалитетима.

Без обзира на поменуте разлике, емоционално васпитање се у реформној педагогији кристалише око емоција алтруистичке љубави за друге људе и осећања среће који настаје задовољењем дечијих потреба. Најчешће се као пожељне особине издвајају самопоштовање, самосталност у раду, поштовање других људи и њихових потреба и осећања. Схватање интелектуалног васпитања је значајно измењено у односу на претходни период. Оно је много мање повезано са количином усвојеног знања и академским постигнућем и способностима меморисања и репродуковања знања. Интелектуално васпитање је развој

мишљења и креативности. Реформна педагогија жели да развије активне мислиоце, она учи децу методама ефикасног мишљења. Она се усмерава на решавање проблемских ситуација и ослања на унутрашње потенцијале деце, као што су претходна знања, интересовања и потребе и мотивација.

Овако реструктурирано интелектуално васпитање почело је да се прожима са емоционалном. Оно је добило емоционалне квалитете. Повезало је дечију радозналост и жељу за сазнањем са конкретним животним ситуацијама и пружило је деци шансу да уживају у учењу и откривању. У свим реформним школама деца постају мотивисана за умно ангажовање, те позитивни ефекти на интелектуални развој не изостају без обзира на то што се од деце не тражи да уче конкретно градиво. Исходи интелектуалног васпитања се виде у потврђеној интелектуалној радозналости, способности расуђивања, развијању позитивног односа према интелектуалном раду.

Улога школе у остваривању интелектуалног и емоционалног васпитања у реформној педагогији са почетка 20. века

Реформна педагогија, иако је била усмерена на рedefинисање васпитне теорије, и заснивање васпитања на новим научним и филозофским сазнањима, ипак је своје напоре првенствено усмерила ка школи као институцији и ка практичној примени ових сазнања. Многе школе у том периоду настале су као педагошки експерименти и биле су извор и подстицај развоју идеја педагошке теорије тог времена. Новине које су доносиле односиле су се на многе и различите аспекте живота и рада школе. Оно што је сигурно, то је да без обзира на који аспект рада су усмеравале своје реформске напоре, све ове школе су донеле промене на пољу емоционалног и интелектуалног васпитања. Односно, свака од ових новина је, на свој начин, допринела променама на овим пољима васпитне делатности.

Искуства ових школа су драгоцене, јер су у условима конкретног школског рада, показала могућности и ограничења својих приступа. Значајно је обратити пажњу на организацију саме школе као на значајан елемент који је доприносио емоционалној клими школе и интелектуалном и емоционалном васпитању у њој. Од организације живота у самој институцији зависило је све: почев од садржаја и методеа наставе до међусобних односа свих учесника у раду школе. У овом делу рада посебно ће се анализирати: промене у организацији рада школе, нова улога наставника у школи и нови вид схватања улоге родитеља и сарадње са њима.

Лабораторијска школа у Чикагу је један од најпознатијих школских педагошких експеримената из тог периода. Настала је као резултат напора да се прогресивне и прагматистичке идеје примене у конкретној школској пракси под контролисаним условима. Џон Дјуи, творац идеје, активни учесник, и покретачка снага школе, говорио је о настанку и развоју педагошких идеја које су у њој спровођене на свечаности поводом три године рада школе. Том приликом је рекао следеће:

Понекад се мисли да је школа започела рад са већ припремљеним принципима и идејама, које је све требало само применити у пракси. Такође се јавно претпоставља да сам ја творац тих унапред припремљених идеја ... ја сада користим прилику да кажем да су васпитни рад у школи, администрација, избор наставног градива, израђивање наставног плана, као и конкретан васпитни рад са децом, у потпуности у рукама учитеља, и да су се васпитни принципи и методе постепено развијали, и нису били коначна решења. Наставници су почињали са знаком питања, а не са фиксираним правилима, и уколико су неки одговори добијени, учитељи ове школи су они који су до њих дошли (Dewey, 1956: 116).

На сличан начин развијале су се и остале школе из тог периода и свака од њих је била својеврсни педагошки експеримент. Све оне су училе из својих искустава и у ходу решавале проблеме и поправљале недостатке. Данас се говори о вредности и значају реформних школа, јер су оне израстале из конкретне васпитне праксе, али и из разлога што пружају прилику да са историјске дистанце сагледају њихови ефекти. У овом раду значајно је испитати како су се ове школе које су и саме училе током свог рада утицале на интелектуални и емоционални развој детета.

Једна од значајних и уочљивијих новина коју су донеле реформне школе је *промена у организацији рада школе*. Школе постају демократске и слободне институције у којима наставници добијају слободу у свом раду, али и прилику да утичу на свакодневни живот школе, као што смо видели у горе наведеном цитату. Ученици се посматрају као интелигентна, активна, одговорна, саосећајна бића, која су способна да одлучују о свом животу. Сарадња и размена је оно што је прожимало рад сваке демократске и слободне школе. Тај модел слободне, демократске школе, постао је широко распрострањен у време ширења хуманистичких идеја у педагогији шездесетих и седамдесетих година 20. века. Међутим, његови корени налазе се на почетку 20. века.

Школа у Самерхилу сматра се најстаријом радикалном слободном демократском школом (Милутиновић и Зуковић, 2011: 430), али она није једина која је неговала дух слободе и самоуправљања, иако је једна од ретких која је ту идеју спровела у њеном апсолутном облику. У Самерхилу је сваки члан школе, укључујући наставно и ненаставно особље и ученике, имао по један глас, и свако је имао право да предложи правило или закон за који је мислио да је потребан. Нил је имао контролу над ограниченим бројем одлука, као што је запошљавање наставника, управљање финансијама и планирање

простора. Све остало што се тичало живота школе одређивано је на састанцима целе школе (General School Meetings) (Neill, 1977: 49). Ову врсту демократије Нил (Neill, 1977: 55) је сматрао праведнијом од политичке, јер није било проблема са изабраним представницима на које се не може ослонити, а и деца су показивала много више саосећања једни за друге у доношењу правила. Нил је веровао да су осећај контроле над сопственим животом и одговорности који уз њега иду настали захваљујући поменутој организацији школе. Резултат су била деца која су самоуверена, срећна, и што је било најважније, ослобођена од страха пред људима, ауторитетима и животом, што је илустровао многим догађајима из живота деце за време боравка у Самерхилу, али подацима из њихових живота касније.

Школске састанке целе школе предвиђао је и Винетка план у Чикагу, за чију промоцију, ширење и развој је био заслужан Карлтон Вошбурн (Carleton Washburne). Вошбурн описује ове састанке као неку врсту отвореног форума. Он је био планиран и у потпуности виђен од стране деце, те је у једном случају то био радни састанак на коме су се разматрала важна питања школе, а у неком другом је то била драматизација њима омиљене представе. Он бележи да су увек пролазили у доброј парламентарној атмосфери и да је са одушевљењем гледао како, на пример ученик трећег разреда, пред две до три стотине својих школских другова, озбиљно дискутује о томе да ли треба забранити грудвање у школском дворишту (Washburne, 1925b:81). Лабораторијска школа у Чикагу, настала је под другачијим околностима, али је била заснована на демократским принципима и дала сличне ефекте на карактер својих ученика. Она је пружала и велику слободу и одговорност наставном особљу које је било задужено и за различите административне послове. Катарина и Ана Кемп (Catherine and Anna Camp), сестре, прве учитељице у школи и особе које су биле одговорне за целокупни рад школе, бележе да је веома брзо по оснивању школе постало јасно да експеримент у образовању захтева и експерименталне административне методе. Школа, која је настала као друштвена институција, осмишљена по моделу идеалног дома, захтевала је и другачији начин управљања. Оне су наглашавале да је допринос учитеља и ученика био од фундаменталног значаја, и да су сва три фактора, административно особље, учитељи и ученици имали учешћа у управљању и спровођењу наставног процеса. Такав један експеримент у образовању не би могао да се одржи другачије, него кроз интелектуалну и друштвену сарадњу у сталном развоју тог васпитног плана. Оне додају и да су родитељи имали значајну улогу и да су на више начина доприносили реализацији овог експеримента (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 11).

У таквој атмосфери развијале су се најпожељније особине. Сарадња и размена реализовала се на различите начине и на више нивоа. Састанци, на којима се окупљала цела школа осим вртића, одигравали су се једном недељно и трајали су од двадесет минута до пола сата. Сматрани су природним наставком школских активности и имали су друштвени и културни циљ. Они су омогућавали ученицима да поделе занимљиве информације и да изграде навике, осећања и ставове, који су тим информацијама давали друштвену вредност и уметнички израз. Састанци су омогућавали деци да уче вештине сарадње, развијају иницијативу, и преузимају одговорност. Стимулисали су јасно размишљање и изражавање, али и неговали жељу за уметничким изразом (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 392).

Сестре Кемп (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939) сведоче о томе да је искуство показало да су на нивоу организације школе силе дисперзије и центрифугалне силе много јаче и ефикасније него у случају ригидног планирања и строгог надгледања. Сваке недеље одржавани су састанци учитељског већа на којима је анализиран рад из претходне недеље у светлу генералног плана, и на којима су учитељи дискутовали о тешкоћама у његовој реализацији. Скоро несвесно, учитељи који су били природно талентовани, чак и они који нису били искусни, стицали су самопоуздање и веру у свој индивидуални рад и оригиналност, док су истовремено учили да сарађују на остварењу заједничког плана. Тако су принципи сарадње и размене међу наставницима постали њихова алтернатива ономе што је у другим школама био надзор, који је требало да оцењује учитељски рад и даје упутства за методичко оспособљавање. Упркос недостацима и препрекама које су настајале захваљујући унутрашњим и спољашњим факторима, искуство и промишљање показали су да је тај принцип фундаменталан у организацији школе и њене администрације. Захваљујући томе, развила се једна од карактеристика школе која из историјске перспективе и са временске дистанце и даље има огроман значај, а то је способност и лакоћа да се изврше промене у програму, како у погледу наставних садржаја, тако и у погледу метода. Та флексибилност и прилагодљивост потребама деце или новонасталим условима, била је могућа само у школи која је била свесна неформалних друштвених односа и утицаја, и која је уважавала значај свакодневног живота за развој и васпитање деце.

Сестре Кемп имале су прилику да прате животе и даље напредовање својих ученика јер су се неки бивши ученици, поготову они који су од почетка били ученици Лабораторијске школе, односно Дјуијеве школе, како је била популарно називана, окупљали и дружили, те су у тим приликама износили своја запажања о себи и другим

ученицима. Катарина и Ана Кемп (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 406) су изнеле општи утисак са таквих састанака. На сваком од тих састанака била је упечатљива карактеристика свих ученика ове школе, како онда када су били ученици, тако и у одраслом добу, прилагодљивост и иницијативност у сналажењу у различитим животним ситуацијама. Оне преносе и запажање једне од бивших ученица да није било тренутака када су ученици били инхибирани страхом или самосвешћу пред учитељом, другом децом или посетиоцима. Напротив, говорила је она, ми смо били велика породица, једва смо чекали да покажемо своје најбоље манире, били смо срећни да помогнемо детету које је теже решавало неки проблем, знајући да уколико нама затреба помоћ, да ће нам радо бити пружена. Постојао је невероватни дух природне сарадње, најљубазније толеранције и инспиришућег поноса у раду и игри. Тамо се свако дете осећало тако опуштено, тако несебично задовољно и мирно као код своје куће. Вероватно и више него код куће.

Као један од најзначајнијих својих утисака, оне износе тај да Дјуијева школа има огромне резултате у изграђивању личности својих ученика. Оне истичу да се њихови ученици са невероватном лакоћом носе са различитим врстама услова и непредвиђеним ситуацијама. Они се не колебају и не спотичу под нестабилним емоцијама, већ иду напред и решавају проблем, вођени позитивно формираним радним навикама. Они никада нису обесхрабрани, за њих обесхрабрење скоро да је апсурд. И захваљујући тој чињеници успех у свакодневном животу је неизбежан. Ко год да је имао шансе да усвоји овај приступ проблемима развијао је храброст засновану на својим успесима и сигурношћу у самог себе (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 407).

Учитељи и наставници су били значајна снага реформних школа и битан ослонац творцима прогресивних идеја. Углавном демократски карактер школа њих је стављао у потпуно другачију позицију од њихових савременика, који су радили у традиционалним школама. *Измењена улога наставника* носила је и многе одговорности и од њих је захтевала многе квалитете који нису били пресудни за рад у класичним школама. Методичко образовање наставника било је споредан фактор у њиховом запошљавању.

Оно што се анализом може издвојити, то је да су се при избору наставника цениле способност и спремност учитеља за емоционалну и интелектуалну размену са децом и колегама. Није знање и богата ерудиција учитеља било пресудно, већ његов ентузијазам и способност да подстиче и сарађује. Образовање учитеља је тада добило другу димензију. Основа за образовање васпитача било је пре свега темељно знање о „материјалу са којим они раде“, о деци. Образовање учитеља је пре свега било психолошко и научно и ослањало се на савремена психолошка истраживања (Hofstetter & Schneuwly, 2009b: 617).

То је посебно важило за Валдорф школе јер су оне стављале јак акценат емоционални и морални развој деце стварајући дугорочне везе на релацији ученик – наставник, које су омогућавале да учитељи боље отпрате и брже реагују на потребе својих ученика. Оне су предвиђале разредног старешину (class teacher), који је требало да подучава исту групу деце пуних осам година. Он је био одговоран за главни час који је трајао два сата и био је први јутарњи час, и за још по неки час у току дана. Холистички приступ курикулуму дозвољавао је учитељу слободу да интегрише различите садржаје у оквиру главног часа и да му да маштовиту и креативну димензију користећи сликање, музику и драму. То је учитељу пружало још значајнију могућност, а то је да познајући ученике, свакодневно ради на њиховом емоционалном и моралном израстању.

Колико су емоционалне и социјалне компетенције учитеља биле значајне, илуструју и речи Рудолфа Штајнера да у периоду између промене зуба и пубертета, водимо децу уз помоћ емоција. У том периоду је осуђена на пропаст свака васпитна делатност која се не ослања на везу између детета и ауторитета учитеља. Учитељ води децу путем свог односа према њима и тако им указује на добро и лоше. У том периоду нема смисла покушавати да се до деце дође обраћајући се њиховом интелекту. Све мора да се усмери на осећања деце, јер осећања се везују за слике, а у том периоду деца живе у свету слика и развијају смисао за повезивање посебних слика у хармоничну целину (Steiner, 2004b:53). Штајнер (Steiner, 1997b) то објашњава тиме да је код деце најлакше развити осећај да је нешто лепо, добро или истинито уколико учитељ, коме се оно диви, мисли да је то лепо, добро или истинито. Слике истине, лепоте и доброте долазе из личности учитеља и са невероватним интензитетом погађају дете. Тада се целокупно биће детета напрегне да у себи нађе ехо онога што види у учитељу. Ово је изузетно значајно имати на уму у васпитним методама између седме и четрнаесте године.

Рудолф Штајнер полази од тог става када предлаже да се у Валдорф школама учитељима не дају правила или савети о томе како да подучавају децу. Оно што се тражи од учитеља је да у својим срцима пронађу љубав и да је пренесу на децу. Али он упозорава и на то да сама љубав није довољна, потребно је да из ње израсте заинтересованост учитеља за свако дете, да он посматра, анализира и разуме свако дете посебно (Steiner, 2004b:35). Тек тада ће учитељ пронаћи прави начин и методу да приђе детету и да му приближи свет који га окружује. Због тога се Штајнер и поноси разноврсношћу коју је у погледу наставе развила Валдорф школа.

Из истог разлога су неке алтернативне школе напуштале концепт једног учитеља по разреду. То је посебно типично за Монтесори школе и Ређо Емилио концепт васпитања у

којима је учитељ увек имао помоћника. Њихов задатак да раде са неколико ученика, а да истовремено посматрају и процењују потребе других, захтевао је ангажовање које није могла да обавља једна особа. Процењивање потреба и могућности деце, а затим и припрема одговарајућих материјала тражила је много другачије компетенције од предавачких које је захтевала стара школа. Ово је посебно важило за Монтесори учитеље у старијим разредима јер су морали да створе стимулишуће материјале и околину која је у исто време требало да буде садржајна, и да нуди могућност само-корективног учења.

На сличан начин је вршен избор учитеља и у Лабораторијској школи. Особље је бирано на основу способности да одговори на потребе васпитне ситуације и да сарађује друштвено и интелектуално са другима, као и да развија способност израде и организације садржаја и метода наставе. Дакле, учитељи су бирани на основу тога да ли су довољно флексибилни и да ли имају потенцијала за развој. Катарина и Ана Кемп (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939) су такође писале да су многи наставници и учитељи улазили у школу са посебним осећањем задовољства и авантуре, те да су они који су стекли искуство у школама тог времена, чак више ценили вредност и могућности слободе. Тако да се може рећи и да су учитељи бирали школе, а не само школе учитеље. Они који су били ригидни, нефлексибилни и држали се крутих метода, као и они који су се плашили новина и експериментисања, нису се ни пријављивали за рад у њима.

Пажљиво бирање учитеља у погледу њихових социјалних карактеристика показало се веома корисним, јер су сви учитељи били веома осетљиви за потребе деце. Уколико је чак нешто таквим избором и изгубљено, добијено је на виталности школе и константном развоју. Сличан закључак налазимо и када се говори о наставницима у Декролијевој школи. Амели Хамејд (Hamaide, 1924: 8), која је сама радила на припремању учитеља за рад по Декроли методу, писала је да су учитељи показивали велики ентузијазам радећи по овој методи, и да разлог за то, вероватно, лежи у томе што наставници схватају да овај систем има образовну и развојну вредност и за њих саме, те они с временом израстају и тако одговарају и на растуће потребе својих ученика.

Ентузијазам многих прогресивних учитеља је евидентан и забележен. Он се огледа не само у њиховим активностима у настави, већ и у напорима да о својим искуствима пишу у научним часописима и монографијама и у учешћима на конференцијама и семинарима. Тако стоји у запажању једне учитељице из школе, која је радила по Далтон плану, да слобода у раду подстиче креативност, и не само код деце, већ и код учитеља (Wilson, 1926a: 15). Сама Хелен Паркхерст (Parkhurst, 1924: 112) је као веома позитивно истицала то што учитељи у Далтон плану мењају улогу од онога ко тражи у онога од кога

се тражи. Његов савет и саосећање ученици траже и цене, а та промена односа утиче и на срећу и успех ученика, али и на срећу и успех учитеља. Учитељи су у Далтон школи називани специјалистима, јер је њихова основна предност била то што су свој предмет добро познавали, што су имали жељу да га развијају и на праве начине пренесу ученицима. Њихове оцене и препоруке из претходних школа нису биле значајне за Хелен Паркхерст при запошљавању. Једна од њених најеминентнијих и најталентованијих учитељица Елизабет Сигер (Elizabeth Seeger), имала је завршену само средњу школу. Говорећи о њој Паркхерст је наглашавала значај личности учитеља, а посебно животни став да је потребно не само развијати сопствену личност, већ школу сматрати вртом у коме ће различите личности бити подстицане. И, несумњиво, веровала је да Елизабет Сигер има те квалитете (према: Semel, 1992: 26).

Реформна педагогија није занемаривала знање као квалитет који учитељ треба да поседује, као што смо видели на примеру Далтон плана. Развојни психолог Лев Виготски је упозоравао да наставник не сме да заснива свој рад на интуицији и ентузијазму, јер је то сувише ризикантно, чак се граничи за илузијом. Наставне методе су веома комплексне и заснивају се на великој бази знања. Због тога учитељ мора да поседује знања из своје области, као и да познаје методологију свог предмета (према: Hofstetter & Schneuwly, 2009b: 623). Оно што желимо нагласити је чињеница да знања нису била једини критеријум и да су горе поменути квалитети имали веома значајну улогу у избору учитеља.

Пишући о Лабораторијској школи у Чикагу Ена Дарст (Anna Durst) је изнела једно значајно запажање. Полазећи од чињенице да се школа од самог почетка ослањала на четири младе учитељице, Дарст (Durst, 2010:59) поставља реторичко питање шта је то мотивисало ове младе жене да у последњој деценији 19. века постану учитељице у новој иновативној школи, која је и сама тек отворена. Одговор се налази у томе да је то био друштвени експеримент који је експериментисао више него само са педагогијом. У њему су сви радили заједно: људи и жене, одрасли и деца, познати и непознати, да би открили значење идеје „васпитања као интелигентног живота“ (Durst, 2010:59). Рад у овој школи омогућавао је слободу и „креативно давање смисла свету који се мења“. У свету у коме место жене, поготову образоване, није било тако повољно, сарадња и међусобна подршка су биле значајне предности рада у овој школи. Учитељице су у овој школи пронашле средину у којој им је било омогућено, чак и очекивано од њих да се укључе у развој идеја и школске праксе, и да се сматрају једнаким. Посвећеност демократији у Лабораторијској школи значила је да су сви учесници имали значајно учешће у кључним одлукама у вези са

школом. Једна бивша учитељица са сећала тога да је Дјуи поштовао мишљење и најнеискуснијих од њих. Он се постављао тако да је његово огромно филозофско-педагошко знање изгледало безначајно у односу на њихово практично искуство. Демократска структура школе допринела је томе да се у школи створи атмосфера искрене родне равноправности, која није могла да се види у школама тога времена у којима су учитељице радиле под строгим надзором администрације коју су водили мушкарци (Durst, 2010:58). Једнакост, равноправност, међусобно поштовање и уважавање одликовали су атмосферу ове школе. А она се преносила и на ученике.

До сличног закључка дошао је и Александар Нил (Neill, 1977: 21) када је у питању била његова школа. У Самерхилу међу наставницима није било интрига, мржње и љубоморе. Као да је слобода на њих утицала слично као на децу. Они су осећали сличну срећу као деца, а и на слободу су слично реаговали, спавали су дуго, ишли необријани, чак су кршили и нека школска правила. По речима Нила, на његову срећу, одрасли су своје фрустрације превазилазили брже него деца.

Реформне школе на почетку 20. века имале су значајну улогу и у *погледу односа са родитељима*. Оне су развијале свест о значају развоја мишљења код деце и њиховог емоционалног развоја, код родитеља, и свих оних који су били заинтересовани за здрав развој деце. Сви представници реформне педагогије наглашавали су потребу да сарађују са родитељима и, још значајније, да родитељи разумеју и подржавају принципе по којима школа ради. Ту се, као и у многим другим тачкама, Нил показао радикалним (Croall, 1983; Нил, 1988). Он није примао у школу децу чији су родитељи показивали неповерење у његове методе, и стрепњу за будућност детета. Чак је отворено саветовао родитеље да му не поверавају децу уколико су заинтересовани за академски успех деце. И то је чинио искључиво због тога што је сматрао да је такав став добар за дете и да би га сукоб вредности које промовише школа и оних које му намеће породица учинио изузетно несрећним. Будући изузетно усмерен на дете и верујући у његову апсолутну доброту, Нил је кривио родитеље за све проблеме које деца имају. На почетку своје каријере Нил је много пажње поклањао проблематичној деци. Већина деце коју је прихватао спадала је у категорију деце која се тешко васпитавају. Са таквом децом он је проводио много времена дајући им приватне часове, који су у ствари имали терапеутску функцију. Његова књига *The Problem Child (1926) (Проблематично дете)* резултат је искуства рада са том децом. Касније Нил издаје књигу *The Problem Parent (1932) (Проблематичан родитељ)*, у којој тврди да је после више година рада са проблематичном децом схватио да не постоји проблематично дете, само проблематични родитељи, и да сви проблеми који се

манифестују код деце у ствари потичу од родитеља. Ове своје ставове он је изражавао и приватно и јавно. У писму свом пријатељу Бертрану Раселу (Bertrand Russell), 1931. године, написао је да је пионирски посао исцрпљујући и да постаје уморан од тога да чисти неред који праве родитељи (према: Croall, 1983:156). Ипак, тридесетих година задобио је поверење многих родитеља и многи су слали своју децу у Самерхил јер су веровали у слободу, и ценили срећу свог детета, али и делили његове ставове о стварању бољег друштва путем васпитања. Родитељи нису учествовали у раду Самерхила, али су се трудили да подржавају његове методе.

Ипак, он је као велики алтруиста много бринуо за децу која нису имала срећу да буду ученици Самерхила. У својој књизи *Срца, а не главе у школама (Hearts not Heads in Schools)* он говори у прилог интернатским школама објашњавајући њихову оправданост тиме да су родитељи превише необавештени (ignorant) да би бринули за децу. Он буквално тврди да је узалуд нама добрих школа ако се код куће васпитање спроводи у потпуном незнању о дечијој природи и психологији (Neill, 1945: 41). Са друге стране, он очекује од родитеља да разумеју шта је добро за њихово дете и да траже добре учитеље (који познају психологију и поштују слободу детета) и да би од њих требало да крене талас реформе школа. На више места у његовом раду може се пронаћи став да се све лоше у васпитању провлачи и одржава због незаинтересованости родитеља и због њиховог држања по страни (Neill, 1945: 151, 155). Његове књиге и чланци се због тога често обраћају родитељима. Он позива родитеље да се боре за своју децу, да схвате да су срца важна, да ослободе децу наметнутих страхова, да им буде важно да су им деца срећна.

Када је у питању лабораторијска школа у Чикагу, већ смо поменули да су родитељи активно учествовали у раду школе. Катарина и Ана Камп сведоче о томе колике су напоре родитељи улагали да одрже школу, која је често финансијски била на ивици одрживости, јер су веровали да је једино васпитање које она нуди добро за њихову децу. О сарадњи са родитељима оне говоре на следећи начин:

Постоји једна врста коедукације којој нико не може ништа замерити, она која је неопходна уколико се од школе очекује значајан утицај у будућности какав је имала у прошлости. То је међусобна коедукација учитеља, деце и родитеља. Намерно кажем међусобна, а не заједничка јер сматрам да коедукација није пасивно усвајање исте материје док седимо један крај другог, већ је то активно учествовање у образовању у коме међусобно утичемо једни на друге (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 16).

У овој школи размена искустава и идеја са родитељима била је веома значајна и био је постигнут висок ниво сарадње. У томе се мора препознати и значајна улога Џона Дјуија, који је писао текстове у којима се обраћао родитељима и радо држао предавања и

саветовања са родитељима, те је јачао њихово разумевање васпитања на теоријском нивоу, док су учитељи то употпуњавали конкретним практичним примерима.

Марија Монтесори је у том смислу чинила значајне напоре. Она је говорила да су она и њени сарадници учили од саме деце и да се васпитне методе до којих су дошли морају пренети и у породицу, јер оне не потичу из школе као институције, већ из природе детета. Њено уверење је било, на пример, да ум детета није задовољан простим убирањем чињеница, већ му је потребно да разуме и разлоге, односно узрочно-последичне везе. Међутим, није довољно да школа подржи ову карактеристику дечијег ума. Родитељи се такође морају понашати у складу са тим и подржати тај дар природе. Због тога су њена предавања често била намењена родитељима. Данашња истраживања у области родитељства подржавају овај њен став и показују да деца која су расла у породицама у којима родитељи објашњавају разлоге одређених поступака, радњи и догађаја, постају знатно успешнија (Lillard, 2005: 270).

Савремена истраживања у области васпитних стилова родитеља показују да су деца успешнија онда када су поступци родитеља обележени топлином и контролом (Lillard, 2005: 271). Ово је такође у складу са препорукама Марије Монтесори, која је сматрала да деца теже јасним и дефинисаним односима, комуникацији коју одликује међусобно поштовање и емоционална топлина, али и чврстим оквирима унутар којих могу да имају слободу. Тек како деца расту и сазревају родитељи им могу препуштати све више контроле. Код Марије Монтесори се оваква упутства родитељима могу често пронаћи. Она је због њих трпела и доста критика својих савременика који су сматрали да је њено виђење слободе ограничено и традиционално. Ипак, савремена породична педагогија у великој мери оправдава овакве њене ставове.

Њеним стопама ишла је Хелен Паркхерст, која је сматрала веома значајним имати добре односе и ефикасну комуникацију с родитељима. Често је сама посећивала домове ученика, дружила се родитељима и отварала различите канале комуникације. Како је веровала у групне састанке као ефикасну методу комуникације, одржавала је многе састанке на којима су учествовали и родитељи и ученици. Неки од тих састанака су били у виду тродневних конференција за образовање родитеља, на којима су они упознавани са потребама деце и са врстама задатака и активностима које су се од њих очекивале у школи, док су на другим родитељи износили своја очекивања (Semel, 1992: 40). Све у свему, њен однос је веома значао родитељима и они су се радо укључивали у рад школе и активно учествовали у васпитању своје деце.

Један од успешних покушаја да се родитељи ефикасно укључе у васпитање и образовање њихове деце, и то на начин који ће им појаснити психолошке основе и развојне капацитете детета, спровео је Овид Декроли. У Декролијевој школи је као значајна промена у односу на традиционалну школу уведен другачији систем оцењивања. Класично оцењивање је укинато и наставници су родитељима писали извештаје о напредовању њихове деце. То је био преглед који је укључивао физички, ментални, социјални и морални развој деце. Показало се да су родитељи изузетно били заинтересовани за ову врсту извештаја, али као још значајнији резултат, постигнуто је много боље разумевање деце и од стране наставника, јер су активно пратили и физички, и интелектуални, и социоемоционални развој деце (Hamaïde, 1924: 99). Наставници и родитељи постајали су тако тим који је заједнички пратио напредовање деце и успешно сарађивао на том путу.

Од школе се очекивало да на почетку 20. века оствари оно што су теоретичари поставили као циљеве интелектуалног и емоционалног васпитања. Иако су школе реформне оријентације у том периоду веома независне институције и релативно индивидуално делују, могу се издвојити оквирно три значајне одлике које су заједничке свим овим школама, а које значајно доприносе конкретизацији задатака интелектуалног и емоционалног васпитања и њиховој равнотежи у школској пракси. То је у првом реду специфична организација школе. Захваљујући демократској атмосфери, њиховој флексибилности и прилагодљивости, неговању заједништва и сарадње на школским састанцима, деца су изграђивала многе компетенције које су их чиниле емоционално стабилним, али и интелектуално оштрим. Деца су била самосвесна, ослобођена од страха од ауторитета, осетљива за потребе других и нису била склона конфликтима, то јест развијала су различите облике ефикасне комуникације.

Друга одлика реформних школа је бирано особље које је у њима радило. Значајан фактор у избору учитеља је била њихова способност за интеракцију са децом и осталим особљем, као и добро познавање савремених тековина психологије детета. Учители су деловали не само примером, већ су и били веома будни за емоционалне потребе деце, док су интелектуалне анализирали са једнаком заинтересованошћу како би створили најподстицајнију атмосферу и спремили најизазовније задатке у складу са индивидуалним потребама деце. На крају, веома значајан допринос на овом пољу школа је остварила укључујући родитеље у свој рад. Са једне стране то је допринело разумевању потреба и уједначавању деловања васпитних фактора, а са друге стране реформни педагози су успели да у великој мери подигну ниво знања о дечијем развоју код родитеља и тако комуникацију родитеља са својом децом учине бољом.

Улога интеракције и комуникације у емоционалном и интелектуалном васпитању

Принцип интеракције и комуникације се у реформној педагогији појављује често и могло би се рећи да је један од лајт мотива покрета. Кроз овај принцип реформни педагози боре се против отуђености коју је стварала традиционална школа. Инсистирајући на интеракцији, сарадњи и обостраној отвореној комуникацији, они покушавају да удахну живот, не само ученичком колективу, већ и целокупној школи и васпитању уопште. Због тога се овај принцип негује на свим нивоима школе и васпитања и прожима саме основне њене организације. У овом раду већ се говорило о томе колико је интеракција и сарадња била значајан део школске организације и како је овај принцип успешно оствариван путем састанака целе школе, састанака наставног особља и повезивањем школе са родитељима. Такође је констатовано да је то стварало веома позитивну климу и задовољство свих учесника који су били повезани са животом и радом школе.

Ипак, један од задатака овог рада је издвојити и анализирати аспекте наставе и васпитне поступке који могу указати на однос интелектуалног и емоционалног васпитања. Како се у настави реформних школа он остваривао кроз интеракцију и комуникацију, овде ће се посветити пажња њиховој употреби у настави, за разлику од школске организације из претходног поглавља. Реформни педагози су увидели да су интеракција и комуникација значајне потребе деце, и тако су искористили њихове васпитне потенцијале. Оне су се слагале и са основним тежњама ка индивидуализацији, што је олакшало практично спровођење и реализацију овог принципа у настави.

Реформни педагози су полазећи од природе детета, наглашавали његову потребу за разменом и сарадњом са светом који га окружује. Дете путем размене и комуникације са средином учи, али и задовољава своје емоционалне потребе. Школа је у том смислу обавезна да му омогући такво окружење које ће подстицати интелектуални развој и осигурати емоционалну стабилност. То је подразумевало што природније окружење, које ће подсећати на породично, али и пружати разноврсне стимулсе. У том смислу, традиционална школа је претрпела озбиљне критике реформних педагога. Дјуи је, на пример, упућивао на то да она не само да не личи на породицу, већ не личи ни на друштво које она сама представља. У делу *Школа и друштво* он пише да се у друштву људи који раде заједно удружују и осећају заједништво јер су мотивисани заједничким циљем. У школској учионици нема ни таквог мотива ни такве организације. Дјуи (Dewey, 1956: 39) пише (имајући у виду међусобну помоћ и преписивање) да је атмосфера у школама толико

отуђена да се помоћ једног ученика другом од стране школе посматра као злочин, а од стране ученика као милостиња. Он то назива трагичном слабашћу школа јер то значи да оне покушавају да васпитају будуће чланове друштва у атмосфери у којој друштвени дух уопште не постоји.

Скоро идентичне ставове износи и Марија Монтесори:

У данашњим школама забрањено је преписивати, а помоћ слабијем ученику сматра се злочином. Ученик који помогне другу који није у стању да уради задатак проглашава се кривим као и онај који је помоћ прихватио. На тај начин изостаје стварање заједнице о којој смо говорили, а нормални стандарди снижавају се наметнутим принципом моралности (2003: 303).

Под нормалним стандардима она подразумева друштвено функционисање засновано на здравим, природним односима који се развијају из саме природе детета. Она ватрено говори у прилог тези да деца имају урођено осећање за заједницу, да инстинктивно осећају потребе других, и да се њихово осећање заједнице заснива на племенитости. На основу својих посматрања, она је закључила да деца инстинктивно осећају потребу да помогну слабима, да охрабре и утеше, да осећају дивљење према успешнима и потребу да похвале. Она примећује да „деца уважавају напоре другог детета, па посредују тек онда када је помоћ заиста потребна“ (Монтесори, 2003:289), што није случај са одраслима. Ове урођене карактеристике деце она назива *духом породице и племена*, упоређује их са односом појединца према заједници у примитивним друштвима, и сматра их првим кораком у развоју социјалне свести. Удруживање које настаје из спонтане потребе, а прожето је духом заједништва и вођено несвесном моћи Монтесори (2003:294) назива *друштвеном кохезијом*. Оно чему бисмо у васпитању требало да тежимо, то је да не ометамо ово спонтано развијање здравих друштвених односа, тј. да створимо подстицајну атмосферу у којој ће се они развијати.

Са освртом на предмет овог истраживања, важно је нагласити да остварење ове дечије потребе доприноси развоју позитивних емоција, а тиме и хармонији и стабилности, како личној, тако и групној. На интелектуално васпитање тако постигнута хармонија има двоструко позитиван ефекат. Са једне стране деца брже и лакше уче предвиђено градиво, а са друге развијају своје метакогнитивне способности, јер се често налазе у ситуацијама да објашњавају оно што знају или да објасне на који начин су нешто научили.

Ову значајну потребу деце препознала је и хуманистичка психологија у другој половини 20. века. Она не прихвата психоаналитичка и бихејвиористичка тумачења да је човек производ раних фиксација и траума или низа реакција на стимулусе из средине, већ га посматра као активно, одговорно и самостваралачко биће. Да би могао да се самоактуализује, човек мора да задовољи своје основне потребе, за које је Маслов сматрао

да су у хијерархијском односу по снази и приоритету задовољавања. То су: (1) физиолошке потребе, (2) потребе за сигурношћу, (3) потребе за припадањем и љубављу, (4) потребе за цењењем, и (5) потребе за самоактуализацијом (Милутиновић, 2008: 142). Пуна актуелизација самосталне, аутентичне личности, која ће искористити све своје капацитете, дакле, не зависи само од задовољења индивидуалних, унутрашњих потреба, већ и од актуелизације човековог друштвеног бића. Због тог хуманисти усмеравају наставу ка развијању позитивних узајамних хуманих односа и искреној међусобној комуникацији. Од наставника очекују да буде аутентична особа, а квалитет наставе директно повезују са квалитетом интерперсоналних односа у настави и ван ње. Залажу се за различите облике групног рада, интерактивно и кооперативно учење, за које сматрају да помажу ученицима да прихвате једни друге, а и сами себе онаквима какви јесу (Милутиновић, 2008: 146). Током шездесетих година 20. века под утицајем хуманистичке психологије настале су многе алтернативне школе у свету. Реформна педагогија, настала пола века раније, била је претеча овом покрету.

У Огледној школи у Чикагу Дјуи (1936) је успео да превазиђе проблем недостатка интеракције међу децом тако што је променио курикулум и начин рада. У својој учионици, он је створио истраживачку атмосферу у којој су деца сарађивала и тежила заједничком циљу. То је, наравно, као и свуда у прогресивном васпитању, захтевало велику жељу и спремност родитеља и наставника да прате развој детета и сачекају прави моменат у коме ће се ослонити на његове унутрашње потенцијале да се преда или укључи у одређену активност на тај начин. Сестре Кемп (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 379) су писале са позиције учитеља да је таква организација захтевала од учитеља јаку вољу да се одупре страху од нових и непроверених метода, док су истовремено старе, традиционалне методе изгледале на први поглед привлачно и штеделе су наставника напора да спрема нове и другачије материјале, али су га и ослобађале одговорности јер су усмеравале на тачно дефинисане и мерљиве исходе учења. Ипак, позитивни ефекти на учење и развој деце су били велика награда за тај уложени труд.

И сам курикулум је значајно утицао на развијање духа сарадње међу децом. Дјуи је приметио да деца имају јако интересовање за људе око себе. Она имају потребу да упознају друге и схвате њихове посебне приче. Овај инстинкт је сматрао природним и препознавао га у потребама примитивних људи. Због тога је у курикулум унео историјско биографски приступ догађајима, и сматрао је да они нису мање историја, пошто су испричани са становишта биографија индивидуа, често хероја, које су обухватале и емоционални живот и целокупно биће човека. Напротив, сматрао је да на тај начин

историјски догађаји постају деци јаснији, ближи и прихватљивији јер их доживљавају и емоционално. Деца, тако, уче о разликама међу људима, о томе да ситуације често условљавају понашање, о односима који могу да владају међу људима, а на тај начин боље упознају и себе и уче о својој индивидуалности.

Сестре Кемп (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 49) су илустровале развој свести о односу индивидуе и друштва и значају сарадње и удруженог деловања у постизању заједничких циљева примером из своје праксе. Оне су приметиле да историјски догађаји никада нису само нешто што се догодило пре много времена, нити су особе укључене у њих су само људи који су одавно мртви. То су били живи мушкарци и жене који су желели да ураде одређене ствари за и уз помоћ других мушкараца и жена. Како су напредовали са учењем, ученици су полако прелазили од бриге за једног хероја, на људе који су тежили заједничким циљевима и деловали у сарадњи са другима. Оне су на примерима показивале како се од инспиративних индивидуа које су водиле и подстицале сарадњу, развијало стабилно друштво, као што је, на пример, античко грчко друштво.

У Монтесори школама развој здравих друштвених веза и позитивна интеракција међу децом постигнути су путем слободе и организације школе и наставе. Марија Монтесори (2003: 307) тврди да деца граде заједницу посебне врсте током својих слободних вежби, и запажа да је она неупоредиво савршенија од оне коју би одрасли хтели да им наметну, и да је због тога најбоље да се одрасли уопште не уплићу у дечије активности. Тако ће се најбоље поштовати социјалне потребе деце и оствариће се на најбољи начин. Организација рада која се ослања на социјалне потребе деце, које су били свесни и остали педагози реформне оријентације, није у супротности са индивидуализацијом наставе. Напротив, окренутост ка индивидуалним потребама детета и инсистирање на индивидуализацији наставе као и на прилагођавању школе детету, нису у сукобу са развојем социјалних вештина, већ отварају могућност сарадње и комуникације међу децом у складу са њиховим потребама и на начин који је њима природан.

Амерички педагог Вошбурн (Washburne, 1925a: xiv) је сматрао да индивидуализација школама помаже да се истински прилагоде широком спектру разлика које постоје међу индивидуама, и на тај начин охрабре друштвене активности и сарадњу. Тако што су прихватала различитости, деца су била отворенија за искрену и истинску комуникацију. Марија Монтесори (Montessori, 1972: 65) износи став да дете треба да постигне хармонију између себе и своје околине која ће се заснивати на љубави. Јер човек обликује околину, али и начин на који је користи обликује њега. И да је у том процесу најважније ослобађање

детета, јер само слободно дете ће се излечити од психичких деформитета и постати господар сопствених енергија.

Грађење друштвених односа сматра се и једним од најзначајнијих позитивних ефеката Далтон плана, иако то изгледа контрадикторно због критика које му се упућују због недостатка групног рада. Килпатрик (Kilpatrick, 1925: 275) објашњава да се у њему граде односи који су веома добри, јер деца, преузимајући своје индивидуалне одговорности, имају слободу коју одрасли стално практикују, а то је да потраже помоћ од својих колега или надређених. Велики социјални ефекти се постижу и самим разговором о добијеним задацима. Такви разговори имају више васпитног и образовног ефекта него било које понављање лекција на традиционалним часовима, јер на њима нема праве жеље нити да се саслуша нити да се исприча нешто, те је и комуникација у оној мери у којој постоји вештачка.

Педагози реформне оријентације замерали су традиционалној школи да не разуме индивидуалне и друштвене потребе детета које су различите у различитим периодима његовог развоја. У традиционалној школи предшколски период се сматра значајним за социјално учење и деца су често подстакнута да се играју заједно. Када почне основна школа, време за заједништво је завршено. Деца су постављена да седе посебно, свако у својој клупи, најчешће раде самостално и обавезно су оцењивана посебно. То је потпуно супротно од онога што знамо о деци, тврди Марија Монтесори (према: Lillard, 2005: 327). Предшколска деца често дају предност паралелној игри и њихове социјалне вештине често нису добро развијене, док у основној школи деца постају интензивно друштвена и заиста теже међусобној интеракцији. Монтесори метода се прилагођава деци и њиховим потребама. Она се ослања на чињеницу да деца могу много тога да науче од својих вршњака и из понуђених материјала, а на тај начин се оставља више простора учитељу за индивидуалан рад и за праћење рада малих група. Деца у основној школи обожавају да раде заједно и одлично уче током заједничког рада, а Монтесори метода им то омогућава.

Декролијева школа се такође ослања на социјалне интересе деце. Он сматра да дете никад нема пред собом чист индивидуалистички идеал постигнућа и да му због тога нису потребне награде као спољашња стимулација. Да бисмо постигли то да код деце развијемо иницијативу и способност да се ослањају на саме себе, морамо да организујемо школу као заједницу у којој ће све друштвене функције бити препуштене деци, наравно у складу са њиховим капацитетима. Амели Хамејд (Hamaïde, 1924: 96) наводи да је у Декролијевој школи то увек било друштво у коме је активност деце зависила од њихове слободе, а не од надгледања наставника. Деца су на тај начин развијала одговорност, како према себи тако

и према осталим члановима заједнице. Осим тога, за развијање солидарности међу децом користили су се заједнички пројекти, који су обухватили заједничка интересовања и међусобну помоћ, затим заједничку израду карата које су представљале рекапитулацију пређеног градива, затим скупштине разреда на којима су се разматрала питања од заједничког интереса, украшавање учионице и друге активности.

При изради карата, на пример, постојало је правило да учитељ не треба да помаже и да сав посао треба да ураде деца. Са радом се почињало тако што су деца прво бирала вођу, који је бирао своје асистенте за различите делове задатка. На крају је свако добијао своје задужење (неки су сакупљали сирове материјале, неки радили илустрације, неки вршили одабир информација итд.). Овакав начин рада позитивно је утицао на социоемоционални развој јер је подстицао међусобно разумевање и сарадњу, развијао ефикасну комуникацију и подстицао развој вештина организације, самоконтролу, самопоуздање, прилагодљивост као и отвореност за туђе идеје, које се данас сматрају значајним емоционалним компетенцијама.

У том правцу ишли су и други педагошки експерименти и пројекти као што је Пројект-метода, Винетка план и Далтон план, који су били опредељени идејом да осим тога што стимулишу дете да доприноси групним пројектима, остављају довољно флексибилности за уважавање индивидуалних разлика. Винетка план је, на пример, слично Далтон плану предвиђао индивидуалне радове ученика. Међутим, да би избегао критике које је Далтон често трпео да је сувише индивидуалистички опредељен, Вошбурн (Washburne, 1925b: 79) је у Винетка плану предвидео курикулум подељен у два дела, од којих је први обухватао обавезне основе за сву децу, а други је био слободан и требало је да обезбеди сваком детету прилику да допринесе групи, користећи своје посебне интересе и способности.

Први део курикулума био је усмерен на развијање интелектуалних способности деце и на усвајање знања. Остављајући довољно времена и флексибилности за напредовање личним темпом, овај план је тежио да развије код деце културу интелектуалног рада и навику да се сваки задатак савлада до краја и у потпуности разуме. Одстранио је површност, а развијао је свест о сопственим могућностима и активан однос према градиву, што се и данас може издвојити као значајан задатак интелектуалног васпитања. Други део курикулума је неговао различитости, те је разлике међу децом користио као предност коју школа има. Деца су учила да се заједничким радом и сарадњом могу надокнадити своје слабости снагом других, а да своје способности треба ставити у службу заједничког циља. Она су своја лична интересовања усклађивала са интересима

осталих, а за добробит читаве заједнице (Washburne, 1925b:80). На овај начин градили су се веома стабилни односи међу децом, а школа је била емоционално веома здрава средина.

Далтон план је такође замишљен као социјални експеримент у коме је интеракција централни принцип, поред слободе и ефикасног управљања временом. Ученици користе учионице онако како им то диктирају њихове потребе. Прелазећи из учионице у учионицу деца се мешају и живе (*mingling and living*). Њима је дозвољено да помажу једни другима као што би у животу помагали свом комшији. Паркхерст се у дефинисању принципа интеракције ослања на Дјуијев став изнесен у *Демократији и васпитању* да демократско васпитање нема за циљ да створи интелигентне учеснике друштва, већ да доведе до тога да различите групе уђу у такву интеракцију да у својим индивидуалним, економским и другим циљевима не могу да успеју независно од других, те је сарадњу и дефинисала као интеракцију на нивоу живота групе (Parkhurst, 1924: 20; Semel, 1992: 28). Овај принцип односио се и на учитеље, те се од њих очекивало да буду у ближим односима са децом и да се одрекну своје доминације у учионици.

Овај план није предвиђао групне задатке и није повезивао децу у формалне групе, али је подстицао размену искуства и групне састанке који су били везани за одређене предмете и теме, који су били предвиђени за дискусију. Њихова основна функција била је, ипак, да код деце развија дух заједништва и припадности, те да отвори могућности за сарадњу. Како је била заинтересована за припремање ученика да живе у демократском друштву, она је стварала средину која ће промовисати максимум интеракције и кооперације међу ученицима и наставницима. Верујући да је васпитање процес кооперативне природе (*education is a co-operative task*), сматрала је да се овај принцип најбоље остварује кроз радне задатке. Одговорност за резултате се развија, не само из интелектуалних снага ученика, већ и из његове моћи суђења и карактера (Semel, 1992: 23).

Интеракција у поменутиим школама није се односила само на квалитет односа наставника и деце и међу децом једног разреда или генерације. Реформна педагогија отворила је врата интеракцији и комуникацији међу децом различитих узраста и нивоа знања, па и аспирација. У оквиру Далтон плана Хелен Паркхерст бележи веома значајан напредак у раду деце, јер су се она повезивала природно, њихова сарадња је била део њихове жеље да науче, да размене знања и искуства и остваривала се спонтано. Ученици старијих разреда су радо помагали млађима и давали им упутства. То је било корисно за обе стране, јер су старији обнављали градиво, проверавали себе и добијали самопотврду, млађи су осећали подршку и уважавање и уз то савладавали градиво и испуњавали свој „део уговора“ са школом.

Интергенерацијска сарадња међу децом имала је значаја и у другим реформним подухватима тог времена. Доказ да је узрасна сегрегација неприродна реформни педагози налазе у савршеном функционисању породица са више деце, али и у својој свакодневној пракси (Дјуи, 1971; Монтесори, 2003; Parkhurst, 1924). Марија Монтесори (2003: 286) тврди да су њене школе пример како старија деца могу да помажу млађој. Млађа деца су по начину размишљања, као и по осталим способностима, много ближа старијој деци него одраслима, те су заинтересована за радње које старија деца обављају, а објашњења која добијају од њих су им јаснија и ближа. Она чак наглашава да међу децом постоји природна повезаност и разумевање и да се таква комуникација и хармонија ретко срећу у односима одрасле особе и детета.

Ове природне тежње деце ка удруживању, сарадњи, учењу и подучавању имају веома велики васпитни потенцијал, који у традиционалним школама, нажалост, није ни мало искоришћен, напротив, често је потискиван. Марија Монтесори (2003: 287) наглашава да деца не осећају завист и нису понижена тиме што их подучавају старија деца, напротив, њима у таквим ситуацијама владају осећања дивљења, љубави и братства. Она осећају да ће и она убрзо знати те ствари, док се старија деца осећају заштитницима млађих другова. Традиционална школа не дозвољава међусобну помоћ чак ни на истом узрасту, иако би често најуспешнији и најинтелигентнији ученици могли веома успешно да подучавају своје другове. Њима је дозвољено само да дају тачан одговор на питање који нико други не зна. Тако се развија атмосфера такмичења и зависти, а интелигентно дете постаје уображено и стиче моћ над осталима. На тај начин школа може направити огромну разлику у емоционалној клими коју негује. Она може рад организовати тако да развија стабилна осећања и позитивне емоционалне реакције или компететивну атмосферу која ће стварати психолошке притиске и фрустрације.

У ставу Марије Монтесори да напредак детета у развоју не зависи само од његовог узраста него и од слободе да посматра свет око себе, налази се оправданост интергенерацијске повезаности у школи. У узрасно мешовитим одељењима деца имају привилегију да буду изложена различитим начинима решавања проблема или приступима градиву, а то позитивно утиче на њихов интелектуални развој. Ово мишљење ће у савременој педагогији бити прихваћено после радова Пијажеа и Колберга, примењено и на интелектуално и на морално васпитање (Миочиновић, 2002; 2004).

Индивидуализација рада и наставе оваквим односом није била нарушена. Као што се већ могло видети, у описаним системима наставе, дечија индивидуалност није била потиснута у корист групног рада и сарадње. Напротив, деца су добијала могућност да

својим знањима или умећима доприносе групи, те тако развијају своје самопоуздање, радо уче од других, радо подучавају и при том развијају позитиван однос према раду и учењу. Монтесори је веровала да једина права слобода коју особа може да искуси је слобода да делује независно. То је услов *sine qua non* индивидуалности. Индивидуа је основна јединица, она је основа за грађење друштва. Искуства која се стичу у контакту са другим људима воде адаптацији, која је зачетак развоја социјалног живота. Тако деца с временом схватају да друштво не почива на личним жељама, већ на удруживању активности које треба да буду међусобно усклађене, као и да друштво није скуп појединаца, оно је изграђено од аутономних индивидуа које су се удружиле зарад заједничког циља (Montessori, 1972: 65; Монтесори, 2003: 283). Велику опасност за мир у друштву Марија Монтесори (Montessori, 1972) види у васпитању које је усмерено на појединца и његово лично постигнуће. Она са жаљењем констатује да смо у васпитању заборавили његове темеље – да су сви људи браћа, и да је индивидуална слобода основа свега осталог: и развоја личности и организованог друштва.

Како је овај проблем још увек актуелан и да савремена школа није добро искористила тековине реформне педагогије, показује истраживање Ненада Сузића (2001), обављено деведесетих година прошлог века у нашим школама. Наиме, он је закључио да фронтални рад у школама, који је још увек доминантан облик рада, доприноси томе да емоционална клима у школи буде неповољна. Анализом резултата он је утврдио да је емоционална клима на часу неповољнија што је присутнији смер комуникације наставник – одељење, дакле, фронтални рад, док је најповољнија емоционална клима забележена на часовима када је остварен смер комуникације ученик – ученик.

За истраживање је занимљив и резултат који говори да је корелација између смера комуникације ученик – градиво и емоционалне климе негативна, што значи да остварење директне комуникације са градивом изазива негативне реакције ученика. Овај налаз није статистички значајан, али Сузић закључује да се кроз њега преламају многи односи и проблеми савремене наставе: 1) наставници су “размазили” ученике и научили их на сервирање градива; 2) ученици нису навикли да самостално раде на градиву; 3) учење или рад на градиву ученици доживљавају као неугодју; 4) ученици су далеко од концепције учење учења (Сузића, 2001).

Пример наведеног истраживања само указује на то колико је неопходно у савременој настави радити на проблему интеракције и комуникације и да нам искуства реформне педагогије могу у томе помоћи. Ово питање је веома озбиљно схватано од стране реформних педагога и у настави су примењивани различити облици рада који би

интеракцијом и комуникацијом подстакли социоемоционалне компетенције деце, али и њихово интелектуално напредовање и тако створили стабилно демократско друштво. Међу најуспешније биле су методе које су подстицале заједничке активности, групни пројекти и састанци на којима су се разматрали заједнички проблеми у настави и ван ње, затим подстицаји деци да сарађују, покажу једна другој и консултују се при изради индивидуалних пројеката као што је то било изражено у Далтон плану, затим подстицање међугенерациске сарадње и стварање мешовитих разреда и група, као и укључивање у наставу садржаја који на когнитивном нивоу подстичу схватање значаја разумевања, толеранције и сарадње међу људима.

Мотивација као веза емоционалног и интелектуалног васпитања

Мотивација је део сваке људске активности и неодвојива је од рада и ангажовања човека у свакој области његовог живота. Наставници и васпитачи су одувек били свесни значаја мотивације за учење и интелектуални рад, те су се током времена развили различити модели мотивације и различите врсте и облици мотивисања ученика. Осим тога, мотивација и њени индивидуални и групни аспекти у школским условима утичу на саму суштину наставе: облике рада, методе и садржаје, те је мотивација често значајан фактор при формулисању различитих модела образовања.

У литератури се најчешће говори о примарној и секундарној мотивацији, односно о унутрашњој (интринзичкој) и спољашњој (екстринзичкој) мотивацији (Антонијевић, 2010; Ђорђевић, 1990; Ryan & Deci, 2000;) као о два основна модела мотивације, који се превасходно односе на однос ученика и градива које он треба да савлада. Познато је да деца много боље памте оне садржаје за које су лично заинтересовани, које воле. Такви садржаји држе њихову пажњу и подстичу рад, деца осећају задовољство док раде и целокупни процес учења тече несметано. Тада говоримо о унутрашњој мотивацији. Међутим, у многим случајевима се догађа да деца не налазе подстицај за учење у самом градиву, већ у спољашњим околностима учења, као што су добра оцена, добар углед у одељењу, материјална награда и слично. У том случају градиво је само средство за постизање циља и тада говоримо о спољашњој или секундарној мотивацији. Први модел је пожељнији и ефикаснији, али је други модел чешћи. Ова два модела нису увек јасно разграничена и често једна активност садржи елементе и једног и другог модела мотивације. Оно чему тежи педагошка теорија у овој области је да обезбеди најадекватније

услове за неговање унутрашње мотивације и за евентуално прерастање спољашње мотивације у унутрашњу.

Истраживања у области унутрашње мотивације показују да она мора бити изазвана унутрашњим мотивима. Међутим постоје многи фактори који је могу смањити или одржати, а зависе од спољних околности. Претње, рокови, строга упутства, такмичарско окружење и било који услови које ученици доживљавају као претеће и контролишуће, аутоматски смањују унутрашњу мотивацију. Са друге стране, могућност избора и самоусмераваног учења, као и услови који појачавају осећање аутономије појачавају је (Ryan & Deci, 2000: 59).

Антонијевић (2005, 2010) упућује да се мотивација ученика најчешће може постићи правилним избором и дидактичким обликовањем садржаја образовања. Ученици су заинтересованији за градиво које им помаже у откривању суштине предмета који проучавају, где могу да анализирају и проналазе нова и дубља значења, од оног које, на пример, упућује на својства и одлике предмета или појава. Градиво које отвара могућности проналажења узрочно-последичних веза и грађење система знања, носи већи мотивациони потенцијал. Ученици који се успешно носе са оваквим задацима задовољавају своје психолошке потребе за осећањем компетентности, што иде у прилог јачању унутрашње мотивације (Антонијевић, 2010: 61; Ryan & Deci, 2000: 58). Правилан избор методе такође може бити добар савезник наставнику у мотивисању ученика. Уколико се садржаји дају ученицима као проблем који треба да реше или препрека коју треба да превазиђу, као и у неком другом облику у коме ће ученици бити активни у односу на њих, може се постићи много боља мотивисаност за рад од оне која захтева усвајање знања и репродукцију. Садржаји образовања су несумњиво значајан фактор који утиче на мотивацију. Осим њих, савремена педагогија проучава још дуги низ релевантних фактора мотивације који могу знатно да утичу на исходе учења, при чему је много више њих окренуто ка ученику.

На крају 20. века, захваљујући напредовању неуронаука, почела је да се проучава физиолошка подлога људске когниције, те да се верује да она није униформна и да је нужно стил наставниковог рада прилагодити тако да одговара различитостима које код деце настају захваљујући различитим физиолошким основама (Сузић, 2001). У подлози мотивације је такође физиолошка структура коју наука тек почиње разјашњавати. Проучавајући управо физиолошку подлогу мотивације за когнитивни рад, Ешби, Ајзен и Туркен (Ashby, Isen & Turken, 1999) су у својим истраживањима потврдили да позитивна афективна стања подстичу креативно решавање проблема, и то захваљујући лучењу допамина, који стимулише рад фронталног кортекса. При томе су позитивне афекте

изазивали ситним животним радостима, читањем комичног кратког стрипа и давањем неочекиваног поклона у вредности од једног долара пре задавања задатака. Тако су и показали да се помоћу позитивних афективних стања може утицати на ефикасност мишљења независно од садржаја, те да су она значајан фактор у мотивационим процесима. Ови аутори, износе ставове да позитивна афективна стања могу систематски да утичу на побољшање ефикасности мишљења, и то у различитим врстама когнитивних задатака. Ова и слична истраживања указују на то колико је значајно бавити се емоционалном климом у разреду и њеним утицајем на мотивацију и уопште на постигнућа ученика.

Осим физиолошких значајни фактори мотивације ученика налазе се у когнитивном и емоционалном склопу личности ученика. Још су представници когнитивно-развијне психологије (Брунер, 1976) говорили о улози и значају когнитивних фактора у разумевању и подстицању мотивације. Когнитивне факторе у мотивацији многи савремени аутори сматрају веома значајним и они чине основу многих савремених теорија мотивације. Међу њима су теорије очекивања, теорије постигнућа, теорије самоефикасности, теорије усмерености на циљ итд. (Pekrun et al, 2007; Kupermintz, 2002; Locke, 2000; Сузић, 2001; Fried, 2011). Већина њих се слаже са становиштем да је неопходно да ученицима буде јасно указано на циљ и сврху активности којом се баве, како би они били мотивисани за њено извршење. Јасно одређен циљ ће и усмеравати активност, деца ће мање „лутати“, биће ефикаснија, задовољнија, што ће допринети позитивној оријентацији у раду. У случајевима када су деца сама поставила циљ и теже резултату који за њих лично има значаја, тада је реч о унутрашњој мотивацији, а то је модел мотивације коме се тежи.

Данас се уз когнитивне интензивно истражују и емоционални елементи мотивације и веза емоција и когниције, јер познато је да вољни и афективни фактори могу значајно да утичу и на саму перцепцију реалности, а на тај начин и на исходе когнитивних напора. Тако се претпоставља да ће мотивисано мишљење активирати структуре знања које ће помоћи доношењу жељених закључака, али ће и потискивати оне које иду у прилог непожељним (Kunda & Sinclair, 1999; Kupermintz, 2002).

Амерички аутор Едвин Лок (Locke, 2000) сматра да термин мотив комбинује вредности и емоције. Он набраја четири основна концепта који су значајни за мотивацију: потребе (објективни захтеви физичког и психичког здравља), вредности (оно што појединац сматра добрим и што својим деловањем покушава да добије или одржи), циљеви и намере (вредности у ситуационом контексту) и емоције (облик у коме појединац аутоматски доживљава вредности). Комбиновање ових фактора, уз јасну свест о активности, може успешно водити самомотивацији. Мобилишући своје когнитивне и

емоционалне способности, ученик ће истраживати могућности за постизање циља, за успех, срећу, различите добробити, што евентуално може водити уласку у флуо доживљај и потпуну концентрацију на задовољство обављања задатка и осећањима хармоније и задовољства.

На основу психолошко-физиолошких сазнања о мотивацији и анализе савремене наставне праксе, Сузић (2001: 20; 2005: 425) извучи неколико педагошких поука у којима упозорава на то да је емоционална димензија у традиционалној настави занемарена и да је настава демотивишућа, јер представља притисак и обавезу ученицима, што подстиче лучење хормона стреса. Са друге стране, он препоручује наставу у којој има позитивних емоција и смеха, као и коришћење когниције као основе мотивације јер когниција може утицати на емоције.

За успешну мотивацију у настави потребно је повезати многе факторе, који при том могу бити од различитог утицаја на различите индивидуе. Многи од тих фактора су средински фактори и веома је лако педагошки их обликовати. Истраживања показују да постоји позитивна корелација између особина наставника и мотивације, као и корелација између смера комуникације у разреду и мотивације (Сузић, 2001). Затим да је унутрашња мотивација појединаца у групи већа када је атмосфера у групи кооперативна насупрот компететивној, и да је мотивација већа код ученика који имају могућности да активно учествују у процесу учења (Graham & Weiner, 1996; Ryan & Deci, 2000). Можемо закључити да се поменути фактори односе на емоционалне доживљаје средине у којој се учи, односно да је неопходно да се педагогија и дидактика посвете овом аспекту школе и наставе. Када дође до неповезаности поменутих фактора и лошој емоционалној клими у савременим учионицама дете се не осећа да ту припада. Ако се у школи инсистира на фронталном раду и одређеном обиму знања, а занемаре се међуљудски односи и комуникација, створиће се таква емоционална клима која не подржава његову потребу за припадањем, прихваћеношћу, љубављу и уважавањем и дете ће доживљавати напетост, фрустрацију и неприхваћеност. Таква школа за њега није здрава средина. У тој ситуацији могу се јавити различита понашања као што су бежање са часова, пружање латентног отпора и др. „Такво понашање ученика добива квалификацију неприлагођено, али школа измиче дијагнози неприлагођена школа“ (Сузић, 2001: 26).

Актуелност ставова реформне педагогије у погледу мотивације ученика може се показати уколико се они упореде са наведеним ставовима савремених педагога, посебно се осврћући на избор садржаја наставе и њихово дидактичко обликовање. Реформна педагогија је кроз индивидуализацију наставе постизала бољу мотивисаност за учење и

већи ниво унутрашње мотивације, што се може упоредити са савременим ставовима да се у грађењу модела мотивације мора почети од уважавања физиолошких и когнитивних, као и емоционалних различитости код ученика, те да настава треба да поштује индивидуалност, слободу, потребе и интересовања ученика. Са друге стране, она је придавала значај окружењу за учење и била свесна емоционалних квалитета атмосфере у којој се учи. Атмосфера је у учионицама реформних педагога одисала сарадњом, прихватањем, слободом избора и комуникацијом и била ослобођена претећих елемената као што су искључивост, компетитивност, директивност и класично оцењивање.

Традиционална школа, у којој сва деца морају да прођу кроз исти курикулум, и то кроз исте садржаје у одређеној јединици времена, није у могућности да одговори на индивидуалне потребе и интересовања ученика, иако је познато да људи најбоље уче оне садржаје за које су највише заинтересовани. Проблем избора садржаја образовања још комплекснијим чини и чињеница да није довољно издвојити садржаје који су деци интересантни, већ они морају имати и васпитну и образовну вредност за њих. Нил је, као и у многим другим аспектима, и о овом питању износио радикална гледишта тврдећи следеће:

Ништа не може једно здраво дете спречити да учи. Али ту је наравно потребно интересовање. Још никада нисам видео дете које је намерно село да учи табеле мера или латинске глаголе, али сам често виђао дечаке који су са задовољством читали математичке књиге и тражили од мене да им постављам проблеме (Neill, 1945: 48).

Нил наставља са жаљењем да описује начин на који се праве званични наставни планови и штету коју они чине. Он тврди да планови за образовање размишљају у терминима предмета и лекција, а не интересовања, и да их праве мудраци који сматрају да дете мора да буде вођено и усмеравано. Тако се добија ситуација у школама да неки млади будући Китс јеца над разломцима, а млади Ван Гог мрзи грчке глаголе. Нил сматра да су деца много мудрија од тога, јер она желе да уче оно што је ново, она ће пре својих родитеља бити заинтересована за нове радио-апарате, јер су окренута будућности. Због тога он верује да би просечна старост особа које праве курикулуме требало да буде 17 година (Neill, 1945: 71).

Без обзира на изнети став, познато је да је Самерхил радио по традиционалном курикулуму и традиционалним методама, иако је деци било дозвољено да сама истражују и сазнају у областима које их интересују. Та чињеница само говори у прилог тези колико је заиста тешко ускладити званичне курикулуме и индивидуална интересовања деце. Нил чак није ни покушао да ту врсту реформе спроведе у школи. Пре се може закључити да је препустио самој деци и наставницима своје школе да се сналазе у слободи да курикулуме користе по својој жељи.

Неки други педагози реформне оријентације покушали су да спроведу такву реформу. Они су као почетну тачку за стварање курикулума налазили у деци, а не у логици наука које треба проучавати, те је очекиван ефекат веће мотивације, али и срећа и задовољство деце приликом учења планираних садржаја. Међу њима су Декроли, Монтесори и Дјуи. Декролијев систем наставе заснован на центрима интересовања у великој мери поштује мотивационе елементе наставе. Он се држи шеме *посматрање – мишљење – деловање и изражавање*, која полазећи од дечијих интересовања доводи и до тога да деца сама доносе закључке, интелектуалне и моралне. Прва врста активности – *посматрање*, заснива се на центрима интересовања, и ослања на природне потребе детета. Она је општи оквир за активност. Она мора да изазове заинтересованост детета за одређене феномене, такву да дете жели да сазна везе и односе, да разуме њихово порекло и предвиди евентуалне последице. Овде се поставља кључно питање наставе у Декролијевој школи: Како повезати центре интересовања са школским програмом да се добије дете активно заинтересовано за учење? Одговор на то питање, који даје Хамеид (Hamaïde, 1924: 31, 33) звучи прилично једноставно. Тако што ће наставник вешто проверити шта деца о одређеној теми знају и како размишљају у тој области. Деца морају слободно да изнесу своје идеје и лична искуства. Наставник ће онда покушати да прошири њихово искуство ослањајући се на њихова чула, додир, укус, мирис и на кинестетичке осећаје. Тек онда се може почети са давањем информација. Интересовања детета можемо пробудити тек 1) уколико схватимо да су она другачија од интересовања одраслих, 2) сазнамо шта све деца знају, 3) припремимо материјале у складу са тим, и 4) узмемо у обзир природну тенденцију људског ума да класификује и дефинише. Посматрање ће припремити децу за другу врсту активности која мобилише мисаоне процесе, а то је *повезивање*. Овде се деци нуде многи извори ван њиховог личног искуства, а који се обраћају њиховој машти и „најдрагоценијем благу које деца имају – урођеној радозналости“ (Hamaïde, 1924: 42). Последња активност је *изражавање*. Током ње су деца подстакнута да изразе оно што су научила на начин који њима највише одговара, било путем мануелних активности као што се моделовање, сликање, цртање, вербално или писмено. Кроз све три активности повезан је интелектуални рад деце и сазнавање са њиховим потребама и интересовањима која имају емоционалне квалитете. Другим речима, могли бисмо да кажемо да су деца у ствари све време позитивно мотивисана за интелектуални рад, или да је то макар циљ овакве организације наставе.

Дјуи (1971; Dewey, 1956) сматра да је претходно искуство детета извор његових интересовања и мотивације. Он курикулуме жели да ослони на дечије искуство и због тога

промена у курикулуму којој он тежи не искључује унапред планирање садржаја, већ предвиђа да се они одређују оквирно и широко, да су другачије организовани и да уместо логичког поштују психолошки ред излагања. Они морају бити организовани тако да чине органску везу са претходним искуством детета, морају бити усмерени ка решавању неких тренутних проблема који окупирају дете: интелектуалних, моралних или практичних, јер су тек тада поткрепљени мотивацијом. На крају морају бити рационални (избегавати садржаје који захтевају само меморисање и деци представљају бесмислени низ чињеница, то јест садржаје, који упркос свом научном значају немају никакву васпитну вредност). У том случају деца ће бити заинтересована и мотивисана за учење. Дјуи ово гледиште илуструје следећим речима:

Ако је садржај лекција такав да налази одговарајуће место у свести детета, ако израста из његових прошлих активности, мишљења и доживљаја, и налази примену у будућим достигнућима, онда није потребан никакав трик или метод коме се морамо обратити да би привукли интересовање (Dewey, 1956: 108).

Дјуи (1971) захтева активан, односно слободан програм, који неће препознавати науке и предмете, већ теме и проблеме којима би био потчињен целокупан наставни рад. Садржаји морају бити дати у оном облику у коме их деца добијају ван школе, а то значи у потпуном јединству са свим везама и односима који их прате и који им дају смисао. Дечије искуство је основа таквог програма, оно одређује полазне основе и смернице у којима ће се програм развијати. Подела на предмете омета искуство јер у свакодневном животу таква подела не постоји. Веома корисна знања из биологије, географије, хемије, историје и економије могу бити садржана у једноставној делатности као што је баштованство. Та делатност је истовремено блиска дечијем искуству и има велики мотивациони потенцијал:

Уместо да то буде градиво једног посебног предмета званог ботаника, оно ће у том случају припадати животу, и штавише, ступиће природно у узајамни однос са датим тлом и стварним светом животиња и људи. У току свог духовног сазревања ученици ће уочавати занимљива питања која могу постати предмет проучавања, независно од првобитног непосредног занимања за вртларство....прелазећи тако на смишљено интелектуално истраживање (Дјуи, 1971: 141).

Осим тога веома је значајно на који начин се дато градиво обрађује. У првом реду Дјуи инсистира на чињеници *да метода није независна од садржаја наставе*. Метод који ће се користити у датом случају зависи и од природе градива и од сврхе у коју се дато градиво користи. Највеће недостатке наставе Дјуи сматра последицом занемаривања тог природног јединства градива и метода. Када методе постану механичке и једнообразне и када се не везују за само градиво, не постоји могућност да се у настави искористе интересовања и природни нагони ученика, што повлачи са собом наметање спољних мотивационих средстава, која се најчешће своде на избегавање казне и других непријатности. У таквој ситуацији учење постаје само себи циљ, ученици не препознају

стварне разлоге и циљеве, нити значај који то градиво заузима у грађењу искуства. Оно не дозвољава било коју врсту слободног и непосредног прилаза градиву и убија гипкост и иницијативу у корист рутине и механичког кретања (Дјуи, 1971: 119). Коришћење метода истраживања, рад на проблемским садржајима и активно учествовање у настави, за ученике има вишеструко позитивне ефекте, почев од одржања унутрашње мотивације за садржај који се обрађује до осећања задовољства које ће подстицати мотивисаност за сам рад и учење. Чињеница да мотивација зависи од индивидуалних разлика, такође је нашла одговор у реформној педагогији. Проучавањем психологије учења и дечијег развоја, педагози су дошли до закључка да је мотивација за рад на неком градиву зависна и од тренутног ступња развоја сваког детета, као и од његових личних особина, когнитивног стила и опредељења, који су делимично генетски предодређени, а делимично производ средине. Далтон план и Пројект метода припадају реформним покретима који су овом аспекту рада посветили посебну пажњу.

Организованост којом је Марија Монтесори приступала процесу учења учинила је да он изгледа као да је веома лак, а деца су учила без напора и фрустрација. То је, међутим, резултат обимне таск анализе коју је она вршила у различитим областима, да би дошла до серије задатака у свакој области који су за децу били савладиви и омогућавали им да их усаврше. Фазе у том процесу настале су захваљујући посматрању деце. Пажљиво су спровођене, биле су фокусиране на значајне вештине и кулминирале су савршеним овладавањем градива (Lillard, 2005: 28).

Она је том процесу приступила анализирајући децу док обављају активности за које су заинтересована. И сама признаје да је била изненађена озбиљношћу, упорношћу и дубоком концентрацијом са којом деца обављају задатке за које су унутрашње мотивисана. Задовољна својим открићем, изјавила је да када решите проблем дечије пажње, решили сте проблем његовог образовања (Montessori, 1915). Брзо је схватила да од способности да добро изаберемо садржаје који ће одржавати интересовање и пажњу детета, зависи колико ћемо бити у стању да помогнемо његов ментални развој. Важан закључак односио се и на везу садржаја и развоја детета. Трогодишње дете које ређа дрвене цилиндрице по дужини је изненађено када му један остане без места, али оно што га држи да истраје у решавању задатка је чињеница да оно постаје свесно разлике међу цилиндрицама коју раније није примећивало. Садржаји који у потпуности окупирају дечију пажњу и могу дуго да је држе, управо су они који су у том тренутку потребни његовом развоју. Када се у детету отвори нова унутрашња слика, оно и друге објекте око себе почиње да посматра на другачији

начин. Задовољство и ентузијазам који тада осећа не могу се мерити ни са једном другом врстом награде (Montessori, 1915).

Реформни педагози су се бавили првенствено унутрашњом мотивацијом јер су схватили оно што је у другој половини 20. века и експериментално потврђено: да су веома млада деца унутрашње мотивисана за учење, да та мотивација почне да опада са годинама проведеним у традиционалним школама, и да је тај пад једним делом повезан са „звездама и оценама“, које су део система награђивања и кажњавања (Lillard, 2005: 327). Због тога су избегавали спољна средства мотивисања и руководили су се дечијим интересовањима и искуством да би изабрали садржаје и методе наставе које би подстицале дечију и физичку и менталну активност, држале пажњу и формирале корисне навике. Ако погледамо ширу слику, можемо приметити да је овај начин посматрања садржаја и метода наставе, а у светлу мотивације за учење, водио до стварања метода које су за разлику од традиционалне школе, и школу и дете посматрале на другачији начин.

У оваквом систему образовања деца „раде“ за себе и због тога су слободна. Марија Монтесори дозвољава деци да бирају на чему ће да раде и када ће радити, и примећује, слично Дјуију да се њихови интереси шире из тачке дубоког интересовања концентрично према свим областима курикулума, што је много боље од тога да су све те наставне јединице дате одређеним редоследом. Деца основношколског узраста у Монтесори систему улажу доста времена у истраживање и писање о проблемима који их интересују, а унутрашње награде које добијају су довољна инспирација за учење (Lillard, 2005: 327).

Резултат те нове праксе, у којој су деца слободније бирала садржаје и обрађивала их на нов начин, био је изненађујући чак и за саме наставнике у реформним школама. Већ смо поменули активни и сконцентрисани рад који је био редовна појава у Монтесори школама (Lillard, 2005; Montessori, 1915). Слични ефекти се бележе и у Дјуијевој лабораторијској школи, Далтон школама, Валдорф школама и Функционалној педагогији. Многе од тих школа су ефикасно користиле предност коју су на тај начин добиле. Пошто се у овим школама не примењује спољни облик оцењивања у виду тестирања, искључена је могућност да у њима деца уче ради оцене, било као спољње награде, било као доказа успеха и одмеравања снага са другима. Деца у тим школама уче првенствено јер их интересује оно што уче, поготову када су млађи разреди у питању. У старијим разредима се може наћи осећање одговорности према себи, родитељима или наставницима који се не може сврстати у чисту унутрашњу мотивацију.

Много важније од самог садржаја наставе је константан подстицај интересовањима детета које би оно требало само по себи да има. Осим поменуте потребе за социјали-

зацијом, дете поседује дубоко укоренење тенденције за руковањем предметима, сакупљањем, индивидуалним изразом, учествовањем у игри, имитацијом и другим активностима које имају велику васпитну вредност. У таквој организацији, у којој околина обезбеђује адекватне стимулсе за поменуте тенденције које погодују развоју, дете је константно и емоционално присутно. Поред стварања школског окружења које изазива позитивне афективне одговоре, и школске активности су тако испланиране да стимулишу конструктивно мишљење. У том смислу нису занемарени велики потенцијали дечије игре. Она подстиче активно ангажовање детета и помаже у стварању позитивних навика.

Овакав став налазимо и код осталих педагога из тог периода. Клапаред (Claparede, 1912) је, на пример, полазио од тога да треба развијати интересовања и неговати потребе деце пре него што се уопште почне са подучавањем. Можемо почети са подучавањем само од тачке на којој се дете тренутно налази. То значи да дете морамо ставити у центар и програма и метода. Поготово су значајне методе јер оне освајају интересовања деце, а познато је да када успемо да освојимо интересовање детета, остало се дешава само од себе или скоро само од себе. Ту, на сцену ступа игра јер је она најбољи и омиљен начин придобијања дететове пажње. И више од тога. Клапаред (Коцић, 2004; Hofstetter & Schneuwly, 2009b: 611; Claparede, 1912) верује да је детињство предодређено за игру и имитацију, и да се дете само развија користећи игру и имитацију као инструменте тог развоја.

Због тога васпитање несме искључити игру из живота детета, јер ће тако постати неефикасно, чак контрапродуктивно. Интереси које дете покаже током игре су једини валидни интереси у детињству и стога се игра мора наћи у центру васпитно-образовне активности. Клапаред овим ставовима указује на то да се само кроз игру може дете придобити да уложи напор и да превазиђе механизме који га воде ка пружању отпора непријатним и тешким задацима. Да би школа постала пријатна, она мора бити из корена промењена (Hofstetter & Schneuwly, 2009b: 611). А једна од драстичних промена је увођење игре у школу, која ће у потпуности променити односе, начине комуникације и атмосферу ове установе.

Клапаред предлаже да васпитање крене изнутра, из детета. Оно треба да буде подстакнуто на учење, тако што ће следити своје унутрашње мотиве, а не споља, тако што ће учитељ деловати на њега. Његове ставове сумирали су Хофстерер и Шнојли (Hofstetter & Schneuwly, 2009b: 613) наводећи да функционална педагогија не тражи од детета да ради шта год жели, већ да жели оно што ради. Можда је још битније што инсистира на томе да дете ради, а не да се ради на њему. У том смислу они се слажу са Клапаредом да је игра

моћни помоћник у настави, јер она није само потреба детета, она чак дефинише детињство као такво.

Сестре Кемп (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 384) пишу да су у Лабораторијској школи у Чикагу после четири године експериментисања, дошле до закључка да шестогодишњаци могу сконцентрисано да учествују у игри везаној за друштвена занимања од једног сата до сат и по времена. На основу тога су направиле распоред којим су предвиделе на почетку неколико минута дискусије везане за дневни план, затим пола сата до сата игре, и на крају дискусију о томе шта је током тог времена урађено, која је укључивала и планове за сутрашњи дан. На тај начин су користиле позитивну мотивисаност деце за учествовање у активности, да повежу са навикама планирања и анализе сопственог понашања. Сама игра постајала је смисленија јер је била део осмишљеног плана који су деца направила заједно са учитељем, и која је за њих имала значај и циљ.

Хамејд (Hamaide, 1924: xxiv) се слагала са тим да подучавање мора да одговара интересовањима детета и да је велика предност наставних програма који своје садржаје повезују са основним потребама детета, оним које дефинишу човека у односу на његову околину: потребу да се храни, да се обуче, и да ради у хармонији са другима. Осим тога, она је пошла од става да уколико желимо да дете ради, морамо да му дамо жељу за то. На сличан начин као и учитељи у Лабораторијској школи, она је дошла до игре као решења. Жеља за радом код деце делимично зависи од индивидуалних потреба, а много више од саме природе детињства и потребе деце за игром. Уколико су активности које се предлажу деци представљене као део игре, постићи ће се пуно ангажовање детета и добиће се многе користи за његов развој. Овде се јасно види намера да се мотивима за игру да когнитивна подршка, и не само то, свесним приступањем игри уређују се и контролишу емоционална стања. Односно, емоције које током игре настају су позитивне, уравнотежене и усклађене са осталим члановима групе. На тај начин су се избегавали и конфликти импулсивних потреба, који обавезно воде стањима емоционалне неравнотеже. Када се одреди заједнички циљ, и емоције које су изазване тим циљем усмеравају се ка заједничким напорима и осећањима. На крају он постаје коначни и заједнички интерес. Тако се импулси за инстинктивним реаговањем претварају у свесну жељу да се делује у складу са постављеним планом. Катарина и Ана Кемп (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 455) су тако успеле да дечије „биће импулса“ и „биће свесног деловања“ удруже у јединствени акт деловања, и да остваре оно што је обично циљ васпитача: да доведе до интелигентног деловања које је израз дубоког промишљања и најдубљих жеља и интереса детета. Овоме

се може додати и Штајнерово инсистирање на повезивању учења са физичким развојем деце, те се бројање учи на прсте, а осим тога се учи трчањем, певањем и плесом. На тај начин деца уче и упознају своје тело и његове могућности, за шта су природно заинтересовна.

Под интелигентним деловањем ауторке овде подразумевају повезаност мисли и жеља, односно интереса, што се може схватити и као израз хармоничног деловања целине људског бића. Интелигентно деловање подразумева јединствену особу која делује у складу са оним што мисли и осећа, и чији интелектуални идеали су подржани индивидуалним интересима. Али се никако не смеју занемарити ни емоционални аспекти оваквог деловања, јер удубљеност, преокупираност и потпуна преданост резултат су и заинтересованости и емоционалних стања. Када деца идентификују себе са процесом, то је извор емоција, а када идентификују себе са циљем, то је извор интереса, а не смемо одвајати процес од циља. За дете то мора бити целовито искуство, и онда добијамо и на интензитету и на целовитости ангажовања. Раздвајање процеса и циља деловања штетно и на један и на други аспект, иако се то најчешће дешава у настави, као што је то случај са лоше организованом наставом уметности (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 417).

Педагози са почетка 20. века, са Дјуијем на челу, веровали су да деца активно учествују у конструкцији свог знања, па су прилагодили методе наставе и саму школу тој чињеници. Деци је зато пружано много могућности да активно учествују у процесу учења, и то не само у смислу физичког ангажовања, већ и поменутог интелигентног деловања. Током тог процеса деца су стицала и знања и вештине и упознавала су се са светом око себе. Све то имало је за њих посебну вредност, јер су била заинтересована за оно чиме су се бавила и могла су брзо да виде ефекте свог рада. Емоционално задовољство настало захваљујући таквом начину учења само је охрабривало децу да проналазе нове и ефикасније начине да открију или изразе оно што их интересује (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 96). Тако су деца кретала пут научног истраживања, који се у том периоду развоја још увек није дефинисао као такав, а за који је Дјуи (Dewey, 1910) веровао да другачији не може да буде. Запажања из Дјуијеве школе (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 217) говоре да су деца знања и вештине које су сматрала корисним једноставно убацивала у контекст већ постојећих, и то онде где логички припадају. Тако су интелектуалне шеме повезиване са емоционалним задовољствима активног искуства, носила децу даље са још већом енергијом.

У 20. веку ову тезу је развијао Роџерс кроз појам сигнификантног учења. За сигнификантно учење је карактеристична интристична мотивација која се јавља када

ученик схвати релевантност садржаја које учи за властите циљеве. Такво учење одликује се самосталним откривањем знања и далеко је трајније и значајније од онога које се преноси у готовом облику. Ефекат таквог учења је вишеструко значајан за човека, он „почиње себе да види другачије, да потпуније схвата себе и своја осећања, да постаје самопоузданији, тј. да постаје онакав какав би желео да буде“ (Милутиновић, 2008: 144). Оваква повезаност мисли и осећања и утицај те везе на мотивисаност за даљи рад не би била могућа без атмосфере која поштује индивидуалност, слободу избора, омогућава контролу над сопственим радом, као и интерперсоналну сарадњу на различитим нивоима. Друштвена и емоционална клима у реформним учионицама је често предмет истраживања и инспирације у савременим школама. Она првенствено потиче од слободе као основног постулата реформских настојања.

Чињеница да људи боље раде онда кад могу сами да доносе одлуке о свом животу и окружењу, а не када су под контролом других људи, прихваћена је у реформној педагогији на начин на који традиционална школа то никада није могла. У Монтесори учионицама деци је дозвољена слобода да одлучују о томе шта ће и када учити, наравно у границама онога што је конструктивно за децу и друштво. Слобода ове врсте им дозвољава да доживе искуства доношења одлука, али и ствара ситуације у којима она морају да контролишу сопствено понашање и буду свесна и права и обавеза других у свом окружењу (Lillard, 2005: 326). Како су људи социјално мотивисана бића, овај аспект наставе ставља децу у стање сталне будности и свести о процесима који се око њих дешавају, што се одражава и на мотиве за учествовање у њему. Декроли (према: Namaïde, 1924: xiii) је говорећи о формирању навика у школи, наглашавао да је најзначајнија навика коју деца треба да стекну: навика да раде са задовољством и у сарадњи са другима. Научно мишљење и склоност ка научном односу према свету мора се такође развијати на овај начин: кроз веселу и друштвену атмосферу.

Атмосфера сарадње, размене, међусобне помоћи и подршке одлика је већине реформних школа у том периоду, а у таквој атмосфери деца су се осећала сигурно и прихваћено и то је доприносило емоционалној стабилности из које је израстала мотивација. Лабораторијска школа у Чикагу је била позната по демократској структури која је доприносила да се у школи створи атмосфера искрене родне равноправности која није могла да се види у другим школама тога времена. Једнакост, равноправност, међусобно поштовање и уважавање, који су једнако важили и за ученике и учитеље, одликовали су атмосферу ове школе (Durst, 2010: 58). Дјуи (Dewey, 1956: 39) је у својим делима указивао на то колико је значајно створити атмосферу у којој преовладава друштвени дух, док је

Монтесори (2003: 294) истицала дух заједништва, односно друштвену кохезију као значајан задатак васпитања, јер се тако ствара подстицајна атмосфера у којој ће се деца развијати.

Када говоримо о мотивационим ефектима атмосфере у школи, значајно је обратити пажњу на активност и интелектуалну, као и на физичку слободу кретања током наставе. Чињеница је да је стварање активне истраживачке атмосфере у којој деца стварају и раде тежећи заједничком циљу у великој мери доприноси мотивацији, како саме групе, тако и појединаца у њој. Огледна школа у Чикагу је смо један пример такве атмосфере, а њој у прилог говоре истраживања са краја 20. века, која потврђују да је унутрашња мотивација појединаца у групи већа када је атмосфера у групи кооперативна насупрот компетитивној, те да је мотивација већа код ученика који имају могућности да активно учествује у процесу учења (Graham & Weiner, 1996; Ryan & Deci, 2000). У њој се полазило од става да дете које жели нешто да ради не треба додатно стимулирати да би му се одржала пажња. Из саме његове активности развијаће се мотивација, јер ће са друштвене стране оно улазити у свет људских односа, а са индивидуалне стране откриваће самог себе као значајан фактор тих односа (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1939: 261).

На крају, треба поменути и организацију физичке средине у којој су деца учила, која је код свих реформних педагога (Дјуи, 1937; Dewey, 1956; Монтесори, 2003; Нил, 1988; Parkhurst, 1924; Washburne, 1925б) била значајан фактор, а која је у великој мери доприносила позитивној и мотивишућој атмосфери. Почев од простора, преко намештаја, боја, материјала за играње, све је било прилагођено деци. Учионице су подсећале на атмосферу сопственог дома, а деца су била охрабривана да од куће доносе предмете које воле и који би могли бити занимљиви њиховим вршњацима. Музика је често била део амбијента. Радило се често индивидуално или у мањим групама, што је пружало могућности за емоционалну размену и опуштену атмосферу, стварајући тако подстицајно окружење за учење.

Можемо закључити да је проблем мотивације веома присутан у реформној педагогији и да прожима многе аспекте васпитно-образовног рада. Код неких педагога је свесно обрађиван и најчешће повезиван са избором садржаја и његовим усклађивањем са интересовањима и развојним ступњевима детета, али и са методама које су се у настави користиле. У том смислу је предлаган отворени курикулум и психолошки ред при обради градива, истраживачке методе, активно учешће детета у пројектима и групним радовима и учење кроз игру прилагођено развојним ступњевима. Осим тога многи аспекти организације рада школа реформне оријентације доприносили су позитивно мотивацији

деце. То су тежња ка индивидуализацији и слободи, опредељење ка демократским и кооперативним односима и емоционално сигурна и стабилна атмосфера. Како је реформна педагогија по свом опредељењу тежила овим циљевима, мотивисаност деце и њихове позитивне емоције су чак природно долазиле. То објашњава и чињеницу да мотивација, односно њој супротне појаве које су данас честе у школама, није била проблем у реформној педагогији.

ТРЕЋИ ДЕО
КА ШКОЛСКОМ ПЛУРАЛИЗМУ

ИНТЕЛЕКТУАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У ШКОЛАМА НАСТАЛИМ ПОД УТИЦАЈЕМ РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА

Алтернативне школе које данас функционишу паралелно с државним школама настале су из потребе за развијањем другачијег педагошког приступа од оног који је развила традиционална школа. Многе од њих могу бити и модели практичног повезивања интелектуалног и емоционалног васпитања, и тако допринети бољем разумевању практичне реализације проучаваног проблема. Данас постоји много различитих модела ових школа. Неке од њих су настале под директним утицајем реформне педагогије, а неке су настале касније, у другој половини 20. века, инспирисане идејама реформне педагогије или као оригинални модели. У овом делу рада биће приказана три оригинална модела ових школа, које су настале као директан израз реформне педагогије, а успешно су се одржале на педагошкој сцени до данас. То су Монтесори школе, Далтон школе и Валдорф школе.

Ове школе су доказале да су идеје у оквиру којих су настале успеле да преживе изазове времена, односно да нису само израз контекста и услова у којима су настале, већ да имају општу педагошку вредност. Други разлог за избор ових трију школа је тај што су оне целовити системи, потпуно заокружени и педагошки осмишљени почев од научног, филозофског и психолошког схватања детета, преко специфичне организације школе, до метода, техника и средстава рада у њима. То су тренутно и најраспрострањенији модели алтернативних школа у свету, а две од описаних, Монтесори и Валдорф школе делимично раде и на простору Србије.

Биће размотрене основне теоријске поставке ових модела, а посебна пажња посветиће се месту интелектуалног и емоционалног васпитања у оквиру њихових педагошких настојања. Слобода у васпитању, схваћена у свом ширем значењу, у смислу ослобађања детета од стега крутих система школе и наставе, и пружања простора за развој његових потенцијала и унутрашњих снага основни је заједнички елемент ових школа. Из оваквог схватања слободе и вере у позитивну снагу природе детета, проистиче и поштовање индивидуалности и самосталности детета. Оне су заједничка одлика ових школа, било да се манифестују кроз самосталан избор садржаја и активности као у Монтесори педагогији, кроз самостално располагање временом и избором метода и техника као у Далтон плану, или кроз лични уметнички израз као у Валдорф педагогији.

Свест о емоционалној клими у школама, многим факторима који утичу на емоционално здравље деце, па онда и на њихово учење и академска постигнућа је

заједнички именоване многим напорима за преображај школе које ове школе предузимају. Оне чине велики преокрет на пољу комуникације и сарадње у настави, како међу ученицима, тако и на релацији наставник – ученик. Наставници и учитељи показују топлину и прихватање, пружају деци сигурност и разумевање, увек су ту за ученике и спремни да дају упутства, да понуде материјале, да усмере и воде. Они ученицима постају главни савезници у раду, развоју и успеху. То је заједничка карактеристика учитеља и наставника у сва три приказана модела, иако се њихова улога може донекле разликовати на плану административних, дидактичко-методичких и других захтева.

У корист емоционалне стабилности и сигурности деце укидају се казне, мења се систем оцењивања и користе се методе и технике које подстичу активност, унутрашњу мотивацију и позитивна осећања деце током наставе. Чак и уређење саме школе и учионице усмерено је ка томе да се деца у њој осећају пријатно, удобно и прихваћено. Естетски доживљај као подршка емоционалном има велики значај. Ове школе, поготову Валдорф и Монтесори школе, развој детета посматрају холистички. Та перспектива даје велики допринос месту емоционалног васпитања у развоју детета. Оно прожима целокупни васпитни процес и отвара пут диференцијацији, разради и примени емоционалног васпитања у савременим школама.

На пољу интелектуалног васпитања ове школе доносе потпуно нови приступ. Оне негују активан однос ка учењу, потпуну укљученост деце и концентришу се на процес, а не продукте учења. Тиме доприносе да мишљење постане и циљ и средство интелектуалног васпитања, а да усвајање знања добије инструменталну улогу, за разлику од суштинске, коју је имало у претходном периоду. Деца у овим школама, скоро спонтано, овладавају интелектуалним вештинама и развијају интелектуалне способности. Уче се сконцентрисаном раду, усмеравању пажње, техникама одвајања битног од небитног, проналажења извора, супротстављању аргумената, анализи и синтези. Оне цене способности генерализације, доследност у мишљењу, метакогнитивне способности и трансфера знања на друге области живота.

Оно што је можда најзначајнија тачка слагања ових школа у домену интелектуалног васпитања је циљ да се деца развију у интелигентне људе, који ће мислити слободно и критички посматрати свет око себе; који ће бити креативни, елоквентни, друштвено ангажовани и демократски оријентисани. Овако постављени циљ донео је многе промене у домену наставе, почев од избора и распореда садржаја, преко метода и техника до потпуног редефинисања курикулума. На том пољу виде се и разлике међу њима, које ћемо покушати да објаснимо и анализирамо на страницама које следе.

Далтон школе – васпитање за одговорност

Далтон школа је име за школу која је на почетку 20. века увела један од најпознатијих облика индивидуалног рада. Иако је оригинално настао у Америци, у граду Далтону, у држави Масачусетс, интересовање за овај систем наставе у Америци се пробудило тек после успеха Розе Басет (Rosa Bassett) у његовој примени у Средњој школи за девојке у Лондону (Streatham County Secondary School, London). Ипак, овај нови систем рада се брзо раширио како у Америци, тако и по Европи и другим деловима света.

После само четири године рада, у целом свету било је око 1500 школа које су радиле по овом систему. Био је прихваћен као званични систем наставе у Холандији, Москви, Норвешкој, Немачкој, Пољској, Аустрији и Шпанији. У Јапану је било 450 државних школа које су радиле по овом систему, у Кини 250, у Индији 50, док их је у Америци било више од 200. Књига Хелене Паркхерст *Образовање према Далтон плану* је преведена за четири године на дванаест језика, а током 20. века на око шездесет језика. Њена популарност током целе њене каријере омогућила јој је да и после пензионисања ради на промоцији овог плана, те је креирала радио и телевизијске емисије које су објашњавале овај образовни концепт (Милутиновић, 2009а: 25; Washburne, 1925а: 83). Интересовање за Далтон план је опало средином века, али се концепт одржао. Крајем 20. и почетком 21. века поново је оживео и пробудио интересовање многих савремених реформатора и педагошких ентузијаста.

Хелен Паркхерст је рођена 1887. године на северу Америке, у држави Винконсин, где је и стекла своје прво педагошко образовање. Била је изузетан ученик, на учитељском колеџу (Wisconsin State Teachers College) је завршила четири године за две и дипломирала уз почаст, а касније је студирала на престижним универзитетима Колумбија и Јејл. Рад са децом као учитељица започела је још са шеснаест година у сеоској школи са комбинованим одељењима. Успешна организација рада у тој школи била јој је подстицај и инспирација да настави да се бави педагошким експериментима. Значајно искуство стекла је радећи са Маријом Монтесори у Италији, а касније радећи и као управник колеџа за образовање Монтесори учитеља, и на увођењу Монтесори метода у америчким школама. Пре отварања Далтон школе радила је у школама различитих нивоа и као надзорник што јој је пружило комплетан увид у стање школа.

За време рада у Далтон школи од 1919. до 1942. била је потпуно посвећена школи и укључена у сваки аспект њеног рада. Осим тога, активно је сарађивала са родитељима, члановима одбора, високошколским институцијама и медијима. Школу је водила на веома

ауторитаран начин и често је сама доносила одлуке. Умрла је 1973. године у Њу Милфорду, држава Конектикат (САД). Савременици је памте као веома одлучну, убедљиву, амбициозну жену предузетничког духа и снажне личности (Semel, 1992, 2002; Милутиновић, 2009а).

Хелен Паркхерст је развила свој план у историјски повољном тренутку и у време када је прогресивни покрет био на свом врхунцу, те је био подстицај многим експерименталним школама. Међу стручњацима који су се бавили васпитањем било је прихваћено мишљење да школа треба да одговори потребама детета, уместо што га уклапа у постојеће калупе. Њене идеје су се потпуно уклапале у дух времена јер је покушала да пронађе бољи начин да деца уче, инсистирала је на личној одговорности и на „слободи да следе и организују своје учење на свој начин“ (Parkhurst, 1925: 15).

Њени напори били су усмерени ка развоју посебне методе рада која је, по њеном сопственом сведочењу (према: Semel, 1992: 28), била инспирисана теоријом индивидуалног рада, Монтесори педагогијом и теоријом Џона Дјуија. Иако сама то није никада признавала, историчари васпитања (Cremin, 1964) често је повезују и са радом Карлтона Вошбурна (Carleton Washburne), јер је он најчешће повезиван са индивидуалним системом, а његов Винетка план има значајних сличности са Далтон планом. Значајан је и податак да су њих двоје имали заједничког ментора, и самог веома успешног реформатора, Фредерика Бурка (Frederic Burk). Она није била изоловани визионар, већ једна од многих који су у том периоду покушавали да покажу и да докажу да васпитање усмерено на дете може и треба да буде основна оријентација у васпитању. Оно што ју је издвајало, била је њена способност популаризације индивидуалног рада, и способност ефикасног спровођења своје визије у пракси (Semel, 1992).

За разлику од већине педагошких реформатора из тог периода, она није била окренута реформи садржаја наставе и курикулума, већ је била сконцентрисана само на метод рада. За Далтон план је говорила да је возило за курикулум. Дакле, њен задатак је да обезбеди право возило, а шта ће други у њему возити, формални или неформални курикулум, није њен проблем (Parkhurst, 1925: 84). Ипак, није занемарила значај повезаности садржаја и њиховог логичког реда и значај могућности практичне примене. Због тога је инсистирала на томе да ученици треба да буду свесни релевантности садржаја за живот, као и на њихово стављање у шири оквир, односно интегрисање са осталим наставним предметима (Милутиновић, 2009а: 25). То је и постизала својом иновативном методом, не проводећи време у анализирању посебних садржаја.

Чињеница да је дозвољавао коришћење традиционалних садржаја, школских уџбеника и материјала, помогла је да се овај систем наставе лакше прошири и учинила га је прихватљивијим за државне школе. Био је универзалан и могле су да га прихвате школе широм света, јер није било културолошких и локалних препрека које би реформа курикулума носила. Са друге стране, ово опредељење је отворило пут и критичарима који су тврдили да Далтон план „сипа ново вино у старе флаше“ (Washburne, 1925a: 83). Килпатрик (Kilpatrick, 1925: 275) је такође критиковао њено уздржавање од реформе садржаја градива, и такав однос према курикулуму тумачио као однос према детињству као периоду за прикупљање и складиштење информација, што је био типичан став „старе педагогије“, који је он сматрао погрешним.

Треба нагласити и то да је Далтон школа радила по много отворенијем курикулуму, и да је он у великој мери био реформисан у односу на традиционални јер је сам систем наставе и слобода коју су ученици и наставници имали, то дозвољавао, иако се у самој суштини концепције није на томе инсистирало. То је било у складу са ставом да курикулум није најзначајнији проблем друштва, и да треба да буде усклађен са потребама дечака и девојчица у одређеној школи (Parkhurst, 1924: 23). Промена курикулума је била успутни производ слободе и посвећености свих људи укључених у рад Далтон школе. Курикулум Далтон школе у Њујорку је током времена био више пута значајно реформисан и инован и током више деценија рада успешно држао корак са временом. Чак је у једном периоду, у време управника Доналда Бара (Barr administration), курикулум постао изузетно академски (Semel, 1992:150).

У основи Далтон плана Паркхерст (Parkhurst, 1925: 84) поставља три основна принципа. *Слобода се издваја као први принцип*, следи принцип сарадње, односно, интеракције са групом, и на крају принцип економичности времена. Први принцип у педагошком смислу подразумева слободу детета да зрело приступи задатку који је пред њим. Она дозвољава ученику да настави без прекида да ради на предмету који га интересује, јер кад је заинтересован, он је ментално отворенији, спремнији и способнији да овлада било којом потешкоћом која се појави током учења. Слобода која подразумева да не постоји звоно које ће га прекинути и аутоматски га педагошки везати за другу тему и другог учитеља. То је, укратко, слобода која дозвољава ученику да располаже сопственим временом (Semel, 1992: 23). Тако су укинута школско звоно и наставни час, а период за учење је смештен у велике временске блокове.

Далтон план је слободом и новим начином живота и рада у школи омогућавао ученицима да развију флексибилност и овладају и значајним менталним навикама. Сама

Хелен Паркхерст (према: Semel, 1992: 27) је наглашавала да сматра да атмосфера у њеној школи помаже деци да развију „добре навике“ и принципијелну прилагодљивост новим ситуацијама. Тежила је ка томе да се они развију у флексибилне индивидуе које ће моћи да се носе са задацима које ми сада, у нашем незнању, не можемо ни да замислимо. Ова врста слободе подразумевала је одговорност детета за одлуке које доноси. Због тога су деца постепено навикана на њу. Акцентат је стављен на учење, а не на подучавање. Ученицима је јасно стављено до знања да није посао учитеља да осигура да ученик научи лекцију, као што је то случај у традиционалној школи. И што је још важније, наставници су показивали поверење у ученике. Сам ученик је одговоран за своје учење и напредовање, али наставник је тај који је проценио да ученик то може. Преузимањем одговорности за своје задатке ученици су изграђивали самоувереност и иницијативност. Тако су слобода и одговорност чврсто повезани са интелектуалним израстањем детета. Данас се појединим Далтон школама, посебно у Холандији, уместо појма слобода, употребљава појам одговорност (Милутиновић, 2009а: 26). Истовремено, слобода и одговорност су били у чврстој вези са друга два значајна принципа, а то су принцип сарадње и способност за самостални рад (Eichelberger, n.d.: 12).

Други принцип је *принцип сарадње, односно, интеракције са групом*. Он полази од идеје да је прави друштвени живот много више од обичног контакта или *интелигентног учествовања*. Прави друштвени живот је сарадња и интеракција. Међусобна зависност повезује људе ван школе, па би тако требало да буде и у школи. И на крају, прави друштвени живот не може бити наметнут законом или школским правилом, он мора да проистиче из атмосфере створене у заједници, у којој слободне индивидуе праве свесне изборе. Елиминишући све структуре које спречавају сарадњу Далтон школа пружа управо то. Ученици нису везани за разреде и одељења, већ су слободни да користе све просторије школе. Ученици више разреда могу се истовремено наћи у једној учионици, повезаће их њихова интересовања и потребе, баш као што се дешава у реалном животу ван школе (Parkhurst, 1924: 17; 1925: 85). Деца се тако усредсређују на неформалне групе које се спонтано и природно стварају. Када су окренута ка групи, деца уче да поштују друге, да учествују у дискусијама, да изражавају своје мишљење, овладавају културом говора и демократско-кооперативним начином живота (Eichelberger, n.d.:13).

Трећи принцип је *принцип економичности времена*, односно постизање правилног односа између уложеног напора и постигнутог резултата. Далтон план не предлаже ни промену временског оквира који свака школа има, нити промену у количини задатака која деца добијају. Она проблем види само у распореду времена. Различити ученици напредују

различитим темпом у различитим предметима, те је потпуно неадекватно дати свима исто време за исту количину градива. Чак и један исти ученик напредује различитим темпом у различитим предметима. Потпуна индивидуализација наставе мора се извршити у погледу времена за учење.

Веома важан моменат за постизање економичности времена је начин на који је детету представљен задатак. Да би могло рационално да приступи учењу, дете добија задатак у целини и потпуно је свесно циља коме треба да тежи. Оно зна које га обавезе очекују током целе године, те може да распореди своје снаге на месечном нивоу (Parkhurst, 1924: 19). Алберт Линч (Lynch, 1924: 71) на основу свог успешног искуства у примени Далтон плана у Лондону, и инспирисан поређењем саме Хелен Паркерст, то сликовито објашњава на следећи начин: традиционална школа је дете увек хранила на кашичицу, полусажваканом храном, и оно није никада знало да ли следећи залогај има везе са овим што сада треба да прогута. У таквој ситуацији нисмо могли да очекујемо да деца буду мотивисана. Било је доста понављања, и време није ефикасно коришћено јер је прилагођавано просечним ученицима. Применом Далтон плана, деца су мотивисана да раде јер знају чему теже. Не задржавају се на темама које су савладала, али зато имају довољно времена за рад на оним које од њих изискују додатни напор. Он такође примећује и то да им није потребно давати домаће задатке, јер она код куће радо обављају део посла како би свој задатак (assignment) завршила брже и успешније. Овом опису се може само додати запажање Хелен Паркерст (Parkhurst, 1924: 31) да по Далтон плану деца радо раде и постепено усвајају веома корисне радне навике, а то води ефикасности и брзини, јер без радне навике нема ни једног ни другог. Паркерст (Parkhurst, 1925: 85) сматра да је елаборирање другог и трећег принципа највећи допринос Далтон плана развоју прогресивних васпитних процедура.

Далтон план је развио и своју специфичну терминологију која одговара његовој организацији, и која помаже да се прецизније и адекватније опише начин рада и учења у овој школи. Четири појма се издвајају као најзначајнији. То су *кућа*, *лабораторија*, *радни задатак (уговор)* и *наставник-специјалиста*. Први појам је *кућа* (House). Она је представљала заједничку просторију у којој су се сваког јутра окупљала деца да би испланирала своје дневне активности и евентуално се састала са саветником куће који би могао у томе да им помогне. Сваком ученику је била додељена једна кућа. Она је представљала простор у коме се ученици могу организовати у мале групе, међусобно дискутовати о својим плановима или тражити савете. Након кратког састанка у кући ученици су одлазили у лабораторије да тамо раде своје задатке.

Лабораторија (Lab) је имала централну позицију и представљала основну организациону јединицу у Далтон плану. По њој је Паркхерст свом плану и дала име Далтон лабораторијски план, који је касније почео скраћено да се назива Далтон планом. Лабораторија је била простор намењен за изучавање једног предмета. За сваку од њих је био задужен по један предметни наставник, и свака од њих је била добро опремљена литературом, неопходним материјалима и представљала је адекватан простор за изучавање одређеног предмета. У њој су ученици радили и учили самостално, у групи или уз помоћ наставника. Ту су спроводили експерименте и потписивали уговоре. Дневним распоредом било је предвиђено да ученици у њој проводе највећи део времена и то у најпродуктивнијем делу дана, од 9 до 12 сати пре подне (Милутиновић, 2009а; Semel, 1992). Хелен Паркхерст (Parkhurst, 1924: 19) је школу видела као социолошку лабораторију у којој су ученици ти који експериментишу, а не жртве система на који немају утицаја. Она је позивала читаоца да мисли о школи као о месту на коме преовладавају друштвени услови, као што преовладавају и у животу.

Радни задатак или *радни уговор* (Assignment) се односио на садржаје наставе, тј. био је средство за реализацију курикулума. Основна идеја била је да ученик добије за сваки предмет задатак који треба да реализује у току једног месеца. Тај задатак је назван радним уговором јер је ученик потписивао и тиме гарантовао да ће га остварити. Радни уговор је садржао објашњење циља задатка, разложене задатке, препоручену литературу и методе рада. Задаци су по обиму и тежини прилагођавани способностима ученика. Сваки ученик је могао да ради сопственим темпом, да бира методе рада, примењује стратегије учења које му одговарају и да бира редослед којим ће остваривати радне уговоре из различитих предмета. Ипак, није могао да добије нови радни уговор уколико није завршио све уговоре из претходног месеца. Успешност Далтон плана се објашњава, не само слободом избора, већ и квалитетом радних задатака. Израда радних уговора је била највећи изазов наставницима и аспект рада у коме је најбоље долазило до изражаја њихово наставничко умеће. Паркхерст (Parkhurst, 1921) је сматрала да они имају веома важан васпитни ефекат, а то је да помажу деци да схвате значај рада и да она кроз радне уговоре науче да раде и стичу радне навике.

Специјалиста је назив који у Далтон плану има наставник. То име је потпуно у складу са основним схватањем школског учења у оквиру ове методе. Настава не би требало да постоји, јер наставници не би требало да предају знање ученицима. У Далтон плану ученици раде сами, планирају, експериментишу, истражују, а кад год им је потребна помоћ, они се обраћају особи која је стручна, која је специјалиста у својој области. Дакле,

наставник-специјалиста није организовао фронтални облик рада, већ је осмишљавао задатке, радио појединачно или са групама ученика и помагао онима који имају потешкоћа у савладавању задатака.

Евелин Дјуи (Dewey, 1922: 71) је описала пет најважнијих задатака наставника у Далтон плану: 1) да очува атмосферу учења у учионици, 2) да објасни све детаље око задатака, 3) да даје информације и упутства о могућностима коришћења школских ресурса и опреме 4) да сугерише могуће методе решавања проблема везаних за задатак; и 5) уколико се појави потреба да да пуну информацију о месту одређеног задатка у структури целокупног предмета. Оно што је овакав начин рада промовисао је атмосфера у којој су ученици спремни да се ослоне на сопствене могућности и буду самоуверени, али да истовремено знају да се за стручну помоћ могу увек ослонити на своје наставнике.

Сам опис школе и атмосфера током радног дана, могу нам пружити бар почетну слику интелектуалне и емоционалне климе у школи. Иако неки од савременика и учесника сведоче опонекад хаотичној организацији (Semel, 1992), о радној атмосфери у Далтон школи се могу наћи веома повољни описи. У ходницима су се у сваком тренутку могла видети деца која су се слободно кретала, али не губећи време, већ журно, скоро пословно, прелазећи из просторије у просторију. Читаоница је увек била изузетно тиха захваљујући томе што су у њој деца обављала сврховите активности и била потпуно сконцентрисана на свој рад, док је библиотека била једно од најпрометнијих места у школи. У учионицама су се често могла видети деца која раде у групама и сконцентрисана око учитеља, тражећи помоћ или објашњење (Wilson, 1926a: 13). Дакле, школа је била место на коме се одговорно радило, где су деца приступала учењу озбиљно и мотивисано. Са друге стране, она су радила слободно, без притиска и по сопственом темпу.

То је било веома повољно за њихов интелектуални развој, јер су деца имала времена и могућности, а у суштини се од њих и очекивало да визуализују целину, да издвоје кључне тачке, да издвоје подцелине и повезујуће елементе у градиву које треба савладати. Због тога су им се на почетку јасно износили циљеви и давао план рада за целу годину. Тако су ученици и наставници постајали сарадници на заједничком задатку и са заједничким циљем и истовремено су сви добијали јасну слику свог дела посла (Parkhurst, 1924: 19).

Осим тога, деца су морала да науче како да уче из књига, да користе садржај, фусноте, илустрације, референце. Деца су се учила и томе како да дођу до података од људи, путем посматрања, а онда и томе како да изводе закључке, да нагласе важне чињенице, и на крају да разумеју хигијену учења (Farr, 1926: 145; Wilson, 1926a: 16). У

погледу интелектуалног васпитања, наведени задаци су само део онога што се од ученика очекивало, а њихова актуелност је очигледна. Сам поглед на ову групу задатака може објаснити због чега се овај план одржао и у савременим школским системима, када су интелектуални захтеви наставе све израженији. Оваква оријентација у интелектуалном васпитању објашњава зашто је Далтон школа у Њујорку ушла у ред најпрестижнијих приватних школа. Она припрема децу за самостални рад и истраживање, обезбеђује академски успех и омогућава успех у даљем току школовања на универзитету.

Први месец у Далтон школи је обично и посвећен техникама учења. На крају овог месеца, који називају и како-учити-месецом (*how-to-study-month*), дете би већ требало да овлада техникама асоцијације идеја, понављања, прављења извода. Сматрајући овај рад дугорочно исплативим улагањем, њему је посвећено доста простора и време може бити продужено онолико колико је потребно ученику. После овог пажња се посвећује техникама економичног располагања сопственим временом. Они се подучавају техникама како да интелигентно и успешно користе технике самопровере и самокориговања, као и планирања времена. У ту сврху се користе табеле напредовања у одређеном градиву током месеца, да би и ученик и наставник имали увид у то да ли постоји позитиван помак, како у градиву, тако и у организацији индивидуалног рада ученика.

Ученици с временом науче које су им слабости, за које теме им треба више времена, у којима су бољи од просека групе. Тако се елиминише и могућност да деца *заостају за самим собом*, покушавајући да се прилагоде групи. Развијање ових метакогнитивних компетенција је значајно и веома актуелно питање. Начин на који се то спроводило у овој школи би свакако могао да буде модел и за савремене школе. Једна од учитељица у Далтон школи у Филадельфији, Ана Бидл, овај значајан аспект рада у школи дефинише на веома једноставан начин: „Дете учећи и пратећи свој рад не учи само геометрију, историју и брзо куцање, већ учи и о себи“ (Biddle, 1926: 139).

Усмереност ка развијању поменутих интелектуалних компетенција ученика није нарушавала емоционални аспект личности детета, а школа је била оријентисана ка развијању емоционално стабилног члана друштва. Ова оријентација и филозофија васпитања се може препознати и у захтевима који се постављају пред курикулум. Наиме, од курикулума се очекује да: 1) утиче на развој многих аспеката дечије природе – интелектуалне, емоционалне, естетске, духовне, 2) одговори на индивидуалне потребе, 3) развије самодисциплину код ученика која ће им омогућити да користе слободу и 4) утиче на развој активног саучествовања и бриге за потребе и постигнућа других људи и народа (Semel, 1992:37).

Сузан Семел (Semel, 1992:37) као основне циљеве школе издваја: 1) развијање и неговање личног погледа на свет, који је општи циљ целокупног програма и који је средство изграђивања интегритета сваке индивидуе, 2) развој интелектуалних снага (генерализовања, садржајности и доследности у мишљењу, планирању и суочавању са проблемима, способност трансфера идеја са једног поља на друго итд.), 3) развој интелектуалних оруђа (основних концепата и информација у значајним областима знања, способност критичког читања и посматрања, вештина у усменом и писаном изражавању) и 4) развој свести о себи која ће водити задовољном и срећном животу. Последњи наведени циљ је општи циљ са становишта ученика, усмерен је на препознавање интересовања и жеља, потреба за друштвеним односима и креативним стварањем, а реализује се у свим облицима школских активности.

Да је школа и у пракси постигла наведене циљеве, потврдио је извештај Ралфа Тајлера (Dr. Ralph W. Tyler), оца образовне евалуације и постигнућа у Америци, из 1937. године, који је оцењивао Далтон школу у оквиру *Осмогодишње студије*. Семел (Semel, 1992: 39) наглашава да је он забележио да ученици имају импресивне вербалне способности, да показују изузетно развијено критичко мишљење и ефикасан трансфер знања. Налазио је изузетно позитивним то што наставници међусобно добро сарађују и то што школа има велики степен координације васпитних напора са породицом. Закључио је и да Далтон план представља изузетан допринос америчком образовању и да га обавезно треба одржати.

Брига о дечијим емоцијама се у овој методи огледа у самој организацији школе и разрађеном принципу слободе. Негативне емоције које је подстицала традиционална школа, у великој мери се неутралишу слободом избора задатака и слободом у организацији времена. Тако су деца која брзо уче поштеђена беспотребног понављања, које је смртоносно за пажњу и интересовање; и стварања навике да губе време док чекају остале да савладају задатак, а деца која споро уче неће бити пожуривана и неће површно прелазити преко градива које не разумеју или одустајати. И најважније: деца су ослобођена страха или одбојности према оцењивању, неефикасним методама учења и неефикасног распоређивања времена (Biddle, 1926: 140).

Далтон наставници са Хелен Паркхерст на челу посматрали су интелектуални развој као директно зависан од емоционалних стања. Онде где има бриге, збуњености и менталне напетости, нема менталног развоја. Због тога инсистирају на отвореном и искреном односу, на јасном одређењу циљева, како би деца била сигурнија, опуштенија и самоуверенија. Паркхерст (Parkhurst, 1924: 7) је писала да би циљ сваког васпитача требало

да буде створити неустрашиво људско биће, али да су, нажалост, веома ретки они који могу без страха да гледају у будућност, да је планирају и да знају како да те своје планове изведу. Да би се то постигло, васпитање и образовање по Далтон плану је морало да буде и широко као што је дубоко, морало је да одговори и на физичке, менталне и духовне потребе детета. Далтон школа је тежила томе да створи „пријатна сећања“ (Lynch, 1924: 264), да представља живот у његовом позитивном издању. У томе учитељи и деца имају и „два јака савезника“ – радозналост и осећања (Wilson, 1926b: 16). Користећи их у настави учитељи су успевали да укажу деци на важност формирања одређених навика у учењу, као што је сконцентрисано понављање.

Са становишта емоционалног васпитања може се посматрати и већ поменути појам одговорности који представља окосницу Далтон плана. Паркхерст посвећује пажњу развијању одговорности више него било који други представник реформне педагогије. Дјуи и Нил, на пример, сматрају да је одговорност значајна особина, али да ће се она развијати спонтано у атмосфери слободе. Многи аутори (Biddle, 1926: 136; Parkhurst, 1924: 18, 31; Wilson, 1926a: 17;) који су добро познавали Далтон план потврђују да Хелен Паркхерст кад је реч о одговорности за сопствене задатке, не допушта потпуну слободу. Деца имају слободу да ураде задатак у време када им одговара и у складу са темпом који им одговара, али задатак *мора* бити одрађен, и то потпуно и тачно. Одговорност за резултате сопственог рада у теоријском концепту Хелен Паркхерст повећава не само латентну интелигенцију, већ и могућности за напредовање, и јача карактер ученика (Eichelberger, n.d.:12; Parkhurst, 1924: 18). Због тога она од најранијих разреда инсистира на овом квалитету. Верујући да се слобода и одговорност постепено уче, усмерава рад ка њиховом развоју и учвршћивању.

У погледу изграђивања друштвених односа, упркос томе што је критикован због недовољне заступљености групног рада, Далтон план је позитивно оцењиван, јер је развијао одговорност. Деца која преузимају одговорност за сопствени успех често траже помоћ или потврду, као што то раде и одрасли, од својих колега и надређених, и тако стварају здраве друштвене односе. Килпатрик (Kilpatrick, 1925: 276) је писао да у једном разговору о прихваћеним задацима има већег ефекта, и друштвеног и васпитног, него ли у читавом часу понављања у класичној настави, у којој деца нису мотивисана ни да говоре, ни да слушају. Он даље наводи самопоштовање, као значајни резултат рада по Далтон плану, а посебно наглашава позитиван однос према школи, учењу, и веома значајно: према учитељу. Ипак, у погледу развијања друштвених односа, он даје предност Винетка методи, јер она у самом курикулуму предвиђа простор за то (Kilpatrick, 1925: 280).

Далтон школа не предвиђа групне задатке, иако је Паркхерст (Parkhurst, 1924: 38) сматрала групни рад веома повољним за развој деце. Она је претпостављала да ће се деца повезивати у групе спонтано, по потреби и да је тада друштвена размена једино успешна. Тако се социјализација школе обавља истовремено са ослобађањем ученика. Ученици који су живели и учили у окружењу које није подстицало компетитивност, нису били склони конфликтима и школа није имала проблема са међусобним односима ученика. Атмосфера је позитивно утицала на духовно као и на ментално израстање ученика, праћено позитивним друштвеним искуством (Parkhurst, 1924: 38).

То је потврдио и већ поменути извештај Ралфа Тајлера, али и истраживање које је надгледала сама Хлен Паркхерст, а које је обухватало самопроцену ученика, како оних који су тада похађали школу, тако и бивших. Они су сматрали да их је школа учинила самосвесним, и свесним значаја самог процеса учења, самосталног прикупљања чињеница и активног односа према учењу, као и да је код њих развила друштвену свест и дух сарадње као значајне квалитете (према: Semel, 1992: 39).

Далтон школа у Њујорку, коју је Хелен Паркхерст основала 1919. године, и даље ради и спада међу најелитније и најпрестижније приватне школе у Америци. Налази се у модерном и веома скупом делу Менхетна, у згради у којој је и првобитно отворена, с тим што се проширила на још две зграде. У школу је уписано више од 1200 ученика, на свим нивоима од предшколског разреда до краја средње школе (K-12). Састав ученика се од тада, ипак, битно промено захваљујући развоју окружења у коме се школа налази, развоју саме школе и великим школаринама због трошкова који су неминовни да би се одржао квалитет рада школе. У првим годинама рада школе родитељи су углавном били уметници и интелектуалци наклоњени прогресивистичким идејама, те су и сами представљали реформне и напредне снаге. Данас у састав родитељског тела улазе углавном утицајни, успешни и упечатљиви људи из области некретнина, инвестиционог банкарства, адвокатуре, медицине и модне индустрије. Сузан Семел (Semel, 1992:5) закључује да је ова промена донела школи и позитиван и негативан имиџ.

Као и све савремене школе, Далтон школа је пролазила кроз различите изазове времена, али је ипак, настојала да задржи своје изворно опредељење да обухвата разноврсно ученичко тело и да има заступљене представнике и мањинских група, те да се не претвори у чисто елитистичку школу. Семел (Semel, 1992: 4, 34) наводи да се и данас одобравају стипендије за децу чији родитељи нису у могућности да плаћају велике школарине, те да школа покушава да оправда имиџ „мајчинске институције“ који је рано добила захваљујући томе што је прихватала и децу са физичким деформитетима, а

индивидуалне разлике је посматрала много шире од разлика које се своде на стилоне учења. Негује се дух толеранције међу различитим групама, а школа са поносом истиче чињеницу да је десет година пре него што ће Врховни суд расну сегрегацију прогласити неуставном, 1944. године, почела процес расне интеграције у основној школи и примила је десеторо деце Афроамериканца у предшколску установу. Била је прва међу независним школама која је то учинила (Semel, 1992:52).

Актуелност и вредност основних циљева и опредељења помогао је да се школа, не само одржи, већ и да одржи репутацију престижне школе, чак и педесетих година, када се атмосфера у земљи променила и прогресивно васпитање постало мета напада. Далтон школа је тада већ била високо организована стабилна школа коју би ретко ко од посетилаца могао да назове прогресивном или традиционалном. Циљ је и даље био васпитавати ученике да мисле јасно и независно, да самостално просуђују и процењују вредности, да развију радне навике, одговарајуће вештине и инструменте деловања како би спровели своје идеје у пракси, и да буду одговорна људска бића и грађани (Semel, 1992: 58). Педесетих година то више нису биле револуционарне и прогресивистичке идеје. Као и данас, већ тада су сматране универзалним и општеприхваћеним вредностима.

У погледу изворних идеја, она се труди да остане верна прогресивистичкој филозофији образовања, иако има све карактеристике модерне школе и у техничко-технолошком смислу иде у корак са савременим друштвом. Ову преданост напретку и развоју у школи сматра се изразом духа реформе и експериментисања који је у њу усадила Хелен Паркхерст. Ова школа и данас представља модел за више стотина Далтон школа које функционишу широм света. На њеном примеру се може пратити трансформација и еволуција прогресивистичких идеја, и уочити њихова актуелност у савременој педагогији.

Осим Далтон школе у Њујорку, данас Далтон школе у највећем броју делују у Холандији, где постоји око 400 Далтон школа, које су углавном основне школе, што чини око 5 % укупног броја основних школа. Осим значајног раста броја Далтон школа у Холандији, на интернационалном нивоу се такође значајно обновило интересовање за овај тип алтернативне школе, посебно у Енглеској и Немачкој (Van der Ploeg, 2013). Поједине школе у Аустрији, Аустралији, Мађарској, Тајвану, Чилеу, Русији, Кореји, Јапану, Кини такође су усвојиле Далтон план. У Словачкој Републици у школама са малим бројем разреда реализује се модел Далтон плана. У Чешкој Републици пет школа ради према концепцији Далтон плана (настава на три нивоа тежине, напушта се фронтална настава), а двадесетак школа увело је елементе Далтон плана (Eichelberger, n.d.; Матијевић, 2001; Милутиновић, 2009а; Hörner, 2007).

Далтон школа у Њујорку има добру сарадњу са многим Далтон школама у свету, која се огледа у размени ученика и наставника и сарадњи на развијању неких аспеката курикулума и материјала, а све у циљу очувања изворног концепта и његовог развоја у складу са општим начелима, али и специфичним потребама глобалног друштва и локалних заједница. У ту сврху настала су и Далтон удружења, која организују годишње конференције, семинаре за образовање и усавршавање наставника и учитеља, и пружају подршку у отварању нових Далтон школа или имплементацији Далтон програма. Најмасовније такво удружење је Далтон Интернешенал (Dalton International), али постоје и локалне Далтон асоцијације, на пример, у Аустрији, Чешкој, Словачкој, Пољској, Немачкој и Холандији (www.daltoninternational.org; www.dalton.org).

Далтон план је дао значајан допринос на пољу индивидуализације наставе. Било би погрешно говорити о директном или искључивом доприносу Далтон плана развоју савремене педагогије, али треба нагласити да је допринос значајан. Иако су, на пример, Винетка план, Декроли систем, као и многи педагози реформне оријентације Дјуи, Монтесори и други, били борци за индивидуализацију процеса учења, улога Далтон плана и Хелен Паркхерст је сигурно била значајна у њеној промоцији и широком прихватању, а не треба превидети ни чињеницу да је значајно разрадила питања индивидуализације (Мијатовић, 1999б: 54).

Педагошко усредсређивање на процес учења поједини аутори (Eichelberger, n.d.; Semel, 2002) сматрају њеним највећим доприносом педагогији. Основна преокупација Хелен Паркхерст била је да пронађе ученицима бољи начин да уче, да им омогући да могу сами да организују своје образовање. Традиционална педагогија је процес учења посматрала из перспективе учитеља, што је гледање на проблем са „погрешне стране телескопа“. Он се мора посматрати и организовати из индивидуалне перспективе ученика. На тај начин је скренула пажњу педагошке јавности на сам процес учења, а не на његов производ. Наравно, имплементација овог принципа донела је многе иновације у настави, поготову на нивоу секундарног образовања. Дидактичке стратегије наставе прерасле су у стратегије усвајања знања.

Када говоримо о доприносу Далтон плана, различити аутори (Милутиновић, 2009а: 30; Мијатовић, 1999б: 54) истичу као битно и другачије схватање школске архитектуре, у којој класична учионица више није основна просторна јединица, и у којој је значај пребачен на добро опремљене библиотеке, лабораторије, кабинете и друге просторе у којима се ученици осећају удобно и у којима им је пријатно да уче, истражују и проналазе потребне информације.

Далтон план изузетно цени и ученика и наставника. Наставници се посматрају као мотивисане, креативне и независне особе које су кооперативне, брижне, са високим нивоом друштвене свести. Њихова креативност и стручност долази до изражаја у изради радних уговара и у индивидуалном раду са децом. Високо су цењени и од стране својих ученика и родитеља, јер им начин рада дозвољава да покажу своје знање и способности и да се исказу и остваре као стручњаци. Са друге стране, овај план наставе промовисао је поверење у ученика и његове способности, и оставио простора за развој самодисциплине, самоусавршавање, самопроцењивање и развијање метакогнитивних способности. Висок ниво сарадње, бриге и међусобног подржавања и подстицања, значајна је предност Далтон плана.

Монтесори школе – васпитање за самосталност

Монтесори педагогија одржала се као ефикасан и признат педагошки систем више од једног века, и то у многим земљама света. Многи аутори је сматрају најпопуларнијим видом алтернативне школе. У школским системима појединих земаља има чак видљиву и утицајну улогу. По неким подацима (Gutek, 2004: 41), у 2003. години било је више од 6000 Монтесори школа само на подручју САД. Осим што тај број расте, постоји и тренд преласка Монтесори система и у сектор државних школа. Поред тога што је метода првобитно примењена за децу узраста од 6 до 9 година, и била њима намењена, данас у свету постоје и средње школе које делују по овој методи, као и институти за оспособљавање учитеља и одгајатеља за рад у Монтесори школама и вртићима. Како ова метода данас представља један отворен систем и концепт окренут подстицају дечијег развоја, може се очекивати и даље њено ширење (Матијевић, 2001: 44).

Тренутно у свету делују две велике акредитационе Монтесори организације. Једна је Интернационална Монтесори асоцијација у Амстердаму (The Association Montessori Internationale – AMI), а друга је Америчко Монтесори друштво (The American Montessori Society – AMS) у САД. Ове две организације раде и као истраживачки центри, промовишу примену оригиналних идеја Марије Монтесори, и у том смислу пружају подршку школама. Више од 1100 школа из приватног или државног сектора широм света је повезано са овим организацијама. Оне организују конференције, курсеве за наставнике, посете школама и баве се издавачком делатношћу, издају монографије, библиографије, приручнике, памфлете и часописе. Национална Монтесори друштва такође активно делују.

У Немачкој, на пример, постоје два часописа за Монтесори педагогију, које издају Монтесори асоцијација у Ахену, и Немачко Монтесори друштво из Висбадена.

Педагошка јавност Србије први пут је упозната са Монтесори методом 1934. године, када је издата брошура Вере Штајн-Ерлих под називом Метода Монтесори у школи (Трнавац, 2004: 241). Практична реализација ове васпитне концепције код нас почиње 1995. године. Развија се у оквиру приватног сектора, а ушла је из Енглеске где је и остварена почетна едукација стручних кадрова. Убрзо по отварању прве Монтесори школе, долази и до имплементирања пројекта „Буђење“, чији резултат деловања је видљив кроз отварање још десетак Монтесори школица у Београду и другим градовима Србије. Основни циљ имплементације овог пројекта је адаптација и усклађивање базичног Монтесори програма Опера Национале са Националном концепцијом предшколског васпитања и образовања (Бојовић, 2011: 702). После обнављања интересовања научне и стручне педагошке јавности у Србији, интересовање за Монтесори педагогију расте. У Школи за образовање васпитача у Новом Саду, 2007. године организован је научни скуп о Монтесори педагогији, објављују се стручне публикације, а 2004. године формирано је и Монтесори друштво Србије. Оно има задатак да се повезује са Монтесори асоцијацијама у свету, али и да организује семинаре и развија акредитоване курсеве који ће осигурати квалитет Монтесори програма у нашој земљи. У земљама у окружењу постоји тенденција организовања рада вртића према захтевима Монтесори методе. Монтесори школе, или школе које уграђују неке елементе Монтесори методе у свој рад, постоје у Хрватској, Македонији, Босни и Херцеговини и Републици Српској, Бугарској и Албанији (Бојовић, 2011: 702).

Марија Монтесори је била прва жена лекар у Италији. У биографским белешкама (Gutek, 2004; Edwards, 2001; Lillard, 2005; Матијевић, 2001; Thayer-Bacon, 2011) о њој, наглашава се да је осим што је била успешан лекар и педагог, била и хуманитарни радник и велики борац за права жена и деце и за мир. Три пута је номинована за Нобелову награду за мир. На подручје психијатрије и педијатрије усмерила се већ крајем студија. Посматрајући децу на психијатријској клиници закључила је да њихови проблеми имају корена и у васпитној запуштености и неадекватном педагошком деловању, те је одлучила да прошири своје образовање знањима из педагогије и да настави да се бави овим проблемом. У својој тридесетој години живота студирала је антропологију, психологију и филозофију васпитања. Тада је развила своје ставове о посматрању као методи проучавања деце и значају индивидуалног рада, али и потребу да се бави здравом децом.

Прва дечија кућа, Casa dei Bambini, отворена је 1907. године, и пружила је прилику Марији Монтесори за примену и проверу њених идеја. То је био дневни смештај за децу из сиромашног педграђа, која су углавном била занемарена и васпитно запуштена. Веома брзо њена метода у раду са овом децом постигла је велики напредак и успех, а Марији Монтесори донела је славу. Две године касније она је написала своју прву књигу *Il Metodo* (*Метод Марије Монтесори*), која је убрзо преведена на двадесетак језика. Исте године отворила је и први курс за учитеље, на коме је износила своје идеје и приказивала материјале, а 1913. године организује први међународни курс за учитеље (Матијевић, 2001: 37). За оснивање званичне међународне асоцијације (The Association Montessori Internationale (AMI)) одлучила се 1929. године са циљем да осигура аутентичност и кохерентност своје методе. Првобитно је седиште ове асоцијације било у Берлину, али је она 1935. године, проценивши да је у Холандији прихваћенија, да је интересовање стабилније, и број Монтесори школа знатно већи, преселила је њено седиште у Амстердам, где и данас ради. Тако је Холандија постала центар Монтесори педагогије (Gutek, 2004; Thayer-Bacon, 2011). Она је помоћу овог удружења тежила да уједини сва Монтесори друштва у свету и да уједначи приступе и методе, како би елиминисала одступања од њених суштинских идеја. Ово је, нажалост, резултирало и крутошћу система и његовом нефлексибилношћу, те поједини аутори (Gutek, 2004) сматрају да је управо та нефлексибилност узрок због кога овај метод није учинио већи утицај у домену јавног школства и професионалног оспособљавања учитеља на универзитетима.

Утицај Монтесори педагогије је ослабио крајем тридесетих година, што због друштвених и политичких промена, што због критика својих колега, међу којима је најгласнији био Килпатрик (Kilpatrick, 1919) у Америци, али их је било и на европском простору, као што је Хамејд у Белгији (Hamaïde, 1924). Ипак, интересовање за овај метод наставе је обновљено педесетих година, са другим таласом алтернативних школа, и од тада је у сталном порасту (Gutek, 2004; Edwards, 2001; Lillard, 2005). Амерички историчар педагогије Гералд Гатек (Gutek, 2004: 42) је то описао сликовитим коментаром да је Монтесори изгубила прву битку, али је касније добила рат.

Суштина њеног метода произилази из њеног схватања дечијег развоја. Основна идеја да је, у развојном смислу, рано детињство од великог значаја, извршила је велики утицај на развој предшколске педагогије. Она је педагошкој јавности скренула пажњу на значај овог периода у дечијем развоју, и представљала је значајан глас у периоду када је ова чињеница игнорисана. Што је још важније, она је понудила разрађен модел васпитања

у овом периоду, и тако понудила и практично решење за попуњавање ове празнине у педагошком простору.

Други њен закључак: да је развој универзалан и није одређен ни националним, ни расним, ни етничким факторима, учинио је њену методу транснационалном и транскултуралном. Свака индивидуа пролази кроз исти процес развоја независно од места или климе у којој живи. Монтесори метод може бити благо адаптиран у својој примени и усклађен са културним окружењем, али сигурно неће бити културно детерминисан. Она је веровала да њен метод мора да функционише у било којој култури јер је људска природа универзална (Gutek, 2004: 37). Марија Монтесори пише:

Нема никаквог смисла говорити о различитим методама одгоја индијске, кинеске, или европске деце или, пак деце из различитих социјалних слојева. Постоји само један метод: онај који прати природан развој човека. Сва деца имају исте психолошке потребе. Свако дете на свом путу до одраслог човека следи исти развојни процес и неминовно пролази кроз исте развојне стадијуме (Монтесори, 2003: 112).

На овом пољу може се приметити и изузетна сличност са Пијажеом, са којим је делила и мишљење о периодима осетљивости и конструктивистичко виђење учења. Теорија о универзалности човековог развоја и непризнавање расних, социјалних и етничких разлика послужила је и као потпора васпитању за мир и у борби против нетолеранције и неједнакости, по којој је била позната, и која је допринела њеном номиновању за Нобелову награду за мир.

Значајан аспект дечијег развоја је тај да је он унутрашње мотивисан и да у спољној средини налази само подстицаје за своје остварење. Отуд и став да се дечије потребе не могу задовољити стратегијом формалне наставе и да „није посао нас – одраслих да подучавамо, него да помажемо дечијем уму да изврши свој задатак: да се развије“ (Монтесори, 2003: 59). Отуда и њена теорија да је мотивација унутрашња категорија и да спољашња мотивација нема смисла.

На крају, одлика дечијег развоја која је дала посебну специфичност Монтесори педагогији је та да је он крајње индивидуалан. Опште развојне фазе које је назвала периодима осетљивости, и које су се смењивале у приближно шестогодишњим интервалима представљају код детета периоде посебне отворености за учење одређених садржаја и развој посебних вештина, као што су развој говора, координација покрета, смисао за ред, развој чула, језика, осећања за морал, јачање критичког мишљења итд. Унутар општих оквира, осетљивост за једну врсту учења или развоја код различите деце јављала се у различито време. Указивала је, на пример, на посебну потребу деце у периоду од 6 година, пре поласка у школу, за редом у простору. Деца у том периоду хаос и неред сматрају скоро болним, и изузетно радо и марљиво враћају предмете на своје место.

Родитељи и школа би требало да искористе овај развојни потенцијал на своје задовољство и због добробити саме деце (Edwards, 2001:96).

Монтесори педагогија посматра децу као бића која су способна за самоусмеравано учење, али на потпуно другачији начин од одраслих, јер одрасли уче намерно и свесно, а деца уче природно, у интеракцији са околином и вођена унутрашњим потребама и инстинктима. Деца имају урођене снаге за саморазвој и због тога се Монтесори метода заснива на самоваспитању и самопоучавању (Матијевић, 2001: 37). Због тога је најбољи подстицај за учење добро опремљена средина, обogaћена одговарајућим дидактичким материјалима. Деца су охрабривана да бирају задатке који их интересују и да користе материјале који им привлаче пажњу. Охрабривана су и да понављају одређене поступке више пута, све док су им занимљиви. Онда када осете досаду, спремна су за прелазак на нови ниво. У школама постоји редослед активности које треба обавити, али не постоји временски распоред, тако да свако дете може напредовати сопственим темпом. Највећи успех у интелектуалном васпитању за Марију Монтесори (Montessori, 1912: 228) било је довести дете до спонтане интелектуалне активности, за коју она верује да води спонтаном развоју.

Уколико смо педагогију Хелен Паркхерст покушали најкраће да опишемо као васпитање за одговорност, педагогија Марије Монтесори би могла да се опише као васпитање за независност. Она је сматрала да школа треба да поведе дете путем освајања своје независности, јер нико не може бити слободан уколико није независан. Због тога први васпитни утицаји, осим што су окренути унутрашњем развоју, морају бити усмерени ка учењу које има примену у свакодневном животу – дете мора научити да брине о себи и ствара стабилне друштвене односе (Eichelberger, n.d.:58; Edwards, 2001: 95).

Организација школе, уређење средине и материјала за учење, као и улога учитеља директно су повезани са горе наведеним схватањима дечије природе и развоја. Школа је требало да достигне такву функционалност да постане простор који ће у потпуности одговарати потребама деце. Због тога се учење у Монтесори педагогији обавља у светлим, топлим, пријатним учионицама, пуним биљака, животиња, уметничких предмета, музике и књига, које су истовремено и удобне и дозвољавају максимум самосталности. Деца се већ пре поласка у школу, захваљујући посебној организацији простора, навикавају на самосталност и независност, тако што обављају одређене задатке: сама поспремају материјал, сама уређују простор у коме раде, хране животиње, заливају биљке (Матијевић, 2001: 39; Sliwka, 2008). Код куће се то чини још природније, из тог разлога она је охрабривала и родитеље да деци у кући дају сличне задатке, и да их укључују у кућне

послове, јер то код деце развија самосталност, самоувереност и осећај контроле. Ове задатке деца обављају радо, и то не ради добијања награде, већ из чистог задовољства обављања посла (Edwards, 2001: 95).

Дидактички материјали који се користе у Монтесори методи морају да испуне неколико критеријума. Веома је значајно да нуде могућност заокружене, комплетне активности, као и да пружају могућност самокориговања. Многи од материјала су специјално дизајнирани и подлежу стандардизованим димензијама. Свако од материјала је пажљиво дизајниран да би упутио на одређену активност, вежбање одређене вештине или способности. Остали материјали које углавном праве сами учитељи, углавном су од природних материјала. У већем броју школа деци је на располагању библиотека, и простор да буду у вези са природом, те садрже простор за мини врт или за школског љубимца. Модерне Монтесори учионице, посебно на нивоу елементарне школе, располажу и информатичком техником (Sliwka, 2008). Техничко и информатичко образовање је потпуно у складу са основним принципом Монтесори педагогије да се деца припремају за разумевање средине у којој живе и њено ефикасно коришћење. Задржавање на искључиво оригиналним Монтесори материјалима значило би и спречавање напретка самог метода и губљење корака са временом.

Деца уче активно, откривајући своју околину, и уз помоћ дидактичких материјала који су им увек доступни и представљени тако да привуку њихову пажњу. Материјали нису доступни деци само уколико их у том тренутку користи неко друго дете. Чекање на ред она је сматрала изузетно корисним у развоју социјалних односа и комуникације (Montessori, 1912). Једна учионица садржи неколико функционалних целина, од којих је свака опремљена тако да задовољи одређена интересовања и потребе. Дидактички материјали су изложени на полицама или у отвореним ормарима, тако да су што доступнији и увек спремни за коришћење. Деци је допуштено да узму материјале, имају слободу да их однесу куда год желе и да их користе док год то желе, али имају обавезу да их уредно врате на место и да их користе искључиво у складу са њиховом наменом (Edwards, 2001; Матијевић, 2001; Montessori, 1912; Sliwka, 2008).

Конкретан школски дан траје од девет до пет сати послеподне и подељен је у два већа блока: период одређен за слободан индивидуални рад; и период у коме наставник води и организује заједничке активности (Gutek, 2004; Матијевић, 2001). Време одређено за заједничке активности, односно разредну наставу, често обухвата гимнастику, групне игре, бригу о биљкама и животињама, организацију спортских и музичких активности, посете музејима или излете и веронауку. Пошто је слободан рад темељ Монтесори

педагогије, он траје најмање два сата свакога дана. Током тог периода деца вредно и сконцентрисано раде. Није одређен заједнички почетак наставе већ деца улазе у разред у приближно исто време, а почињу с радом према властитом избору (Eichelberger, n.d.: 59). Приликом оцењивања и планирања укупних индивидуалних активности, учествује и само дете, зависно од његове зрелости, а поготову се учествовање родитеља сматра изузетно пожељним (Матијевић, 2001: 43). Употреба награда и казни је апсолутно непожељна (Edwards, 2002: 100).

Уобичајено је да ученици буду размештени свуда по учионици, радећи самостално, или у мањим групама. Све Монтесори школе имају мешовите разреде, а најчешће у једној учионици раде деца три различита годишта. Монтесори је усвојила овај систем јер је повећавао флексибилност у темпу учења, а смањивао компетитивност, и чак подстицао атмосферу међусобне сарадње и подршке. На тај начин су старија деца имала прилику да осталима покажу шта су научила и тако обнављају и утврђују научено, док су млађа осећала подршку, љубав, разумевање, али и била подстицана да се заинтересују за нове теме, што је посебно било значајно за даровиту децу. Као велики противник полне и старосне сегрегације деце, она старосну сегрегацију у школама назива једним од најсуровијих и најнехуманијих поступака које се могу замислити, додајући да „она кида нит социјалног живота, лишава га виталности“ (Монтесори, 2003: 286). У корист мешовитих одељења Монтесори (2003: 286) је имала и значајан аргумент: она чине школу природнијом средином која тако више подсећа на породицу. Поред тога, деца неке садржаје могу лакше да науче од оних који су им ближи по нивоу зрелости него од одраслих. Када млађе дете види шта ради старије, оно тражи објашњење од њега, а старија деца радо дају објашњења. То она назива правим подучавањем. Лилард (Lillard, 2005: 200) потврђује ове њене ставове навођењем савремених истраживања о раду мешовитих група која су и дошла до закључка да су, на пример, постигнућа деце у мешовитим одељењима (од 2 до 6 година) била четири пута већа од деце у старосно диференцираним разредима. Унутар група, ова разлика је опадала како се дете приближавало старосној граници разреда, али и тада је остала статистички значајна. То се објашњава недостатком модела старије деце.

Циљ васпитања има и биолошку и социјалну димензију. Биолошку испуњавамо подстичући индивидуални развој, а са социјалног становишта наш циљ је припремити их за друштвене односе и укључење у средину. Нема бољег начина да се дете научи друштвеним односима од учествовања у њима. Марија Монтесори (2003: 284) истиче да социјални живот није седење у истој клупи и слушање како неко говори, као и да

„уплитање одраслих у овај први стадијум припреме деце за друштвени живот готово увек промаши циљ“. Деца у Монтесори школама брзо науче да друштво не почива на личним жељама, већ на удруживању и усклађивању активности. Веома млада деца показују невероватно стрпљење у односу на друге, брзо се науче толеранцији, сарадњи и комуникацији, јер она у себи имају клицу тих понашања. Када се одрасли не мешају, она се развија брзо и спонтано. Она упозорава (Монтесори, 2003: 284) и на то да посматрачи са стране често помешају друштвено понашање деце у њеним школама са дисциплином, јер деца која у Монтесори школама стрпљиво чекају ред показују развијен висок ниво друштвеног понашања, док је у редовним школама та врста дисциплине само резултат послушности.

У свом делу *Унијајући ум* (2003) је доста пажње поклонила социоемоционалном васпитању, бавећи се том темом у неколико поглавља. Сматрала је да се друштвено понашање учи посматрањем и опонашањем. Многи његови елементи се у Монтесори школама усвајају природно, захваљујући адекватној организацији школе и наставе. Наравно, оно није случајно, нити успутно, већ је Марија Монтесори имала у виду потребу да деца развијају елементе друштвеног и функционисања. Осмислила је и средину за учење имајући и то у виду. Неке елементарне теме у овој сфери чак су обрађиване као садржаји предвиђени курикулумом. Оне су се звале лекције из достојанства и учтивости (the lessons of grace and courtesy) и биле су део групних активности јер су и саме израз потребе групе. У оквиру ових лекција, децу су кроз глуму, имитацију, и забаву демонстрирала успешне и неуспешне видове комуникације или моделе понашања (Lillard, 2005:199). За разумевање везе емоционалног и интелектуалног, овај аспект њене методе је веома значајан, јер су деца у тако уређеној друштвеној интеракцији учила о својим и туђим емоцијама, учила да их препознају и разумеју и, на крају, и да управљају њима. Овај процес се развијао спонтано и ненаметљиво. То је и разумљиво пошто се ради о деци раног узраста.

У организацији школе и дидактичком обликовању рада у њој, Монтесори (Montessori, 1912; Lillard, 2005: 29) се руководила се следећим принципима: 1) кретање и мишљење су уско повезани, покрет може побољшати мишљење и учење, 2) учење и општа добробит су побољшани када људи имају осећање контроле над сопственим животима, 3) људи боље уче када су заинтересовани и оно што уче, 4) нуђење награда за одређену активност, као што је новац као награда за добар скор на тесту, негативно утиче на мотивацију за обављање исте активности у тренутку када награда није извесна, 5) сарадња у извршавању неких задатака може значајно позитивно да утиче на учење, 6) учење

смештено у смислени контекст је далекосежније и богатије него учење истих садржаја у апстрактном контексту, 7) одређени облици интервенисања одраслих особа могу да доведу до оптимизације дечијих постигнућа и 8) постојање реда у средини у којој се учи има повољне ефекте на децу.

Из ових принципа се могу извести и закључци о њеном односу према интелектуалном и емоционалном васпитању. Наиме, она често говори о интелигенцији и њеном развоју. Многа дидактичка средства конструисана су да би поспешила интелектуални развој, чак је и наслов једног од њених дела из зрелог периода стварања (1949. године) *Упућујући ум (Absorbent Mind)*, што упућује на то да она у развоју детета велики значај придаје умном развоју. Значај интелектуалног и моралног васпитања за душу детета је сличан ономе који физичка брига има за телесно здравље. Њихова улога је у томе да обезбеде највеће духовно уживање, и да пошаљу дете у свет изненађења и открића, где ће оно спознати на само спољашњу околинду, већ ће упознати и сопствену душу (Montessori, 1912: 376). Интелектуално васпитање, заједно са моралним, води, дакле, разумевању света и самоспознаји. Његове ефекте Марија Монтесори види на лицима својих ученика која су мирна и весела и која показују искрено и отворено пријатељство, које може исказивати само особа која осећа да господари собом и својим поступцима. Закључак који можемо извести је да интелектуално и морално васпитање воде ка емоционалној стабилности и, на крају, срећи и задовољству. Целокупан пут развоја емоционално је обојен, и са додатном анализом горе наведених принципа, може се приметити да је у већини њих укључена свест о томе колико су осећања деце битна током процеса учења. Ови закључци подржавају тврдњу да је циљ Монтесори педагогије васпитање целе особе, а не само њеног интелекта (Lillard, 2005:200).

Поглавље о интелектуалном васпитању Марија Монтесори (Montessori, 1912: 215) почиње цитирањем Сегена: „Водити дете од васпитавања чула до идеја“. Те речи најбоље осликавају њену методу и схватање развоја интелекта. Чула су потпора за развој разума и због тога је њихово васпитавање толико и важно. Мишљење расте и развија се постепено захваљујући утисцима које добија из околине: „Развој чула претходи тој супериорној интелектуалној активности која се код детета формира између треће и седме године“ (Montessori, 1912: 215). Да би развили биће које ће мислити, стварати идеје, морамо га научити да прво својим чулима упија свет, морамо сачекати да почне то спонтано истраживање околине, та „намерна експлозија истраживачког духа“ (Montessori, 1912: 227). И у том случају ће деца осетити велику радост при сваком новом открићу. Достојанство и задовољство које при том осете подстаћи ће их да постану „спонтани

посматрачи“ и да покрену тај деликатни феномен апстракције. Емоције које при том настају она назива „интелектуалним емоцијама“ (Montessori, 1915). Од пресудне важности је да их тада не прекидамо, нити да им нудимо превише стимулса, да би могла сконцентрисано да раде.

Интелектуални развој детета омета се и презаштићеношћу деце. Они који се према деци понашају као да су лутке, све раде уместо њих, чак их и умивају, облаче и хране, заборављају да је деци природа дала физичке способности да обављају те радње, а интелектуалне да би научили како да их обављају. На тај начин они гуше корисну, спонтану активност која води ка развоју (Montessori, 1912: 98). Деци се мора дозволити да буду активна, да раде и крећу се како би активирала свој ум. Овај став је у потпуности сагласан са горе наведеним првим принципом. Истовремено, наглашавање активног ангажовања детета је и основа за њен конструктивистички приступ васпитању. Она је сматрала да деца не усвајају готова знања, већ их активно конструишу. Знање је резултат развоја, интересовања и активног учествовања детета у свету који га окружује. Уколико деца нису успешна у првим својим истраживањима света, то је због тога што нису још увек зрела за врсту активности коју од њих очекујемо. И не смемо их прекоравати или исправљати. Веома је важно да наш поступак код њих не изазове негативне емоције, јер ће у том случају „наше речи оставити много јачи утисак од оних које је требало да научи, и задржаће се у уму детета ометајући учење“ (Montessori, 1912: 226).

Монтесори (Montessori, 1912: 27) је критиковала метод интелектуалног васпитања који је доминирао у традиционалној школи тврдећи да се он састоји из сипања научних садржаја школских програма у дечији ум (интелигенцију). Те програме често састављају званична министарства за образовање, а њихова употреба је наметнута и учитељу и детету. Она тврди да је то такво непоштовање живота који расте у сваком детету да би требало да сакријемо своје главе и покријемо своја лица од стида. Такво грубо одбацивање дечијих интереса и однос према детету као према објекту је велика препрека његовом развоју. Деца су спремнија да примете и запамте оно што их интересује, што води спонтаној акумулацији знања и ангажовању интелекта. Она додаје (Montessori, 1915: 118) да је дечија љубав према знању таква да превазилази сваку другу љубав и помаже нам да схватимо да је у самој суштини човечанства страст према сазнању која покреће људски ум да стално осваја нова знања. Тако из века у век ослобађа човека различитих облика ропства. У савременој педагогији (Lillard, 2005:121) је потврђено и прихваћено становиште да интереси детета утичу на менталне репрезентације света у раном узрасту, да деца

организују и замишљају свет према ономе што их у њему интересује. Због тога им није ни потребна додатна мотивација за учење.

Наглашавање интереса у васпитању је од значаја за разумевање везе између интелектуалног и емоционалног. Поштовање дечијих интересовања у васпитању и учењу помаже да се „отопе разлике између мисли и осећања“ (Powell, 2001). Интресовање за неку тему подразумева да она за нас има неко лично зачење. Што нам је ближа и личнија, интересовање је веће и учење ефикасније. Укључивањем емоционалних фактора у учење, који се у једном делу одражавају на интересовања деце може постићи и већи академски успех, али и успех у животу уопште.

Интересантно је да Марија Монтесори у контексту интелектуалног васпитања користи и појам менталне гимнастике (Montessori, 1915: 361). Он се суштински разликује од онога што су под њим подразумевали представници теорија формалне дисциплине. Ментална гимнастика је за њу начин да се усаврше чула путем вежбања пажње, поређења или суђења. Права ментална гимнастика (intellectual gymnastics) је она која користећи различита средства помаже у развијању интелекта. Монтесори ту не подразумева само психосензорно вежбање, већ оно које ће помоћи у развоју спонтаних асоцијација и рационалног доношења закључака на основу постојећих знања и тако довести до избалансираног и хармоничног мишљења. Дете вежба свој интелект стално истражујући и откривајући. Тако долази до унутрашњих производа учења који се огледају у сазревању и задовољству и спољних који се огледају у знању.

Интелектуални развој је повезан и са способношћу деце да се дубоко концентришу на активност коју обављају. Тај феномен она је називала *поларизацијом пажње*, а квалитет дечијег ума, који то омогућава, а који одрасли немају и који се полако губи после шесте године, називала је *упијајућим умом* (Eichelberger, n.d.: 54). Своје откриће овог феномена сматрала је револуционарним, и на њему је засновала своја схватања интелектуалног васпитања и мотивације. Ово своје откриће успешно је практично демонстрирала 1915. године на огледном часу у стакленој учионици на светском сајму у Сан Франциску, Panama Pacific Exposition, где је изазвала одушевљење јавности (Sobe, 2004).

Интелектуално васпитање, као окосница целокупног развоја, развија се спонтано, мотивисано је унутрашњим потенцијалима и подстакнуто адекватном околином. Оно је извор позитивних емоција, док га изазивање негативних емоција, претерана контрола и ментална неактивност могу успорити. Основне психичке потребе деце су кретање, ред, језик и љубав. Она је за задовољавање прве три потребе развила поменуте дидактичке материјале и средства која су се налазила у разредној просторији и била су доступна деци

да их користе по сопственој потреби (Матијевић, 2001:39). Као четврта потреба детета наведена је љубав. Она је прожимала целокупни рад са децом и била је неопходна у сваком тренутку у Монтесори школи.

Значај љубави и емоција у васпитању код Марије Монтесори се најбоље може показати у њеном виђењу односа између одрасле особе и детета. Она је саветовала одрасле да према деци показују емоционалну топлину, и да тај однос одрже без обзира на узраст детета. Свој основни став о емоционалним потребама деце она је са поља родитељства пренела и на школу. Њено схватање о учитељима у великој мери је потврђено оправданим у савременим истраживањима (Lillard, 2005:265). Од учитеља очекује да буде модел позитивног везивања. Осим топлине, он треба да покаже и осетљивост за дечије потребе. Због тога припремање Монтесори учитеља није само дидактичке природе, већ се значајна пажња поклања учењу о емоционалним односима. Они у првом реду треба да буду свесни дечијих потреба и начина на који их деца испољавају, а онда и да науче да правилно интерпретирају те сигнале, као и да адекватно на њих одговоре. Два су фактора који значајно утичу на наведене поступке. Први, и неопходан, је емпатија, способност саосећања учитеља са децом. Чак и када он правилно протумачи потребе детета, уколико није способан за емпатију, може погрешно одреаговати. Други је способност саморазумевања. Марија Монтесори је тражила од учитеља да раде на самоанализи, како би боље разумели себе, и спречили да погрешно тумаче потребе деце, пројектујући на њих своје (Lillard, 2005:265).

Кадгод је потребан детету, учитељ мора да буде ту, да би показао своју љубав и поверење. Учитељ треба да буде сигурна лука у сваком тренутку. Ипак, када дете пожели да ради самостално и независно, он то мора да осети и да се повуче. Деца ће постизати најбоље резултате онда када им уз емоционалну топлину учитељи дају осећање контроле над сопственим учењем, али све то у структурираној околини и уз велика очекивања. Лилард (Lillard, 2005: 272) је сумирала ова њена упутства у став да деца увек морају имати учитеља који ће на њих гледати са љубављу и надом. А можемо видети и како је сама Марија Монтесори улагала у такав однос:

Морам да признам да док су се моји напори огледали у интелектуалном напредовању мојих ученика, код мене су изазивали посебну врсту клонулости. Као да сам на њих пренела сву своју виталну снагу. Оне ствари које зовемо охрабрењем, удовољавањем, љубављу, поштовањем, проистичу из саме душе човека, и што их више дајемо, то више обнављамо и оживљавамо живот око нас. Без такве инспирације и најсавршенији спољни подстицаји остаће непримећени (Montessori, 1912: 38).

Допринос Марије Монтесори на пољу емоционалног васпитања произилази и дубоког разумевања дечије природе и интуитивног осећања за њихове потребе. Иако није развијала емоционално васпитање као посебан аспект педагошког рада, оно прожима целокупно васпитање у Монтесори методи, јер води сигурнијем академском успеху деце. Веза емоционалног и интелектуалног очигледна је у многим аспектима њене педагошке мисли. Она од деце очекује да развију способност праћења сопственог постигнућа, проналажења грешака и њиховог исправљања. То подразумева интелектуалне способности, али и емоционалну стабилност, јер захтева прихватање, упорност и позитиван однос према раду и учењу.

Допринос Монтесори педагогије значајан је у многим областима, почев од предшколске педагогије и раног васпитања, преко дидактичких решења за уређење средине за учење и дидактичких материјала до васпитних потенцијала мешовитих група. Многи педагози прихватили су и њене ставове о саморазвоју, интересовањима и мотивацији као о основи за индивидуализацију наставе и активност детета. Могу се чути и оцене (Eichelberger, n.d.: 66) да је данас рад у инклузивној учионици незамислив без Монтесори педагогије. Несумњив је и њен допринос развоју и примени конструктивистичке теорије учења, поготову због тога што је за разлику од осталих конструктивиста оставила разрађен курикулум и дидактичке материјале који су конструктивизам учинили применљивим у учионици (Lillard, 2005: 18). Као борац за мир и реконструкцију друштва, она је веровала да је у деци нада за бољи и мирнији свет. У тој сфери емоционално још више добија на значају, јер помаже стварању одговорнијих и осећајнијих људи, који ће моћи да превазиђу предрасуде и напетости које воде ка конфликтима. Са друге стране, такав развој пружа деци осећање контроле над сопственим животом и радом, што је значајан мотивациони фактор и у сфери индивидуалног напредовања. Њена вера у снагу унутрашње мотивације и резултати које је на том пољу постизала служе данас као инспирација многим педагозима.

Валдорф школе – васпитање за слободан живот

Валдорф школе су, уз Монтесори школе, једна од најраспрострањенијих врста алтернативних школа данас у свету. Прву Валдорф школу отворио је Рудолф Штајнер 07. септембра 1919. године у Штутгарту, у Немачкој. То је била свеобухватна школа за дечаке и девојчице, намењена за 256 деце радника фабрике Валдорф Асторија, по којој је школа и добила име (Heiner, 1994). Ова школа је постала модел за све следеће школе, тако да су све

Валдорф школе свеобухватне, трају 12 година и раде по моделу 8+4 и све су коедукационе. Интересовање за ову врсту школе стално је расло током 20. века и постепено се ширило на све континенте.

Данас у свету, по попису Валдорф асоцијација из марта месеца 2014. године, постоји 1039 Валдорф школа у 60 земаља света (Waldorf World List, 2014) и више од 110 центара за образовање учитеља и наставника. Највише их има у Немачкој (232), Америци (119) и Холандији (85). У Словенији постоје 3, а у Хрватској 2 Валдорф школе. Овај број звучи импресивно поготову уколико се узме у обзир да иза отварања Валдорф школа не стоје никакве организације, нити појединци и да њима никада не управља једна особа. Највећи број ових школа настао је на основу независних иницијатива које долазе од родитеља и наставника који често морају уложити значајне сума новца и времена у њихов рад, јер се оне финансирају од школарина или из донација (Heiner, 1994; Hörner, 2007).

Значајан аспект своје организације које су успеле да одрже током времена је да функционишу као независне, самоуправљачке јединице и не подлежу никаквој спољној контроли. Изузеци су местимични примери Валдорф школа које су ушле у систем државних школа, које се налазе углавном на тлу Европе. Наставници управљају школом, и обично изаберу једног од наставника или узму особу са стране да се бави финансијама и администрацијом. Све одлуке које се тичу ученика, наставног особља, курикулума, уписа, финансирања, доноси наставничко веће после дискусије. Свака школа има свог лекара који је образован у духу антропозофске медицине (Sliwka, 2008).

Идеја за Валдорф школу настала је у периоду после Првог светског рата када је Рудолф Штајнер у више наврата на својим предавањима говорио о томе да су невоље рата могле бити избегнуте да су људи имали васпитање које би их учило да размишљају и да преузимају одговорност за свој живот и поступке. Емил Молт (Emile Molt), индустријалац и велики хуманиста, предложио је тада Штајнеру да у оквиру његове фабрике направи школу која ће пружати такво васпитање (Heiner, 1994; Sliwka, 2008). Он је то прихватио, изабрао је и обучио наставнике и неколико година је надгледао рад школе. Штајнер је умро 1925. године, када је школа радила тек шест година. Чињеница да се школа после његове смрти одржала и развијала говори о томе да је у самом почетку постављена на стабилну основу и да је од почетка представљала заокружен систем. Са друге стране, политички програм који је био позадина организације школе, убрзо је пропао, иако је школа постала велики успех. Али то није једини парадокс везан за Штајнеров рад. Поједини аутори (Ulrich, 1994) сматрају да такав однос постоји и између његове васпитне

теорије и школске праксе, односно да је парадоксално то да је он успео да на основама непотврђене теорије изгради успешан и користан модел школе.

Основа за изграђивање Штајнерове васпитне теорије и Валдорф школе било је антропозофско учење. Антропозофија је духовна наука, односно наука о телу, духу и души и њиховој међусобној повезаности. Она, слично појединим природним наукама, поушава да објасни човека, али док се природне науке у свом проучавању задржавају на материјалном свету, антропозофија се бави ванматеријалним аспектима човека. Она почиње онде где се природне науке завршавају. До сазнања у антропозофији долази се применом логике, мисаоном анализом и интроспекцијом. Усавршавање тих метода постиже се окултним школовањем (Матијевић, 2001: 58).

У антропозофском учењу човек је биће које се састоји из тела, душе и духа. Биће човека укључује његово физичко, етеричко, астрално тело и его (Steiner, 2004b: 93). Физичким телом човек припада материјалном свету, који својим телом и чулима и опажа. Својом душом човек гради себе и свој лични свет. Она је веза између тела и духа и основа за духовни живот. Дух је највиши ентитет кроз који се узвишени свет који постоји изнад ова два открива човеку. Уз појмове тело, душа и дух везују се појмови осећања, воља и мишљење. Човекова индивидуалност огледа се у осећањима, она репрезентују његову душу и веза су између материјалног и узвишеног света. Када се осећањима придружи воља, човек је спреман да утиче на материјални свет, а када овлада мишљењем, он је способан да се уздигне изнад свог живота и приближи духовном свету (Матијевић, 2001: 58; Rudge, 2008: 82). Посматрајући човека на овај начин, Штајнер (Steiner, 2004: 93) открива комплексност људских бића и разноврсност узрока за исказивање или недостатак талената у одређеним областима.

Валдорф школе се често истичу по стремљењу снажним духовним вредностима. Раст и развој Штајнер је посматрао као процес постепене инкарнације, оваплоћења духа. Тај процес духовног остварења пролази кроз четири широка стадијума. За сваки од стадијума Штајнер је везао развој једног тела која су интегрални део човека. На рођењу добијамо физичко тело, од рођења до седме године развија се етеричко тело, од седме до четрнаесте године развија се астрално тело, од четрнаесте до двадесетпрве године развија се его. Осим физичког које добијамо у готовом облику остала тела се развијају постепено (према: Rudge, 2008: 82).

У теорији васпитања ова подела на седмогодишње периоде је битна, јер је у сваком од периода доминантан један од аспеката људског карактера. Васпитање је потребно прилагодити потребама детета у сваком периоду. У првом периоду развија се воља, у

другом осећања, а у трећем периоду животом индивидуе доминира мишљење. Ову поделу Штајнер узима као основу за грађење курикулума, чак је целокупан програм школе средство које је ту да би подржало ово постепено развијање дететове духовне природе. За сваку годину он је дао веома јасна упутства за подучавање, посебно за средњи период, од седме до четрнаесте године. При избору сваке методе води се рачуна о ступњу развоја дететове свести.

У раном детињству све активности су осмишљење са циљем да јачају дететову вољу и његово етеричко тело. Учење је углавном засновано на коришћењу чула, искуству и имитацији. Учење путем рада се сматра најефикаснијим. У средњем детињству ради се на јачању осећања, нагласак је на машти, лепоти и истини, да би се дечија осећања пробудила и припремила за учење. Дакле, развија се емоционални живот и уметнички израз детета. И на крају, у адолесценцији развија се способност апстрактног и концептуалног мишљења и моралног суђења, што захтева когнитивни приступ учењу, учешће у пројектима, самоиницијативно учење и активно друштвено ангажовање у својој заједници (Sliwka, 2008).

Више аутора (Rudge, 2008; Sliwka, 2008) истиче да је циљ Валдорф педагогије да развије креативне, интелигентне и потпуне индивидуе. Заснива се на веровању да ће се уз исправно вођење и правилну бригу деца природно развијати у оквиру свог ступња развоја. Због значајног нагласка на духовно, од учитеља се захтева да испуни задатак довођења дечије душевно-духовне природе у хармонију са телесном. Деца тако постају слободне и моралне индивидуе. Овако замишљен курикулум веома је близу савременим теоријама холистичког образовања, које сматрају да се потпуно људско биће састоји из пет елемената, који су сви једнако важни и међусобно зависни: интелектуалног, емоционалног или афективног, физичког, друштвеног, естетског (креативног) и духовног.

Да би биле усклађене са могућностима и потребама деце, Валдорф школе су целодневне, са ритмом активности који омогућава ученицима да се не замарају, и стално подиже њихов телесни и духовни потенцијал до максимума. У њима ученици проводе по дванаест година, у разредима који су структурирани по годиштима, и у којима нема понављања разреда, нити бројчаног оцењивања (Jagrović, 2007: 70). Треба напоменути и то да то није програм који надопуњује традиционалну школу, већ је структурално и функционално другачији од ње. То није модел слободне школе у којој деца могу да одлучују да ли ће похађати одређене часове, нити је то модел слободне демократске школе у којој деца могу да гласају о наставним садржајима. Курикулум није крут као у традиционалној школи, али је структуриран, унапред је одређен и морају да га прате чак и

најмлађа деца. Избор садржаја је одговорност одрасле особе (Larrison, 2013: 65; Rudge, 2008: 213).

Значајне одлике курикулума у свим Валдорф школама су његова спирална структура и настава по епохама. Уместо наставних предмета као што су биологија, географија, физика, изучавају се садржаји из природне или друштвене средине, који су дати као тематске целине. Изучавају се по епохама, односно свакодневно, континуирано у току временског периода од неколико недеља (Матијевић, 2001: 64). Следеће године ученици се поново баве истом темом, али на мало вишем нивоу и тако проширују и продубљују своја знања, те се постиже вертикална интеграција знања. Сви ученици учествују у основним, обавезним предметима, без обзира на њихове таленте или интересовања, јер Валдорф педагогија сматра да свако људско биће треба да добије широко основно образовање. Старији ученици Валдорф школа имају могућности да бирају посебне пројекте из великог броја изборних предмета. Ту се и брише опште прихваћена разлика између даровитих и недаровитих, јер се сматра да је свако људско биће даровито у некој области и треба му пружити шансу да ослободи свој дар (Јањатовић, 2004; Ogletree, 1996; Sliwka, 2008) .

Сваки дан почиње теоријском наставом у блок-часу од 100 минута који се назива *главни час* или *главна настава*, обрадом главне теме одређене за тај период. Холистички приступ курикулуму захтева од наставника да на сваком часу постигне јединство знања и искуства, да укључи садржаје неколико академских предмета, да омогући ученицима разноврсне активности и да их повеже користећи маштовите и креативне методе и материјале. Често се користе сликање, музика или драма, а на крају часова се ученицима оставља времена да запишу значајна запажања, због тога је за главни час и предвиђено највише времена (Јагровић, 2007: 70; Матијевић, 2001: 64; Sliwka, 2008). Хоризонтална интеграција знања постиже се повезивањем садржаја главне наставе са уметничким садржајима и практичним вештинама на сваком ступњу њеног изучавања (Sliwka, 2008). Блок-час представља почетак радног дана, затим следе краћи блокови наставе од по 45 или 50 минута одређени за учење математике, религије, уметности или страних језика. На крају дана долазе практичне и уметничке активности. Одсуство оцењивања у потпуности отклања притисак који деца трпе у традиционалним школама. Посебно је значајно што су поштеђена испита на прелазима међу нивоима школовања (11-12 и 15-16 година), и сврставања у групе на основу својих постигнућа на тестовима (тзв. Streaming у Енглеској). Све то академску компетитивност чини излишном и отвара простор за сарадњу међу децом и чвршћим осећањем заједништва (Ogletree, 1996).

Ритам има значајну улогу у Валдорф педагогији. Почев од планирања дневних активности до глобалне организације школе, одржава се ритмички ток школске године, школске недеље и школског дана. Учење и подучавање, поготову од првог до осмог разреда, темељи се на ритмичком смењивању трију фаза: упознавање, разумевање и савладавање градива. Уважава се поларитет сна и будности, с обзиром да се верује да развој когнитивних, али и емоционално-вољних способности претпоставља ритмичко смењивање ових стања. Ритам дневних активности прати аналогију дисања. Као што је деци потребно да удишу и издишу, тако им је потребно и да уче, упијају, а затим да изразе оно што је унутар њих. Због тога уметничке активности прожимају целокупни васпитно-образовни процес. Наставне теме током године прате ритам смењивања циклуса годишњих доба (Zrilić, Valjan Vukić i Miočić, 2010; Steiner, 2004a).

Уметност је у центру Валдорф курикулума јер се сматра основним медијумом за постизање хармоније између духовних и физичких диспозиција деце (Rudge, 2008: 59). Осим што деца добијају часове цртања, сликања, вајања, певања и играња, она у Валдорф школи добијају часове из предмета који се зове еуритмија и који је својствен само овој врсти школе. Еуритмија је посебна уметност покрета коју је осмислио Рудолф Штајнер, помоћу које деца уче да складно и хармонично изразе своје покрете и говор и ускладе их са музиком (Matijević, 2001: 66). За разлику од гимнастике, пантомиме или плесних покрета, који су потпуно слободни у свом обликовању, у еуритмији свако слово и сваки тон имају свој покрет. У многим својим делима Штајнер (Steiner, 1996, 2004a, 2004b) говори о еуритмији.

У програму основне Валдорф школе еуритмија је обавезни наставни предмет. Прожимајући тело душевним покретима, она негује хармоничан однос духовно-душевнога са телесним. Преко еуритмијске уметности тело се обликује као инструмент и тиме као средство уметничког изражавања, те се развија телесна интелигенција и ствара важна потпора хармонијском развоју младог човека. Штајнер (Steiner, 1996: 48; 2004a: 179) је сматрао да се кроз еуритмију вежба и још доста тога: памћење, осећај за језик, надареност за глуму, самосвест, здраво и усправно држање тела, способност прилагођавања групи и сл., а може се користити и у терапеутске сврхе и има исцељујуће дејство. Еуритмија се издваја као изузетно средство оплемењивања и развоја социјалне компетенције деце јер је повезана са уживљавањем у покрет другог при групним кореографијама, те унапређује развој емпатије и емоционално изражавања (Zrilić i sar., 2010). Осим што су је деца учила као уметност која сама по себи има вредност, она је имала и значајану инструменталну вредност. Попут еуритмије и остали наставни предмети се често цене по инструменталној

вредности. Обликовање наставног плана је препуштено учитељу и он бира садржаје често у складу са својом проценом о педагошкој вредности и развојној добробити одређеног садржаја.

Учење и подучавање у Валдорф педагогији се посматрају као јединствен, заједнички чин учитеља и детета. Многи аутори (Ashley, 2009; Zrilić i sar., 2010; Sliwka, 2008) се слажу да је улога наставника у Валдорф педагогији специфична и изузетно захтевна. Од наставника се очекује, да осим што помно прати децу, анализира њихов развој, препознаје слабости и таленте и прилагођава и бира наставне садржаје, целим својим бићем учествује у педагошком чину, да заједно са учеником изнова гради везу између ученика и света. Да би та веза била јача и стабилнија, у Валдорф школама један учитељ остаје са истим разредом током целог осмогодишњег школовања. За ову врсту одговорности Валдорф учитељи се припремају током двогодишњих студија у тренинг центрима. Осим тога, од њих се очекује да савладају Штајнерову теорију учења, људског развоја и уметничког васпитања. Учитељ мора да пробуди уметника у себи пре него што почне да ради са децом јер се деци сви предмети презентују кроз уметничко искуство. Од њега се очекује да сам покаже завидан ниво уметничких достигнућа. На пример, мора да прелепо црта на табли или да буде фантастичан у причању прича. У Валдорф школи он не може да се крије иза помагала савремене технике, као што су компјутери и интерактивне књиге, јер их Валдорф педагогија не признаје. Ограничена је чак и употреба основног уџбеника. Познавање предмета који предаје такође је изричит захтев. Он мора да ученицима буде ауторитет сопственим знањем и вештином и мора да одговори изазову када га ученици буду проверавали, а то је природно за њихов узраст (Ashley, 2009: 212).

Од родитеља се очекује слична преданост. Они активно учествују у раду школе, у школским одборима, у планирању, организовању и реализацији свечаности и других програма. Стално су у веома блиској сарадњи са наставницима. Често и сами посећују семинаре из антропозофије и Валдорф педагогије. Понекад круг родитеља и наставника Валдорф школа изгледа као веома повезана, али према спољњем свету и веома затворена заједница, што отвара простора да се целом покрету замера да је због преданости идеји Рудолфа Штајнера понекад изолован од осталих васпитних погледа, па чак и од спољњег света (Sliwka, 2008). Из тог разлога се понекад јавља одбојност према овом покрету.

Архитектура Валдорф школа често подсећа на органске форме и облике и упућује на повезаност са природом и светом око нас, те учионице имају обле зидове и необичне структуре крова. Како сам курикулум наглашава машту, учионице често упућују на

широки круг креативних и уметничких приступа учењу помоћу боја и облика. Скоро свака школа има свој врт и простор у коме ће деца долазити у контакт са природом.

Валдорф школе емоционалном аспекту васпитања поклањају много пажње. Оне, као и остале школе реформне педагогије, показују свест о значају позитивне емоционалне климе у разреду, топлих и искрених односа са наставницима и међу децом, активном односу према учењу и сл. Многи аспекти организације школе имају функцију подржавања емоционалног и моралног развоја деце. Најупечатљивији међу њима је стварање дугорочне везе између ученика и наставника. Разредни наставник остаје са групом деце и по осам година да би могао да прати и одговори на емоционалне и развојне потребе сваког детета (Sliwka, 2008).

Рудолф Штајнер се бави емоционалним васпитањем као посебним и веома значајним фактором у укупном васпитању и израстању човека. Емоционално васпитање је потребно да би се развило астрално тело човека, без кога је он некомплетан и без кога његов уравнотежен живот није могућ. Интелектуалност може да осиромашује душу и учини нас празним изнутра, али уметничке активности обогаћују човека, уметничке активности дете осећа и тако се богати. Осећања су за Штајнера (Steiner, 2004a:108) суштинско питање васпитања. Он сматра да је све укоренењено у осећањима, и да све произилази из осећања. Он верује да се из осећања гради и мишљење и воља. На тај начин се мишљење, осећања и воља развијају усаглашено, у хармонији једно са другим, а не неприродно, како је то био случај у традиционалној школи. Формално, академско учење се стриктно избегава до поласка у први разред, те је имитација која се заснива на осећањима основно обележје дечијег учења пре седме године (Steiner, 2004b: 128). Наставници и родитељи су одговорни за стварање околине која ће бити вредна имитације. Треба обезбедити добре моделе у виду понашања одраслих, затим у смислу активности: игре мајки и детета, краљева и краљица, кување, занати, моделовање и слично; и кроз поучне приче и пријатан и топао простор који подсећа на породични дом.

На емоционално васпитање, односно васпитање срца или емоција, Валдорф педагогија концентрише се у другом периоду дечијег развоја. То је период између седме и четрнаесте године живота, у коме деци треба помагати да изграде стабилне социјалне везе и позитивне емоционалне доживљаје. Посебно је важно да се учитељи директно обраћају осећањима деце између седме и десете године (Steiner, 2004a: 125). Емоционално биће пробуђено у том периоду има двоструку улогу за развој. Са једне стране оно испуњава сопствени циљ и развија своје потенцијале, са друге стране оно припрема развој духовног бића детета. Тек после емоционалног сазревања дете ће бити спремно да развија мишљење

и сазнаје свет. На основи социјално-емоционалне компетентности детета, развијаће се и морално мишљење (Larrison, 2013: 67).

Равнотежа се може постићи само налажењем баланса између воље, осећања и мишљења. Важност васпитања емоција код деце Штајнер (Steiner, 2000: 5) наглашава следећим речима: „Основна грешка до сада је била што људи излазе у овај свет само главом док се остатак њиховог бића углавном вуче иза ње. Због тога су остали људски аспекти вођени само животињским нагонима који уживају у дивљим емоцијама“. Равнотежа између емоционалног и интелектуалног према Абигејл Ларисон (Larrison, 2013: 68) је у Валдорф школама веома значајна, али то значи првенство развоја емоционалне стране деце у односу на интелектуалну. Најважнији је целовит развој бића човека и не дозвољава се да академско учење поремети тај развој. Подучавање академским садржајима се полако повећава како дете физички и емоционално сазрева, за разлику од школа у којима се инсистира на академским знањима, чак и у веома раном узрасту, и не води се рачуна о развоју. Курикулум Валдорф педагогије предвиђа да деца у том периоду буду изложена доживљајима лепоте, специјално дизајнираним да додирну емоционално биће детета. Слике, ритам и покрет, у свакој лекцији служе томе да покрену дечију машту, осећања и жељу да уче. Помоћу сликовитих и уметничких садржаја постиже се емоционална укљученост. Деца уживају и у активностима и у садржајима које уче, а позитивна енергија која проистиче из емоционалних доживљаја им помаже да искусе садржаје које можда концептуално не би схватили. Садржаји често обилују народним причама, легендама и митолошким причама. Сам Штајнер (Steiner, 2004а: 188) пише да деца у Валдорф школама не држе у главама идеје. За њих не можемо рећи да имају идеју, она осећају идеју, јер она проистиче из њиховог живота који осећају. Идеја је за њих смисао, а не концепт. Када им намећемо интелектуалне обрасце, ми успоравамо развој. Међутим, када се интелекту приближимо кроз уметност, ми те снаге ослобађамо. У почетним разредима Валдорф школа учи се помоћу уметности и имагинације. Уметнички садржаји који су основа целокупног курикулума Валдорф школа помажу деци и да се изразе, да се ослободе унутрашњег притиска и искажу своје емоције (Steiner, 2004а: 109).

Савремени Валдорф образовни системи предвиђају и посебне програме у оквиру којих деца могу учити о својим и туђим емоцијама (Larrison, 2013:192). Два таква програма која се тренутно реализују у једној Валдорф школи у Америци су *Пројекат врлина (Virtues Project)* и *Неговано срце (Nurtured Heart)*. Њихов циљ је да подстакну емоционални развој и самосвест код деце. Пројекат врлина се фокусира на то да деца уче о врлинама, да их препознају и да их примењују у свакодневним школским активностима.

Тежи се томе да језик врлина буде свакодневно коришћен у школи и да постане део свакодневног живота детета. Тако деца могу да се фокусирају на врлине и пробуде најбоље у себи. Други програм има за циљ да подстакне наглашавање добрих особина и поступака ученика. Он почиње од наставника, који наглашавају оно што је добро и посебно у њима, док при том користе језик врлина из претходног програма. Затим су ученици охрабрени да препознају добре поступке и особине код других, говоре о њима и тако упознају и себе и друге. Ови програми су у складу са улогом наставника у Валдорф школи да помогне деци да у потпуности реализују своје потенцијале, како интелектуалне, тако и социоемоционалне и психомоторне. Истовремено је у складу са савременим схватањима емоционалног васпитања које подразумева упознавање и препознавање емоција као основу за емоционално васпитање.

Са становишта савремених неуронаука развојни период који је значајан за развој емоционалности у потпуности се подудара са теоријом Рудолфа Штајнера. У овом периоду физички сазревају и граде се одређене функционалне везе у лимбичком систему које су веома значајне за меморију, контекстуалну свест, емоције и мотивацију. Због тога је веома битно подржавати њихов развој, који ће се јасније манифестовати у периоду адолесценције, као и смањити стрес који може изузетно штетно да делује на лимбичке структуре одговорне за развој здравих емоција (Larrison, 2013: 67).

Док је основна брига традиционалних школа од самог почетка основног образовања како да код деце развије разум и вештине мишљења, Валдорф школе су окренуте развоју маште помоћу креативног и уметничког изражавања, и верују да ће управо то довести до здравог развоја мишљења касније. Валдорф педагогија верује да оно што се научи у раном периоду, као што је на пример тактирање и изговарање риме, полако пронађе своје остварење у мишљењу у каснијим фазама дечијег живота, у памћењу, учествовању или бројању (Oberski, 2006: 336). Слично томе, Валдорф педагогија креативним и уметничким активностима подстиче развијање fine моторике у раном узрасту, за коју више савремених аутора (Zrilić i sar., 2010; Larrison, 2013) подсећа да је од пресудне важности за развој интелекта. "Хватам нити", "Он даље распреда", "Он плете мисли", "Он се у нешто уплео" - изрази су за логичке операције које упућују на ту свезу. Естетски задатак наставе ручног рада остварује се уважавањем елемената: горе-доле, тежак-лак, светло-тама, унутра-напољу, а то је основа за развој интелектуалних функција.

Између седме године и пубертета мишљење ће се развијати и способност суђења ће сазревати путем различитих духовних искустава, тако да ће млади људи после уласка у пубертет моћи да формирају сопствена и независна мишљења о животу. За каснији живот

детета битно је да утицаји на мишљење у овом периоду буду што мањи, а утицаји на друге аспекте душе (воља и осећања) што већи (Oberski, 2006: 340). Тек у трећем периоду васпитања, који се подудара са периодом адолесценције, по Штајнеру (Steiner, 1996), се васпитање треба усмерити ка развијању суђења, критичког мишљења и сарадње. Само васпитање које је усмерено ка добром промишљању, пажљивом посматрању и тежњи ка сазнавању истине, може децу да припреми за свет изазова који их чека после матуре.

За овај период у Валдорф школама не постоји посебни прописани курикулум, већ се користе методе и поступци који одговарају развојном ступњу једног адолесцента. Деца по својој природи желе да сазнају, она траже објашњења за појаве о којима уче, и активно приступају сазнању и истраживању, вежбајући тако свој ум. Виши разреди основне школе и средњошколци Валдорф школа уче по класичном курикулуму који користе и државне школе, који је, донекле, прилагођен да би одговорио на специфичности Валдорф школа. У средњој школи ученици похађају часове из посебних предмета који им предају специјализовани наставници, и немају више разредног наставника који држи највећи део наставе. Његова улога померена је ка улози саветника који прати њихов академски напредак и индивидуални развој током школске године (Larrison, 2013: 65).

Као што је и раније наглашено, и у овом периоду садржаји се посматрају инструменталистички. Њихова вредност није у њиховом значењу самом по себи, већ у значењу које имају за развој психофизичких способности, критичког и креативног мишљења. У том случају нагласак не може бити на количини позитивног знања, него на избору садржаја који ће бити адекватна основа за стицање и усавршавање когнитивних способности, и у приступу тим садржајима. Пример за то може бити проучавање неких тема из историје које описује Идо Оберски (Oberski, 2006: 344) у свом истраживању. У нижим разредима, где је примарни циљ наставе развијање осећања, наглашено је описивање догађаја и њихово драмско препричавање. У средњој школи се истим догађајима приступа из контекста времена у коме су се догодили и шта их је проузроковало. Он примећује да јавни школски систем покушава да научи младе људе да мисле тако што их тера да мисле, док у Штајнеровим школама, мишљење је поверено природном развоју и подстакнуто развојем воље и осећања. У млађим узрастима активности су подстицане и вођене од стране наставника, у старијим разредима наставник се труди да помогне ученицима да ослободе своје мисли и оставља простор за продужене периоде промишљања (Oberski, 2006; Woods et al., 2005).

Валдорф школа се одликује тиме да је учење свих садржаја усмерено од целине према деловима (Ashley, 2009: 213; Steiner, 1996). То омогућава ученицима да сагледају

општу слику и касније је појашњавају дефинисањем конкретних појмова. Друго значајно начело којим се руководи наставник је начело егземпларности – оно обавезује на посматрање појединачног у оквиру целине (синтетички процес), и разумевање свих релација у том односу. На тој основи се разрађује платформа за учење у концентричним круговима. Овај приступ подсећа на Брунеров концепт спиралног курикулума, не само по овом аспекту, већ и по томе што се у Валдорф школама један исти концепт проучава више пута, али сваки пут у складу са зрелошћу деце му се прилази из нове, зрелије перспективе (Zrilić i sar., 2010; Oberski, 2006; Woods et al., 2005).

Такав приступ показао се повољним за развој научног мишљења деце. Поједине студије, као што је интернационална ТИМСС студија, показале су да ученици Валдорф школа показују зрелије научно мишљење од својих вршњака у државним школама. Са друге стране, конкретна знања у научним предметима показала су се мањкавим, чак је било и нетачних научних интерпретација. Ешли (Ashley, 2009: 219) је на основу свог, и неких претходних истраживања закључио да су ученици у Валдорф школама развијали добро мишљење на погрешним чињеницама. Критика која је упућена учењу научних знања односила се на антропозофски приступ научним истинама и чињеницу да се Штајнерова антропозофија мора искључити као извор научних истина у школи.

Ешли (Ashley, 2009: 222) објашњава и остале разлоге због којих су Валдорф школе критиковане. Критике се углавном односе на њихову искључивост. Оне су претерано одане лику и делу Рудолфа Штајнера и у антропозофији траже решења за све проблеме. Због тога не прихватају друге и другачије теоријске интерпретације. Веома ретко су спремне за разговор и повезивање са јавним школама и педагозима који не припадају овој оријентацији. Због своје затворености, иако не промовишу религијске садржаје било које религије, често су а priori оптужене за окултизам и називане сектом. Осим тога, сматра се да би негативна педагошка последица њихове затворености могла бити друштвена затвореност и искљученост њених ученика. Деца би могла да израсту у слободне индивидуе, али незаинтересоване за друштвену ангажованост. Што се тиче замерки унутрашњим питањима школе, најчешће им се замера што немају чврсту администрацију и управљачко тело школе, па с времена на време долази до дезорганизованости и неблаговременог реаговања у одређеним случајевима. И на крају, отпор који пружају савременим технологијама у информатичком друштву постаје контраверзно питање. Са једне стране, та стратегија има присталица јер се са одобравањем гледа на развијање људске комуникације, неговања вредности као што су присност, директна емоционална размена, развој креативности и личног израза, као и развијање вештина усменог

изражавања. Са друге стране, информатичка писменост сматра се захтевом савременог друштва.

Валдорф школе су се показале као заокружен и целовит систем. Савременој васпитној теорији су изазов и инспирација, поготову јер се показало да су многа тврђења која су настала у антропозофском погледу на дете, касније потврђена у психологији, физиологији и неуронаукама. Валдорф педагогија нуди развојни оквир детета који је у сагласности са резултатима истраживања неуронаука и развоја одређених функција мозга (Larrison, 2013: 65). Педагошки оправданим чине се и многи аспекти емоционалног васпитања, развијање креативности код деце, наглашавање физичке активности и кретања, усменог изражавања, повезивање детета са природом и развијање еколошке културе, указивање на значај уметности за живот и васпитање човека.

Ипак, управо због тога то показује изузетну унутрашњу кохезију и јединство васпитних поступака, тешко је издвојити аспекте ове педагогије који се могу у потпуности пренети на јавне школе. Због тога је добро имати на уму речи Ида Оберског:

Штајнер школе су успешне због тога што су Штајнер школе, а не због тога што су примениле гомилу техника подучавања, и требало би да будемо опрезни од поједностављивања у васпитању, чак и ако долазимо у искушење да једну успешну праксу пренесемо из једног контекста да бисмо побољшали праксу у другом (Oberski, 2006: 346).

ТРЕЋИ ДЕО
КА ШКОЛСКОМ ПЛУРАЛИЗМУ

**АЛТЕРНАТИВНЕ ШКОЛЕ У СВЕТУ КАО НАСТАВАК ТЕЖЊИ
РЕФОРМНЕ ПЕДАГОГИЈЕ СА ПОЧЕТКА 20. ВЕКА:
ПРЕМА ШКОЛСКОМ ПЛУРАЛИЗМУ**

Савремено, глобално друштво, промовише вредности које је тешко развијати у ригидним и једнообразним васпитним системима. Због тога је неопходно да васпитни системи усвоје одлике плуралистичких и постмодерних система, и у складу са тим, редефинишу циљеве и задатке васпитања, али и садржаје и организацију васпитног рада. Захтеви за развијањем и неговањем културе мира и сарадње, еколошке свести и савести, развијањем тежњи ка сталном личном и друштвеном усавршавању, слободи, демократији, аутономији, једнакости, добром животу заснованом на личном испуњењу, економском просперитету и активном учествовању у друштвеном животу само су неки од многобројних захтева које глобално друштво ставља пред васпитне и образовне системе. Оно претпоставља да посебни вредносни системи коегзистирају без тенденције међусобне искључивости, док постоји сагласност око темељних вредности које су прихваћене без обзира на посебне политичке и друштвене системе. То су вредности које произилазе из културно-плуралистичког друштва и импликују развијање тзв. плуралистичког става, који је „свакако сродан неким идејама које су израсле из дискусије о мултикултуралном образовању и указује на потребу за мултиперспективним приступом у настави“ (Милутиновић, 2007: 595).

У многим радовима (Гојков, 2011; Матијевић, 2001; Милутиновић, 2007) наглашава се да школски и педагошки плурализам стоје у директном односу са политичким плурализмом, односно са развијеношћу политичке демократије у неком друштву, те да плурална и демократска друштва захтевају васпитне и школске моделе који су адекватнији и примеренији захтевима друштвеног плурализма. Наше друштво подржава поменуте процесе развоја плуралистичког схватања вредности и грађења политичког плурализма и показује потребу за развојем васпитних и педагошких система који би требало да буду трајна подршка овим процесима. Гојков (2012) упућује на то да се развој таквих, плуралистичких васпитних система, често ослања на конструктивистичка схватања о когницији која су се одвојила од рационалистичких, објективистичких и технократских тенденција „модерног“ друштва. Међутим, они теже развоју плуралности код индивидуа, не само у когнитивном, већ и у вредносно-афективном смислу, односно теже плуралистич-

ком когнитивном стилу, а то је конструкт који подразумева и некогнитивне карактеристике као што су особине личности.

Развој образовног и васпитног система у правцу плурализације захтева значајне промене, које поред организационих морају донети и промене у циљевима и задацима, као и у садржајима и методама наставе. Оне морају водити ка развијању и педагошког, и школског плурализма. Под педагошким плурализмом различити аутори (Матијевић, 2009, 2011; Мијатовић: 1999а; Милутиновић и Зуковић, 2011) подразумевају активности везане за организацију наставног процеса у школама, које воде усвајању плуралистичких вредности и примену разноврсних теоријских оријентација, односно плурализам васпитних метода и поступака. Постојање педагошког плурализма омогућава да се у оквиру једног система, на пример државних школа, реализује више педагошких концепција. Школски плурализам је политички и друштвени феномен који се односи на низ организационих решења која доприносе демократизацији и плурализацији образовања. Он подразумева да осим школа које оснива држава, у школском систему једне државе постоје и школе које оснивају и финансирају поједини грађани или удружења грађана и наставника, верске заједнице, локалне управе и други правни субјекти. Оне се углавном разликују по педагошким концепцијама које нуде, и родитељима омогућавају избор школе у складу са својим вредносним оријентацијама, уз поштовање основних стандарда за све школе унутар образовног система.

У нашим школама су сада такве промене евидентне и одговарају захтевима плурализације и демократизације образовања, али су углавном усмерене на развој педагошког плурализма. Плуралистичке и демократске вредности постале су део школског програма у нашим школама, негује се интеркултурални приступ и култура сарадње и толеранције. Унутрашња демократизација школе је подржана и усвајањем нове легислативе која би требало да обезбеди квалитетно образовање за све, а инклузивно образовање чини препорученим моделом организације савремене школе (Милутиновић, Зуковић и Клеменовић, 2012). Деца се припремају за живот у плуралном друштву учествовањем у ученичком парламенту и развијањем свести о правима детета. Изборни предмети нуде разноврснију понуду образовних садржаја и могућности равноправног избора у складу са личним афинитетима. Образовни процес тако постаје флексибилнији и диференциранији. Треба нагласити да су истраживања различитих аспеката реализације изборних предмета Верска настава и Грађанско васпитање (Милутиновић и сар., 2012: 82) показала да, иако утемељени на различитим вредносним системима, оба имају велики потенцијал развоја проевропских вредности и културног идентитета младих. Зато се може

сматрати да доприносе демократизацији образовања и обликовања школе као дела система отвореног друштва, те развијају знања, вештина и ставова који младима могу омогућити адекватно функционисање у плуралистичком друштву.

Аутори који се баве проблемом плурализације школе (Матијевић, 2009, 2011; Мијатовић, 1999а; Милутиновић, 2007; Спевак, 2009) углавном се слажу да се чињеница да школски плурализам још увек није развијен на нашим просторима може оправдати друштвеним, економским и културолошким препрекама. Са друге стране, разлози се могу наћи у непостојању традиције плуралистичког образовања. Традиција педагошког и школског плурализма у земљама Европске уније је изграђивана и развијана више од стотину година, док је на нашим просторима владала дугогодишња доминација државних школа.

Национални школски системи на просторима у нашем окружењу показују извесну тромост, инертност и неспремност да се прилагоде овој врсти промена, иако је у неким државама са сличном традицијом (Мађарска, Пољска, Чешка, Словачка) тај процес покренут још при крају 20. века. Оне су створиле услове за отварање приватних и алтернативних школа, а право на избор у образовању поставиле као једно од основних грађанских и политичких права. По угледу на моделе многих земаља Европске уније, управљање од стране државе свеле су на минимум, и одговорност су пренеле на ниже нивое управљања. Споро прихватање таквих промена на нашим просторима, приписује се страховању школских власти да би такав пренос управљања могао да поремети равнотежу социјалног мира или умањи могућност надзора (Мијатовић, 1999б: 76). Док је делимично и оправдана стрепња да би плурализам могао да одведе у релативизам и у анархију као принцип вишег реда (Милутиновић, 2007: 597).

Педагошка теорија би могла на овом пољу отклонити поменуте несигурности, тако што би осмислила начине који би омогућили пуну реализацију плуралистичког школског система унутар прихватљивих граница. Матијевић (2001: 194) сматра да се у том смислу треба ослонити на искуства и традицију средњоевропских земаља у којима држава поставља опште хуманистичке и демократске циљеве васпитања и упућује на педагошки стандард знања и способности, а школама препушта да слободно бирају педагошки модел организације наставе и школе. Милутиновић такође препоручује отвореност ка плуралистичком школском систему, јер он може бити подршка развоју демократског друштва:

Реч је о томе да када се једна теорија васпитања прогласи „најбољом” или „једином”, увек постоји опасност од манипулације, индоктринације и ограничавања слободе мишљења. Коначно, уважавање и неговање мноштва идеја и разноврсности перспектива, како на нивоу теорије тако и на нивоу практичног функционисања школе као институције, чини се смисаоним уколико друштво претендује да буде демократско (Милутиновић, 2007: 597).

На практичном примеру учења рукама у хрватским школама Матијевић (2009) показује колико може бити штетно када се на педагошкој сцени следи само једна педагошка концепција, што поткрепљује и управо наведени став Јоване Милутиновић. Наиме, значај искуственог учења и моторичког ангажовања ученика је несумњив, хрватске школе су неговале ову врсту модела учења у првој половини 20. века, многе алтернативне школе су доказале позитивне ефекте овог вида учења. Ипак, у последњој четвртини 20. века, у Хрватској је створен модел школе у коме ова врста учења није пожељна. У плуралистички осмишљеном систему школа, алтернативне школе би донекле надокнадиле овај недостатак државног школског система и омогућиле одређеном броју деце ову врсту учења. Још значајнији закључак Матијевића (2009) односи се на виши ниво утицаја, а то је да алтернативне школе својим искуствима могу деловати на развој курикулума државних школа, те на ширење педагошке културе учитеља и учитељица који раде у тим школама. На тај начин алтернативне школе могу подржавати развој педагошког и дидактичког плурализма државних школа. Оснивање и деловање алтернативних основних школа може тај процес знатно убрзати и олакшати и у том смислу њихов утицај је веома значајан.

Позивајући се на декларацију о људским правима, Матијевић (2011), подсећа да родитељи имају право да бирају врсту образовања за своју децу, те да је једини у свету познат начин да се оствари ово право омогућавање школског и педагошког плурализма. Он отвара и занимљиво питање о свести родитеља да користе то своје право, илуструјући га чињеницом да у Словенији родитељи имају законску могућност да се одреде за школовање код куће (homeschooling), што користи педесетак родитеља. То исто право у суседној Аустрији користи на хиљаде родитеља. Алтернативним педагошким концепцијама је потребна публика која ће разумети суштину и природу васпитних и образовних метода које оне нуде, а то се не може постићи за кратко време, због тога је значајно да оне што пре добију шансу. Њихово постојање и деловање може знатно допринети ширењу свести о значају и могућностима које пружа плуралистички систем школства. Имајући у виду напред наведене аргументе, Матијевић (2009) констатује да није толико важан проценат таквих школа већ је важно и само њихово постојање. Чак и када постоје у малом проценту, оне омогућавају право родитеља на избор педагошке концепције и школе за своје дете и врше важан утицај на државне школе.

Потпуно је јасно да није могуће једним решењем задовољити очекивања која разни људи и разни народи постављају пред школу. Многе државе са дугом демократском традицијом, на пример: Холандија, Данска, Немачка, Финска, Сједињене Америчке Државе, пронашле су решење у остваривању школског плурализма и разних видова педагошког плурализма у државним школама, а изградиле су га преко реформних школа које су настале под окриљем реформне педагогије, отварајући постепено пут новим и савременим алтернативама током 20. века. На европској педагошкој и школској сцени и данас делују многе школе које следе педагошке идеје Марије Монтесори, Рудолфа Штајнера, Селестина Френеа, Петера Петерсена, Хелен Паркхерст и других представника реформне педагогије. Анализа њихових искустава, развојних путева и савремене улоге, могла би да допринесе бољем разумевању и лакшој имплементацији педагошких алтернатива и у нашој земљи и помогне плурализацији школе.

Сама суштина постојања и деловања алтернативних школа најбоље се може разумети уколико се сагледа њихов настанак и развој и њихова улога у одређеним периодима развоја друштва и васпитно-образовних система. Без обзира што је чест утисак да је историја алтернативног образовања живописна прича друштвених реформатора, алтруиста, харизматичних индивидуалиста, бораца за религиозно васпитање, романтика и сањара, ипак се могу отпратити доминантне идеје и тенденције развоја у одређеним периодима.

Критичари државног школског система понекад Ж. Ж. Русоа виде као инспирацију алтернативним школама јер је тврдио да васпитање треба да следи урођене потенцијале детета, а не потребе друштва. Ипак, аутори (Raywid, 1999; Sliwka, 2008; Oelkers, 2004a, 2006a, 2006b; Woods et al., 2005) који се баве историјом алтернативних школа, слажу се да се први реформатори срећу у 19. веку, иако се систем државних школа тек развијао и добијао на масовности у то време. Образовни систем је тада било кључ уједињења државе. Држава се умешала у приватно образовање које је до тада припадало цркви и појединцима, а монополизација образовања се сматрала природном и потребном. Реформатори у области васпитања у многим државама, оптуживали су од самог почетка државни систем школа да дисциплинује младе људе зарад политичке и друштвене униформности и зарад успеха у надлазећем индустријском друштву. Међу њима је Бронсон Алкот (Bronson Alcott), који је 1834. године у Бостону основао прву алтернативну школу (Temple School), у којој је одбацио учење напамет и просто понављање које су биле доминантне методе у америчким школама у то време. Лав Толстој (Лев Николаевич Толстой) је 1860. године у руском селу Јасна Пољана отворио школу која је неговала принцип слободе насупрот принципу реда

који је доминирао тадашњом школом. Може се, дакле, закључити и да су алтернативне школе настајале истовремено са масовним државним школама, и то пре него што се оформио покрет реформне педагогије. Ипак, тек ће на почетку 20. века отварање реформних школа и заговарање реформних интервенција добити карактеристике масовног покрета. Неке од школа насталих у то време остале су утицајне и до данашњих дана. Значајне тежње и аспекти овог покрета могу се препознати и у данашњим алтернативним школама. Може се рећи да је алтернативно образовање добило своје прве теоретичаре и привукло пажњу великог броја људи са појавом реформне педагогије. Различити не-традиционални модели васпитања тада су придобили поверење многих родитеља и учитеља и створили основу за развијање алтернативних школа, касније, током 20. века.

Како је о реформној педагогији са почетка 20. века у овом раду доста писано овде ће бити учињен осврт само на неке од теоретичара и практичара из тог периода. Свакако треба поменути Елен Кеј, шведску ауторку, која је међу првима заступала васпитање усмерено на дете и својом књигом *Век детета* 1909. године изузетно утицала на ширење ових идеја. Немачки реформатори Херман Лиц (Hermann Lietz), Паул Геб (Paul Geheeb) и Курт Хан (Kurt Hahn) основали су сеоске интернатске школе (Landerziehungsheime), у којима су деца, у окружењу изолованом од негативних ефеката индустријског и урбаног живота, добијала холистичко васпитање. Марија Монтесори је 1907. године у Италији основала прву Монтесори школу (Casa de Bambini) која се базирала на њеним запажањима о дечијем развоју. Аустријски филозоф Рудолф Штајнер основао прву Валдорф школу 1919. године. Селестин Френе је у Француској због критика упућеним његовим иновативним методама, 1935. године напустио посао учитеља у државној школи и отворио своју школу. У Северној Америци су Џон Дјуи и Френсис Паркер подстакли снажан прогресиван покрет који се залагао да васпитање служи потребама деце и да се усредсреди на разумевање, деловање и искуство уместо на знање и меморисање чињеница.

Поменути мислиоци и васпитачи, као и многи други који су били део тог широког и разноликог покрета, допринели су стварању новог концепта васпитања, богаћењу и проширивању самог језика реформне педагогије и континуираном и систематском увођењу иновација у наставни процес. Међутим, њихова највећа заслуга и оно што је учинило покрет оригиналним и радикалним је чињеница да су они развили „начин мишљења једне алтернативе“ (Oelkers, 2006a: 17). Управо се на том рефлексивном плану показало до ког обима су они хтели да буду радикално другачији. Они су понудили слободу и еманципацију, не као ствар методе, већ као алтернативу целокупној пракси васпитања, а затим и начину живота (Oelkers, 2006a: 33). Дакле, иако је реформна

педагогија подразумевала деловање у области васпитања и образовања различитог опсега и домета, она је у свом крилу развила алтернативно образовање као концепт, као појам и као легитиман мисаони конструкт.

Двадесетих година 20. века реформна педагогија је добила своје основне карактеристике. Тада је заузета педоцентрична оријентација, наглашена је важност живота и искуства детета, индивидуалност је почела високо да се цени, негована су естетска осећања и уметничко образовање, демократско управљање је постало део живота школе, емоционално васпитање, мотивација и активност детета добили су значајно место у васпитним концепцијама. Током шездесетих и седамдесетих година 20. века, алтернативно образовање је доживело своју ренесансу и прерасло је у друштвени покрет широких размера. У том периоду су писци попут Ивана Илича (Ivan Illich), Александра Нила (A.S. Neill), Хартмута фон Хентига (Hartmut von Hentig) у Европи, Џона Холта (John Holt), Џонатана Козола (Jonathan Kozol) и Херберта Кола (Herbert Kohl) у САД и Паола Фреера (Paulo Freire) у Бразилу, преиспитивали и методе и вредности јавног школства.

Алтернативне школе које су настале тада, оправдане њиховом критиком, али и касније током 20. века, сматрају се наследницима прогресивистичког наслеђа. Представници алтернативног васпитања су себе интуитивно сматрали модерном варијантом реформне педагогије, која је одговарала новим условима у којима се налазила (De Costera et al., 2009: 650). Многи модели који су постојали и пре Другог светског рата, тада су се развили и добили на масовности (Монтесори школе, Френеове школе, Јена план, и друге), али настали су и потпуно нови модели школа, осмишљени под утицајем нових научних сазнања и друштвених потреба. Иако није постојала јединствена теоријска и филозофска основа за њихов развој, многе алтернативне школе током шездесетих и седамдесетих година 20. века настале су на концептима, теоријама и идејама које је развијала хуманистичка психологија. Овај период Милутиновић (2011: 90) назива и златним периодом хуманистичких алтернативних школа.

Хуманистичка психологија је наглашавала јединственост индивидуе и њену унутрашњу динамику, као и унутрашњу мотивисаност за учење и развој. Основни циљ био је остваривање унутрашњих потенцијала и самоактуализација ученика, што је значило да васпитање треба бити „скројено“ по потребама ученика и њиховим интересовањима. Неки алтернативни програми су покушавали да повежу академска знања са практичним потребама и интересовањима, док су други правили индивидуализоване планове учења (Neumann, 1994). Хуманистичка педагогија указивала је на значај средине за учење и на важност стварања атмосфере у којој појединац може да осети сопствену вредност и

изгради аутономију; наглашавала је осећања и мишљење, а мањи значај је придавала усвајању информација. Настава је усмеравана на развој позитивних узајамних хуманих односа и искрену међусобну комуникацију (Милутиновић, 2011: 90). У погледу организације школа, централна тема хуманистичког васпитања била је демократија. Идеје отворености и могућност избора су прожимале целокупан рад. Ученици су учествовали у одлучивању у школи. Имали су право да одлучују о себи и сопственом плану учења и напредовања (Neumann, 1994).

Пример таквог модела школе су Школе живота (Leefscholen) у Фландрији које су први пут основане 1992. године, а 2005. су заједно са Френеовим школама чиниле велику већину од укупног броја свих алтернативних школа у овој области (око 30% школа је припадало овом моделу, а 52% је припадало Френеовим школама) (De Costera et al., 2009: 648). Школе живота (Leefscholen) основао је фламански педагог Карл Медер (Carl Medaer) са првенственим циљем да спречи отуђеност међу људима. Инспирисан Фројдом, Ериксоном, Маслоу и Роџерсом, развио је педагошки систем који се заснивао на повољној атмосфери за учење и задовољењу развојних и сазнајних потреба деце. Школа је била уређена попут велике куће са атмосфером дневне собе, посебним радним просторима, хетерогеним групама, неговали су се принципи самоодлучивања и заједничког одлучивања, неговало се искуствено учење, самостално планирање, самооцењивање, стваралаштво и оригиналност (De Costera et al., 2009: 648).

Током осамдесетих година 20. века у Америци многе друштвене групе биле су веома инспирисане позитивним искуствима раних реформних школа и хуманистичких алтернативних школа, поготову њиховим успехом у раду са децом која су раније пружала отпор школи. Оне су тада у алтернативним школама почеле да виде решење за проблеме са којима су се у то време борили америчко друштво и школа. Иницијативе за отварање алтернативних школа су полазиле од федералних, државних, локалних власти или приватних иницијатива, те је био широк спектар проблема који су покушани да се реше на овај начин. Рејвид (Raywid, 1983: 192) набраја оне најчешће, а то су: малолетничко преступништво и деликвенција, насиље у школама и вандализам, потребе мањина у градовима, антиинституционализам, борба против бирократизације, расна сегрегација, незапошљеност, повећање уписних квота, и разне демографске промене у оквиру школа.

Број алтернативних школа је растао веома брзо, а то је понело са собом и негативне последице као што су организациони пропусти и брзоплето планирање. Нажалост, у многим од њих су спољни, друштвени, циљеви потпуно потиснули педагошке и померили фокус са васпитне функције школе на ремедијалну, што је за резултат имало да оне изгубе

многе предности које су их у првом реду и учиниле привлачним. Алтернативне школе су постале конзервативније, усмераване су на ученике са проблемима у понашању и на неуспешне ученике (Raywid, 1983: 193). У неким случајевима оне су изгубиле и своју основну карактеристику – изборност, па су у њих почели да се упућују ученици по казни, као давање последње шансе пре искључивања из школе. Овај тренд, који на неки начин, још увек траје, био је толико изражен да се термин алтернативна школа почео повезивати само са школама које решавају дисциплинске проблеме ученика, са „ризичним“ ученицима и „лошим“ ђацима. Ове псеудоалтернативне школе, или „школе које се претварају да су алтернативне“ (Nagata, 2006: 3), допринеле су томе да се све алтернативне школе у лаичкој популацији, али и од стране државне администрације посматрају као додатак редовном систему школа или као школе које ће обезбедити лаке дипломе неквалификованим ученицима. Многи аутори (Glines, 2012; Nagata, 2006; Neumann, 1994) се слажу да је овај тренд један од разлога који су допринели маргинализацији „правих“ алтернативних школа у америчком школском систему. Упркос многим истраживањима која су показала да деца која су добила алтернативно образовање имају боље оцене на каснијим нивоима школовања и ређе показују антисоцијално понашање (Barr & Parrett, 1997) и да дају потпуно супериорне резултате на пољу демократског и грађанског васпитања и друштвене партиципације (Hannam 2001), оне се још увек боре за свој статус.

Док се сличан тренд може се приметити у неким азијским државама као што су Јужна Кореја и Тајван (Nagata, 2006:4), Рејвид (Raywid, 1983: 193) наглашава да се то није догодило у државама као што је Канада, које су цениле васпитање као вредност по себи, а не као средство којим се решавају друштвена зла. Она сматра да су амерички педагози сувише нагласили Дјуијеву тезу о повезаности школе и друштвене заједнице, па су васпитање користили у сврхе којима оно не би требало да служи. Она такође примећује да су исти педагози занемарили веома значајну Дјуијеву поруку да се циљеви васпитања не смеју подредити ничему што је изван васпитања.

Де Костера и сарадници (De Costera et al., 2009) указују на један од трендова развоја алтернативних школа који их је удаљио од реформне педагогије са почетка 20. века. Они наводе да се појмови алтернативно и еманципаторско васпитање у периоду после 1968. користе у много ширем значењу од „новог васпитања“ које се односи на интернационални покрет у периоду од 1850. до 1950. године. Ново васпитање, односно реформну педагогију, карактерисала је вера у науку као покретача прогреса и знање о развојним карактеристикама детета. Индивидуализовано и активно учење посматрано је као значајан услов развоја детета. У другој половини 20. века слобода детета постала је део политичке

борбе за слободу потлачених (Паул Фрер се може сматрати једним од идеолога ове врсте алтернативних школа). Због тога је курикулум све више оријентисан ка демократизацији друштва. Док су на почетку века снаге биле усмерене на педагошке аспекте рада за које се очекивало да ће донети и индивидуалну и општу друштвену добробит, на крају века су педагошки поступци постали инструмент за остваривање виших, друштвених циљева.

Пример за то је мрежа алтернативних школа настала на палестинској територији крајем осамдесетих и деведесетих година 20. века под називом Образовна мрежа (Education Network). Њен циљ је био пре свега да се избори са ефектима окупације, а онда и да понуди алтернативу традиционалним васпитним методама. Педагошки ефекти ових школа, иако су доказано били позитивни, ипак су били маргинални у односу на политичке који су се од њих очекивали (Nicolai, 2007: 36). Народне средње школе, настале још у 19. веку као концепт данског филозофа и педагога Грундтвига (Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783 -1872)), такође су пример алтернативног образовања насталог са циљем ојачавања појединца као друштвено одговорног грађанина. Мрежа ових школа данас је раширена у скандинавским земљама и Северној Америци, мада се могу пронаћи и у другим регионима.

Различити правци развоја у другој половини 20. века условили су и потребу за њиховом класификацијом и поделама, како би се боље разумеле њихове улоге. Један од критеријума поделе који је навео Спевак (2001: 663) је њихова основна функција. Он наводи следеће функције алтернативних школа: компензациона, диверзификациона и иновациона. Компензациону функцију имају оне алтернативне школе које теже да задовоље образовне потребе које стандардне, редовне школе не задовољавају. Оне су значајне јер указују на недостатке у стандардном школском систему, али и на могућности њиховог отклањања. Диверзификациона улога је усмерена ка плурализацији образовања, односно стварања могућности алтернативних избора у погледу школске или педагошке концепције. Иновациону функцију имају оне школе које обављају неку врсту експерименталног увођења промена у организацију образовног процеса или у садржаје образовања, које могу да утичу на доминантан тип школа.

Оваквом поделом су обухваћени сви поменути, али и многи други модели алтернативних школа, као што су темељне (fundamental schools) школе које су се почеле развијати касних седамдесетих година са циљем да деца стекну конкретна материјала знања и на тај начин подигну образовни ниво нације. Карактерише их формализам, конвенционални курикулум, покорност ауторитету, вежбање и понављање и учење

напамет. Иако су у погледу педагошког приступа традиционалног карактера, њима се не може оспорити њихова диверзификациона улога (Neumann, 1994).

Сличну класификацију налазимо и код Мери Ен Рејвид (Raywid, 1994) која говори о три типа алтернативних школа. Првом типу припадају школе које се од традиционалних разликују и организационо и по својим програмским опредељењима. Њихови напори резултирају многим иновацијама, веома су популарне и увек представљају могућност слободног избора. Алтернативне школе првог типа увек испуњавају критеријум алтернативне педагошке оријентације. Школе другог типа су познате и као Програми последња прилика (Last-Chance Programs). Оне нису школе слободног избора и усмерене су на модификацију понашања, а не на модификацију курикулума или педагошког приступа. Нажалост, показале су се као веома неефикасне (Raywid, 1994: 28). Трећи тип алтернативних школа има ремедијалну оријентацију. Намењен је ученицима којима је потребна додатна помоћ у превазилажењу одређених проблема у школи, било академских, било социоемоционалних. Оне стимулишу социјални и емоционални развој наглашавајући школу као заједницу. После успешног опоравка деца се враћају у матичне школе. Оне дају позитивне ефекте јер деца напредују у пријатељској и охрабрујућој средини, али се ти ефекти често губе по повратку у редовне школе. Оне су само доказ да је управо средина та која прави разлику између успешне и неуспешне деце (Raywid, 1994: 28).

Иста ауторка на основу много конкретних примера закључује да су резултати алтернативних програма препознатљиви и дуготрајни једино у школама првог типа. Она додаје да ови програми не мењају само индивидуу, већ реструктурирају школу у којој се примењују и утичу на трансформацију целог система. Оно што их чини различитим од друга два типа школа, а на први поглед се не да приметити, је чињеница да оне не покушавају да промене децу, за њих проблем не лежи у детету, већ у школи. Оно што је у њима другачије је педагошки приступ, а не њихови ученици.

На крају, управо педагошки приступ може бити критеријум типологије. Робин Ен Мартин (Martin, 2004) наглашавајући богатство и разноврсност педагошких алтернатива, и без претензије да направи коначан преглед понуђених модела, направила је класификацију најприсутнијих и најраспрострањенијих алтернативних школа у свету, у којој је критеријум теоријска педагошка оријентација (филозофија образовања) по којој те школе раде. Она је сачинила листу од девет педагошких алтернатива које обухватају следеће врсте алтернативног образовања: слободне и демократске школе (Democratic and Free Schools), школе народног образовања (Folk Education), пријатељске (квекерске) школе (Friends (Quaker) Schools), покрети за школовање код куће, рашколовање и дешколовање

(Homeschooling, Unschooling, and Deschooling), Кришнамурти школе (Krishnamurti Schools), Монтесори школе (Montessori Schools), прогресивне школе (Progressive Education), отворене школе и учионице (Open Schools (and Classrooms)), и Валдорф школе (Waldorf Schools). Свим овим школама заједничко је то да заузимају холистичку перспективу и ученика посматрају као целовиту особу, узимајући у обзир емоционалне, духовне, физичке, друштвене и когнитивне аспекте личности. Извор курикулума виде у свету онаквом каквим га видимо у његовој целости, а не као збир посебних категорија и дисциплина. Све оне васпитање посматрају као уметност неговања моралних, емоционалних, физичких, психичких и духовних димензија детета које се развија (Martin, 2004:18; Miller, 1992: 21).

По самој својој природи и суштини појам алтернативне школе, иако на први поглед изгледа садржински јасно разграниченим, упућује на разноврсност и противи се једноставној дефиницији. Различити правци развоја, сложеност околности у којима настају и сврха којима служе, допринели су да се после више од сто година постојања на педагошкој сцени и у педагошкој терминологији овај појам и даље редефинише. Неки аутори (Nagata, 2006; Sliwka, 2008) га сматрају у суштини релативним концептом чије се основне одлике мењају са променом фокуса на проблеме којима је потребна реформа, те се мења и његова садржина. Тако је, на пример, све до краја 18. века алтернативним образовањем сматрано оно које је настало као супротност религиозном. Крајем 19. века алтернативним се сматрало образовање које се опирало снажним националним утицајима, док је у 20. веку, у коме је тржиште почело да има невероватан утицај у васпитним круговима, алтернативом почело да се сматра пружање отпора глобализацији и тржишној економији. Када је конвенционално образовање униформно, онда алтернативно образовање наглашава разноврсност и слободу избора. Када је оно сувише фрагментарно, алтернативно образовање тежи повезивању кроз мултивалентност и плуралистичке оријентације. Због тога је и суштина и садржина овог појма стално подложна редефинисању. Нагата (Nagata, 2006: 10) наводи веома значајну карактеристику, која се односи на целокупан концепт алтернативног образовања. То је да он подразумева свест о томе да *не мораш увек бити у праву*, и због тога не дозвољава апсолутни ауторитет ни једној филозофији, нити једном ауторитету. Другим речима, он подразумева стално присутну саморефлексивну акцију, преиспитивање сопствених ставова и поступака.

Традиционалне државне школе, у циљу лакшег и ефикаснијег руковања гломазним школским апаратима, упућене су да негују конформизам. Од деце се очекује да се понашају предвидиво и да играју по правилима. Са друге стране, њихова основна функција

је друштвена – школе су се још у 19. веку развиле као институције које стварају радну снагу која ће се лако уклопити у захтеве индустријалистичког друштва и заузети своје место у производним погонима или продајним ланцима. У таквим условима губитак индивидуалности сматра се природним, ако не и пожељним. Школе имају сувише проблема у контролисању деце и организовању несметаног рада, да би за њих било превише да понуде изазовније, стимулативније и узбудљивије образовање. Из тог разлога Мијатовић и његови сарадници алтернативну школу у ширем смислу дефинишу као школу која је „организована са намером да редукује или сведе на минимум недостатке који произилазе из регулаторне улоге јавних школа и државне администрације финансиране из порезних прихода државе и државног, административног надзора“ (Мијатовић, 1999а: 641). У литератури се могу пронаћи сличне дефиниције алтернативних школа. У најширем смислу може се подразумевати да се термином алтернативна школа обухвата свака школа која представља алтернативу традиционалном, државном систему школа и да алтернативно образовање обухвата различите васпитнообразовне моделе који нису део система државних школа (Sliwka, 2008; Raywid, 1988).

Ова, и њој сличне дефиниције синтагмом алтернативне школе обухватају све приватне школе, односно школе чији оснивач није држава. Аутори који инсистирају на прављењу разлике између алтернативних и приватних школа (Матијевић, 2011; Милутиновић и Зуковић, 2011) наглашавају чињеницу да приватне школе представљају алтернативу државним школама у погледу оснивача, што не значи да су оне по програму рада и методама увек другачије од државних школа, те се не могу обавезно сматрати педагошком алтернативом. Са друге стране, у појединим државама се школе које раде по алтернативним педагошким концепцијама, као што су Монтесори или Далтон школе, у потпуности или делимично, финансирају из државног буџета. На пример у Холандији држава у потпуности сноси трошкове деловања таквих школа, док у Немачкој држава покрива од 70 до 90 % трошкова. У осталим европским државама алтернативне и слободне школе могу очекивати од државе педесет до седамдесет посто средстава за потребе деловања (Матијевић, 2011). Из тог разлога ни извор финансирања није адекватан критеријум у овом смислу. Анализирајући ове критеријуме Спевак (2001) закључује да критеријум за дефинисање алтернативних школа не може бити просветнополитички или економски, већ педагошки. Школу као алтернативну одређује њена педагошка специфичност, која је разликује од стандардних, традиционалних, мејнстрим школа.

У књизи *Основе сувремене педагогије* (Мијатовић, 1999а: 641) алтернативним школама у ужем смислу називају се само оне школе које се утемељују на начелу слободне

воље, самоодређења, избора и одлуке родитеља и ученика. У ову групу спадају слободне, отворене, комуналне, мултикултуралне и сличне школе. Поштовање слободе избора овде подразумева пре свега слободу учитеља у тим школама у погледу избора васпитних и наставних метода. Овакве дефиниције Мери Ен Рејвид назива формалним дефиницијама. По њима је алтернативна свака школа унутар система која се одликује различитошћу и испуњава следећа три критеријума: 1) постоји као посебна административна јединица са сопственим програмом и особљем, која може бити школа унутар школе, али не и само програм у оквиру школе; 2) бити доступна као опција на одређеном подручју, али не и обавезујућа; 3) намерно направљена различитом да би одговорила на потребе ученика или жеље родитеља. Мана оваквих дефиниција је у томе што губе из вида педагошку оријентацију и многе аспекте васпитања које су алтернативне школе покушавале да унапреде. Тако се и слободне и темељне (fundamental или back to basics) школе које се враћају конзервативној традицији образовног процеса могу означити као алтернативне (Raywid, 1983: 191; Милутиновић, 2011: 51), поготову имајући у виду да су многе такве школе настале на захтев родитеља.

Како бисмо избегли да упаднемо у замку да на овај начин сузимо појам алтернативне школе, или га превише проширимо тако да се свака школа може назвати алтернативном, јер у неком погледу свака школа представља алтернативу другим школама (Ридл, 2003), као критеријум је најбоље одредити педагошки приступ. У погледу педагошког приступа, алтернативне су оне школе које негују партерски однос према деци и поштују њихове индивидуалне представе, док је потпуно свеједно да ли су оне државне, приватне, јавне или слободне (Милутиновић, 2011; Ридл, 2003).

Ова оријентација се слаже и са супстантивном дефиницијом Мери Ен Рејвид (Raywid, 1983: 192) која прихвата формалну дефиницију, али је употпуњава педагошком оријентацијом. Осим критеријума формалне дефиниције, да би могле да понесу име алтернативне школе, школе морају да испуне и следећа 5 критеријума: 1) да негују блиске интерперсоналне односе и развијају јако осећање повезаности са програмом и људима који у њему учествују; 2) да нуде другачије садржаје и на другачији начин (често су то интердисциплинарни садржаји и интегративне теме); 3) да наглашавају активно учествовање и посматрање, активно и искуствено учење, као и учење путем учествовања у животу заједнице; 4) да нуде другачије облике евалуације који укључују описно оцењивање и израду портфолија, као и самоевалуацију ученика; 5) да функционишу са мање правила и регулације понашања, а више укључивања ученика у систем одлучивања. Иста ауторка додаје да се у пракси често дешавало да су алтернативне школе које су своју

усмереност скренуле са педагошких ка неким другим циљевима, брзо губиле на свом квалитету и популарности, без обзира што су ти циљеви, као што је превенција насиља или борба против сегрегације, сами по себи значајни.

У овом раду алтернативне школе посматрају се према супстантивној дефиницији. Такво становиште прихвата да су појмом алтернативне школе данас обухваћени многи модели школе који су настали као део реформских тежњи на почетку 20. века заједно са онима који су настали шездесетих и седамдесетих година 20. века, али и сви они који се и данас развијају. Како су настале са различитом сврхом, тежиле различитим циљевима и функционисале на различите начине (Милутиновић, 2011), оне се и данас међусобно битно разликују, али својом формалном организацијом и другачијим педагошким приступом нуде могућност другачијег, а веома квалитетног образовања.

Оваквој дефиницији је потребно додати и опште карактеристике алтернативних школа данас, без залажења у њихове специфичности. Овде се одредба „алтернативне“ користи за све школе које данас делују као алтернативне. Њоме се обухватају све алтернативне школе без обзира на своју историју или традицију, јер су чак и оне које су настале још у окриљу реформне педагогије, крајем 20. и почетком 21. века развиле одређене карактеристике које им нису биле својствене на почетку 20. века (Nagata, 2006: 4).

Анализирајући тенденције развоја алтернативних школа, Нагата (Nagata, 2006: 8) наводи следеће опште карактеристике које се односе на данашње алтернативне школе:

- Оне су институције јавног карактера, релативно независне и аутономне у односу на тржиште и владајуће структуре које покушавају да одрже општеприхваћене начине понашања и мишљења;
- Иновативност која тежи да критички сагледа традиционално образовање са циљем његовог реформисања;
- Међусобна комплементарност са традиционалним јавним школама. Показују тенденцију да развијају сараднички однос са државним школама, који је обострано инициран;
- Диверзитет, који није ограничен временом и простором који се повезују са модерном западном културом. Оне показују тенденцију унутрашње глобализације, у смислу да престају да буду феномен западне цивилизације, већ обухватају и школе настале у духу изворних источњачких филозофија, које брзо продиру на запад;
- Целовитост која не произилази из бинарних кодова, већ из холистичких вредности;

- Плурализам који поштује посебне потребе и различитост вредности које заступају мањине. Тенденција је да се посматрају као израз демократског одређења друштва, јер у суштини представљају оличење поштовања гласа мањине.

Посматрано са аспекта овог рада, од набројаних карактеристика посебно је значајна холистичка перспектива, јер она води ка негирању бинарних шема као што су: дете насупрот одраслих, интелектуално васпитање насупрот емоционалном, друштвена репресија насупрот индивидуалној слободи. Једна од тежњи реформне педагогије била је да пронађе решење за превазилажење ових дуализама. Савремене алтернативне школе наглашавају концепте као што су целовитост човека и живота, свеопшта повезаност, поштовање целовитости друштвеног, културног и других аспеката људског живота. Уместо тражења начина да се повежу различите вредности, оне су почеле да промовишу стварање хармоније међу њима (Nagata, 2006). Многи аутори (Miller, 1992; Martin, 2004; Nagata, 2006; Rudge, 2008) се слажу да је холистичка перспектива била својствена и пионирима реформне педагогије, и да се са временом развијала, да би постала општа карактеристика алтернативних школа.

Иако је концепт холистичког васпитања релативно нов и развија се тек крајем 20. века, Рон Милер (Miller, 1992, 2004) види холистичку оријентацију као нит која повезује све најутицајније педагоге почев од Русоа, Песталоција и Фребела, преко Алкота, Паркера, Монтесори, Штајнера и Нила, до Пола Гудмана (Paul Goodman) и Џона Холта, који су представници покрета дешколовања и школовања код куће. Представници реформне педагогије са почетка 20. века, хуманистичке педагогије из друге половине 20. века и алтернативних школа с краја века, увек су били алтернатива конвенционалном васпитању, управо зато што су посматрали човека и живот у њиховој повезаности и целовитости.

Милер (Miller, 1992: 21) издваја четири значајне карактеристике ових школских и васпитних концепција које их чине холистичким. Прво, за разлику од конвенционалних школа, оне су тежиле развоју целог човека, а не само појединих аспеката његовог бића, као што су академске способности или професионалне вештине. Дете је за њих спој интелектуалног, физичког, друштвеног, моралног, емоционалног, креативног и духовног. Друго, васпитање је посвећено животу који се развија у души сваког детета. Дете је духовно биће, али духовност није нужно повезана са религијским, већ са разумевањем безбројних ситуација које дају значење људском животу. Треће, однос ученика и наставника је однос међусобног поштовања и љубави. Наставник није онај који задаје задатке, користећи при том против ученика разна оружја, као што су телесно кажњавање у 19. веку или лекови против хиперактивности на крају 20. Право васпитање се заснива на

љубави и природно се јавља у демократском окружењу. И на крају, све оне се путем васпитања боре против дехуманизације. Школе не смеју да служе као „тренинг центри“ за успех у компететивном, материјалистичком, насилном и хедонистичком друштву. Оне морају да негују потенцијале људског духа који ће тежити хуманим вредностима. Прави смисао васпитања је у разумевању дубоке повезаности свеукупног живота на Земљи. У том смислу глобално васпитање не би требало да подразумева да учимо децу јапанском језику да би склапали повољније пословне договоре са Јапаном, већ да би лакше превазишли предрасуде и непријатељства између два народа.

Како један од задатака овог рада подразумева и разматрање улоге алтернативних школа у унапређењу савремене педагошке теорије и праксе интелектуалног и емоционалног васпитања, веома је значајно нагласити да су развијајући холистичку оријентацију алтернативне школе дале простора емоционалном васпитању и на тај начин омогућиле школи да се развија као емоционално здрава средина. Оне су постале пример јавним, државним школама како школа може и треба неговати емоције у васпитању. Тако данас постоје и државне и алтернативне школе које негују културу отворености за живо присуство деце и комплексног и динамичног света око нас укључујући све друштвене и емоционалне квалитете школске климе, иако себе не називају холистичким. Милер (Miller, 2004) наглашава да је допринос алтернативних школа управо у томе што су помогле да се однегује дух холистичког васпитања, па многе од њих имају холистичке квалитете, иако су ретке оне које су у потпуности одане холистичкој филозофији.

Многе алтернативне школе себе одређују као холистичке иако су настале пре развијања овог концепта. Међу њима су и Монтесори, Кришнамурти и Валдорф школе, док се у неким негује холистичка оријентација, иако никада нису повезиване са холистичким покретом, као што је Ређо Емилио приступ васпитању. Народне средње школе у Данској су, такође, пример како успех школе може да зависи од холистичке оријентације и повезивања унутрашњег живота индивидуе са њеном околином. Иако су имале за циљ развијање свести о животу који окружује ученике и стварање друштвено одговорних особа, оне су се у великој мери ослањале на чињеницу да је право учење сконцентрисано на проблеме који имају емоционални набој, односно оне који су директно релевантни за животе ученика. Због тога су најуспешније биле оне народне школе које су се бавиле осећањима једнако колико и памћењем и мишљењем (Martin, 2004: 20).

Раџ (Rudge, 2008: 22) издваја осам принципа холистичког васпитања од којих су четири ближи спиритуалистичко/холистичкој оријентацији, а то су духовност, поштовање живота/природе, свеопшта повезаност и целовитост човека. Других четири су ближи

хуманистичкој васпитној парадигми и обухватају: јединственост индивидуе, брижне односе, слободу/аутономију и демократију. Она међу многим школама и концепцијама које су наклоњене холистичкој перспективи, издваја четири за које тврди да у мањој или већој мери успевају да свих осам набројаних принципа спроведу кроз своју васпитну делатност. То су: Монтесори школе, Валдорф школе, Неохуманистичке школе и Ређо Емилио предшколске установе (Rudge, 2008: 55).

Осим специфичног педагошког приступа који најчешће одликује хуманистичка, холистичка и демократска оријентација, вредност алтернативних школа доказује се и њиховим резултатима у погледу исхода учења. Крајем 20. века вршена су многа истраживања и мерења образовних постигнућа алтернативних школа како би се доказали и њихови образовни, односно академски квалитети поред васпитних. Фарел (Farrell, 2007) износи резултате истраживања образовних постигнућа алтернативних школа у три државе: у Колумбији, Бангладешу и Египту. У све три државе анализирани програми алтернативних школа имају традицију од више деценија (у Колумбији су основане седамдесетих, у Бангладешу осамдесетих, а у Египту деведесетих година), обухватају углавном рурално становништво и ланац од више стотина или хиљада школа. Резултати показују да изузетно сиромашна деца долазе редовно у ове школе и у њима остају и завршавају први циклус образовања. Она, не само да успешно савладају предвиђен академски материјал, већ стекну самоувереност и самопоштовање и у великом броју успешно наставе школовање на следећем нивоу формалног образовања. Што је још интересантније, по свим наведеним параметрима они имају супериорније резултате од својих вршњака у традиционалним школама. Чињеница да се ради о руралној популацији и сиромашним школама искључује материјални фактор као значајан. Тако у ствари остаје закључак да је и образовни и васпитни успех ових школа постигнут захваљујући педагошким факторима. Фарел (Farrell, 2007: 211) поставља реторичко питање: „Шта тачно ови учитељи и њихови ученици раде да им омогућава да постигну тако значајан ниво учења?“

Сам Фарел, као и други аутори и истраживачи, (Larrison, 2013; Sawyer, 2008; Sliwka, 2008; Farrell, 2007) слажу се да одговор на ово питање можемо пронаћи у чињеници да су алтернативни модели учења са којима се сусрећемо у овим школама у потпуној сагласности са савременим достигнућима наука које се баве проучавањем процеса учења, као што су неуронауке, когнитивна и педагошка психологија, и друге. Они су због тога толико успешни. Сазнања ових наука могу бити веома корисна педагогији у развијању модела наставе и курикулума, али и служити као потврда већ проверених и у алтернативним школама коришћених модела наставе. Приступи настави, као што су

тематско учење и интегрисани курикулум, активно учење кроз покрет и симулацију, пројект метода, истраживачки рад ученика, учење кроз игру и уметност, већ су потврђени достигнућима неуронаука (Larrison, 2013: 53).

Савремена школа тежи развијању дубљег концептуалног разумевања, насупрот учења површних чињеница и процеса; учењу повезаног и кохерентног знања, насупрот знања исцепканог на предмете и курсеве; савладавању аутентичног знања у свом контексту, насупрот неповезаних вежбања на часовима; и учењу у сарадњи, насупрот учењу у изолацији. Многи алтернативни модели наставе су такав ниво интелектуалног васпитања већ достигли и успели су да побољшају когнитивне капацитете и образовно искуство својих ученика, јер су били спремни да преузму ризик неслагања са званичним стандардима рада, и неуклапања у правила и регулативу државних школа (Larrison, 2013: 64; Sawyer, 2008: 58). У те моделе могу се убројати Самерхил, Садбури школа (the Sudbury school), Ређо Емилио (Reggio Emilio), Монтесори школе, Међународни Бакалорат (International Baccalaurate) и Валдорф школе, као и многи прогресивистички и холистички модели школа.

Међутим, критичка евалуација програма алтернативних школа са позиција наука о учењу не служи само томе да потврди добре праксе које су водиле ефикасном учењу и да пружи нову подршку критикама традиционалних модела. Она нуди научне доказе за недостатке традиционалних модела учења који су се заснивали на преношењу и усвајању знања, као и емпиријску подршку за основне одлике процеса учења у алтернативним школама, који се заснивају на искуству и промишљању, интегрисаном курикулуму, независном и прилагођеном учењу, праћено адекватним мерењем постигнућа. На крају, многи аутори (Larrison, 2013; Sliwka, 2008; Farrell, 2007) очекују, као најзначајнији резултат такве евалуације, одговор на питање да ли и у којој мери алтернативне школе могу послужити као модели за реформу масовних школских система.

Ен Сливка (Sliwka, 2008) даје потврдан одговор на ово питање јер закључује да су алтернативне школе нашле научну потврду у различитим областима, укључујући концепцију ученика, окружења за учење, улогу учитеља, концепцију курикулума и улогу и начин оцењивања. На основу тога она сматра да би неколико корисних лекција могло да се научи из алтернативних школа, јер су у сагласности са савременим научним достигнућима наука о учењу. *Прва је усредсредити се на сваког ученика посебно.* Претходна знања су увек основа на којој се заснива учење, а она се разликују од ученика до ученика. За разлику од традиционалних модела наставе по којима сви ученици истог узраста морају да науче исто градиво у истом тренутку, алтернативне школе омогућавају индивидуализоване

форме учења које узимају у обзир њихова претходна знања, прилагођене су њиховим потребама и могућностима, и често подразумевају мешовите разреде. Иако се у различитим школама однос према ученику разликује у одређеној мери, учење се увек посматра као активан процес заснован на потребама, интересима и могућностима индивидуалних ученика. Независност и флексибилност у учењу које негују алтернативне школе, воде и ка унутрашњој мотивисаности за учење, развијању одговорности за сопствено напредовање, па тако и доживотном учењу. Циљеви се постављају са позиције ученика, а не курикулума.

Пример тако осмишљеног програма је Међународни Бакалорат, интернационална алтернативна школа која је настала у Женеви 1968, за децу од 14 до 19 година. Убрзо се проширила на све ниже нивое школовања, а данас обухвата 2290 школа широм света, од којих је половина државних (Larrison, 2013: 70). Ова школа је настала са циљем да „помогне развоју интелектуалних, персоналних, емоционалних и социјалних вештина потребних за живот, учење и рад у свету брзе глобализације“ (www.ibo.org).

Она тежи (према: Larrison, 2013: 72) профилу ученика који се своди на десет најзначајнијих исхода васпитања. Ученици су: 1) Истраживачи: развијају своју природну радозналост; 2) Зналци: истражују концепте и идеје локалног и глобалног карактера; 3) Мислиоци: критички се укључују у решавање комплексних проблема; 4) Комуникатори: изражавају се, и преносе информације путем различитих видова комуникације; 5) Принципијелни: понашају се искрено и са јаким осећањем за правду и поштовање дигнитета других људи, група и заједница; 6) Отворени: цене своју културу и лично порекло, али су отворени за перспективе, вредности и традиције других индивидуа и заједница; 7) Брижни: показују поштовање и саосећање према потребама других; 8) Одважни: непознатим ситуацијама, као и ситуацијама у којима треба да бране своје мишљење прилазе са смелашћу; 9) Уравнотежени: схватају значај интелектуалне, физичке и емоционалне уравнотежености за постизање личне добробити; 10) Рефлексивни: размишљају о сопственом учењу и искуствима. Овако постављени исходи теже развоју интелектуалних вештина вишег реда и подразумевају крајње индивидуализован приступ сваком ученику.

Треба нагласити и значај који алтернативне школе имају за талентоване и надарене ученике (Barr & Parrett, 1997; Gardner, 2006; Reis & Renzulli, 2004). Индивидуализација рада у великој мери може помоћи да се открију и развију њихови потенцијали. Активно ангажовање деце током учења показало је позитивне ефекте, не само на интелектуални, већ и на социјални и емоционални развој и напредовање надарене и талентоване деце.

Надарена деца могу да имају доста користи од учења у малим разредима и малим школама, које цене различитост и у којима учитељи имају присније односе са децом. Рајс и Рензули (Reis & Renzulli) на основу различитих истраживања указују на то да је емоционална подршка посебно значајна јер су истраживања показала да се талентована и надарена деца чешће налазе у емоционално изазовним ситуацијама. Исти аутори закључују и да је наставницима у традиционалним школама тешко да одговоре на потребе надарене и талентоване деце у академском смислу (Reis & Renzulli, 2004: 122). Програми који нуде могућност великог ангажовања, унутрашње мотивације, изазовне теме, и праћење сопственог темпа, а при том пружају социоемоционалну подршку, могу да помогну надареној деци да несметано развију своје потенцијале. Ови програми су често у складу са теоријом вишеструких интелигенција. Они препознају децу са посебним, нетрадиционалним талентима и могу им помоћи у развијању различитих компетенција.

Индивидуализовано учење води и адекватнијим начинима процењивања постигнућа ученика, јер укључује и дубље разумевање њиховог напредовања и повратну информацију која може помоћи у даљем учењу, а не само спољашњу проверу површинског знања. Валдорф школе су против оцењивања јер сматрају да се тестирањем не могу мерити веома важни квалитети као што су: радозналост и предузимљивост, креативност и машта, добронамерност и етичност. Монтесори педагогија одбацује оцењивање јер сматра да оцене лоше утичу да дететову слику о себи. Многе алтернативне школе су улагале велике напоре да развију аутентичне форме мерења напредовања ученика које ће одговарати њиховим погледима на дечији развој и учење. Оне су тако развиле различите форме извештаја и портфолија у којима ученици сами анализирају свој напредак и многе квалитативне облике анализе напредовања ученика, који су данас већ ушли и у државне школе (Sliwka, 2008).

Друга лекција је створити специјалну, подстицајну средину за учење. Оно што су прво урадиле све алтернативне школе је да су укинуле традиционално уређење учионице са столовима поређаним у редове и наставниковим столом на централном месту. Најмање што простор мора да понуди деци је лаку доступност ресурса за учење и могућност индивидуалног и сарадничког учења. Многе алтернативне школе (Монтесори, Далтон, Школе живота итд.) су сав педагошки рад базирале на другачијем односу према простору и овом питању поклањале изузетну пажњу. У Ређо Емилио педшколским установама, где два наставника увек раде заједно, средина за учење назива се „трећим учитељем“ (Rudge, 2008: 73). Многе школе стварају конструктивистичке средине за учење, где ученици могу да добију потребне податке из различитих извора, вођене идејом да се дубоко кон-

цептуално разумевање, и способност генерисања креативних идеја и нових знања најбоље развијају у комплексном физичком и друштвеном окружењу (Sawyer, 2008). Најефикасније средине за учење су оне које пружају: могућност прилагођеног учења сваком детету, доступност различитих извора знања, тако да ученици могу да дођу до знања кад год им је потребно користећи различите изворе попут књига, веб сајтова и експерата широм света, сарадничко, групно учење, где ученици могу да уче заједно радећи на аутентичним истраживачким пројектима и оцењивање разумевања, где тестови мере дубоко концептуално разумевање, односно у којој мери је знање ученика кохерентно, повезано и контекстуализовано (Sawyer, 2008: 58).

Свесне везе између ефикасног учења и емоционалне испуњености, алтернативне школе често посебну пажњу поклањају естетској димензији средине за учење и позитивној атмосфери школе која је значајан, а у традиционалној школи често занемарен фактор. Топла средина, у којој ученици осећају љубав, разумевање и подршку, у којој су елиминисане стресне ситуације, и у којој се проблеми и конфликти решавају конструктивно и доследно, доприноси не само бољем социоемоционалном функционисању деце, већ и интелектуалном.

Трећа лекција је разрадити интегрисан курикулум и садржаје учења. У погледу садржаја учења алтернативне школе имају велику слободу и значајно се разликују, али је приметно да већина њих тежи интегрисаном курикулуму, који не одваја садржаје у традиционалне предмете, већ наглашава повезаност међу дисциплинама. Овакав приступ оправдан је не само наукама о учењу, већ и потребама друштва знања које се пре испуњавају дубљим разумевањем и применљивошћу знања, него широким спектром посебних знања (Sliwka, 2008: 107). Традиционалне државне школе данас користе праксу сличну оној коју примењују алтернативне школе, као што је тематско планирање, које се налази у Монтесори школама, или спирални курикулум који користе Валдорф школе.

На крају, све напред речено у великој мери зависи од припремљености и професионалности наставника. У алтернативним школама његова улога је драстично измењена и веома значајна. И Сливка (Sliwka, 2008: 102) закључује да је лакше одредити шта наставник није. Он није извор знања и неко ко преноси курикулум на ученике. Наставници много времена посвећују уређењу средине за учење, избору правих извора, индивидуализацији, односно прилагођавању садржаја посебним ученицима или групама како би убрзали њихово напредовање. При томе, они користе разне дијагностичке методе, много времена проводе у разговорима и саветовањима са ученицима. Често се од њих очекује да препознају аутентичне прилике за учење, посебно у школама које негују

искуствено учење као што су школе Раунд Сквер (Round Square) и Оутвард Баунд (Outward Bound schools). Њихова улога може бити мање директна као у Монтесори педагогији или демократским и слободним школама, или се може очекивати блиска веза са учеником као у Валдорф школама и Швајцарском Беатенберг институту (The Swiss Institut Beatenberg), који и дефинише наставника као „личног тренера“ (Sliwka, 2008: 102). У сваком случају, ефикасно учење често зависи од способности наставника да дизајнирају одговарајућу средину и наставна средства, као и да подстакну мишљење и метакогнитивне процесе код ученика. Због тога се од њих очекује да поседују високи професионализам и много стручних и личних квалитета и вештина (Sawyer, 2008; Sliwka, 2008).

Посматрајући наведене карактеристике алтернативних школа, поготову узимајући у обзир потврду њихове адекватности из угла неуронаука и когнитивних наука, Сливка (Sliwka, 2008) закључује да су оне у предности над традиционалним, и да могу послужити као смислени модели за обнову традиционалних школа широм света. Она додаје да су оне већ одиграле значајну улогу у том смислу, јер су многе стратегије наставе и оцењивања утицале на учење и подучавање у традиционалним школама широм света. Многи аутори се слажу са закључком Ен Сливке да су алтернативне школе на неки начин постале модели (Raywid, 1983: 192) реформских захвата и да је постепеним наметањем постиндустријског друштва цео низ елемената „алтернативне педагогије“ доспео у текућу праксу и осталих школа, где су нестали, преживљавају или су се успешно развили (Ридл, 2003: 341).

Допринос алтернативних школа на пољу плурализације школа и на пољу моделовања нових и иновативних програма је несумњив. У овом раду је то више пута наглашавано, али добро је и осврнути се на ефекте које оне имају на људе који су повезани са њима, дакле, на конкретне индивидуе. Многи аутори (Barr & Parrett, 1997; Nagata, 2006; Raywid, 1983; Farrell, 2007) се слажу да оне позитивно трансформишу људе који су са њима повезани: ослобађају људе, развијају машту и изграђују преданост, и то не само код деце, већ и код запошљених и код родитеља. Њихове студије су показале да родитељи често подржавају ове школе са ентузијазмом, да учитељи и наставници воле у њима да раде. Ученици се радо удубљују у учење, стопе изостанака су знатно мање од школа у истом крају и са сличном популацијом; са преласком у алтернативне школе ученици почињу да развијају позитиван однос према школи уопште, али и према својим личним циљевима и постигнућима.

Многи експерти у домену алтернативних школа (Glines, 2012; Neumann, 1994; Raywid, 1988, 1994;) слажу се у томе да када се погледају захтеви многих савремених реформских тежњи, они често описују оно што већ постоји и годинама живи у алтерна-

тивним школама, док су оне саме остале на маргинама образовног система. Рејвид наводи да су реформни захвати, као што су стварање малих школа, тематско планирање, пружање могућности избора, развијање школе као заједнице, ојачавање особља, активно ангажовање ученика, мерење аутентичних постигнућа, поља на којима су алтернативне школе пионири (Raywid, 1994: 26). Нојман, чак, видно резигниран чињеницом да су алтернативне школе са једне стране потпуно маргинализоване, а са друге стране се о квалитетима које оне поседују пише као о циљевима којима треба тежити у традиционалним школама, поставља питање да ли су данашњи реформатори икад прочитали нешто од литературе о алтернативним школама, (Neumann, 1994: 548). Фарел тврди да је једина добра вест за савремено школство то што су алтернативне школе показале и доказале да је могуће постићи супериорне резултате у учењу. А то нам тек сада потврђују науке које нам говоре како људи најбоље уче, а које „ми данас зовео неуронаукама и когнитивном психологијом“ (Farrell, 2007: 200).

Њихова прилагодљивост и флексибилност које су им помогле да се одрже и истрају, сада су препрека масовљењу и освајању простора који заузимају државне традиционалне школе, јер већа масовност тражи већу контролу и униформност. Због тога је њихова вредност у њиховој различитости и отворености, а најзначајнија заслуга у плурализацији масовних школских система. Ширење мреже алтернативних школа и њихов развој су услов за развој ефикасних плуралистичких васпитних система. Оне никако не треба да постану модел по коме би се организовале све друге школе. Из тог разлога је веома значајно да у свету већ постоје раширене мреже алтернативних школа које окупљају школе одређеног педагошког приступа и васпитне оријентације и на националном и интернационалном нивоу подржавају њихов развој. Најраспрострањеније су мреже школа које обухватају Монтесори школе, Далтон школе и Валдорф школе.

Осим њих, значајну мрежу алтернативних школа чине Нове школе (Escuelas Nuevas) које су настале у Колумбији. Настале су седамдесетих година 20. века као мали пројекат који је имао за циљ да побољша базично образовање сиромашне деце у руралним крајевима. Пажљиво је развијан уз стално експериментисање и учење на сопственом искуству, тако да је средином осамдесетих обухватао око 8000 школа. Био је прихваћен од стране државе као стандардни модел школовања сеоске деце у Колумбији. Данас ради више од 20 000 Нових школа у Колумбији и још 14 земаља Латинске Америке, на Филипинима и у Уганди, а Светска банка и УНЕСКО су покренули иницијативу њиховог ширења у Африци (Farrell, 2007; Sliwka, 2008). Школе су организоване као мале заједнице које укључују локалну заједницу и позивају родитеље на активно учествовање.

Наглашавају поштовање права детета и користе иновативне педагошке и наставне методе као што су персонализоване методе и сарадничко учење. Као илустрација њихове успешности може се искористити податак компаративног истраживања које је спровео УНЕСКО 1998. године у 11 земаља Латинске Америке. Колумбија је била једина земља у којој су сеоска деца имала знатно боље скорове од градске деце, што је званично проглашено заслугом Нових школа (Farrell, 2007:210).

Раунд Сквер (Round Square Schools) школе нису многобројне, али раде на свих 5 континената. Засноване су на концепту искуственог учења Курта Хана (Kurt Hahn). Ученици се припремају за живот путем искустава које стичу у оригиналним животним ситуацијама, у које долазе захваљујући изради пројеката, друштвено корисног рада, међународних размена и различитих облика истраживања и авантура у природи. Деца уче радећи, циљ је академски, физички, културни и духовни развој.

Слободне или демократске школе су такође од 1993. године повезане у неку врсту лабаве мреже. Данас има око 100 школа широм света које себе сматрају слободним или демократским. Иако нису постављени организациони принципи како то не би нарушило аутономност посебних школа, као модел се издвајају Самерхил и школа Садбери Вели (Sudbury Valley School) у САД, Масачусетс, као модел савремене радикално демократске школе (Sliwka, 2008). Осим демократског управљања, ове школе карактерише само-усмеравано учење, развијање одговорности како за свој живот, тако и за живот заједнице, јачање интеракције и друштвене партиципације (Милутиновић, 2011).

Осим наведених, постоје многе школе које раде по алтернативним моделима, али нису повезане међусобно. То су, на пример, школе моделоване на педагошким принципима Селестина Френеа, а које су раширене у Француској, Белгији и Немачкој. Оне раде као алтернативне школе које су део државног система школа. Затим Јена план школе Петера Петерсена, које постоје у Немачкој и Холандији. Кришнамурти школе које су раширене у целом свету, али се противе било каквој врсти умрежавања, система, па и метода, сматрајући да оно убија индивидуалност и смета напредовању (Martin, 2004: 21; Матијевић, 2011; Sliwka, 2008).

Многе алтернативне школе постоје као специфични, самостални модели. Сливка (Sliwka, 2008) наводи примере две такве школе у свету, које су изграђене на конструктивистичким теоријама учења и представљају моделе алтернативних школа за 21. век. Прва је приватна интернатска алтернативна школа под називом Беатенберг институт у Швајцарској. Она је фокусирана на развој метакогниције и самоефикасности које су основа доживотног учења. Ученици раде у малим групама и надгледани су од стране наставника.

Постигнућа се мере углавном самооцењивањем. Школа нуди организоване „дане интензивног учења“, током којих они могу развијати одређене вештине или стицати знања која су им потребна. Друга је алтернативна школа која је посебна јединица државне школе у Квебеку, у Канади под називом ПРОТИК (PROTIC). Основана је на крају 20. века и одликује се коришћењем информатичке и комуникационе технологије у великој мери. Негује висок ниво аутономије ученика, рад у малим групама, интердисциплинарне теме, истраживачки и експериментални рад, самооцењивање и оцењивање од стране вршњака (Sliwka et al., 2005; Sliwka, 2008).

У друштву које цени плурализам и диверзитет, поменуте и још многе друге алтернативне школе добијају све више подстицаја за ширење. То се примећује како у њиховом омасовљењу, тако и у настајању нових форми и модела. Нагата (Nagata, 2006: xiv) сматра да је од деведесетих година процес плурализације путем алтернативних модела школа у сталном порасту. Позивајући се на различита истраживања, она наводи да је, на пример, број алтернативних школа у Шведској само за једну деценију порастао са 26 на 250, да је у Данској у истом том периоду проценат алтернативних школа порастао на 20%, а број обухваћене деце на 13%. У току само једне године (2005/2006), отворено је 424 чартер школа у Америци, што је њихов број подигло на преко 3600. Слични трендови постоје и на другим континентима: посебно на Новом Зеланду, у Јужној Кореји, на Тајвану и Тајланду.

Тренд плурализације школа је постао глобални феномен и није повезан са традицијом, културом, економском или политичком ситуацијом. Чак и у условима где статистички подаци не показују значајне разлике у односу на традиционалне школе, те разлике су друштвено значајне јер показују да традиционалне школе више немају апсолутни примат и да се у многим државама ствара основа за поштовање другачијих потреба у образовању. Нагата указује и на то да се овај процес догађа и унутар традиционалних образовних система. Критика државних школских система довела је до промена у многим државама које су се, између осталог, огледале у давању веће аутономије државним школама, у финансијској подршци родитељима и наставницима који су развијали иновативне програме, и у увођењу нових модела школа, који су понудили родитељима могућност избора. Тако су настале магнет школе (Magnet schools) у САД. То су државне јавне школе које су прилагодиле своје циљеве и курикулум једној, одређеној врсти интересовања и привлаче децу и родитеље који су заинтересовани за ту тему. Теме су разноврсне и крећу се од научних, технолошких, математичких, преко друштвених до уметничких и језичких садржаја. Затим чартер школе у САД (Charter schools), које такође

добијају новац из фонда јавног образовања, али саме одлучују о улагањима, курикулуму и наставном кадру. У Енглеској и Велсу су се развиле Фондационе школе (Foundation schools) које се финансирају из државног буџета, али имају значајну аутономију у односу на централне и локалне власти. На Новом Зеланду постоје школе посебног карактера (Designated Character schools) које су државне школе које раде у складу са државним курикулумом, али су развиле своје посебне сетове циљева и исхода, који представљају њихове посебне вредности, као што су религиозне или културне (Милутиновић, 2011; Nagata, 2006).

Мање драстичне мере подразумевају развој посебних програма у оквиру школа и формирање мањих организационих целина у оквиру већих школа, које нуде могућности избора другачије педагошке оријентације. Многе наставне праксе као што су кооперативно учење, учење путем откривања, израда пројеката, и на ученика усмерено учење, које су развијане у алтернативним школама улазе у масовне, државне системе и тако утичу на мењање културе јавног школства.

Наравно, овај процес је са собом донео и многе изазове, како за школе, тако и за администрацију многих држава. Најчешћи проблеми који се јављају су недостатак правне регулативе и проблем процене квалитета који доводе до проблема у акредитацији програма алтернативних школа, али и до ускраћивања финансирања (Nagata, 2006). Као значајан проблем јавља се и недостатак опште и индивидуалне свести о постојању и квалитету алтернативних школа, што рађа неповерење, па тиме и смањује могућност учествовања већег броја деце у овим програмима и смањује могућности финансирања (Martin, 2004; Матијевић, 2011).

Када говоримо о плурализацији школа на нашим просторима, проблеми су још шири. Матијевић (2011) не очекује брз развој школског плурализма, узимајући у обзир школску политику и правац развоја педагошке праксе. Он наводи да су у претходном периоду, као и данас, била прихваћена нека од организационих и дидактичких решења која су настала у оквирима алтернативних школа (ученичка самоуправа, слободно писано и усмено изражавање, ученичке задруге, групни рад у настави итд.). Зато је реалније очекивати да слична решења уђу у праксу државних школа и подстакну даљи развој педагошког плурализма, него ли очекивати појаву и развој нових алтернативних школа.

Он упозорава на два проблема који отежавају долазак школског и педагошког плурализма на наше просторе. Први је неусклађеност научне терминологије и начина вођења педагошке документације са потребама иновативних програма, што изазива збуњеност и отежава рад наставницима. Други, и већи проблем, је образовање учитеља и

наставника, које је углавном усмерено на вежбање вештина за рад на већ превазиђеним дидактичким моделима. Матијевић (2001:194) закључује и да је у државама које су живеle без алтернативних школа више од 50 година, најлакше увести моделе Селестина Френеа и слободних немачких школа јер су неки њихови аспекти већ познати и нашем државном школству, јер не захтевају посебне материјалне услове и улагања, нити је оспособљавање учитеља дуготрајно и скупо.

Отварање ширег простора школском и педагошком плурализму морало би да обухвати и научну и правну подршку, као и рад на образовању компетентног наставног кадра. Са друге стране, увођење школског плурализма се може показати као економично, јер он може допринети развоју плуралистичких оријентација у државним школама, које могу добити примере и потенцијалне резултате рада, без обимних и скувих експерименталних истраживања (Матијевић, 2011).

Током 20. века, у оквиру алтернативних школа, развијали су се програми који су, између осталог, изузетну пажњу поклањали социоемоционалном развоју деце, као и развоју критичког и креативног мишљења као компоненти интелектуалног васпитања. Алтернативне школе настоје да „опреме“ децу когнитивним, мета-когнитивним и емоционалним оруђима и вештинама, при чему користе унутрашњу мотивацију, различите изворе знања и алтернативне форме оцењивања (Benavides, Dumont & Istance, 2008). Стварају динамичније облике школовања, одрживије системе и курикулуме, који ће оснажити и ученика и наставника и који ће бринути о емоционалној добробити ученика која је потпуно занемарена у системима фокусираним на академска постигнућа и полагање тестова (Larrison, 2013: 12).

Плурализација школа доприноси ширењу ових проверених и ефикасних модела наставе. Тиме отвара пут развоју школе као институције, јер масовни школски системи често преузимају ове програме и даље их развијају. Успоравање развоја иновативних школа које теже диверсификацији школа доводи до успоравања развоја људског потенцијала, форми смисленог учења и вредности као што су креативност, храброст, сарадња и брига (Martin, 2004: 27). Алтернативне школе уносе плуралистичке и демократске, холистичке и хуманистичке вредности у државне школске системе и тако чине школу ближом и савременом друштву и појединцу.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

I

Проблем односа и равнотеже интелектуалног и емоционалног васпитања је све актуелније питање савремене педагогије. Неоспорно је да се од човека очекује да поседује актуелна знања, али једнако је важна и способност да мисли да би тим знањима могао да управља критички и креативно. Међутим, тек када развије способности да разуме своје емоције и емоције људи око себе, развије емпатију и вештине комуникације и сарадње, човек може да оствари емоционалну стабилност и активно учествовање животу. Тада се може очекивати да ће водити успешан, срећан и испуњен живот. Из тог разлога савремени аутори (Birney & Sternberg, 2006; Cohen, 2006; Letić i sar., 2013; Сузић, 2005) све чешће говоре о потреби развијања когнитивних и емоционалних компетенција. Савремена педагогија тежи да одговори потребама савременог друштва и човека и обезбеди неопходну равнотежу у функционисању и појединца и друштва тако што развија васпитне моделе који ће отворити могућности интеграције интелектуалног и емоционалног васпитања, а који ће бити применљиви у савременим школским системима. Предмет овог рада произилази из овог, веома актуелног захтева савремене педагогије

Покушаји стварања таквих модела нису нова појава у педагогији. Овај рад полази од става да се из претходних искустава може доста тога научити, те да њихова сазнања треба да буду доступна научној и стручној јавности, што га оријентише ка историјском приступу истраживаном проблему. Историјска истраживања имају своју сврху и велики значај за развој педагогије као науке. Она често могу пружити значајна сазнања, искуства и поуке, спречити понављање грешака или уштедети време код експериментисања. Међутим, она су, нажалост, често неоправдано занемарена, поготову од стране савремених практичара и креатора политике образовања и реформатора. Семел и Седовник ту појаву анегдотски објашњавају као ситуацију у којој реформатори школа често изнова измишљају точак, без знања о томе да њихове праксе имају богато историјско наслеђе. Тако се може догодити да реформатори дођу у ироничну ситуацију у којој, по сваку цену, избегавају термин прогресивно васпитање, а да су њихове идеје често потпуно идентичне ономе што је прогресивно васпитање промовисало пре сто година (Semel & Sadovnik, 1999).

Историјски приступ је овде потребан, јер се проблеми интелектуалног и емоционалног васпитања и њихове равнотеже морају проучити почев од контекста у коме су настали и развијали се. Зато је неопходно сагледати их као феномене који се развијају и изабрати референтну тачку у историји педагогије која је адекватна за почетак једног

оваквог истраживања. У овом раду је указано на то да поједини аутори (Oelkers, 2006a, 2006b; Aldrich, 2009; Van Gorp, 2006) сматрају да је значај емоционалног васпитања и његове улоге био местимично разматран и од стране педагога и пре 20. века и да се реформне тежње могу пронаћи и код педагога 18. и 19. века. Међутим, тек на почетку 20. века, са развојем реформне педагогије, оно је почело да се теоријски проучава и да се разматрају могућности и предности његове примене у школама. То је аутоматски отворило и питање његовог односа са интелектуалним васпитањем, које је у том периоду и само пролазило кроз процес преиспитивања и реформисања. Тако је реформна педагогија са почетка 20. века постала временска одредница која је обележила ово истраживање.

Намера овог рада била је да препозна најзначајније теоријске поставке и практичне педагошке моделе које је реформна педагогија понудила на пољу интелектуалног и емоционалног васпитања, као и да открије који од њих се могу повезати са тренутним школским реформама, идејама и пројектима који су у развоју. Другим речима, намера је била препознати оне који се могу показати актуелним и корисним за савремену педагогију. Очекивања да ће ово истраживање показати да је реформна педагогија на другачији начин од дотадашњих материјалистичких и формалистичких приступа прилазила интелектуалном васпитању, да је давала предност конструктивистичким схватањима и да је инсистирала на развоју метакогнитивних способности, потврђена су овим радом. Такође је потврђено и очекивање да ће се истраживањем показати да је у оквиру реформне педагогије истакнут значај емоционалног васпитања и да се у оквиру ње могу пронаћи понуђена решења за његову ефикасну реализацију у школама. Већина анализираних модела углавном је тежила равнотежи између ова два аспекта васпитања и понудила је решења, од којих се нека могу сматрати адекватним и примереним захтевима савременог демократског и плуралног друштва.

Ипак, рад је опредељен херменеутичким приступом, те је веома свестан значаја контекста проучаваних феномена. Из тог разлога су при тумачењу узимане у обзир различите околности и утицаји под којима су грађене теорије или конкретни практични поступци. Циљ је био, пре свега, разумевање проучаваних аспекта васпитања и њиховог места у оквиру целокупних система школе и друштва тога времена. Указивање на њихову актуелност у савременој педагогији, нема за циљ њихово прихватање у смислу директног преношења у савремене васпитне системе, већ у смислу стварања платформе за дискусију теоријског и практичног рада у овој области у данашњим условима развоја друштва, науке и технологије. При томе се на уму имају опасности од пренаглашеног инсистирања на

универзалности ставова, који по речима Олдрича (Aldritch, 2009) може водити прерастању јереси у догму и обратно.

Квалитативна методологија која је коришћена у овом истраживању, по својој природи, наглашава хуманистички приступ, и у својој основи има интересовање за човека, у овом случају, дете. Она је одредила и намеру овог рада да допринесе бољем разумевању ученика, његовом посматрању и у тоталитету и контекстуално, а холистичку перспективу поставила основом за тумачење резултата до којих се дошло. Тако се може рећи да овај рад тежи бољој и ефикаснијој школи, која ће бити хуманија за дете и обезбедити му повољне услове за развој.

Највећа вредност и *значај* овог рада директно произилазе из основне намере рада. У његовој основи је жеља за бољим разумевањем ученика, његових потреба и могућности у области когнитивног и афективног развоја, и за истраживањем могућности које му образовни и васпитни системи у том смислу могу пружити. Теоријска анализа усмерена је ка реформној педагогији, и у оквиру ње су пронађени одговори и могуће препоруке за савремену праксу емоционалног и интелектуалног васпитања. Односно, очекивало се, и доказано је да су достигнућа реформне педагогије у овом пољу актуелна.

Како се прегледом литературе могло утврдити, ни реформна педагогија, нити аспекти васпитања који се овде истражују, нису до сада истраживани на овај начин, поготову на нашем простору. Одређени аутори (Ђорђевић, 2000; Поткоњак, 2003; Ценић и Петровић, 2012б) који су писали о реформној педагогији углавном су понудили прегледе реформних покрета и праваца, док су се други (Бодрошки-Спариосу, 2000; Бојовић, 2011; Коцић, 2002, 2004; Милутиновић, 2009а, 2009б; Милутиновић и Зуковић, 2011; Мирков, 1994; Петровић, 2009, 2011) задржавали само на одређеним аспектима или на учењима појединих реформних педагога. Дакле, значај овог рада за педагошку теорију може се препознати у чињеници да је понудио целовиту теоријску анализу реформне педагогије као покрета који је јединствен, а истовремено унутрашње некохерентан и разнолик, који је одређен друштвено-историјским кретањима са почетка 20. века и истовремено веома актуелан. Са аспекта школске и васпитне праксе, ово истраживање је значајно јер представља подршку напорима који се у савременој школи чине да се она учини емоционално здравијом и интелектуално подстицајнијом. Оно показује да су ти напори оправдани, јер су у складу са потребама деце, и смислени, јер је могуће ефикасно их спровести у пракси..

Допринос овог рада педагошкој теорији садржан је у образложењу теоријских поставки реформне педагогије, што може допринети бољем разумевању реформне

педагогије, њених основних питања, њене улоге у историји педагошке мисли и њене актуелности. Осим тога овај рад доприноси чувању од заборавља значајних сазнања до којих је дошла, као и значајних доприноса на пољу еманципације жена, дечијих права и стварања међународних организација и асоцијација.

Дугорочно гледано, овај рад може дати значајан допринос и педагошкој пракси јер, не само да указује на потребу да се школски и васпитни системи отворе ка педагошком и школском плурализму, већ нуди и конкретне примере у којима је он остварен. Ту се, пре свега, мисли на различите моделе алтернативних школа које су изградиле своју праксу на јакој вези и равнотежи емоционалног и интелектуалног васпитања и показале да се путем слободе и поштовања различитости могу изродити и неговати заједничке вредности као што су: толеранција, сарадња, васпитање за мир и људска и дечија права

У погледу емоционалних потреба ученика, овај рад доприноси њиховом бољем разумевању и указује на школске праксе које су се показале повољним за емоционално здравље детета. Неке од њих обухватају стварање позитивне емоционалне климе у разреду, прилагођавање средине за учење, давање могућности слободног избора детету, управљање сопственим временом и другачије форме оцењивања постигнућа. У области интелектуалног овај рад указује на значај интересовања, развој метакогнитивних способности и двосмерно повезивање интелектуалног са другим аспектима васпитне делатности, посебно са емоционалним васпитањем. Сазнања која су овде изнешена, могу допринети даљем ширењу свести о значају емоционалног васпитања и његовим потенцијалима у повезивању са интелектуалним васпитањем. На тај начин она би могла да утичу и на развој одговарајућих образовних политика и школских реформи.

Основно *ограничење* овог рада произилази из чињенице да се закључци заснивају на теоријској анализи и интерпретацији радова који су и сами индивидуалне интерпретације теоретичара и практичара реформне педагогије. То нам, са једне стране, пружа увид „из прве руке“, односно тумачења људи који су директно учествовали у грађењу теоријских конструката и практичних поступака који нас интересују. Али, са друге стране оставља резерву по питању објективности изнетих тумачења. Овај недостатак, донекле, је отклоњен коришћењем анализа савремених аутора и сагледавањем поменутих проблема са историјске дистанце. Такође, може се приметити да појединим закључцима недостаје подршка емпиријских истраживања. Многи закључци су резултат квалитативних процена, чак и у случајевима када су доступни поједини статистички подаци. Разлог томе је сама природа односа интелектуалног и емоционалног васпитања, која је веома комплексна. Тешко је квантитативно мерити ефекте добро избалансираних односа. Ипак, то није

немогуће, и очекује се да би нека будућа истраживања могла да се усмере ка овој врсти истраживања. Како тренутно таквих истраживања нема, може се закључити да би овај рад могао да буде подстицај и таквој врсти истраживања овог проблема. На крају треба нагласити да овај рад нема претензије да буде коначан, напротив, очекује се да ће закључци овде изнешени постати полазна тачка будућих истраживања реформне педагогије и интелектуалног и емоционалног васпитања, и да ће у њима будући истраживачи теорије и праксе васпитања пронаћи инспирацију и подстицаје за свој рад, и тако водити развоју и усавршавању васпитања као делатности и педагогије као науке.

Како би се адекватно одговорило на постављени проблем истраживања, у раду је дефинисано шест истраживачких задатака који се могу поделити у три групе, и чији ће резултати овде на тај начин и бити презентовани. Прву групу чине прва два задатка која су постављена *са циљем да се разуме време и контекст у коме се реформна педагогија развијала*. То је постигнуто путем анализе и разумевања друштвено-историјског и теоријског оквира у коме се развила реформна педагогија и њена тумачења интелектуалног и емоционалног васпитања која нас интересују. Са том сврхом анализирани су друштвени и историјски услови на почетку 20. века са посебним освртом на развој науке, економског напретка и социјалних феномена, а затим и филозофије, психологије и педагогије и школства, као директних извора идеја и знања којима су се реформни педагози користили. Основе и суштинска схватања реформних педагога сагледана су кроз њихова тумачења слободе и природе детета и циљева васпитања који из њих произилазе.

Другој групи задатака припадају следећа три задатка, који анализирају како *реформна педагогија види школу и могућности и начине реализације емоционалног и интелектуалног васпитања у њој*. У оквиру ове групе задатака анализирана су схватања реформних педагога о улози школе у повезивању и ефикасном остваривању ова два аспекта васпитања. Сагледана су практична организациона решења која воде томе. Истакнута су настојања да се интеракција и комуникација, као и висока мотивисаност учине основним одликама школе и наставе. У оквиру овог дела, најзначајнија решења која је реформна педагогија понудила, илустрована су на примерима рада три школе које су из ње настале. То су Далтон, Монтесори и Валдорф школе.

Трећа група обухвата један, и то последњи задатак, који је постављен са циљем да укаже на *значај савремених алтернативних школа које су наставиле тежње реформне педагогије*, посебно у области емоционалног васпитања као аспекта који прожима целокупну васпитну и образовну делатност и интелектуалног као критичког и креативног процеса у коме деца конструишу своја знања. Феномен савремених алтернативних школа

проучава се из два аспекта. Први је њихов допринос савременим образовним системима тиме што подстичу плурализацију школа и плурализацију наставних метода. Други аспект из кога се савремене алтернативне школе посматрају је у функцији овог рада и служи потврди актуелности ставова реформне педагогије о емоционалном и интелектуалном васпитању.

II

Период у коме се реформна педагогија развијала представља време великих промена и противуречности, које су произилазиле из економских и политичких кретања (Попов, 2010). Са једне стране економски напредак водио је ка друштвеним и интернационалним интеграцијама и сарадњи и отварао пут ослобађању човека, чему је допринео и научно-технолошки развој, пораст продуктивности у производњи и развој трговине на светском нивоу. Са друге стране, јачале су грађанске државе и развој појединца стављале у националне оквире и тиме га ограничавале. Истовремено су у више држава Европе јачале демократске снаге, раднички покрети и синдикати, као и јаке десничарске, националистичке и профашистичке снаге. Успон у науци и примена многих научних достигнућа у друштвеном животу нису могла зауставити растућу кризу у политичким односима великих сила. Васпитни и образовни системи почели су да се показују као неадекватни, а педагогија се нашла пред новим изазовом: да осмисли васпитање за нови век – 20. век.

Из нових вредности израстају нови циљеви. Развијеној економији и привреди није довољан само писмен и образован човек, потребан је човек који је креативан, флексибилног мишљења, који може да ствара, али и води и управља, како системима, тако и људима. Осим тога, циљеви се дефинишу и на основу културних, интелектуалних и психолошких потреба људи, а не политичких и националних за које се сматрало да су проблеме и створили. Тако се насупрот националистичким тежњама развијају хуманистичке концепције васпитања за мир и интернационалног образовања, које имају за циљ човека који негује сарадњу, размену и међусобно разумевање. Тежиште васпитања се пребацује на индивидуу, јер се сматра да се мир може изградити развијајући хуманистичке потенцијале посебних индивидуа у свакој држави. Практично, ови циљеви и настају из индивидуалних тежњи које се постепено шире, добијају на масовности и повезују се у системе и тек онда се уопштавају. Овај покрет је тек после Првог светског рата подржала и Лига народа, сматрајући да тиме подржава борбу против националистичких тенденција које су преплавиле формалне образовне системе скоро свих држава (Reis, 2010). Та нова педагогија се опире сажетом опису јер је, како то објашњава Гудјонс (1994), она и

национална и интернационална, теоријски нејединствена, настала из хетерогених идеја, политички различито тумачена, али поврх свега, она ни у педагошком смислу није постојана величина. Може се закључити да реформна педагогија, не само да се развијала у атмосфери друштвених и економских противуречности, већ се развила из потребе да те противуречности ублажи и, уколико је то могуће, и да их отклони. Имајући у виду циљеве којима је тежила, потпуно је разумљиво да се у васпитању посвећује управо емоционалном и интелектуалном аспекту и да се на њих ослања.

Ове тежње су подржане и *новим филозофским оријентацијама* и новим погледом на свет, коме је допринео развој друштвених наука које су промовисане у науке управо масовном применом својих научних сазнања – социологије, психологије и педагогије. Педагози са почетка 20. века били су веома заинтересовани да користе нова сазнања из психологије, филозофије и социологије. Сматрали су да је у васпитању и образовању могућ, па чак и неопходан рационалан теоријски приступ. Научна знања, као што су она која су потекла из Дарвинове теорије еволуције, резултата експерименталне психологије и прагматистичке филозофије су тако примењивана на читав васпитно-образовни систем.

На почетку 20. века филозофи се враћају античким и хуманистичким вредностима, оживљавају мисли Сократа које упућују на вредности које проистичу из човека самог и на знање о врлини као најзначајнијем сазнању. Они обнављају Платонову веру у то да снага мишљења ослобађа човека емоционалних замки и да човек може да живи срећно и испуњено само у равнотежи свог унутрашњег бића које садржи и интелект и емоције. Филозофија 18. века инспирише да се слави разноврсност индивидуалних талената и слободан развој и обнавља веру да се путем васпитања слободног човека може развити слободније и хуманије друштво. Враћање традицији хуманизма помаже да се осуди интелектуализам и традиционализам старе школе, али и да се критикује дуалистички однос између интелектуалног и емоционалног који је поставила класична немачка филозофија уздизањем вредности интелигенције. Аутентични филозофски правац прве половине 20. века, који је преузео улогу теоријске потпоре прогресивистичкој педагогији, а донекле и целокупној реформној педагогији је филозофија прагматизма. Она је, посматрајући свет као дату реалност у одређеном тренутку, и човека као биолошко и друштвено биће, које гради свој однос са светом кроз искуство, отворила могућност за разматрање интересовања, мотивације и емоција у васпитању.

Слични подстицаји долазе и из психологије која, у радовима Вунта, Мојмана, Торндајка и других, нуди експериментално доказане тврдње о потреби да се у педагошкој стварности примене нови методолошки и методички обрасци. Са друге стране, из

психоанализе и индивидуалне психологије Фројда, Јунга и Адлера, долазе учења о значају и снази подсвесног и биолошких основа раста и развоја особе, као што су нагони или инстинкти, о потреби укидања тираније интелекта (Доналдсон, 1997) и о значају друштвене интеракције и развијања самопоштовања. Свако од наведених учења је на свој начин потврдило неадекватност школе каква је она у то време била. Реформна педагогија их је прихватила јер су и сами педагошки радници, поготову они који су били директно везани за праксу, то осећали. Савремена сазнања из филозофије и психологије су коришћена да би се развила солидна научна основа помоћу које би се хуманизовала и оплеменила хербартијанска учионица, васпитање и образовање се окренуло ка детету, унело више слободе, сарадње и поштовања међу актерима васпитно-образовног процеса. Покрет који је тежио да преобликује школу тако да је учини осетљивијом и за потребе индивидуе и друштва, да је удаљи од политике и приближи науци, у поменутим филозофским и психолошким учењима је нашао подршку за то.

Поменуте идеје и учења су педагози тумачили и користили како би што боље осмислили васпитање које одговара друштву 20. века и вредностима које оно носи. Иако је покрет за ново васпитање у почетку изгледао неповезано и настао из различитих побуда и на различитим основама, убрзо су се искристалисале одређене тежње које су свима биле заједничке и које су биле повезујуће нити целог покрета. На овим тежњама развиле су се и заједничке теоријске основе покрета. Једна од њих је била тежња ка слободи и ослобађању која се може препознати као лајт мотив читавог покрета. Најзначајнија теоријска разматрања о природи детета, циљевима васпитања и положају детета у васпитном и наставном процесу почивају на схватању слободе. Она је била покретач покрета и инспирација најзначајнијим иновацијама насталим у оквиру реформне педагогије.

Поштовати принцип слободе у дечијем развоју значи допустити спонтану и природну активност детета у којој ће се задовољити његови нагони и интересовања, али и обезбедити повољне услове за развој. Прва њена конкретна манифестација у настави је била слобода да се дете креће кроз простор, комуницира са присутном децом и учитељима и учествује у активностима које га интересују. Већина представника реформне педагогије, укључујући Дјуија, Монтесори и Паркхерст, ту врсту слободе су посматрали као слободу за креативан рад, одговорност, развој, напредовање, у којој су деца радила предано и са радошћу иако се она у смислу традиционалне наставе манифестовала као одсуство реда и дисциплине.

Слобода, као одлика реформне педагогије, прожимала је целокупну педагогију, те она није била само привилегија деце. Она се огледала и у слободи коју су имали

наставници у креирању курикулума и вођењу часа, а манифестовала се у разноврсности метода и флексибилности школске организације. Друго, веома значајно схватање слободе у реформној педагогији, везује се за широку моралну визију, ону која укључује саосећање, мир, сарадњу у изграђивању света једнаких могућности, слободе и правде. То је била слобода као вредност која се поштовала и неговала. Представници реформне педагогије инсистирали су на унутрашњој слободи, слободи да се бира и одлучује са пуним осећањем одговорности према себи и другима. Из тог разлога у васпитању је дете морало да је доживи свим својим бићем, да осети да има контролу над сопственим поступцима, што даје потпуно осећање слободе (Dewey, 1929: 250). Изражено речима Рудолфа Штајнера (Steiner, 1997a:67) слобода не може да се пренесе на друго људско биће, већ да свако мора да је доживи сам. Тако се може закључити да су се они заиста за слободу борили путем слободе, односно да је слобода била и средство и циљ васпитања.

Тежња ка слободи је била директно повезана са тежњама хуманистичким идеалима. Они у реформној педагогији нису подразумевали класично хуманистичко васпитање, већ општи принцип хуманизма, односно став да су људски развој, његова добробит и достојанство крајњи циљ човековог мишљења и деловања. Васпитање треба да хуманизује човека повезујући га са његовим основним потребама као људског бића (Dewey, 1966; Fuchs, 2004). Осим тога, оно је израз већ поменуте потребе да се васпитањем створи ново, хуманије друштво, те је усмерено међуљудским односима, почев од породичних у којима се инсистира на топлини, љубави и сигурности, затим односа у школи, где се инсистира на сарадњи, међусобном помагању и подршци до опште друштвених, где се демократизација и хуманизација јављају као најзначајнији процеси.

Марија Монтесори (2003: 287), слично осталим реформним педагозима, закључује да децу не треба учити хуманистичким вредностима и друштвеним односима. Деца инстинктивно осећају потребу да помогну слабима, да охрабре и утеше, да их заштите, а према успешнима осећају дивљење и жељу да од њих уче. У таквим условима лако се јавља сарадња и интеракција, међусобна размена постаје и интелектуална и емоционална, и остварује се на обострано задовољство и обострану корист. Препрека развоју здравих и позитивних односа у школи налази се у самој организацији школског и васпитног рада, и одликама „старе“ школе као што су узрасна сегрегација, промовисање такмичарског духа, јавне похвале и понижења и слично. Значајан став хуманистичког образовања јесте и тај да средина за учење има пресудну улогу у достизању самоактуализације. Сматра се да је идеално окружење учења оно које обезбеђује појединцу могућност да осети властити

значај и изгради аутономију. Настава се усмерава, пре свега, на развој позитивних узајамних хуманих односа и искрену међусобну комуникацију (Милутиновић, 2011).

Схватање слободе као основног принципа и хуманистичких вредности, које се природно развијају у повољним условима, код реформних педагога су подржани вером у природу детета. Она је донекле инспирисана Русоом, али се од његових схватања разликује јер се не сматра већ одређеном, апсолутно добром, већ потенцијалном и позитивном снагом. Њене предности су у њеној пластичности и интерактивности (Дјуи, 1971; Монтесори, 2003). За разлику од Русоа, реформна педагогија сматра да јој је васпитање и те како потребно. Дечија природа се сматра универзалном (Монтесори, 2003), а разлике међу децом су само одређене културолошким и контекстуалним разликама, што отвара пут толеранцији и васпитању за једнакост и мир међу народима, и веру у могућности васпитања. Другим речима, неопходно је да деци буде дата слобода у адекватно и пажљиво организованој средини. Само у таквим околностима она ће открити и развијати своју праву природу.

Циљеви васпитања у реформној педагогији заснивају се на потребама демократског друштва, достигнућима психологије и педагогије и филозофским поимањима човека. Међутим, полазне тачке су веома значајне за одређење конкретних циљева. Због тога реформна педагогија води рачуна о унутрашњим потребама и могућностима васпитаника, његовом искуству, постојећим условима и расположивим средствима. Ипак, садржинску дефиницију циљева реформне педагогије је тешко дати јер она на почетку 20. века доноси плурализам циљева у васпитању. У погледу циљева заслуга реформне педагогије није била у томе да је открила нови, прави циљ, већ у томе што је отворила пут педагозима и школама да истражују циљеве. Тако је, на пример, Дјуијево (1971: 78) схватање циљева инструменталистичко, његов став је да је циљ вредан једино када је од помоћи посматрању, планирању и извођењу радњи, те да он несме да буде коначан, већ да увек мора да упућује на даљи развој и напредовање. Марија Монтесори циљеве усмерава ка унутрашњем развоју детета и његовим овладавањем прво својим унутрашњим капацитетима, а касније и средствима из околине. Декроли, пак, циљ васпитања приближава идеји припреме за живот, од које су се његови савременици (Дјуи, 1971) углавном ограђивали, сматрајући је производом 19. века. Једнако су значајни циљеви васпитања који воде слободном духовном израстању детета као код Рудолфа Штајнера или оних који су дефинисани једноставно као срећа детета као код Александра Нила.

III

Реформна педагогија је у оквиру својих теоријских разматрања и практичног деловања настојала да оствари равнотежу између интелектуалног и емоционалног васпитања и била свесна њихове комплементарности, као што је то случај са савременим схватањима у педагогији. Она је показала да се оба ова аспекта васпитања могу развијати и подједнако неговати у школској пракси, а да не штете једно другом. Чак је доказала да се ова два аспекта подржавају и да јачање једног води јачању другог и обратно. Полазила је од претпоставке да у доброј емоционалној клими деца уче брже и лакше, мотивисанија су и интелектуално напредују. Други правац односа интелектуалног и емоционалног указује на то да интелигенција помаже деци да разумеју себе, своје потребе и осећања, као и друге људе и њихова осећања, те да развију добре социјалноемоционалне односе. Овај став је у педагогији данас прихваћен као аксиом.

Штајнер (Steiner, 2004b:6), на пример, повезује љубав и разум, јер без обзира што је љубав предавање себе свету, у стварном животу љубав је највећа снага коју знање може да има. Емоције одређују како ћемо располагати својим знањем и помажу нам да разумемо себе. Са друге стране, Џон Дјуи (Dewey, 1929) је писао да је у основи сваког мишљења, поготову филозофског и рационалног, у ствари, емоционална потреба, потреба за сигурношћу. То, у суштини, значи да су емоције те које подстичу на сазнање, учење и интелектуални развој. Слично овим ставовима Саловеј и Мејер (Salovey & Mayer 1990: 189) емоционалну интелигенцију повезују са способношћу да се препознају сопствена и осећања и емоције других људи, да се уочавају разлике међу њима и да се те информације користе како би се усмеравало сопствено мишљење и деловање.

Са друге стране, емоционална стабилност деце коју је Марија Монтесори постизала у својим школама, била је као резултат рада и учења, интелектуалног развоја, који је подстицан и вођен. Средина за такав развој је пажљиво бирана и дете је усмеравано и константно је посматрано. То се сматра значајним аспектом Монтесори педагогије на који се савремена васпитна теорија и пракса могу ослонити (Guttek, 2004; Lillard, 2005), јер упућује на то да се интелектуалним васпитањем не постиже само академски успех, већ и емоционална стабилност. Значајан представник реформне педагогије који није делио мишљење својих савременика је Александар Нил. Он није био спреман да ствара равнотежу између емоционалног и интелектуалног у васпитању, и чврсто и одлучно је стао на страну емоционалног. Следећи свој став да треба васпитавати емоције, а да ће се разум сам побринути за себе, он је створио школу у којој је ослободио страха и децу и учитеље, а љубав понудио као једини прави начин да се деца васпитавају.

Остали реформни педагози су, истовремено, покушавали да осмисле како да реформишу школу која ће одржати равнотежу интелектуалног и емоционалног. Иако би се, можда, очекивало да су решење пронашле у курикулуму, он се није прилагођавао емоционалном васпитању. Много значајније прилагођавање је било у самој структури школе и односима у њој. Улога школе у стварању равнотеже између интелектуалног и емоционалног само делимично се остваривала кроз преношење знања и увођење специјалних програма, а суштински кроз стварање опште климе која је одисала здравим социјалним и емоционалним односима. То је било карактеристично за све анализирание школе и може се сматрати универзалном одликом. То је постигнуто променама у организацији рада школе, променом улоге учитеља и наставника и повезивањем са родитељима са циљем бољег разумевања и заједничке бриге за дечије напредовање. Предуслов за успех ових промена био је да се развије свест о значају емоција за васпитање међу свима који су се бавили васпитањем, од родитеља и учитеља, до државних и школских управа. Понуђен модел васпитања који је укључивао љубав, разумевање и емоционалну топлину у опхођењу са децом и у коме је било битно разумети осећања, био је радо прихваћен. Школе су постале демократске и слободне институције у којима су се ученици посматрали као интелигентна, активна, одговорна, саосећајна бића, која су способна да одлучују о свом животу, а наставници су добили слободу у свом раду и прилику да утичу на свакодневни живот школе. Заједничко доношење одлука на састанцима целе школе постали су одлика многих школа.

Наставник је добио значајну улогу да прати и подстиче емоционални развој. У складу са новом улогом променили су се и критеријуми за њихово запошљавање, те су бирали учитељи који су се показали осетљивим за потребе деце. При избору наставника цениле су се способност и спремност учитеља за емоционалну и интелектуалну размену са децом и колегама и његов ентузијазам и способност да подстиче и сарађује. То је било посебно важно за Валдорф школе јер су оне стављале јак акценат на емоционални и морални развој деце и дугорочне везе на релацији ученик – наставник. Међутим и у оквиру других васпитних концепција, као што су Монтесори и Ређо Емилио, томе се поклања доста пажње. Оне предвиђају да учитељ увек има помоћника, да би заједно лакше пратили развој деце. Од учитеља се очекивало познавање свог предмета, психолошко образовање, али су и лични капацитети као што су флексибилност и потенцијали за лични развој имали велики значај (Hofstetter & Schneuwly, 2009b: 617).

Све ове школе су улагале доста напора да остваре добру комуникацију са родитељима и то су чиниле и на формалан и на неформалан начин. Родитељи су учество-

вали у важним одлукама школе, позивани су да учествују у друштвеном животу школе и добијали детаљне, описне извештаје о напредовању њихове деце. Наставници и родитељи постајали су тако тим који је заједнички пратио напредовање деце и успешно сарађивао на том путу. Сви представници реформне педагогије наглашавали су потребу сарадње са родитељима и потребу да родитељи разумеју и деле принципе по којима школа ради. Са једне стране, то је допринело разумевању потреба и уједначавању деловања васпитних фактора, а са друге стране реформни педагози су успели да у великој мери подигну ниво знања о дечијем развоју код родитеља и тако комуникацију родитеља са својом децом учине бољом. Џон Дјуи и Рудолф Штајнер су писали текстове у којима су се обрађали родитељима и радо држали предавања и саветовања са родитељима, и тако утицали да њихово разумевање васпитања буде на теоријском нивоу, док су учитељи то употпуњавали конкретним практичним примерима. Хелен Паркхерст је организовала редовне састанке са родитељима од којих су неки били у виду тродневних конференција за образовање родитеља, на којима су родитељи упознавани са потребама деце и упознавани са врстама задатака и активностима које су се од њих очекивале у школи, док су на другим родитељи износили своја очекивања.

Оваквом реорганизацијом школе створили су се услови да се до тада доминантан задатак школе који се састојао у образовању и интелектуалном развоју деце повеже са емоционалним васпитањем, али и да се брже и лакше спроведу промене кроз које је само интелектуално васпитање у овом периоду пролазило. Оно почиње да се, као и мишљење и интелигенција, посматра инструменталистички, а његова улога почиње да се односи на решавање проблема на које се наилази у животу. Интелектуално васпитање треба да помогне човеку да се лакше и брже прилагођава средини, да се носи са новинама и променама и да му олакша и побољша интеракцију са друштвом. Осим великих организационих промена, школе реформне оријентације су промениле односе и на унутрашњем плану, што је допринело да се емоционални развој повеже са когнитивним. Оне су у том смислу велику пажњу посвећивале интеракцији и комуникацији међу децом и између деце и наставника, као и мотивацији као значајној вези интелектуалног и емоционалног у васпитању. Подстицаји за то долазили су из саме природе детета и њене потребе за разменом и сарадњом са светом који га окружује. Дете учи приликом размене и комуникације са средином, али и задовољава своје емоционалне потребе.

Значајан корак у овом правцу дошао је променом окружења у коме су деца учила. Да би се подстакла комуникација и сарадња, окружење је морало да буде што природније, да пружа различите могућности и да што више подсећа на породичну и друштвену

средину. Монтесори (2003: 307) је тврдила да деца, када им се дају слобода и простор, граде заједницу која је неупоредиво савршенија од оне коју би одрасли хтели да им наметну. Због тога је најбоље да се одрасли уопште не уплићу у дечије активности. Тако је концепт класичне учионице превазиђен, али се добило на могућности да се деца природно удружују, што доприноси развоју позитивних емоција, а тиме и хармонији и стабилности, како личној, тако и групној. На интелектуално васпитање тако постигнута хармонија имала је двоструко позитиван ефекат. Са једне стране деца су брже и лакше учила предвиђено градиво, са друге развијала су своје метакогнитивне способности, јер су се често налазила у ситуацијама да објашњавају оно што знају или да објасне својим друговима на који начин су нешто научили.

Промена курикулума и начина рада, био је други корак у превазилажењу проблема недостатка интеракције међу децом. Истраживачка и радна атмосфера у којој су деца била вођена својом радозналешћу или потребом да стварају, подстакла је и сарадњу и удруживање у заједничке активности. То је било карактеристично за Дјуијеву и Декролијеву школу. Деца су била у обавези да одређене активности у потпуности сама организују укључујући поделу обавеза и израду плана рада. Овакав начин рада донео је много добрих ефеката на социоемоционални развој јер је подстицао међусобно разумевање и сарадњу, развијао ефикасну комуникацију и подстицао развој вештина организације, самоконтролу, самопоуздање, прилагодљивост као и отвореност за туђе идеје, које се данас сматрају значајним емоционалним компетенцијама.

Сам курикулум је значајно утицао на развијање духа сарадње међу децом. Дјуи (1936) је, на пример, приметио да деца имају јако интересовање за људе око себе. Њихову потребу да упознају друге и схвате њихове посебне приче, он је задовољавао одговарајућим садржајима у курикулуму, а то је допринело да деца уче како да препознају осећања других, да разумеју њихове поступке и понашање и развијају толеранцију и флексибилност. Вошбурн (Washburne, 1925a: xiv) је, са друге стране, приметио да је курикулум, који је предвиђао и омогућавао индивидуализацију, помагао да деца суштински прихвате различитости, а то их је чинило и отворенијом и искренијом у комуникацији, и охрабривало да учествују у друштвеним активностима. То се видело и на примеру Далтон плана, који је неговао високо индивидуализован рад а градио веома добре друштвене односе и сарадњу јер су деца, преузимајући своје индивидуалне одговорности, имала слободу коју и одрасли имају, а то је да потраже помоћ од својих колега или надређених.

Реформна педагогија отворила је врата интеракцији и комуникацији међу децом различитих узраста и нивоа знања, па и аспирација. Докази да су мешовите групе најприроднији облик у коме деца треба да живе и уче, налазе се у савршеном функционисању породица са више деце, али и у свакодневној пракси реформних школа (Дјуи, 1971; Монтесори, 2003; Parkhurst, 1924). Марија Монтесори тврди да су њене школе пример како старија деца могу да помажу млађој. Млађа деца су по начину размишљања, као и по осталим способностима, много ближа старијој деци него одраслима, те су заинтересована за радње које старија деца обављају, објашњења која добијају од њих су им јаснија и ближа. За старију децу то је значајна могућност да провере и утврде своје знање, али и да развијају своје самопоуздање. Најзначајнија размена у том односу је емотивна, а љубав најважнија карактеристика.

Када је реч о мотивацији у реформној педагогији, често се стиче утисак да је она природно долазила и да се педагози њоме нису посебно бавили, јер нису ни имали проблем да мотивишу децу на учење. Најзначајнији фактор који је томе допринео је чињеница да је већина курикулума и активности деце осмишљена на основу дечијих интереса, те да је мотивација у њиховој основи. Декролијев систем наставе се у потпуности заснива на центрима интересовања. Дјуи (1971; Dewey, 1956) претходно искуство детета сматра извором његових интересовања и мотивације, па из тог разлога курикулуме ослања на дечије искуство, садржаје одређује оквирно и широко и захтева да уместо логичког поштују психолошки ред излагања. Избор садржаја наставе и њихово дидактичко обликовање у складу са интересовањима деце показао се као један од начина да се ефикасно реши проблем мотивације.

Овде не треба занемарити ни подстицајну средину за рад и учење, као ни слободу у којој су деца радила, која има велики мотивациони потенцијал. Чињеница је да људи боље раде онда кад могу сами да доносе одлуке о свом животу и окружењу, а не када су под контролом других људи. То је управо реформна педагогија искористила. Марија Монтесори (2003) је веровала да деца сама конструишу знање и да је учење високо контекстуално, као и да уче посматрањем и имитирањем, тако је било неопходно само дати им примерене материјале којима ће руковати и моделе које ће посматрати. Њена изјава да када решите проблем дечије пажње, решили сте проблем његовог образовања (Montessori, 1915), говори о томе са коликом озбиљношћу је схватала дечија интересовања.

Други значајан фактор је укидање модела спољашње мотивације. Пошто се у овим школама не примењује спољни облик оцењивања у виду тестирања, искључена је могућност да у тим школама деца уче ради оцене, било као спољње награде, било као

доказ успеха и одмеравања снага са другима. Деца у тим школама уче првенствено јер их интересује оно што уче, поготову када су млађи разреди у питању. У старијим разредима се може препознати осећање одговорности према себи, родитељима или наставницима који се не може сврстати у чисту унутрашњу мотивацију. Награде су долазиле од саме активности, а похвале и признања од вршњака. Захваљујући мотивацији која је постигана, активни и сконцентрисани рад је био појава којом су се Монтесори школе поносиле (Lillard, 2005; Montessori, 1915). Међутим, слични ефекти се бележе и у Дјуијевој лабораторијској школи, Далтон школама, Валдорф школама и Функционалној педагогији. Сви они су имали став да децу одликује интересовање и радозналост, и да учитељи не би требало да покушавају да вештачким методама поткрепљења у деци стварају оно што већ постоји у њиховој природи. Веома је значајно запажање да се у свим анализираним васпитним моделима реформне педагогије игра појављује као значајно наставно и васпитно средство, управо збој својих мотивационих капацитета. Коришћењем игре делује се директно на позитивне емоције детета и отвара пут његовом активном ангажовању. Она је и најбољи начин придобијања дечије пажње и најзначајнији природни инструмент дечијег развоја (Claparede, 1912).

Иако се емоционално васпитање није издвајало као посебна активност, прожимало је васпитни рад свих прогресивних школа и школа реформне оријентације. Наравно, постоје разлике у начину на који се приступало овом, тада новом феномену. Поједини аутори су га посматрали као потпору интелектуалном васпитању и општем постигнућу ученика, као што је то случај код Марије Монтесори и Цона Дјуија. Други су га посматрали као вредност саму по себи, као што је то случај код Овида Декролија и његовог још радикалнијег колеге Александра Нила. Рудолф Штајнер је, на пример, сматрао да емоције доминирају дечијим развојем у једном периоду, док у другом постоје, али водећу улогу у развоју препуштају другим квалитетима. Без обзира на поменуте разлике, емоционално васпитање се у реформној педагогији кристалише око емоција алтруистичке љубави за друге људе и осећања среће које настаје задовољењем дечијих потреба. Најчешће се као пожељне особине издвајају самопоштовање, самосталност у раду, поштовање других људи и њихових потреба и осећања.

Схватање интелектуалног васпитања је значајно измењено у односу на претходни период. Оно је много мање повезано са количином усвојеног знања и академским постигнућем и способностима меморисања и репродуковања знања. Интелектуално васпитање је развој мишљења и креативности. Реформна педагогија жели да развије активне мислиоце, она учи децу методама ефикасног мишљења. Она се усмерава на

решавање проблемских ситуација и ослања на унутрашње потенцијале деце, као што су претходна знања, интересовања и потребе и мотивација. Овако реструктурирано интелектуално васпитање почело је да се прожима са емоционалним. Оно је добило емоционалне квалитете. Повезало је дечију радозналост и жељу за сазнањем са конкретним животним ситуацијама и пружио је деци шансу да уживају у учењу и откривању. У свим реформним школама деца постају мотивисана за умно ангажовање, те позитивни ефекти на интелектуални развој не изостају без обзира на то што се од деце не тражи да уче на традиционалан начин. Исходи интелектуалног васпитања се виде у потврђеној интелектуалној радозналости, способности расуђивања, развијању позитивног односа према интелектуалном раду.

Анализа модела школа који су настали у оквиру реформне педагогије, показала је да је, упркос својим различитостима и аутентичности, сваки од њих, на свој начин остварио јединство и ефикасност интелектуалног и емоционалног васпитања. Сва три модела су тежила горе описаним исходима и великој мери их остварила. За анализу су изабране Далтон школе, Монтесори школе и Валдорф школе као изразити представници реформне педагогије, али и из разлога што су се као целовити системи одржали до данас.

Далтон школа је усмерена ка развијању одговорности код деце. Припрема их за самостални рад и истраживање, те обезбеђује академски успех и омогућава успех у даљем току школовања на универзитету. То постиже усмеравањем на метакогнитивне компетенције деце и доста времена посвећује техникама учења, самопровере и самокориговања, као и техникама економичног располагања сопственим временом. Осим тога, деца су морала да науче како да уче, како да користе садржај, фусноте, илустрације и референце у књигама. У том смислу ова школа би свакако мога да буде модел и за савремене школе. Ипак, интелектуални развој се посматра у зависности од емоционалних стања. Онде где има бриге, збуњености и менталне напетости, нема менталног развоја. Због тога се инсистира на отвореном и искреном односу и на јасном одређењу циљева, како би деца била сигурнија, опуштенија и самоуверенија. Негативне емоције у великој мери су неутралисане слободом избора задатака и слободом у организацији времена и сарадничким и пријатељским односима који владају у школи.

Монтесори педагогија је прожета идејом васпитања независности код детета. Интелектуално и емоционално васпитање у овом систему воде ка емоционалној стабилности и, на крају, срећи и задовољству које проистиче из личног успеха и друштвене прихваћености. Независност подразумева и разумевање света око себе и самоспознају, па се од деце очекивало да развију способност праћења сопственог постигнућа, проналажења

грешака и њиховог исправљања. То подразумева интелектуалне способности, али и емоционалну стабилност, јер захтева прихватање, упорност и позитиван однос према раду и учењу. За Монтесори методу је специфично, у односу на друга два модела да је имала курикулумом предвиђене садржаје из области социјално-емоционалног учења, где су кроз глуму, имитацију, и забаву деца демонстрирала успешне и неуспешне видове комуникације и учила о моделима понашања. Ипак, треба нагласити да је слободна друштвена интеракција била најзначајније васпитно средство коришћено у Монтесори педагогији.

Валдорф школе су најспецифичније јер су настале на посебној филозофији човека и имају најизраженију холистичку перспективу. Човекова индивидуалност огледа се у осећањима, она репрезентују његову душу и представљају везу између материјалног и узвишеног света. Када се осећањима придружи воља, човек је спреман да утиче на материјални свет, а када овлада мишљењем, он је способан да се уздигне изнад свог живота и приближи се духовном свету. У јединству осећања воље и мишљења и приближавању духовном свету налази се слобода којој човек тежи. Тако се може рећи да је васпитање у Валдорф школама васпитање ка слободи. Валдорф школе, такође, емоционалном васпитању поклањају највише пажње од анализираних школа и посвећују се овом аспекту детаљно. Док Монтесори и Далтон школе придају значај емоцијама и сматрају да емоционални аспекти треба да прожимају све односе и активности, Валдорф школе препознају емоционално васпитање као посебно поље васпитне делатности које треба проучавати и осмислити. Они то и чине из угла антропозофије, тако да је емоционално васпитање доминантно у периоду у коме развија астрално тело човека, без кога је он некомплетан и његов уравнотежен живот није могућ (Steiner, 2004a:108).

IV

На сличан начин сагледане су алтернативне школе данас, јер оне представљају наставак тежњи реформне педагогије да развије слободног и уравнотеженог човека. Оне нуде васпитне моделе који негују равнотежу емоционалног и интелектуалног, а савременој педагогији пружају могућност да сагледа могућности и позитивне ефекте плурализације образовања, као и потврду да је могуће у савременим условима остварити васпитање које ће пружати деци слободу, поштовати индивидуалне разлике, подстицати позитивне емоције и мотивацију. При том ће остварити пожељан академски успех.

Плурализација образовања је захтев савременог друштва. Неминовно је да ће се развој образовног и васпитног система у нашој земљи развијати у правцу плурализације школа и педагошких оријентација. Да би се лакше носила са значајним променама у погледу организације, али и са променама у циљевима и задацима, као и у садржајима и

методама наставе, педагошка теорија се мора ослонити на искуства и традицију европских земаља у овој области. У њима држава поставља опште хуманистичке и демократске циљеве васпитања и упућује на педагошки стандард знања и способности, а школама препушта да слободно бирају педагошки модел организације наставе и школе. Осим искуства из дуге традиције, ове земље могу понудити основне концепте алтернативних школа и најзначајније оријентације које се могу искористити као основа на којој би се градио нови, плурастички образовни систем.

Најзначајније оријентације савремених алтернативних школа су холистичка перспектива васпитања и научни приступ и усаглашеност са савременим достигнућима неуронаука при избору модела учења. Оне детету прилазе као целовитој личности и његов развој сматрају условљеним различитим факторима који се налазе у самом детету и ван њега. Сазнања о когнитивним и афективним процесима су веома важна и педагошки применљива. Алтернативне школе их користе како би обезбедиле да процес учења и развоја буде што ефикаснији, али и пријатнији за дете. Оне могу послужити као модели или инспирација традиционалним школама на више начина, поготову када се узме у обзир да су у сагласности са савременим достигнућима наука о учењу и да су њихови модели наставе и учења тестирани у пракси и могу се сагледати њихови ефекти.

Једна од најзначајнијих лекција која се из алтернативних школа може научити је да се школа треба усредсредити посебно на сваког ученика. Она мора да узме у обзир претходна знања и да омогући индивидуализоване форме учења које су прилагођене њиховим потребама и могућностима. Такав приступ често упућује и на слободну сарадњу међу децом, мешовите групе и флексибилан курикулум. Таква оријентација, која омогућава индивидуално напредовање, доноси са собом још једну добробит, а то је подстицај надареним и талентованим ученицима. Програми који отварају могућност великог ангажовања, унутрашње мотивације, изазовних тема, и праћење сопственог темпа, а при том пружају социоемоционалну подршку, могу да помогну надареној деци да несметано развију своје потенцијале. Ови програми су често у складу са теоријом вишеструких интелигенција и препознају децу са посебним, нетрадиционалним талентима и могу им помоћи у развијању различитих компетенција. Опредељење ка индивидуалним постигнућима и подстицање унутрашње мотивације води и ка нетрадиционалним начинима оцењивања ученика. Она укључују и дубље разумевање њиховог напредовања и повратну информацију која може помоћи у даљем учењу, а не само спољашњу проверу површинског знања, те се стога сматрају и адекватнијим начинима процењивања постигнућа ученика.

Алтернативне школе су задржале реформни дух односа према школи као средини за учење и прилазе уређењу школе свесне везе између ефикасног учења и емоционалне испуњености. Због тога алтернативне школе често посебну пажњу поклањају естетској димензији средине за учење и позитивној атмосфери школе која је значајна, а у традиционалној школи често занемарен фактор. Топла средина, у којој ученици осећају љубав, разумевање и подршку, у којој су елиминисане стресне ситуације, и у којој се проблеми и конфликти решавају конструктивно и доследно, доприноси не само бољем социоемоционалном функционисању деце, већ и интелектуалном.

V

Реформна педагогија је наглашавала значај емоција и способности критичког мишљења, поштовала је личност детета и његову индивидуалност и пружала му слободу да изрази своје биће. Педагошке теорије су током 20. века наставиле да негују ове идеје, посебно подржане од стране хуманистичких теорија васпитања које су у другој половини 20. века развијали Абрахам Маслов и Карл Роџерс. У области образовања развијен је оптимистичан поглед на људску природу, који произилази из става да постоје сви унутрашњи предуслови за здрав и креативан развој личности и да васпитање треба да се ослони на унутрашње снаге детета и да тежи њиховом остваривању и самоактуализацији (Милутиновић, 2011). Хуманистичке тежње, уз захтеве за демократизацијом и плурализацијом васпитних и образовних система који произилазе из потреба савременог друштва, отварају питања реформи васпитних и образовних система.

Реформна педагогија се може посматрати као солидна основа за анализу проблема школске организације и савремене педагошке праксе јер је на том пољу понудила доста решења која су применљива у савременим условима. Нека од решења насталих у оквиру реформне педагогије прихваћена су и у традиционалним школама, где су модификована или су еволуирала, али су у сваком случају допринела њиховом развоју. Међу њима су најзначајнија она која су допринела демократизацији школе и њеном отварању за интересовања и потребе ученика, као што су увођење институције ученичког парламента, изборних предмета, кабинетске наставе и разних врста секција. Такође постоје многа дидактичко-методичка решења која су потекла из реформне педагогије као што су искуствено учење, учење рукама (које се односи на све врсте ручних, занатских и уметничких активности), индивидуални и групни пројекти деце, самостални истраживачки рад. Њиховим повезивањем са теоријским основама из којих су настали и сагледавањем развојних капацитета, могло би се доћи до препорука за њиховим развијањем и надограђивањем.

Као актуелне теме у српској педагогији, могу се издвојити проблеми инклузије у образовању, описно оцењивање и праћење постигнућа ученика, којима је у реформној педагогији било посвећено доста простора. У нашим школама прихваћен је и пројекат *Корак по корак*, који се развио из неких аспеката педагогије Марије Монтесори и Селестина Френеа (Матијевић, 2011). Тако је отворио простор за идеје настале у оквиру реформне педагогије, а тичу се средине и материјала за учење, индивидуалног напредовања и поштовања дечијих интереса.

Актуелност идеја реформне педагогије које се односе на интелектуално и емоционално васпитање, посебно се могу сагледати у односу на одредбе Закона о основној школи. Анализом законом постављених исхода образовања може се закључити да се од школа у Србији очекује да развијају критичко и креативно мишљење и да овладају техникама учења. Од система образовања и васпитања очекује се и да, између осталог, оспособи ученике да „усвајају и изграђују знање, примењују и размењују стечено знање“, као и да „науче како да користе свој ум“ (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2013, чл. 5), што упућује на развој метакогнитивних способности. Ови захтеви су израз савремених схватања интелектуалног васпитања и потреба друштва у коме живимо, али су неоспорно били постављени и као платформа за развој концепције интелектуалног васпитања у реформној педагогији.

У домену емоционалног васпитања је сличност још израженија, јер од десет постављених исхода, чак шест носе емоционалне квалитете, односно захтевају добро осмишљено емоционално васпитање како би се остварили. Постављени исходи се односе на ефикасну комуникацију и сарадњу са другима и у оквиру тимова, која у суштини захтева социјално-емоционалне компетенције, а била је основно васпитно средство, и одлика наставе реформних школа. Затим, коришћење научних и технолошких знања, уз показивање одговорности према свом животу, животу других и животној средини, као и схватање света као целине и себе као његовог дела, што се такође може препознати у реформној педагогији, а посебно у школама са холистичком оријентацијом као што су Монтесори и Валдорф школе. Захтев да се покрећу и прихватају промене, преузима одговорност и развије јасна оријентисаност ка остварењу циљева је у ствари повезан са развијањем мотивације и оријентисаности на успех. У њему је веза интелектуалног и емоционалног најизраженија јер тражи емоционалну стабилност, али и конкретна знања и вештине које ће водити ка остварењу циља. Он се веома јасно може препознати у прагматистичкој педагогији и Далтон плану. Треба нагласити да је у овим правцима реформне педагогије, та предузетничка оријентација и критикована од присталица

есенцијализма у педагогији. Од ученика се очекује да науче да ефикасно и одговорно управљају собом и својим активностима, што се као захтев за саморегулацијом истиче посебно у Далтон плану, али и у Монтесори систему и Валдорф педагогији.

Представници Новог васпитања су као своју мисију одредили стварање услова за природан и слободан развој људског бића, у индивидуалном и општем смислу, да би живот у друштву учинили хуманијим, а мир и међународно разумевање одликом тог друштва (Fuchs, 2004; Hameline, 1993). Стога су они развили концепције интелектуалног и емоционалног васпитања које су ишле у сусрет проблемима и деловале превентивно. Оне су доказано ефикасне и савремена педагогија их може користити у многим аспектима. Опсег њиховог рада и доприноса је шири од онога што је обухваћено овим радом. Њихов допринос на плану интелектуалног и емоционалног је значајан, али представља само један његов део. Сагледан из те перспективе, овај рад има улогу у приближавању реформне педагогије педагошкој јавности и многих тема које би могле да буду од значаја за разумевање појединих питања савремене педагогије и школства. Неке од тема које би могле да буду сагледане из перспективе реформне педагогије, би могле да обухватају плурализам педагошких приступа, ефикасност и квалитет алтернативних школа, као и проблем њиховог елитизма, затим проблем образовања наставника, учешћа родитеља у образовању своје деце, као и теме од општег друштвеног значаја, као што су васпитање за мир и толеранцију и др.

Реформна педагогија је покушала да свету понуди радикално другачију школу, не само методе и моделе рада. Она је понудила слободу и еманципацију као начин живота и васпитања (Oelkers, 2006а: 33). Тако је инспирисала многе хуманисте и реформаторе да широм света шире мреже алтернативних школа, али трансформишу и традиционалне образовне системе. Тај процес још увек није завршен, али његово време тек долази.

ЛИТЕРАТУРА

- Aldrich, R. (2009). The New Education and the Institute of Education, University of London, 1919–1945. *Paedagogica Historica*, 45(4 – 5), 485–502. DOI: 10.1080/00309230903100882
- Altaras Dimitrijević, A. i Jolić Marjanović, Z. (2010). Test emocionalne inteligencije Majera, Saloveja i Karuza: provera metrijskih karakteristika srpske verzije MSCEIT-a. *Psihologija*, 43(4), 411 – 426. DOI:10.2298/PSI1004411A
- Antonijević, R. (2005). Motivacija i saznavanje u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 54 (4–5), 527–530.
- Antonijević, R. (2008). Uloga i značaj razvoja pojmova u procesu intelektualnog vaspitanja. *Pedagogija*, 63(3), 391 – 401.
- Antonijević, R. (2010). Karakteristike motivacije u procesu vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 59 (1), 54 – 71.
- Antonijević, R. (2011). Proces i efekti problemski orijentisanog intelektualnog vaspitanja. *Pedagogija*, 66(3), 402 – 414.
- Ashby, F. G., Isen, A. M. & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529–550. DOI: 10.1037/0033-295x.106.3.529
- Ashley, M. (2009). Education for Freedom: The Goal of Seiner/Waldorf Schools. In Woods P. A. and Woods G. J. (eds). *Alternative Education for the 21st Century*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ashman, A. & Conaway, R. (2002). *An Introduction to Cognitive Education: Theory and Applications*. London and New York: Routledge.
- Bakovljević, M. (1998). *Osnovi pedagogije*. Sombor: Učiteljski fakultet.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Barr, R. D., & Parrett, W.H. (1997). *How To Create Alternative, Magnet, and Charter Schools That Work*. Bloomington: National Educational Service.
- Bayles, E. E. (1960). *Democratic Educational Theory*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Benavides, F., Dumont, H. & Istance, D. (2008). The Search for Innovative Learning Environments. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (21 – 44), OECD Publishing: New York DOI: 10.1787/9789264047983-3-en
- Bevanda, J. (2010). Frojd i pedagogija. *Svarog – Časopis za društvene i prirodne nauke*, 1, 201 – 212. Preuzeto 12. juna 2015. sa http://nubl.org/wp-content/uploads/2014/12/Jovanka-Bevanda-Frojd-i-pedagogija_split_1.pdf

- Biddle, A. (1926). Psychology of Learning and the Dalton Plan. In *Education for Responsibility. The Dalton Laboratory Plan in Secondary School*. New York: Macmillan Company. Retrieved March 13, 2015. from <https://ia601400.us.archive.org/14/items/educatingforresp009258mbp/educatingforresp009258mbp.pdf>
- Birney, D. P. & Sternberg, R. J. (2006). Intelligence and Cognitive abilities as Competences in Development. In Bialystok E. & Craik F. I. M. (eds.), *Lifespan Cognition: Mechanisms of Change*. Oxford University Press: USA Published to Oxford Scholarship Online: March 2012 DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195169539.001.0001
- Bisquerra, A. R. & Núria, N. P. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *El butlletí inf@ncia*, 55. De la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. Generalitat de Catalunya. Retrieved August 13, 2013 from http://www20.gencat.cat/docs/dixit/Home/04Recursos/02Publicacions/02Publicacions%20de%20BSF/04_Familia_infancia_adolescencia/Butlleti_infancia_articles_2012/Links/55_profunditat.pdf
- Bodroški-Spariosu, B (2009). Herbartova koncepcija vaspitanja – značaj i aktuelnost osnovnih postavki. *Pedagogija*, 1, 5 – 22.
- Bojović, Ž. (2011). Uticaj i dometi pedagogije Marije Montesori. *Pedagoška stvarnost*, 7–8, 700–706.
- Bottome, P. (1939). *Alfred Adler – Apostle of Freedom*. London: Faber & Faber.
- Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Brehony, K. J. (2004). A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921–1938. *Paedagogica Historica*, 40(5–6). DOI: 10.1080/0030923042000293742
- Bruner, Dž. (1976). Proces obrazovanja. *Pedagogija*, 2–3, 275 – 321.
- Burke, W. J. (ed.) (2005). *Competency Based Education and Training*. London: Routledge.
- Camp Mayhew, K. & Camp Edwards, A. (1939). *The Dewey School, The Laboratory School of the University of Chicago 1896 – 1903*. New York, London: Appleton-century company.
- Carsey, N. (1998). Overwiev: From the Great War through the Great Depression. In Cayton, M. C. & Williams, P. W. (eds.), *Encyclopedia of American Cultural and Intellectual History*, Vol. 1. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cenić, S. i Petrović, J. (2012b). *Vaspitanje kroz istorijske epohe. Knjiga II*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Cenić, S. i Petrović, J. (2012a). *Vaspitanje kroz istorijske epohe. Knjiga I*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Chabot D. i Chabot M. (2009). Emocionalna pedagogija. Osećati kako bi se učilo – kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje. Zagreb: Educa.
- Chappell, C., Gonczi, A. & Hager, P. (2000). Competency-based education. In Foley G. (ed.), *Understanding adult education and training*. Singapoure: South Wind Productions.

- Claparede, E. (1912). *Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child*. New York: Longmans Green and Co, London: Edward Arnold.
- Cohen, J. (ed.) (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. New York and London: Teachers College. Columbia University.
- Cohen, J. (ed) (2001). *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201 – 237. DOI: 10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
- Cremin, L. A. (1964). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. New York: Alfred A. Knopf.
- Cremin, L. A. (1988). *American Education, the metropolitan experience, 1876 – 1980*. New York: Harper & Row Publishers.
- Croall J. (1983). *Neill of Summerhill. The Permanent Rebel*. New York: Pantheon Books.
- De Costera, T., Simon, F. & Depaepe, M. (2009). “Alternative” education in Flanders, 1960–2000: transformation of knowledge in a neo-liberal context. *Paedagogica Historica*, 45(4–5), 645–671. DOI: 10.1080/00309230903100999
- Dewey, E. (1922). *The Dalton Laboratory Plan*. E. P. Dutton & Co. Inc.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, Lexington, Mass: D.C. Heath. Retrieved February 2, 2006 from http://spartan.ac.brocku.ca/~lwr/d/Dewey/Dewey-1910a/Dewey_1910_toc.html
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. Minton, Balch & Company: New York.
- Dewey, J. (1934). Individual Psychology and Education, *The Philosopher*, 12. Retrieved August 12, 2006 from <http://psychclassics.yorku.ca/Dewey/newpsych.htm>
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago & London: Phoenix Books, University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Macmilian Publishing.
- Dirkem E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Djuji, Dž. (1936). *Interes i napor, moral i vaspitanje*. Skoplje: Nemanja.
- Djuji, Dž. (1971). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
- Donaldson M. (1997). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dunlosky J. & Metcalfe J. (2009). Metacognition. *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences*. DOI :10.4135/9781412972024.n1602
- Dunn, S. G. (2005). *Philosophical Foundations of Education - Connecting Theory to Practice*. Upper Saddle River, NY, Columbus, OH: Pearson/Merill/Prentice Hall.

Durst A. (2010). Venturing in Education: teaching at the University of Chicago's Laboratory School, 1896–1904. *History of Education*, 39(1), 55–73. DOI:10.1080/00467600802508963

Dworkin, M. S. (1959). *Dewey on Education, Selections with Introduction and notes*. New York: Teachers College, Columbia University.

Dženkins, F. (2002). *Istorija Sjedinjenih Država*. Beograd: Filip Višnjić.

Đorđević J. (1990). *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*. Sarajevo: Svjetlost, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Đorđević J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Učiteljski fakultet, Naučna knjiga.

Đorđević J. (2006). Vaspitanje mišljenja učenika u savremenoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 5–6, 385 – 401.

Đurišić-Bojanović, M. (2007). Spremnost za promene: nove kompetencije za društvo znanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 211 – 224. DOI:10.2298/zipi0702211d

Đurović A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u kraljevini Srbiji 1905 - 1914*. Beograd: Istorijski institut.

Edwards J. (2001). *Women in American Education: The Female Force & Educational Reform*. Westport, CT, USA: Greenwood Press.

Eichelberger, H. (n.d.). *Concepts of Reform Pedagogy*. Retrieved October 17, 2011. from www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp_englisch.pdf

Elkajnd, D. (2002). Pijaže i obrazovanje. U Miočinović, Lj. (2002). *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja* (204 – 223). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Farr, M. F. (1926). The Library and the Dalton Plan. In *Education for Responsibility. The Dalton Laboratory Plan in Secondary School*. New York: Macmillan Company. Retrieved March 13, 2015. from https://ia601400.us.archive.org/14/items/educatingforresp009258mbp/educating_forresp_00925_8mbp.pdf

Farrell J. (2007). Education in the Years to Come: What We Can Learn from Alternative Education. in Hershock, P. D., Mason, M. & Hawkins, J. N. (eds.), *Changing Education: Leadership, Innovation and Development in a Globalizing Asia Pacific* (1 – 26), Springer Science & Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4020-6583-5_1

Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). DOI: 10.14221/ajte.2011v36n3.1

Fuchs, E. (2004). Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century. *Paedagogica Historica*, 40, (5 – 6), 756 – 784. DOI: 10.1080/0030923042000293751

Gardner, H. (1999). Foreward in Cohen, J. (ed.), *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of The Mind. Selected Work of Howard Gardner*. London & New York: Routledge.
- Glines, D. (2012). Declaring War Against Schooling: Personalizing Learning Now. *Choice Reviews Online*, 50(01), DOI: 10.5860/choice.50-0417
- Glines, D. (n.d.). *100 Years War Against Learning*. Retrieved June 2, 2014. from <http://learningalternatives.net/articles/>
- Goetz, T., Frenzel, A., Perkun, R. & Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement. In: Schulze R. & Roberts R. D. (eds.), *Emotional intelligence: An international Handbook* (pp. 233–253). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Gojkov, G. (2012). Pedagogija u postmoderni. U *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja: zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1997). Emotional Intelligence in Context. In Salovey P. & Sluyter D. J. (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: BasicBooks.
- Goleman, D (2007). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D (2015). *Fokusiranost, neprimetni pokretač izuzetnosti*. Beograd: Geopoetika.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and Principles of Motivation. In Berliner D. C. & Colfee R. C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63–84). New York: Macmillian.
- Greenberg, M. T. & Snell, J. L. (1997). Brain Development and Emotional Development: The Role of teaching in Organizing the Frontal Lobe. In Salovey P. & Sluyter D. J. (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: BasicBooks.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Eduka.
- Gutek, G. L. (ed.) (2004). *The Montessori Method – The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hamaïde, A. (1924). *The Decroly Class*. New York: Dutton & Company
- Hameline, D. (1993). Edouard Claparede (1873–1940). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 23(1/2), 159–171. DOI: 10.1007/bf02195033
- Heiner U. (1994). Rudolf Steiner (1861-1925). *Prospects: the quarterly review of comparative education*. 24(3 – 4), 555 – 572. DOI: 10.1007/bf02195288
- Hemmings, R. (1973). *Children's Freedom: A. S. Neill and the Evolution of the Summerhill Idea*. New York: Schocken Books.
- Hirsch P. (2005). Apostle of freedom: Alfred Adler and his British Disciples. *History of Education*, 34(5), 473–481. DOI: 10.1080/00467600500220622

- Hofstetter, R. (2004). The Construction of a New Science by Means of an Institute and Its Communication Media: The Institute of Educational Sciences in Geneva (1912-1948). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40 (5 – 6), 657 – 683. DOI: 10.1080/0030923042000293706
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2009a). Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica*, 45 (4–5), 453–467. DOI: 10.1080/00309230903100841
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009b). Knowledge for teaching and knowledge to teach: two contrasting figures of New Education: Claparède and Vygotsky. *Paedagogica Historica*, 45 (4–5), 605–629 DOI: 10.1080/00309230903100973
- Hörner, W. (ed.) (2007). *The Education Systems of Europe*. Springer. DOI: 10.1007/1-4020-4874-2
- Houston, R. W. & Howsam, R. B. (1972). *Competency Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects*. Science Research Associates.
- Herera, A. i Mandić, P. (1989). *Obrazovanje za 21. stoleće*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marje Montessori, Rudolfa Štajnera i Celestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56(1 – 2), 65 – 77.
- Jenkins, C. (2000). New Education and its emancipatory interests (1920 – 1950). *History of Education*, 29(2), 139 – 151. Retrieved November 30, 2011 from <http://www.tandf.co.uk/journals/tf/0046760X.html>
- Jermakov, D. (2011). Problemi i perspektive razvoja kompetencijskog pristupa u pedagoškoj teoriji i praksi. *Godisnjak Srpske akademije obrazovanja*. Beograd.
- Jovanović, B. (2011). Smisao i ciljevi humanistički usmerenog vaspitanja i obrazovanja u savremenim uslovima. *Pedagoška stvarnost*, 57 (7 – 8), 596 – 609.
- Katz, Y. J., Lang, P., & Menezes, I. (eds.) (1998). *Affective Education : A Comparative View*. London: Cassell.
- Kej, E. (1918). *O vaspitanju djeteta u školi*. Beograd, Sarajevo.
- Key, E. (2000). *Stoleće deteta*. Zagreb: Educa
- Kilpatrick, W. H. (1919). *The Montessori system examined*. Cambridge, Massachusetts: The Riverside Press.
- Kilpatrick W. H. (1925). An Effort at Appraisal. In Washburne, C. W. (editor) *Adapting the Schools to individual differences. The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (273 – 287). Public School Publishing Company: Bloomington, Illinois.
- Klafki V. (2007). Duhovno-naučna pedagogija, dostignuća, ograničenja i kritička transformacija. *Pedagogija*, 3, 351 – 361.

Kocić, Lj. (2002). Škola po meri Edvarda Klapareda. *Zbornik 34 Instituta za pedagoška istraživanja*, (141 – 155). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kocić, Lj. (2004). Aktivna škola Adolfa Ferijera. *Zbornik 36 Instituta za pedagoška istraživanja*, (49 – 65). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Krneta, Lj. (1981). *Škola na putevima progresu*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kupermintz, H. (2002). Affective and Conative Factors as Aptitude Resources in High School Science Achievement. *Educational Assessment*, 8(2), 123–137 DOI: 10.1207/s15326977ea0802_03

Kant, I. (1979). *Kritika praktičkog uma*. Beograd: BIGZ.

Lageman, E. C. (1998). Education. In Fox R. W. & Kloppenberg J. T. (eds.), *A Companion to American Thought*. New York: Blackwell Publishers.

Lang, P. (1998). Towards an understanding of affective education in a European context. In Katz, Y. J., Lang, P. & Menezes, I. (eds.), *Affective Education: A Comparative View*. London: Cassell.

Larrison, A. L. (2013). *Mind, Brain and Education as a Framework for Curricular Reform. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirement for the degree Doctor of Education*. University of California, San Diego, California State University, San Marcos. Retrieved April 24, 2015. from https://csusm-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.8/305/LarrisonAbigail_Spring2013.pdf?sequence=1

Letić, M., Lungulov, B. i Grandić, R. (2013). Emocionalna inteligencija - skrivena moć uspešnih lidera. *Pedagoška stvarnost*, 59 (4), 573 – 583.

Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

Locke, E. A. (2000). Motivation, cognition and action: an analysis of studies of task goals and knowledge. *Applied Psychology: An International Journal*, 49 (3), 408 – 429. DOI: 10.1111/1464-0597.00023

Lok, Dž. (1950). *Misli o vaspitanju*. Beograd: Znanje.

Ludvigh, H. (2007). Autentičnost i kreativnost u teoriji i praksi Montessori pedagogije. *Pedagoška stvarnost*, 7 – 8, 681 – 692.

Lynch, A. J. (1924). *Individual Work and the Dalton Plan*. London: George Philip & Son Ltd.

Martin, R. (2004). Philosophically Based Alternatives in Education. *Encounter*, 17 (1), 17 – 27.

Matijević, M. (2001). *Alternativne škole – didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipeks.

Matijević, M. (2009). Školski i pedagoški pluralizam u zemljama u tranziciji. U Potkonjak N. (ur.) *Buduća škola. Zbornik radova sa naučnog skupa* (193 – 206). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Matijević, M. (2011). Pedagoški i školski pluralizam kao šansa za uvažavanje temeljnih ljudskih i dečijih prava. *Nova škola*, 8, 9 – 17.

- Mayer, J. i Salovey, P. (1999). Što je emocionalna inteligencija? U Salovey, P. i Sluyter, D. J. (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In Sternberg R. (ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mijatović, A. (ur.) (1999a). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Mijatović, A. (1999b). Razvoj suvremenih pedagoških ideja. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije (39–77)*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Milivojević, Z. (2000). *Emocije*. Novi Sad: Prometej.
- Miller, R. (1992). Educating for Wholness – A Challenge for Modern Schooling. In Hegner, M. & Hegner, H. (eds.), *Alternatives in Education*. Tonasket, WA: Home Education Press.
- Miller R. (2004). A Map of the Alternative Education Landscape. *Paths of Learning*, 20. Retrieved April 24, 2015. from <http://www.educationrevolution.org/store/resources/alternatives/mapoflandscape/>
- Milutinović, J. (2007). Pedagoški pluralizam: Ciljevi obrazovanja i učenja u svetu koji se menja. *Pedagoška stvarnost*, 53 (7 – 8), 587 – 598.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2009a). Dalton plan – koncepcija i modifikacija. *Pedagogija*, 1, 23 – 34.
- Milutinović, J. (2009b). Demokratske i slobodne škole. U: A Tanítóképzés jövőképe: a II. Nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye, Szabátka, szeptember 18 – 20. = Budućnost obrazovanja učitelja: II. Međunarodna naučna konferencija – zbornik radova konferencije, Subotica, 18 – 20. septembar 2008. = Future perspectives of primary school teachers training: 2nd international scientific conference – collection of proceedings, Subotica, 18 – 20th september 2008. (szerksztő Czékus Géza). Újvidék: Forum; Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 393 – 399.
- Milutinović, J. (2009v). Različiti pristupi kvalitetu obrazovanja. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 128, 75 – 88.
- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Milutinović, J. Zuković, S. (2011). Aktualnost reformne pedagogije: model slobodnih i demokratskih škola. *Pedagoška stvarnost*, 5 – 6, 426 – 437.
- Milutinović, J., Zuković, S., Klemenović, J. (2012). Pluralizam filozofija obrazovanja i vrednosti: Obrazovanje za građansko društvo. U Grandić, R. (ur.), *Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja: zbornik radova (69 – 89)*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Miočinović, Lj. (2002). *Pijaževa teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the "Children's Houses" with Additions and Revisions by the Author*. New York: The Frederick A. Stokes Company
- Montessori, M. (1915). *My System of Education*. New York: The House of Childhood Inc.
- Montessori, M. (1972). *Education and Peace*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Montessori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Müller, S. (2010). *Freedom and Authority in Alexander S. Neil's and Jean Jacques Rousseau's Philosophy of Education*. Marburg: Tectum Verlag.
- Nagata, Y. (2006). *Alternative Education: Global Perspectives Relevant to the Asia-Pacific Region*. Tokyo, Japan: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-4986-6
- Natorp, P. (1922). *Opšta pedagogika*. Beograd: Geca Kon.
- Necka, E. & Orzechowski, J. (2005). Higher – Order Cognition and Intelligence. In Sternberg R. & Pretz J. (eds). *Cognition and Intelligence, Identifying the Mechanisms of the Mind*. Cambridge University Press.
- Nedović, V. (1991). *Prilozi teoriji obrazovanja*. Kraljevo: Slovo.
- Neill, A. S. (1945). *Hearts not Heads in the Schools*. London: H. Jenkins Limited.
- Neill, A. S. (1977). *Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing*. Wallaby edition. New York: Pocket Books.
- Neill, A. S. (1992). *Summerhil School. A New View of Childhood*. Albert Lamb (ed.). New York: St. Martin's Press.
- Neumann, R. A. (1994). A Report from the 23rd International Conferences on Alternative Education. *Phi Delta Kappan Bloomington*, 75(7).
- Nicolai, S. (2007). *Fragmented Foundations: Education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory*. UNESCO, Institute for Educational Planning and Save the Children UK.
- Nil, A. S. (1988). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Noddings, N. (2006). Educating Whole People: A Response to Jonathan Cohen. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 238 – 242. DOI: 10.17763/haer.76.2.7538k44848065xw2
- Oberski, I. (2006). Learning to think in Steiner-Waldorf schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online], 5(3), 336 – 349. DOI: 10.1891/194589506787382431
- Oelkers, J.(2002). Rousseau and the image of „modern education“. *Curriculum studies*, 34 (6), 679 – 698. DOI: 10.1080/00220270210141936
- Oelkers, J.(2004a). Nohl, Durkheim, and Mead: Three Different Types of History of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 23 (5 – 6), 347–366. DOI:10.1007/s11217-004-4449-9

Oelkers, J. (2004b). Reformpädagogik. In Brenner, D. & Oelkers, J. (eds.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (pp.783–806). Dortmund: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Oelkers, J. (2006a). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2),15 – 48. DOI:10.1080/00309230600551981

Oelkers, J.(2006b). *Break and Continuity: Observations on the Modernization Effects and Traditionalizations in International Reform Pedagogy*. Retrieved February 22, 2014. from <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/englishlectures/Break.pdf>

Oelkers, J. (2008). „Modernity” in Education around 1900. Opening lecture Conference „Pragmatism in the Reticle of Modernization - Contexts, Concepts, Critiques”. Centro Stefano Franscini Ascona, 7 September 2008. Retrieved February 22, 2014. from <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/englishlectures/Ascona2008english.pdf>

Ogletree, E. J. (1996). The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey. Retrieved November 6, 2014. from <http://www.thebee.se/comments/studies/OgletreeStudy.html>

Parkhurst, H. (1921). The Dalton Plan V. *The Times Educational supplement*. Saturday, July 30. Retrieved October 17, 2014. from http://www.daltondeventer.nl/literatuur/titels/00_artikel_4_helen_parkhurst.pdf

Parkhurst, H. (1924). *Education on the Dalton Plan*. London: Bell and Sons.

Parkhurst, H. (1925). The Dalton Laboratory Plan. In Washburne, C. W. (ed.), *Adapting the Schools to individual differences. The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (83 – 95). Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company.

Pavićević, V. (1979). Kantova etika kategoričkog imperativa. U Kant, I. (1979). *Kritika praktičkog uma*. Beograd: BIGZ

Pedagoška enciklopedija (1989). Potkonjak, N i Šimleša, P. (ur.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pedagoški rečnik (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, R. & Pertz, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In Schutz, P. A. & Pekrun, R. (eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Amsterdam: Academic Press.

Petrović, J. (2007). *Uticaj Džona Džuija na pedagošku teoriju i praksu Srbije*. Magistarska teza. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.

Petrović, J. (2009). Izvori i funkcija cilja vaspitanja u Džuijevoj pedagogiji. *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa*. Užice: Učiteljski fakultet.

Petrović, J. (2011). Vaspitanje za humane odnose u reformnoj pedagogiji. Vaspitanje za humane odnose– problemi i perspektive, Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa. Niš: Filozofski fakultet.

Platon (2005). *Država*. Dereta: Beograd.

Popov, Č. (2010). *Građanska Evropa (1770 – 1914) – Društvena i politička istorija Evrope (1871 – 1914)*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Potkonjak, N. (2003). *XX vek - ni vek deteta ni vek pedagogije: ima nade ... XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.

Pretz, J. & Sternberg, J. R. (2005). Unifying the field: cognition and intelligence. In Sternberg R. & Pretz J. (eds). *Cognition and Intelligence, Identifying the Mechanisms of the Mind*. Cambridge University Press.

Protić, M. Lj. (1922). Naučna pedagogika. *Učitelj*, 1 – 2, 60 – 71.

Radeka, I. (2011). Odgoj ličnosti ili obrazovanje kompetencija? *Pedagoška stvarnost*, 57 (7–8), 655 – 666.

Raywid, M. A. (1983). Alternative Schools as a Model for Public Education. *Theory into Practice*, 22 (3), 190 – 197. DOI:10.1080/00405848309543060

Raywid, M. A. (1988). Alternative Schools: What Makes Them Alternative? *The Education Digest*, 54 (3), 11 – 12.

Raywid, M. A. (1999). History and Issues of Alternative Schools. *Education Digest*, 64 (9), 47 – 51.

Reese, W. J. (2001). Education. In Cayton, M. C. & Williams, P. W. (eds.), *Encyclopedia of American Cultural and Intellectual History*, Vol. 3. New York: Charles Scribner's Sons.

Reis, J (2010). Cultural internationalism at the Cité Universitaire: international education between the First and Second World Wars. *History of Education*, 39 (2), 155 – 173. DOI: 10.1080/00467600903029430

Reis, S. M., & Renzulli, J.S. (2004). Current Research On The Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119 – 130. DOI: 10.1002/pits.10144

Richards, E. L (1988). Has Mental Hygiene a Place in Elementary School? in *Readings from Progressive Education. A Movement and Its Professional Journal*. Vol. I. Lanham, New York, London: University Press of America.

Richburg, M. & Fletcher, T. (2002). Emotional Intelligence: Directing a Child's Emotional Education. *Child Study Journal*, 32 (1), 31 – 37.

Ridl, K. (2003). Alternativne škole i inovacije u obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*, 49 (3 – 4), 337 – 346.

Rudge, L. (2008). *Holistic Education: An Analysis of its Pedagogical Application*. (Electronic Thesis). The Ohio State University. Retrieved October 16, 2014. from <https://etd.ohiolink.edu/>

Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo: Estetika.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67, Retrieved September 26, 2014. from <http://www.idealibrary.com>

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Retrieved April 24, 2014. from www.oecd.org/edu/statistics/deseco

Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (2002). *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era*. Palgrave: New York

Salovey, P. & Mayer J. (1990). Emotional Intelligence. Retrieved April 24, 2014. from http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

Salovey, P. & Sluyter, D. J. (eds.) (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: BasicBooks.

Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.

Savićević, D. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju.

Sawyer, K. (2008). Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (45 – 65), New York: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264047983-4-en

Semel, S. F. (1992). *The Dalton Plan: The transformation of the progressive school*. New York: Peter Lang Publishing.

Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era*. New York: Palgrave.

Semel, S. F. & Sadovnik, A. R. (1999). *Schools of Tomorrow, Schools of Today: What Happened to Progressive Education*. New York: Peter Lang Publishing.

Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (93 – 112), New York: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264047983-6-en

Sobe, N. (2004). Challenging the Gaze: The Subject of Attention and a 1915 Montessori Demonstration Classroom. *Educational Theory*, 54 (3), 281 – 297. DOI: 10.1111/j.0013-2004.2004.00020.x

Spevak, Z. (2001). Alternativne škole – razvoj, pojmovni okvir i funkcije. *Pedagoška stvarnost*, 47 (9 – 10), 659 – 665.

Stanković, T. (2007). *Vaspitanje emocionalnosti u školi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Steiner, R. (1995.) *The Kingdom of Childhood*. Hudson NY: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1996). *Education for Adolescents*. Hudson NY: Anthroposophic Press.

- Steiner, R. (1997a). *The Essentials of Education*. Hudson NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1997b). *The Roots of Education*. Hudson NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2000). *Practical Advice to Teachers*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2004a). *A Modern Art of Education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2004b). *Human values in education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Sternberg, R. & Pretz, J. (2005). Unifying the Field: Cognition and Intelligence in Sternberg, R. & Pretz, J. (eds.), *Cognition and Intelligence, Identifying the Mechanisms of the Mind*. Cambridge University Press.
- Suhodolski, B. (1974). *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće Duga.
- Suzić, N. (2001). Emocionalna dimenzija motivacije u nastavi. *Pedagogija*, 3, 13 – 28.
- Suzić, N. (2004). Mjerenje emocionalne inteligencije. *Obrazovna tehnologija*, 2, 18 – 27.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
- Suzić, N. (2013). *Kompetencije čovjeka budućnosti*. Preuzeto 11. novembra, 2013. sa: <http://suzicenad.com/kompetencije-covjeka-buducnosti-2/>
- Šopenhauer, A. (1925). O geniju. Beograd: Izdanje enciklopedijske biblioteke.
- Thayer-Bacon, B. J. (2011). Maria Montessori: Education for Peace. In *Factis Pax*, 5 (3), 307 – 319. Retrieved October 28, 2014. from <http://www.infactispax.org/journal/>
- Trnavac, N. (1995). Opšta pedagogija. U N. Trnavac, J. Đorđević, *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Trnavac, N. (2004) *Azbučnik i tipologija poznatih školskih institucija. Institut za pedagogiju i andragogiju*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Välilmaa, J. & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*. 56 (3), 265 – 285. DOI: 10.1007/s10734-008-9123-7
- Van der Ploeg, P. (2013). The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 49 (3), 314 – 329.
- Van Gorp, A. (2005). From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871–1932). *History of Education*. 34 (2), 135 – 149. DOI: 10.1080/0046760042000338755
- Van Gorp, A. (2006). Ovide Decroly, A Hero of Education. In Smeyers, P. & Depaepe, M. (eds.), *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*. Katholieke Universiteit Leuven Belgium: Springer.
- Vasileiou, K. (2002). *Affective Education in the Primary Phase: Some Comparative Perspectives*. (Doctoral Theses). University of Warwick, Institute of Education. Retrieved April 14, 2014. from <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b1663772~S15>

Waldorf World List (2014). Freunde der Erziehungskunst der Rudolf Steiners, Hague Circle/ International Forum for Steiner/Waldorf Education, Bund der Freien Waldorfschulen. http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

Washburne, C. W. (ed.) (1925a). *Adapting the Schools to individual differences. The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company.

Washburne, C. W. (1925b). Burk's Individual system as Developed at Winnetka. In Washburne, C. W. (ed) *Adapting the Schools to individual differences. The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (77 – 83). Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company.

Weiss, S.G., DeFalco, A.A. & Weiss, E. M. (2005). Progressive = Permissive? Not According to John Dewey ... Subjects Matter!. Retrieved July 12, 2006. from <http://www.usca.edu/essays/vol142005/defalco.pdf>

Wenke, D., Frensch P. A. & Funke, J. (2005). Complex problem solving and intelligence: empirical relation and causal direction. In Sternberg R. & Pretz J. (eds), *Cognition and Intelligence, Identifying the Mechanisms of the Mind*. Cambridge University Press.

Wilson, L. L. W (1926a). School Organization. In *Education for Responsibility. The Dalton Laboratory Plan in Secondary School*. New York: Macmillan Company. Retrieved March 13, 2015. from <https://ia601400.us.archive.org/14/items/educatingforresp009258mbp/educatingforresp009258mbp.pdf>

Wilson, L. L. W. (1926b). Teaching Technique. In *Education for Responsibility. The Dalton Laboratory Plan in Secondary School*. New York: Macmillan Company. Retrieved March 13, 2015. from <https://ia601400.us.archive.org/14/items/educatingforresp009258mbp/educatingforresp009258mbp.pdf>

Woods P. A, Ashley M. & Woods G. J. (2005). *Steiner Schools in England. Research Report*. University of the West of England. Retrieved March 23, 2014. from <https://www.education.gov.uk/publications/.../RR645.pdf>

Yoder, D. M. (2003). Organizational Climate and Emotional Intelligence: An Appreciative Inquiry into a "Leaderful" Community College. Doctoral Theses. Austin: The University of Texas. Retrieved September 22, 2014. from www.lib.utexas.edu/etd/d/2003/yoderdm036/yoderdm036.pdf

Zrilić, S., Valjan Vukić, V. i Miočić, M. (2010). Umjetnički odgoj u alternativnim školama. U: Ivon, H. (ur.), *Umjetnički odgoj i obrazovanje u školskom kurikulu* (27 – 53). Split: Filozofski fakultet i Hrvatski pedagoško-književni zbor – Ogranak Split.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2013). *Službeni glasnik RS*, br. 55/2013.