

Проф. др Радомир Арсић³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ОД „СТАРЕ ШКОЛЕ“ ДО „ШКОЛЕ ПО МЕРИ ДЕТЕТА“

***Апстракт:** Зачетке педагошке теорије и прва значајна разматрања педагошке проблематике можемо наћи посебно код софиста – Сократа, Платона и Аристотела. Платон у својим делима Држава и Закони, изграђује целовит систем васпитања, мада га идеализује као васпитање робовласничког друштва.*

Са реформацијом почиње да се јавља велика промена у погледу организације школства – неки протестанти се приближавају идеји основне школе. Такође, води се рачуна о детету као појединцу и његовим разликама у могућности.

Разредно-часовни-предметни систем наставе настао је још у XVII веку и осмислио га је Јан Амос Коменски, написавши дело Didactica magna, давне 1632.године. и од тада почињу покушаји реформације овог, још увек доминантног система образовања, нови идејама, погледима и схватањима.

У раду се даје ретроспектива најзначајнијих покрета и схватања реформе управо овог, разредно-часовно-предметног система, са упоредном анализом њихових предности и мана.

Кључне речи: образовање, деца, васпитање, основна школа

Разредно-часовни и предметни систем наставе настао је још у XVII веку, а у већини земаља, укључујући и нашу, и данас је доминантан, јер омогућује истовремени рад једног наставника са више ученика.

Разредно-предметно-часовни систем је осмислио Јан Амос Коменски (1592-1670) у свом делу Didactica magna још давне 1632.године. То је епохални догађај, револуционарна, научно утемељена организациона промена којом је омогућена не само рационалнија организација васпитно-образовног процеса у школи већ и демократизација образовања, стварање услова за масовније образовање.

Увођењем предметно-разредно-часовног система су превазиђена ограничења претходног недиференцираног индивидуалног концепта наставе у средњовековним школама.

У разредно-предметно-часовном систему садржаји су подељени по предметима, ученици приближно истог узраста и степена образовања су груписани по разредима а настава се одвијала на часовима.

³ radomir.arsic@pr.ac.rs

Међутим, ни разредно-предметно-часовни систем није био прихваћен као педагошка иновација. Идеје Коменског су у васпитно-образовни систем Европе ушле са закашњењем од неких 100 година, пред крај XVIII века, када је световна власт у многим државама узела школство у своје руке.

Увођење разредно-предметно-часовног система праћено је напорима за усавршавањем опште организације наставе. И сам Коменски, говорећи о разредно-предметно-часовном систему, није се задржао само на спољној страни организације наставе, већ је говорио и о томе каква треба да буде организација рада на часу, односно да наставник треба да изложи градиво целом разреду, живо, јасно да га разумеју, да је потребно пре часа побудити интересовање ученика, да у току рада треба постављати питања да би се видело како деца разумеју и слично.

И поред веома уочљивих позитивних страна разредно-часовног система, посебно његове доминантне економичности, уочљиве су и многе његове слабости и ограничења. Зато је подвргнут критици. Било је значајних покушаја, мање или више успешних, да се превазиђе ограниченост овог система и да се он усавршава.

КРИТИКА РАЗРЕДНО-ЧАСОВНОГ СИСТЕМА

Оштре критике су упућиване предметно-разредно-часовном систему зато што инсистира на асимилацији знања које је ограничено на учење и понављање, уместо да постигне инвентивност и креативност ученика. Оштрој критици су изложени и поједини дидактичари који су раније допринели да се наставни рад унесе више систематичности и организованости (на пример, Хербарт (Johann Friedrich Herbart), 1776- 1841). Критикован је његов формализам у организацији наставног часа у којој се наставник постарао да му рад тече утврђеним шаблоном, по формалним ступњевима. Предметно-разредно-часовни систем наследио је наставу која је била сасвим књишка и вербална, учење „*ex cathedra*“ наставу која није повезана са животом. Ученици добијају знања у готовом облику, уместо да сами истражују и излажу. Предметно-разредно-часовни систем се такве наставе није ослободио, него је напротив задржао. Ове критике су упућиване разредно-часовном систему, иако ове слабости не извиру из тог система, већ из избора садржаја и наставних метода. Примедбе да је настава у школи интелектуалистичка, вербална и књишка, далеко од живота, недовољно подешавана склоностима ученика и да не развија њихову активност највећим делом су оправдане, премда ће у настави увек бити знања које ће се предавати усмено а биће и знања која неће непосредно користити у свакодневном животу. У „старој школи“, запажали су критичари, рад и телесне активности нису схватане ни прихватане као средство сазнања, развоја и васпитања, већ се неговала „примена“ знања до којих се долазило механичким, вербалистичким и пасивним путем. Тежило се давању обимних знања које је према мишљењу критичара било, непотребно и које је доводило до преоптерећености ученика.

Спонтана активност ученика, дечја индивидуалност, природна интересовања, снаге и способности су такође, сматрали су они, биле занемариване у „старој школи“.

Уносећи у садржај наставе уметничко и техничко градиво, мануелне активности и истраживачки рад на упознавању околине и средине у којој ученици живе, као и слободан ученички рад могу се успешно отклонити учени недостаци школе.

Ради отклањања тих недостатака настао је покрет за ново васпитање. Тај покрет чине разноврсни покушаји да се створе нови облици организације наставе и васпитања. Присталице покрета за ново васпитање дали су оштру критику тзв. „старој школи“. Поред осталог истицали су да „стара школа“ има посебно велики недостатак који је тешко отклонити без измене целе организације наставе.

Тај недостатак је у томе што „стара школа“ спречава индивидуални развитак деце, тј. не омогућава им слободно испољавање и развијање индивидуалних способности и правилно формирање њихове личности. Тако је Покрет за ново васпитање изнео нову концепцију васпитања подмладка.

Испољене су две нове концепције васпитања које изгледају међусобно супротне. По првој коју је формулисао Емил Дуркхајм (Emile Durkheim, 1858-1917), а затим Паул Берт (Paul Bert, 1833 – 1886), васпитање је друштвена функција којом се социјализује нове генерације, преношењем одабраних културних тековина и усвајањем форми понашања које одговарају друштву. По другој концепцији, васпитањем се развија и формира личност више слободним и спонтаним испољавањем, унутрашњих урођених тежњи, а мање спољашњим утицајем, јер дете има урођена интересовања и склоности. Ову концепцију најизразитије је изнео Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778), а прихватиле су је и даље разрађивале присталице покрета за ново васпитање. У овом периоду у многим делима и пракзичним делатностима филозофа у земљама Европе (Erazma Roterdamskog у Италији, Tomasa Mora у Енлеској, Huana Luisa Vivesa у Шпанији, Fransoa Rablea, Mišel de Montенја у Француској) све се више истиче природа детета, његови урођени потенцијали и радозналост, као и важност планирања и организовања васпитних поступака којима ће се омогућити испољавање и подстицање човекове природе. Оваква схватања и гледишта, која у центар педагошких и друштвених збивања стављају човека, односно дете, његову природу, индивидуалност, даље ће се развијати, а свој велики утицај на целокупну друштвену стварност ће остварити, пре свега у доба просветитељства у 18 веку. Лав Толстој, познати руски књижевник је такође имао слична схватања. Лав Николајевич Толстој (1828-1910) је познати руски писац, педагог и први представник индивидуалне педагогије коју је покушао да практично примени у школи у Јасној Пољани (1859.године) а са циљем откривања закона по којима народ живи и добијања одговора на питања која су корисна и интересантна за живот. Створио је и развијао своју концепцију теорије слободног васпитања и то кроз лични педагошки рад са децом. На његове идеје овакве школе највише су утицали Русо и Монтењ. Толстој верује у урођену доброту детета или како он сам каже у његову неискварену и племениту

природу, у његов хармонични склад лепоте, доброте и истине. Из тог разлога он за циљ васпитања поставља развој морално аутономне личности смисао човековог живота је стална тежња ка моралном усавршавању и зато су полазне основе код детета религија и морал. Толстој је своју школу у Јасној Пољани посматрао као на лабораторију у којој ученици се слободно баве оним питањима која њих интересују. Слободна настава је подразумевала и слободан избор предмета који се уче, а деца су имала могућност и да похађају часове који су у свери њиховог интересовања. У његовој школи су се у то време изучавали следећи предмети: механичко и логичко читање, писање, калиграфија, граматика, црквена историја, руска историја, сликарство, цртање, певање, математика, приче из природних наука и религија, а истовремено су се ученици бавили и занатима који су организовани у кабинетима.

Иако, на изглед ове опречне концепције васпитања, ипак се оне уједињују у данашњем схватању појма васпитања као две компоненте процеса васпитања и образовања.

На линији критике „старе школе“ и организације васпитно-образовног процеса у њој, па и разредно-предметног система и рада, крајем XIX века јавља се **покрет за уметничко васпитање**. Овај покрет започет је у Енглеској под утицајем Џона Раскина (John Ruskin, 1819–1900), па се после раширио и развијао у Немачкој. Овај покрет естетско васпитање ставља у нову фазу. Претходници овог покрета били су, руководилац хамбуршке уметничке галерије, Алфред Лихвард и познати естетичар Конрад Ланге који је аутор књиге „Уметничко васпитање немачке омладине“. Није чудно зашто се баш у овом покрету налазе људи чија се занимања тичу уметности, будући да је главна тежња покрета била да се човек врати у свету сурове индустријализације истинском себи и срећи путем јединог начина – уметности. Критикујући онај суви интелектуализам у школама, присталице овог покрета су истицале значај уметничког доживљавања за хармонични развитак личности. Нарочито су истицане вредности уметности и дечјих игара. Игра и уметност имају изузетну васпитну вредност. Разуме се позитивног у истицању значаја естетског, уметничког у васпитању, ипак свако пренаглашавање овог а нарочито других страна и садржаја васпитања није прихватљиво.

Можемо бити поносни што теорију естетског васпитања, нашег педагога др. В. Ракића садржану у књизи „Васпитање игром и уметношћу“, можемо посматрати као тадашње најзначајније остварење из ове области. Ракић своју теорију заснива на биолошком схватању живота, као и схватању свесног живота кроз специјалне реакције, које формулише као све виталне функције. Надаље, он одваја игру и уметност од учења, сматрајући да су оне изузетно важне у раном периоду живота, али такође апострофира да се оне нису испољене исправно кроз праксу. Сматра да се све ове активности свде на учење, односно кроз наставу, што се коси са природом игре и уметности – да створе могућност за постизање слободе и потпуног уживања. Основна идеја његове теорије је да је човек јединствено биће које има потребу да то јединство очува и развија. Још представља протест облицима живота који се супродстављају овоме, сматрајући

естетско васпитање јединим могућим остварењем циља. Иако је ова теорија у тренутку настајања високо оцењена, она је касније трпела многа неслагања, али из ње су извучени корисни елементи за даље развијање естетског васпитања.

1954. године у Паризу оснива се Интернационално друштво за васпитање уметношћу (INSEA). У програму који оно објављује се инсистира на функцији уметности у општем развоју личности, а естетско васпитање се посматра као интегрални део опште културе.

Као реакција на онемогућавање индивидуалног развитака у настави организованој по разредно-часовном систему јавља се и **покрет за васпитање личности**. Представник овог покрета је швеђанка Елен Кеј (Ellen Karolina Sofia Key, 1849-1926). Она даје оштру критику школе која гуши слободан развитак личности и која, како она каже „производи робу на туце“ у којој су сви „једнако отесани“. Елен Кеј је у својим радовима дала релативно целовиту концепцију индивидуалног приступа у васпитању, што се може закључити из следећег њеног цитата: *„Дати детету мирноћу савести, да се одриче каквог општег мишљења, каквог текућег обичаја, или уобичајеног осећања, то је један темељни услов за васпитање једне индивидуалне, а не само колективне душе, која је једина врста душе, коју сад има већина људи! Покорити се добровољно спољашњем закону, који је моја савест испитала и добрим пронашла, безусловно се повинovati неписаном закону, који ја сама себи намећем, послушати свој унутрашњи закон, све кад би се осамљен ставио насупрот једном целом свету, то се зове имати индивидуалну савест“* (Кеј, 1919: 18). Дакле, из овог цитата се може уочити жеља Кеј, да тргне индивидуу из друштвене колотечине и друштвеног конформизма, да погледа ствари из сопственог, индивидуалног угла и да се препусти сопственим законима. Односно, да се појединац препусти својим потребама, својим интересовањима, својим могућностима и својој природи.

И овде је свакако, врло оштро скренута пажња на нужност индивидуализације наставног процеса а против колективизма који се остварује у разредно-предметном систему.

Као противљење традиционалној школи, која запоставља нове друштвене а нарочито радне потребе и који су критичари називали-вербалистичком, књишком, израстао је нови педагошки покрет под називом **радна школа**. Утицај овог покрета се нарочито осетио у прве три деценије XX века а чији је основни захтев био да деца требају да добију знања и умења не само вербалним учењем већ и мануелним активностима, мануелним радом. Најпознатији представници овог педагошког правца су Џон Дјуи (John Dewey, 1859-1952) и Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner, 1851-1932), у раду под називом: Школа рада – школа будућности.

Школа рада и покрет за ново васпитање тежи да се школа приближи друштвеном животу, јер то одговара и друштвеним и дејим психичким потребама. Требало је да школа рада уклони недостатке „старе школе“ а нарочито да уклони пасивност ученика при учењу. Школа рада је имала да се наслања на радно васпитање у кући, где дете ствара прве навике за рад у

вршењу домаћих послова и помагању родитељима. Настава рада, представља једну педагошку и социјалну потребу..., рад је Сејдел (Robert Sajdel, 1850-1933) објавио 1885. године, и у којем је он – како каже – „први пут у педагошкој литератури изнет доказ, да од свих наставних метода педагошки руковођен ручни рад има *највећу наставну и васпитну моћ за тело, дух, карактер и за уметничке и социјалне диспозиције човека*“ (Сајдел, 1914:6-7). Сајдел је, такође, схватио – за разлику од многих представника индивидуалне и социјалне педагогије – да васпитање има и индивидуалну и социјалну димензију, односно да се човек мора развијати и као индивидуално и као социјално биће.

Међутим, она је отишла у другу крајност, сувише истичући вредност ручног рада и мануелних активности запостављајући интелектуални рад и опште образовање. Зато се јавља посебна струја радне школе, чији је представник Хуго Гаудиг (Friedrich Eduard Hugo Gaudig, 1860-1923), који је истицао вредности слободне духовне делатности ученика и слободан развој личности. Ове две струје „мануелна“ и „духовна“ допринеле су обогаћивању радне школе. Касније је дошло до њихове синтезе, што је допринело да се истакне једнака важност и значај мануелног (телесног) и мисаоног развоја ученика. Едуард Клапаред (Edouard Claparède, 1873–1940) је истицао да ученик може бити подједнако пасиван и при интелектуалном раду уколико тај рад не извире из његовог интересовања као унутрашње потребе него му се присилно намеће споља. Клапаред истиче да није потребно посебно доказивати да *разлике у способностима* „код људи и деце“ постоје, јер је то очигледно. Клапаред, најпре, одређује (дефинише) способност и објашњава сложену структуру способности. Способност је „природна диспозиција за извештан начин сналажења, да се човек у извесним стварима боље разумева или лепше осећа, или да радије врши извесну врсту радњи (способност за музику, за рачун, за стране језике итд.)“.

Вредност радне школе је пре свега, у истицању слабости дотадашње школе коју су притискали вербализам и књишки приступ, која је била затворена у себе и у тој затворености није сагледавала друштвене потребе. Она је отворила нову димензију образовања, радно образовање и истакла потребу повезивања са средином. Увођењем слободног индивидуалног и групног рада допринела је да се обогате наставни облици.

Једна од реакција на пасивну позицију ученика, који је у традиционалној школи сведен на слушаоца, је активна школа. **Активна школа** се јавља у Швајцарској, двадесетих година XX века, а њен главни представник је Адолф Феријер (1879-1960). Основне карактеристике ове школе су да се одреди школски рад, који мора бити спонтан, индивидуалан и продуктиван. Све се заснива на урођеним дечјим интересовањима а она су условљена биолошким развојем. Програм и начин рада подешавани су према свакој развојној етапи детета. Рад треба садржајно и методички прилагођавати урођеним дечјим интересовањима, унутрашњој потреби. Феријер је иначе одржао 1925 године, предавање и у Београду, заложивши се да се и средње школе организују на принципима активне школе. Активна школа – пише Феријер – „неће усвојити неке

дефиниције *a priori*, програме *a priori*, методе *a priori*“. Битно је – и у томе је њена суштина – да она омогући („настоји да реализује“) „развој онога што је најлепше у властитој дејој природи – у природи сваког детета“, а програми и методе могу бити различити.

Главна слабост активне школе као предшколског правца је у њеној погрешној теоријској основи која захтева да се наставни рад подешава претежном степену биолошког развоја. Друга озбиљна слабост је што се укупна настава своди на спонтану активност, ато значи да нема рационалног и плански организованог наставног процеса.

Касније су се јављали и многи други покрети у оквиру осавремењавања школе и наставе у њој у виду *система Марије Монтесори* (Maria Montessori, 1870-1952). Она је жестоко критиковала организацију школског рада и васпитања и при томе истицала да је све што окружује децу подешено према осталима. Настава је за децу право мучење, приморана су да по неколико часова седе у клупама, она тражи да се детету омогући да спонтано искаже своје могућности, да се детету ништа не намеће, да се слободно развија. У Монтесори систему највредније је то да васпитање деце није споља наметнута дисциплина ауторитетом васпитача, него је извирала из дејег интересовања да раде оно што изаберу и воле. Утицај Монтесори система снажно се осетио у више европских земља а нарочиту у времену између два светска рата. Схватања о дејем развоју, а самим тим и најбољем интересу за дете, имала је и Марија Монтесори. Залагала се за развој детета у складу са његовим могућностима, интересовањима и потенцијалима. „Дете је обдарено многим, нама чак и незнатим моћима које нас могу повести у светлу будућност. Ако заиста тежимо томе да створимо нови свет, онда циљ васпитања треба да буде развој свих тих скривених могућности детета“ (Монтесори, 2006: 32). Полазећи од става да код деце постоје два урођена нагона: нагон за активношћу и нагон за сазнањем, Монтесоријева је своју визију „научне педагогије“ базирала на детету, коме је у посебном амбијенту омогућен слободан развој. Суштина је, дакле, у томе да дете буде постављено у ситуацију самообразовања и самоактивности у дидактички организованој средини, где ће до изражаја доћи урођена својства детета (сазнајне могућности, природна радозналост, изражена мотивисаност, индивидуалне карактеристике, жеља и воља за откривање и сазнање света око себе). Подстицање и развој чулних органа основа је сваком даљем дејем развоју. Критикујући застарелу организацију школе, наставе и укупне организације васпитно-образовног рада са малом децом, крајем XIX и почетком XX века, када су деца и њихова права сведена на минимум, Монтесоријева се аргументовано и снажно борила за грађанска права детета. Она истиче „да је дете човек“ и захтева поштовање његове индивидуалности, неисцрпне виталности и духовних потенцијала које носи у својој структури. Визију детета она уздиже на ниво универзалног и космичког, борећи се за права детета у отелотворењу двоструког циља: да сачува човечанство и да себе оствари као личност.

Велика мана Монтесори система је што је у васпитном раду захтевао искључиво индивидуалистички приступ. Свако дете је остављено само себи,

није било дружења и социјализације, дете је било више изложено природним а мање друштвеним утицајима. Монтесори систем није јаче утицао на школски рад и није потиснуо разредно-часовни систем, који је Марија Монтесори тако жестоко критиковала. Али је њена критика утицала да се посвети већа пажња индивидуализацији наставе и развоју индивидуалних склоности сваког ученика.

Као што је Марија Монтесори заснива систем васпитања на спонтаном дечјем интересовању, тако и Овид Декроли (Jean-Ovide Decroly, 1871-1932), професор универзитета у Бриселу, сав рад у школи и настави заснива на центрима интересовања код деце. Та интересовања извиру из основних биолошких потреба: хране, одевања, одбране од опасности и непријатеља, групни рад и одмор. Заинтересованост да се задовоље ове потребе се спонтано јавља код свих ученика истог узраста. Декроли сматра да на „центрима интересовања“ треба градити програм основних школа, целокупну наставу и васпитни рад. Школа којој је Декроли дао посебно обележје је школа „по мери“ и треба да се прилагоди и педагошким могућностима и потребама ученика одређеног узраста.

Декролијев метод има биолошко-социолошки и психички карактер са знатном природњачком и прагматичном основом. Његове слабости су веома озбиљне, а највеће је што дечја интересовања тумачи искључиво биолошким чиниоцем, наслеђем. Декроли је својим ставом да једино дете и његова интересовања одређују циљ и садржај наставног рада пао на позиције педоцентризма. Његова четри центра интересовања су толико разуђена и допуштају да се у току наставе прича о свему и свачему, тако да не може бити довољно планираног и чврсто организованог рада. Ипак, његово указивање да наставу треба заснивати на интересовањима ученика је умесно, јер доприноси повећању радне мотивације. „План Декроли“ поставља основна правила за социјалну адаптацију биолошког организма, у конкретном случају, деце. Он закључује да је потребно за школовање деце да задовоље своје „биосоцијалне“ потребе. Следбеници Декролија су отишли даље на креирање и почетак школовања где треба да се првенствено концентришемо на овим „биосоцијалним потребама“, и тако боље повећавати едукативно искуство студента.

Покушаји да се на основу критике разредно-предметно-часовног система пронађу боље организовани модели, испољили су се у оквиру тзв. **Далтон плана**. Далтон план је створила, разрадила и практично применила америчка учитељица Хелен Паркхерст (Helen Parkhurst, 1887-1973) од 1904 до 1920. године. Свој облик организације наставе прво је применила у граду Далтону по коме је ио добио име. Карактеристика овог система је да се настава не изводи са целим разредом, већ углавном индивидуално. Напушта се фронтални облик рада и устаљени распоред часова. Наставни план и програм су заједнички за све ученике али је дат у три нивоа: минимални, средњи и максимални, што омогућава ученику да изабере онај ниво који одговара његовим способностима и предзнању. Сваки ученик напредује својим ритмом и темпом у складу са претходним знањем, трудом и способностима. Програм је дељен на месеце а месеци на седмице. Да би се ученици снашли у самосталном раду, задаци су

дељени на наставне јединице. Задаци су били давани у писаној форми уз детаљно упуство за рад. „*Ја сам мишљења да је утицај разговора наставног особља са појединачним дететом, за било који наставни предмет много моћнији него што је речено у класичној лекцији. Они који су старији од нас често проповедају или предају тако да нас инспиришу, и ако само имамо још и привилегију да се разговара преко тачака са предавачем после тога, ефекат је много виши и трајни, али колико само лекција морају деца да слушају а које су досадне и бескорисне, и друго, где деца нису довољно заинтересовани за постављање питања, користимо разредну наставу и индивидуални рад на одговарајућем месту Најбољи резултати ће уследити после тога*“ (речи Хелен Паркхерст).

Овим су постављени темељи индивидуално планираној и индивидуално вођеној настави. У школи нису постојале учионице него лабораторије за сваки предмет. По Далтон плану рад ученика контролисали су, уместо разредних учитеља, предметни наставници. Овај систем наставе омогућава ученицима довољно слободе и саморадње и допушта им да напредују у раду према својим способностима. Он има и озбиљних тешкоћа и недостатака због којих није могао да потисне досадашњи разредно-часовни систем. Сводећи рад са целим разредом на најмању меру, Далтон план је тиме разорио и све вредности које има наставни рад са целим разредом. Смањен је корисни утицај колектива, изостало је формирање сарадничког духа. Ученик и у овом систему прима готова знања само сада не од наставника него из књига. За учење вештина Далтон план је врло непогодан. Поред тога за овакву организацију наставе потребно је доста простора, много стручних сарадника, опреме и наставних средстава. Ипак је овај систем имао утицај у разредно-часовном систему, јер су поред рада са целим разредом уведени у наставни процес и облици индивидуалног, индивидуализованог и групног рада.

Концепт *Лабораторијског плана* (касније названог и *лабораторијски Далтон план*) био је завршен 1913 године а са циљем потпуне реорганизације школског живота. У основи овог плана се налазе идеје о потреби реконструкције традиционалног начина школског рада, индивидуализације наставе, осигурања веће слободе ученицима и изменама у окружењу учења, које треба да буде прилагођено специфичностима појединих предмета. Хелен Перкуст је настојала да креира услове који би сваком поједином ученику могли да пруже једнаке могућности за напредовање, рад и учење. Устаљен распоред рада је елиминисала и ученицима је омогућила слободан избор рада у лабораторијама, њена је намера била да школу трансформише у *социлошку лабораторију* у којој ученици спроводе експерименте, прихватају одговорност и раде према сопственом темпу, самостално или уз помоћ другог ученика или пак предметног наставника.

По угледу на Далтон план била је организована настава у школама Совјетског Савеза после октобарске револуције. Совјетски педагог Блонски (Павел Петровић Блонский, 1884–1941), је примењивао бригадно-лабораторијски метод по коме су формиран парови и групе од 2-7 ученика који су делили задатке међу собом, самостално их решавали а при презентацији одговора удруживали у веће групе.

Да би се поред индивидуалног развитака, обезбедио и развитака социјалне свести код ученика, уместо самосталног индивидуалног рада уведен је и самостални рад сталних група ученика. Те групе су се звале бригаде а организација рада *лабораторијско-бригадни метод*. Циљ је био да ученици самостално стичу знања и вештине. За реализацију задатака био је одговоран ученик-бригадир. Идеја од које се пошло у лабораторијско-бригадном систему је несумњиво добра, хтела се постичи самосталнос ученика којој је тежио Далтон план, а истовремено избећи главна слабост тог плана – изостајање сарадничког духа и колективног васпитања. Колективни рад у бригади требало је да буде основа за социјализацију. Ипак и овај систем имао је и слабости (снижавање образовног и васпитног значаја наставе, стицање несистематизованих знања, олападање личне иницијативе, појава неодговорности), па је зато и напуштен. Пошто су били укинута разреда и предавања, а улога наставника сведена на консултативну, лабораторијско-бригадни систем се претворио у организацију за самообразовање.

У том колективном раду изостајала је појединачна одговорност ученика, лична иницијатива и умањиван је васпитни и образовни значај наставе. Много је сметало и то, што у таквом систему, није могло да буде чвршћег планирања. По овом систему, организације извођена је настава све до 1932. године, када је укинута и када је поново заведен чврст разредно-часовни систем наставе.

У циљу превазилажења ограничења разредно-часовног система после Првог светског рата разрађен је *Винетка (Winnetka) план*, који је дао амерички педагог Карлетон Вошберн (Carleton Washburne, 1889-1968). Слично Далтон плану, он је разрадио систем школског рада. Он полази од основе да наставу треба прилагодити менталном развитуку ученика и омогућити им да учећи живе својим животом. Главне карактеристике овог плана су: основна знања и способности развити код свих ученика савлађивањем минималног наставног програма, сви ученици треба да овладају ефикасним методама за самостално стицање знања, за спонтани стваралачки индивидуални и заједнички рад ученика треба обезбедити време и услове, сваком ученику треба обезбедити да напредује својим ритмом, код ученика треба развијати социјална осећања и свест кроз ученичку самоуправу. Оним ученицима који могу више и боље, остављена је могућност бржрег напредовања. Овим су створени темељи за школу без разреда и двојни план прогреса.

Рад у школи је организован у два дела: самостални рад и колективни рад ученика. Овај систем је примењиван у САД-у, Швајцарској и Аустрији. Основна идејама је била да из Далтон плана задржи потребну индивидуализацију али и да развија смисао за друштвеним животом. Програм по Винетка плану је претерано уско и утилитаристички конципиран, а однос између ученика и наставника доста редукован. За организацију рада по овом систему, потребна су далеко већа материјална средства него за класичан начин рада. И поред слабости, које нису мале, Винетка план је доста допринео да се, енциклопедизмом оптерећени, школски програми рестарете и да се отколе или бар ублаже, селективност основне школе коју треба да заврше сви грађани. Он у Сан Франциску отвара лабораторијске

школе, у којима су развијани у различитим студијама да би омогућили ученицима да напредују сопственим темпом као „индивидуални систем“.

И **Метод Рожеа Кузине или слободни рад по групама**, био је усмерен на то да више омогући индивидуализацију наставе. Да би отклонио слабости организације разредно-часовног система, у коме сваки ученик ради за себе, а друге гледа као ривале, Кузина (Roger Cousinet, 1881-1973) је покушао радом по групама да развије социјалну свест и одговорност за успех групе као целине, користио је групе 8-9 годишњака који су груписани у групе од њих 5-6, свака од група је бирала своје задатке и теме (рад у области друштвених и хуманистичких наука, математичке дисциплине, физички рад, прављење колекције, позоришне представе и сл.). Овај принци се и данас користи у француским нижим школама.

Кузине је тврдио да примена његовог метода даје добре резултате. Ученици кроз слободан рад у групама науче да примају стечена знања и стичу нова. У групном раду васпитава се сараднички дух, формирају морални ставови.

Тешкоће и ограничења слободног рада у групама су знатни. У масовном школовању тешко је обезбедити материјална средства, а и кадар који ће прихватити овакав рад. Недостатак је и то што ученици који раде по Кузиновом методу, излазе из школе са мањим знањима од ученика са којима се радило на класичан начин. Иако су знања ових других мање трајна, оно што су некада научили не може се неповратно изгубити и потпуно нестати. У слободном раду у групама нема планирања а без планског рада тешко је стећи систематизована знања нарочито у областима које захтевају висок ниво апстрактног мишљења.

Слободан рад у групама може бити само један од врста организације наставе а никако једини, нарочито не у школама које изводе наставу по прописаном наставном плану и програму.

Организација наставе по **Јена плану** је такође усмерена против рада са целим разредом. Аутор овог система је Петар Петерсен (Peter Petersen, 1884 - 1952), професор педагогије у немачком граду Јени. Он сматра да школа треба да буде организована као породична заједница ученика, наставника и ђачких родитеља. Школа треба да подстиче развој личног потенцијала сваког ученика и да истовремено васпитава. У школи треба организовати такве форме рада које ће омогућити да се ученици међусобно боље упознају, да стварају топли однос. Петерсен није прихватио устаљену поделу ученика на разреде. Он ученике осморазредне основне школе дели у три групе, према годиштима : најмлађу (три најмлађа годишта; прво, друго и треће); средњу (четврто, пето и шесто годиште); и најстарију (седмо и осмо годиште). Бољи ученици помагали су слабијима, способнији и вреднији могли су да брже напредују. Оваква подела ученика омогућава да слаби ученици не понављају разред, раде области из којих су слаби са млађим ученицима и тако прелазе из групе у груп. Тиме се хтело избећи стварање комплекса инфериорности код слабих ученика, због понављања разреда а даровитим ученицима омогућити напредовање уз старије ученике.

Петерсен прецењује духовне способности ученика, сматрајући да ће они сами да стекну сва знања која су им потребна за живот. Овакав слободан рад

могуће је извести ако се не води рачуна ни о каквом плану и програму који треба остварити у току школовања. Јена план подсећа на рад у комбинованим одељењима. Рад по овом систему захтева више материјалних издатака, више школског простора и мањи број ученика на једног наставника. Сем тога овим системом рада ученици стичу мању количину знања. Зато овај систем није могао потиснути досадашњи систем организације наставе.

И кроз организацију наставе по **Пројект методу** кога су замислили и остварили Џон Дјуи (John Dewey, 1859-1952) и Вилијам Килпатрик (William Heard Kilpatrick, 1871 – 1965), рад у школи се организује као заједница рада, учење се изводи по групама уместо са целим разредом. Циљ је стицање знања и умења али и морално васпитавање деце. Овде се ради на основу пројекта а не програма. Пројекат узима и разрађује неки проблем који је побудио интересовање ученика а у вези са друштвеним убивањима. Пројекат метод се уводи у предавања у 18. веку у школама архитектуре и инжењеринга у Европи, када је дипломирани студент морао да примени знања и вештине које је научио у току студија на проблеме које су имали да реше а Вилијем Килпатрик га је проширио и на остале врсте образовања, уз услов да ученик самостално прилази решавању проблема а посао наставника јесте да га усмерава, односно буде посредник у решавању проблема.

И у овом систему рада наставник није онај који планира извођење наставе, већ је више помагач и саветодавац ученика. Добра страна овог система је што максимално повезује наставу и живот, осамостаљује ученике, развија њихово критичко мишљење и припрема из за рад. А слабија страна је што је потпуно укидајући предметни систем, озбиљно оштетио систематичност, јер неки важни делови грађе остају изван проблема који су наставом решавани. Пројект методом не могу се стећи сва знања и умења. Има знања која се морају стицати дужим бављењем под руководством наставника. Пројект метода може да послужи као допуна при раду по разредно-часовном систему, нарочито у области примене знања и истраживачких, производних и мануелних радова.

Постоје и покушаји да се у оквиру разредно-часовног система сви ученици истог разреда поделе према менталним развојем и успеху у раду у паралелна одељења па да им се тако омогући да раде и напредују према својим способностима. Такву организацију наставе назвали су **Манхајмски систем**, а уведен је у граду Манхајму, 1900. године (Немачка). Увео га је доктор Јозеф Сикингер (Joseph Anton Sickinger, 1858.-1930). Основна идеја у Сикингеровој организацији наставе је била да сваки ученик напредује према својим могућностима, способностима.

Сикингер је ученике једног разреда делио на четири паралелне, хомогене групе (одељења) према способностима : ученици нормалних способности који успешно савладавају наставни програм; ученици нормалних способности који из неког разлога заостају па им треба помоћ да савладају пропуштено; ментално заостали ученици; изузетно обдарени ученици. Одељења су радила по различитим програмима, убичајено, нешто скраћено, минималном и максималном. Едуард Клаперд (Édouard Claparède, 1873-1940) је овакву

организацију назвао „школом по мери“ и позитивно оценио. Али, она има доста слабости. Код најслабијих ствара комплекс инфериорности а код најбољих комплекс супериорности. Она развија супарништво, ривалитет а потискује сарадњу и међусобно помагање. У таквој подели тешко се остварује социјализација, јер свако води рачина само о свом напретку, нема бриге за колективни успех. Посебну тешкоћу изазива подела на хомогене групе. У групи најспособнијих могу доћи ученици који по потенцијалу нису најспособнији, али имају најбоље радне услове јер им то допушта социјално порекло.

Поред Манхајмског система, који омогућује ученицима, не обухватајући разредо-часовни систем, да се развијају и напредују, у настави према својим способностима учињен је покушај *индивидуализације наставе* помоћу *рада на наставним листићима*. Овај начин рада не одбацује колективну наставу и фронтални облик рада са целим разредом већ служи као допуна тога рада и отклања недостатке колективне наставе. Омогућује ученицима да с времена на време раде самостално и индивидуално и да се тако што више развијају према својим способностима и интересовању. Творац овог система је Роберт Дотан, професор из Женева (Швајцарска). Дотан је листиће сврстао у четири групе: листиће за надокнађивање, којим треба да се попуне празнине у знању; листићи за вежбање, ради увежбавања делова градива; листићи за самостално учење; листићи који су намењени најбољима да би проширили своје знање.

Листићи служе као додатак, корективна допуна колективној настави и омогућују да се настави рад у извесној мери индивидуализује и тако ублаже слабости фронталне наставе. Ученици се осамостаљују а наставник може проверити знање ученика, на основу резултата могу се предузимати мере за ефикаснији рад зато што се при њиховом конципирању полази од редовних наставних програма. Дотан је у својој књизи описао 26-годишње искуство експерименталне школе у Мајлу у примени индивидуализоване наставе где се рад одвијао на следећи начин: учитељ изложи своју методску јединицу или да упутства како да се одређени садржај прочита, посматра или истражи. Ученици решавају задатке, а приликом проверавања, учитељ открива да ли су ученици добро схватили и решили задатке и тада се прибегава картончићима за индивидуализацију које бира сваки ученик. Када ове савладају ученици бирају нове картончиће са тежим задацима. Наставни листић (фиша, од француске речи “fiche”- картон, лист, цедуља) представља картон (20x12cm или сличних димензија) са задатком и инструкцијом за његово решавање с једне и решењем с друге стране листића. Решење може бити исписано и на наредном листићу или на посебном картону с истим ознакама за распознавање који се налазе код наставника. Сваки ученик добија листић са задатком и рад обавља индивидуално и сопственим темпом. Добија потребне информације, даје му се упутство за рад, након чега се врши провера и на тај начин добије повратна информација. На листићима се могу наћи допунски задаци за продубљивање знања и информације о другим изворима знања и за коришћење шире литературе. Листићи су сврстани у серије које представљају другачију варијанту

по тежини. На крају краћег наставног периода или по завршеном решавању серије провера се врши низом контролних наставних листића.

ЗАКЉУЧАК

У раду су укратко изложени педагошки покрети за „ново васпитање“ и покушаји да се изграде нови облици организације наставе који су имали највише утицаја на педагошку теорију и праксу. Ови покрети су дали оштру критику школе и организацију настава по разредно-часовном систему, називајући такву школу „старом“ или „школом учења“. Те критике су делом оправдане али и добрим делом и претеране.

Из овог прегледа се може, такође видети да неки аутори нових облика организације наставе захтевају радикалне измене у школи и да потпуно одбацују организацију настава по разредно-часовном систему, док су други умеренији и покушавају да нове облике организације наставе ускладе мање или више са старом, задржавајући оно што је у њој позитивно. Размишљања о активном учењу потичу из радова Керенштахнера (радна школа), Лаја, Декролија (школа за живот и кроз живот), Клапареда (школа по мери), Дјуија (прагматична концепција), Монтесоријеве, Фериера (активна школа), Френоа, Далтон-плана, Винтека-плана, а у последње време из теорија психичког развоја деце Пијажеа и Виготског.

Сваки од ових покушаја, унео је понешто ново и корисно у наставу, али ни један није досегао организованост и систематичност разредно-часовног система. Највећи степен индивидуализације се обезбеђује програмираном наставом али и она није без слабости.

Разредно-часовни систем однео је превагу над свим осталим облицима организације наставе, баш због тога што је погодан за масовне школе. Зато се он још и данас не може одбацити, мада га треба уколико је то могуће, мењати да би се отклониле оне његове слабости о којима је било речи. Те измене би најпре требале бити у томе што би се, сем колективне наставе, односно рада са целим разредом, увели и други облици рада који су истакли новији педагошки покрети у свету, који теже да се превазиђу слабости разредно-часовног система. Они теже и да васпитно-образовни рад учине ближим духу нашег времена. Тако су настали познати системи као што је „школа без разреда“, двајни план прогреса, примена флексибилног распореда часова, различити модели наставе и неке друге педагошке иновације.

Наша школа је задржавајући класични разредно-часовни систем зато што представља најпогоднију основу да се уз сталну доградњу и осавремењивање учини још ефикаснијом.

Литература

- Баковљев, М. (1988) : *Дидактика*, Научна књига, Београд;
- Вилотијевић, М. (2000) : *Дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Јањушевић, М. (1967) : *Дидактика*, Вук Караџић, Београд;
- Кеј, Е. (1919). *О васпитању дјетета код куће*, Земаљска штампарија: Сарајево,
- Клапаред, Е. (1929): *Школа по мери*. Београд: Штампарија Драг. Грегорића.
- Круљ, Р., Качапор, С., Кулић Р. (2002) : *Педагогија*, Свет књиге, Београд;
- Монтесори, М. (2006). *Упијајући ум*, ДН центар: Београд
- Сајдел, Р. (1914): *Школа будућности – школа рада*, Библиотека „Будућност“, св. 12. Београд.

Radomir Arsic, Ph.D.

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

FROM „NEW SCHOOL“ TO „THE SCHOOL ACCORDING TO THE INDIVIDUAL CHILD NEEDS“

***Summary:** The beginnings of pedagogic theory and first considerable studies of pedagogic issues could be found in the work of the Sophists- particularly Socrates, Plato and Aristotle. Plato builds the whole system of education although he idealizes it as an education of slavery owners system.*

With the Reformation comes a great change in the area of school organization – some protestants are close to the idea of elementary schools. Also, a child is seen as an individual with individual potentials.

Grade-Class- Subject system of teaching was founded even in XVII century and was created by Jan Amos Komensky who wrote Didactica Magna in 1632. Numerous attempts of reformation of such, still dominant, system of education have being done through new ideas, views and conceptions.

A retrospective of the most important movements and concepts of reforms of this system, together with their advantages and disadvantages are presented in the paper.

Key words: education, children, elementary school.