

КОНЦЕПТОТ НА УЧИЛИШТЕТО ВО ВОСПИТНАТА ТЕОРИЈА НА ЏОН ДЈУИ

„Еден од главните недостатоци на денешното воспитување и образование е што то занемарува овој основен принцип на училиштето како форма на животој во заедницата. Тоа то сфаќа училиштето како место каде што треба да се дадат одредени информации, каде што треба да се научат одредени лекции, или каде што треба да се формираат одредени навики. Вредноста на сите нив се гледа во нивната јославеност во далечната иднина; дејето мора да ги прави овие работи поради нешто друго; итне се само подготвка. Како резултат на тоа, итне не ситануваат дел на живојното искуство на дејето и затоа немаат вистинска воспитна вредност“

(Дјуи, Моето педагошко кредо, 1897)

Пред повеќе од еден век големиот американски филозоф и педагог Џон Дјуи (John Dewey 1859-1952), со своето прво педагошко дело од каде што е преземен и наведениот цитат, го најавува револуционерниот пресврт во положбата на ученикот во наставата, и концептот на „новото“ училиште што ќе изврши огромно влијание врз воспитно-образовната теорија и практика во Америка и повеќе земји во Европа и светот. Во центарот на неговото учење, кое во историјата на педагогијата е познато како прагматистичка педагогија, се наоѓа ученикот, односно детето, поради што е прогласуван за татко на „образованието кое е насочено кон детето“ (child centered education). Иако самиот не го прифатил овој квалификатив, сепак неспорно е дека сите димензии на неговото учење, сите клучни поими во него, како што се искуство, развиток, експеримент, истражување, мислење, во центарот на вниманието го ставаат ученикот

и активната димензија на неговото учење. Според Дјуи, детето ја дава смислата на воспитниот потфат и клучот за градење на сите вредности на општественото живеење, а училиштето ја има главната улога во остварувањето на таа цел. Имено, како што демократијата својот импулс за развиток го добива од креативните индивидуалци, така и училиштето, како главен фактор кој придонесува за формирање на такви личности, мора да обезбеди воспитување кое ќе се засновува на потребите и интересите на учениците. Како што развитокот на општеството во голема мера зависи од можностите што ги има поединецот за максимално и слободно самоизразување, така и училиштето треба да се базира врз врз принципот на индивидуален развиток на учениците. Токму во оваа смисла и училиштето на Дјуи и воспитувањето во него можат да се наречат „ориентирани кон детето“.

Овие заложби на Дјуи се во спротивност со постојната состојба во американското школство од крајот на 19 и почетокот на 20 век. Затоа и градењето на неговата педагошка концепција е во непосредна поврзаност со острата критика што му ја упатува на традиционалното училиште.

Критика на „старата“ школа

Засновувајќи ги идеите за воспитувањето и образованието врз своите филозофски и психолошки погледи, Дјуи се спротивставува на традиционалното училиште или на т.н стара школа, која вообичаено се поврзува со името на Хербарт и неговото учење. Вообичаено, во педагошката литература (Šimleša, 1969, 30-36; Žlebničnik, 1983, 198-199), како основни карактеристики на старата, Хербартовска школа, кои, всушност, ја претставуваат и главната мета на нападите, се наведуваат:

- непочитување на детските можности, способности и интереси што е резултат на сфаќањето дека детето е „човек во мало“;
- ставање акцент на усвојувањето на што повеќе знаења („школа на учење“);

- интелектуализам, што подразбира развивање исклучиво на учениковиот интелект и занемарување на емотивната и волевата страна на неговата личност;
- вербализам, односно исклучива примена на вербални наставни методи;
- пасивност на учениците која се манифестира со првенствено аудитивно восприемање на образовните содржини, нивно меморирање и репродуцирање („школа на слушање“);
- отсуство на самостојно и критичко мислење;
- неводење сметка за индивидуалните особености на учениците што се одразува и во унифицираноста на наставните планови и програми;
- доминантност на наставникот во процесот на учењето;
- дистанциран и авторитативен однос наставник-ученик што резултира со строга и наметната дисциплина;
- одвоеност на училиштето од животот.

Овие карактеристики на Хербартовата школа, кај Дјуи (Dewey, 1939, 654-655) се синтетизирани како три основни обележја на традиционалното образование и воспитување: пренесување на систематизирани информации и способности, формирање дејствени навика кои ќе бидат во согласност со постојните стандарди и правила на однесување, и строга издвоеност на училиштето од другите социјални институции. Со оглед на тоа што и содржините и стандардите на пожелното однесување се изведени од минатото, учениците во традиционалното училиште, според Дјуи, се одликуваат со послушност и рецептивност. Книгите, а особено учебниците, се главни претставници на мудроста од минатото, а наставниците се посредници кои ги пренесуваат знаењето и способностите и ги наметнуваат правилата на однесување.

Дјуи остро го критикува ваквото училиште на огромно мноштво пасивни ученици и еднолични наставни методи и содржини, бидејќи во

него тежиштето е ставено надвор од детето: „тоа е во учителот, во учебникот, било каде и секаде каде што сакате, само не во самото дете“ (Дјуи, 1935, 20). Причината за ова тој ја наоѓа во тоа што на детето не се гледа како на суштество во развој кое постојано го проширува своето искуство во трансакција со средината во која живее. Токму заради тоа, содржините што се изучуваат во традиционалното училиште се одвоени од детето и стануваат формални, статични и мртви, училиштето е изолирано од животот и станува место „за слушање“ и за фронтална настава, а детето се толкува како „незрело“ кое треба што побрзо да се доближи до возрасниот. Во тесна поврзаност со ова е и неговата критика која е упатена до „несоцијалниот карактер на традиционалното училиште“ (Dewey, 1939, 655) од каде што произлегува и концептот на дисциплината, која наместо да е резултат на целесообразните активности на учениците, се практикува како наметнување на правила и казни.

Особено неприфатливо и предмет на остра критика од негова страна е сфаќањето на воспитувањето како подготовка. Се разбира дека како претставник на инструментализмот, подготовката за во иднина и за Дјуи е прифатлива и потребна, меѓутоа не во истата смисла во која се практикува во традиционалното училиште. Она на што тој се спротивставува е да се принудуваат децата да следат модели на однесување без претходно да се познаваат условите во кои тие можат да се употребуваат. Наставата не може да се базира врз антиципираното детско искуство, туку само врз постојното. Во своето прво педагошко дело, тој истакнува: „Воспитувањето е процес на живеење, а не подготовка за идниот живот“ (Dewey, 1974c, 430), а истото размислување на поинаков начин го формулира и многу години подоцна: „Ние секогаш живееме во времето во кое живееме, а не во некое друго време, и само со прецизно определување во секое сегашно време на целосното значење на секое сегашно искуство, можеме да се подготвиме за вршење на истата работа и во иднина“ (Dewey, 1966, 55).

Имајќи ги предвид овие недостатоци на старото училиште, Дјуи создава свое педагошко учење во кое концептот на воспитувањето и

училиштето е сосема поинаков. Промената, всушност, што Дјуи ја бара и за која се залага, како што самиот истакнува, е слична на коперниканската револуција, бидејќи се состои во поместување на тежиштето: детето станува центар околу кој се движат сите воспитни мерки, средиште околу кое тие се собираат (Дјуи, 1935, 20). Во таквото училиште децата првенствено живеат, а потоа учат: „Да се учи? - се разбира, но пред сè, да се живее, а да се учи низ животот и во поврзаност со него“ (ibid., 19).

Училиштите како ембрионска форма на социјалниот живот

Појдовна точка во неговите залагања е училиштето да ја одразува пошироката општествена заедница, односно да биде нејзина „ембрионска форма“. На традиционалното училиште кое се карактеризира со одвоеност од стварноста, Дјуи му го спротивставува училиштето кое е „ембрион на заеднички живот, активен со видови на занимања што го одразуваат животот на поширокото општество, и проникнат со духот на уметноста, историјата и науката“ (Дјуи, 1935, 15). Всушност, најголемата слабост на традиционалното училиште, според него, е занемарувањето токму на овој фундаментален принцип дека училиштето е форма на заедничко живеење. Меѓутоа, тој оди уште еден чекор понапред, со тоа што изведувајќи го од изолираноста, училиштето го става во средиштето на напорите за подобар живот: „Кога училиштето ќе го воведи и ќе го образува секое дете за членство во таквата мала заедница, заситувајќи го со духот на служење на другите и обезбедувајќи го со инструменти за ефикасно самоуправање, тогаш ќе ја имаме најсилната и најдобрата гаранција за едно подобро општество кое е вредно, привлечно и хармонично“ (ibid., 15). На тој начин, реформата на училиштето станува услов за реформата на општеството, односно училиштето се јавува како инструмент за социјална промена и прогрес.

Од друга страна, пак, имајќи предвид дека воспитувањето е процес на живеење, а не подготовка за иднината, училиштето, според Дјуи, исто така, мора да го претставува животот во сегашноста, онаков каков што

го живее детето во полнотијата на актуелниот миг. Тоа значи дека училишниот живот, како симплифициран социјален живот, треба да започне да се гради врз семејното искуство, бидејќи активностите во семејството им се блиски на децата. Ова, според Дјуи, има своја психолошка и социјална оправданост. Од една страна, само на овој начин се обезбедува континуитетот на детскиот развиток и поврзување на претходното, семејното, со новото, училишното, искуство. Од друга страна, пак, тоа е и социјална потреба, бидејќи училиштето има за задача да ги прошири и продлабочи вредностите што детето ги стекнува во семејството.

Анализирајќи ја организациската поставеност на традиционалното училиште, Дјуи истакнува дека постои големо „расипништво“ во воспитувањето. Од аспект на детето, тоа значи дека не е во можност целосно и слободно да го искористи своето искуство што го стекнува надвор од училиштето, а она што го научува на училиште да го примени во секојдневниот живот. Затоа, Дјуи училиштето го замислува како средина која е органски поврзана со општествениот живот: со животот во семејството, со природната средина, која е претставена преку широкото подрачје на географијата, со индустријата и нејзините потреби како израз на идниот работен живот, и со универзитетот и различните форми на универзитетско живеење. (ibid., 10). За да може училиштето успешно да комуницира со овие четири пункта на надворешниот живот, неопходна е и негова поинаква внатрешна организација. Според шемата што ја дава Дјуи (ibid.), а која се однесува на организацијата на неговото експериментално училиште во Чикаго, тоа треба да содржи: столарска и ковачка работилница, просторија за ткаење и шиеење, трпезарија и кујна, а во средината треба да се наоѓа библиотеката, како теоретско обединување на сите четири занимања. Притоа, целта на практичната работа во работилниците, според него, не е да се создадат готвачи, снајдери, столари и сидари, туку таа да се поврзе со вонучилишниот живот и да одговори на детската потреба за активност и творење. Низ ова конкретно и блиско на секојдневното искуство, децата ќе можат непосредно и со интерес да научат и многу апстрактни факти, а во библи-

отеката ќе можат да го споделат своето искуство, да дискутираат за проблеми и прашања што ги интересираат и да го надоврзат на тоа акумулираното туѓо искуство пренесено во книгите. На тој начин, книгата, која е штетна како замена за сопственото искуство, станува многу важна во неговото толкување и проширување (ibid., 16). Прашањата и проблемите што произлегуваат од кујната и работилниците, во училиштето на Дјуи потоа се пренесуваат во лабораториите за физика, хемија и биологија, а рачната работа своето облагородување, „кулминација“ и „идеализација“ ја достигнува во цртањето и музиката, односно во уметничкото изразување. Уметничката работа, како „живо единство на мислите и инструмент за изразување“ во идеалното училиште на Дјуи, претставува занаетчиска работа која минала низ дестилацијата на библиотеката и музејот и е повторно вратена во дело (ibid., 17).

Врз основа на овие активности, училиштето, според Дјуи, се јавува како органска целина која е во склад со животот. Ваквото училиште сосема одговара на интегралноста на детскиот живот. Имено, детето животот го доживува во неговата целост, и затоа за него е неприродна поделбата и класификацијата со која се соочува во училиштето. На две раздвојувања Дјуи особено им посветува внимание: на детето од курикулумот, и на курикулумот од наставниот метод.

а) Прашањето на курикулумот

Ако во средиштето на воспитниот процес Дјуи го става детето кое го гради своето искуство во трансакција со средината во која живее, тогаш сосема е разбирливо што неговите сфаќања за курикулумот се многу различни од традиционалниот концепт, според кој курикулумот претставува целина на систематизирани информации кои се грижливо спакувани во предмети и независни од детското искуство. Дјуи му посветува големо внимание на односот меѓу детето и курикулумот, особено во истоимената книга што ја објавува во 1902 год. (Dewey, 1974b). Одвоеноста меѓу овие два фундаментални фактори во воспитниот процес,

меѓу „незрелото и неразвиено суштество и одредените социјални цели, значења, вредности, што се олицетворени во зрелото искуство на возрасниот“ (ibid., 339-340), Дјуи ја согледува низ три основни разминувања и елементи на конфликт: тесниот и личен свет на детето наспроти безличниот и бесконечно широкиот свет на просторот и времето; поединечната целовитост на детскиот живот наспроти поделбите на курикулумот; практичните и емотивните врски на детскиот живот наспроти апстрактниот принцип на логичка класификација и средување (ibid., 341-342). Овие разлики се базата врз која се изградени два спротивни воспитни системи кои се карактеризираат со различни обележја.

Според првото гледиште, кое е карактеристично за „старата школа“, се поаѓа од курикулумот, односно наставните содржини ја определуваат целта и методот на работа, а важноста што ним им се придава е неспоредливо поголема од онаа на детското искуство. Тоа произлегува оттаму што детето се смета за незрело, површно, со егоистично и импулсивно однесување и со сиромашно, конфузно и несигурно искуство. Затоа се настојува преку наставата и содржините што таа треба да ги реализира, тоа да се ослободи од овие „несовршености“, и да ги замени со „стабилни“ и „добро организирани“ карактеристики на зрелиот возрасен. За таа цел содржините се систематизирани во предмети, а предметите во лекции. Проблемите на наставата, како што истакнува Дјуи, всушност, се проблеми на обезбедување на текстови што можат да се поделат на логички делови и секвенци, и на нивно презентирање во одделението на сличен, точно утврден и постепен начин (ibid., 342). Улогата на детето е само да прима и прифаќа, да биде послушно и дисциплинирано, водено и контролирано.

Појдовна точка, пак, на другото, спротивното, гледиште е самото дете. Неговиот природен развој е цел сама за себе и нејзе ѝ се подредени наставните содржини. Учењето претставува активен процес што започнува однатре и е одраз на постојаното збогатување на детското искуство што се гради врз основа на индивидуалните детски интереси. Затоа неопходни се услови во кои ќе дојде до израз детската спонтаност

и иницијативност, и во кои слободно, непречено и без наметнување на содржини однадвор, ќе се развиваат неговите способности.

Дјуи настојува да ги обедини овие две спротивставени гледишта, истакнувајќи дека не постои јаз, туку, напротив, трансакција меѓу детето и предметните содржини: „Ако го напуштиме сфаќањето дека предметната содржина не е нешто фиксно и само по себе спремно, надвор од искуството на детето; ако престанеме да размислуваме за детското искуство како за нешто тешко и брзо; ако го гледаме како нешто флуентно, ембрионско, витално; тогаш ќе сфатиме дека детето и курикулот, едноставно, се два краја што дефинираат еден единствен процес. Како што двете точки ја дефинираат правата линија, така постојното гледиште на детето и фактите и научните вистини ја дефинираат наставата. Таа е постојана реконструкција, движење од постојното детско искуство кон она што е претставено во организирани целини на вистини што ги нарекуваме студии“ (ibid., 344). Овие размислувања на Дјуи јасно укажуваат дека тој не е против организираното знаење што се наоѓа во учебниците и наставните програми, туку дека таквото знаење за него претставува цел на процесот на учење, „завршната точка“ што треба да се достигне. Нема сомнение дека човечкото искуство забележано во книгите и учебниците има големо значење за детето, бидејќи тоа „дава насока, ја олеснува контролата, го штеди напорот, го спречува бескорисното талкање и укажува на патишта што побрзо и посигурно водат до посакуваниот резултат“ (ibid., 350). Меѓутоа, предметните содржини во никој случај не можат да го заменат искуството, „вистинското патување“. Тие ќе имаат вредност само ако се доведат во врска со постојното искуство и него го поттикнуваат и водат. Токму од отсуството на оваа карактеристика, според Дјуи, произлегуваат многу слабости на традиционалното училиште.

Кога учењето се базира врз искуството, тогаш тоа се карактеризира со континуитет и поврзаност. За разлика од „старото“ училиште каде што наставните предмети се изучуваат независно еден од друг во строго определени временски рамки, Дјуи се залага за поврзаност на

предметните содржини и за флексибилно времетраење на часовите, овозможувајќи му на детето да го следи својот интерес во нивното изучување. Дури и внатрешното уредување на училиштето на Дјуи ја одразува потребата од поврзување на различните искуства на децата. Основните вештини, како што се читањето и пишувањето, според него, не треба да се изучуваат како формални предмети, туку треба да произлезат од потребата на детето да овладее со нив за да може да остварува нови цели. Тие претставуваат инструменти со кои секое дете се оспособува да ракува со сопствено темпо што е резултат на индивидуалната мотивираност.

Централно место во курикулумот на Дјуи заземаат т.н. занимања, особено столарството, готвењето, шиењето и ткаењето. Како што истакнавме и претходно, тоа е точката од која, според него, треба да се тргне во процесот на учење, бидејќи овие активности се блиски до детското искуство. Тоа се практични активности на детето со кои тоа репродуцира или остварува некоја форма на работа што се врши во општествениот живот (Дјуи, 1935, 64). Занимањата подразбираат пред сè физичка активност и развивање на мануелните вештини. Но, истовремено, различните занимања не ја запоставуваат ни интелектуалната ангажираност на децата, бидејќи бараат од нив набљудување, планирање, мислење и експериментирање. Освен тоа, занимањата подразбираат и заедничка работа и соработка меѓу децата, што овозможува кај нив да се развиваат социјалните вештини, со што се обезбедува социјалната димензија на воспитувањето. Конечно, тие го поттикнуваат интересот на децата во голема мерка, бидејќи овозможуваат поврзување меѓу минатите и сегашните човечки потреби и бидејќи „артикулираат голема разновидност на импулси во текот на континуираното и долготрајно делување, кои инаку се одвоени и спорадични“ (Dewey, 1949, 138).

Различните занимања како основни форми на социјална активност треба да претставуваат основа за воведување на детето во „поформалните предмети на курикулумот“, односно тие се центарот на корелација на училишните предмети (Dewey, 1974c, 433). Дјуи големо значење

придава на изучувањето на природните науки. Во неговото експериментално училиште, овој вид содржини се воведуваат уште од самиот почеток, а децата уште од шест години вршат опсервации и експериментирања во училишните лаборатории. Според него, во воспитувањето има само две алтернативи: или да се вратиме кон идеите и методите на преднаучното доба, или да се направи систематска примена на научниот метод како образец и идеал за интелегентно истражување и искористување на потенцијалите што се својствени за искуството“ (Dewey, 1939, 679). Тој цврсто стои на страната на научниот метод, бидејќи тој е во целосна согласност со принципите на инструментализмот: го нагласува значењето на идеите како хипотези што треба да се тестираат и проверат врз основа на последиците; бара постојана примена на набљудувањето и мислењето за да може стекнатото искуство да се искористи за идни цели. Всушност, и вредноста на науките Дјуи ја согледува во оспособувањето да се толкува и контролира искуството што веќе се поседува. Затоа смета дека тие треба да се изучуваат не толку како посебен наставен предмет, туку повеќе како инструменти со кои претходно стекнатото искуство може полесно и поефективно да се насочува (Dewey, 1974c, 434).

Иако придава големо значење на природните науки, Дјуи не ги занемарува ниту општествените. Напротив, тој ја истакнува големата воспитна и образовна вредност на историјата, географијата, книжевноста и другите предмети „од областа на културата“. Значењето на географијата го согледува во тоа што таа „ја претставува земјата како постојан дом на човековите занимања“ (Garforth, 1966, 91). Историјата, пак, за него претставува „индиректна социологија-наука за општеството која го открива процесот на неговиот постанок и начините на организација“ (ibid., 151). Децата се воведуваат во историјата уште од најрана возраст, но не за да научат нешто од минатото, туку за да добијат увид во социјалниот живот. Книжевноста, исто така, ја гледа како „социјален израз“ и кон нејзиното изучување смета дека треба да се пристапува преку историјата, бидејќи на тој начин се избегнува опасноста од одвле-

кување на вниманието и претерана стимулација на детето со приказни кои за него „се само приказни“ (ibid., 70).

Толкувањето на сите овие науки јасно покажува дека сите се меѓусебно поврзани и дека нивниот обединувачки фактор се социјалните активности на самото дете. Социјалниот живот на детето, истакнува Дјуи во неговото *Педагошко кредо*, се основата на концентрација или корелација во текот на целото негово формирање или развиток (Dewey, 1974c, 432). Тој претставува единство од кое постепено треба да се диференцираат одделните предметни содржини, бидејќи, во спротивно, тоа би значело вршење насилство врз детската природа. Тесно поврзано со ова е и неговото толкување дека одделните наставни предмети не треба да се изучуваат сукцесивно, туку заеднички да учествуваат во проширувањето на детското искуство: „Ако воспитувањето е живот, животот уште од самиот почеток има научен аспект, аспект на уметност и култура и аспект на комуникација. Затоа не може да биде вистинито дека соодветни предмети за едно одделение се само читањето и пишувањето, а дека во погорните одделенија може да се воведат читањето, книжевноста или науките. Напредокот не е во сукцесивноста на предметите, туку во новиот пристап кон искуството и новите интереси во него“ (ibid., 434). На тој начин, повторно доаѓаме до искуството како интегрирачки елемент на детето и курикулумот. Сè додека воспитувањето го следи патот кој води од непосредното индивидуално искуство на детето кон кумулативното искуство на човештвото, детето и курикулумот во училиштето нема да бидат спротивставени, туку заеднички ќе го градат единството на воспитниот процес.

б) Прашањето на методот

Уште едно, неприфатливо за Дјуи, подвојување кое е присутно во традиционалното училиште е она меѓу курикулумот и методот. Според него, методот не е нешто независно од предметната содржина, односно од материјалот што се изучува. Тој е „ефективно насочување кон посакуваните резултати“ (Dewey, 1966, 165), при што ефективноста под-

разбира обработка на содржините со максимална заштеда на време и енергија. Тоа значи дека методот е првенствено работа на умот во неговото справување со искусствените содржини: „Единствен метод што има значење е методот на умот што постигнува и асимилира“ (Garforth, 1966, 127). Оттука произлегува дека кога зборува за ова прашање, Дјуи акцентот го става не толку на наставните методи, туку на методите на учење и искусување.

Во процесот на учење по пат на искуство, според него, мора да се тргне од одредена проблемска ситуација, бидејќи токму проблемот е оној провокативен елемент во искуството што го повикува умот и го става во работа. Затоа и воспитувачот, односно наставникот во училиште, во средиштето на методот го става решавањето на проблеми што се од значење за детето, бидејќи „развитокот зависи од присуството на тешкотии што треба да бидат совладани со ангажирање на умот“ (Dewey, 1966b, 79). Притоа, секогаш треба да се води сметка за тоа дека проблемските ситуации мора да се бараат во постојното детско искуство, а не да се наметнуваат независно од него, и дека тие мора да бидат во рамките на детските способности за нивно разрешување. Имајќи го ова на ум, работата во училиштето, според Дјуи, треба да биде организирана во вид на проекти кои учениците можат да ги подготвуваат индивидуално или во групи¹. Во неговото училиште децата уште од најрана возраст работат во лабораториите, со што се воведуваат во набљудувањето на природните феномени и во експериментирањето, а тоа им овозможува да ја развиваат својата интелигенција и да стекнуваат спретност во манипулирањето. Целта на ваквата нивна активност не е на децата да им се даде аналитичко знаење за предметите или формули за научните принципи, што со оглед на нивната возраст тешко ќе ги разберат, туку да се поттикне нивната љубопитност и нивниот истражувачки дух. Значи, методите на учење мора да бидат активни и истражувачки, а кумулацијата на информациите и принципите мора да биде подредена на

¹ повеќе примери за работа на проекти можат да се најдат во веќе цитираното дело на Дјуи *Училиште и оштинство* (Дјуи, 1935, 1949, 1974а).

развојот на интелектуалната самоконтрола и способноста да се идентификуваат и решаваат проблемите.

Ваквите сознанија упатуваат повторно на искуството, овој пат како клуч за поврзување на методот и курикулумот, на дејството и објектот врз кој тоа се врши, при што искуството не е само едноствено комбинирање на умот и светот, на субјектот и објектот, на методот и содржината, туку тоа е „единствена континуирана интеракција на голема разновидност на енергии“ (Dewey, 1966, 167). Изолираноста на методот и содржината, според Дјуи, доведува до повеќе аномалии во воспитниот процес во училиштето. Со оглед на тоа што учениците имаат многу малку можности за искуствено доживување и учење, методите што ги користат наставниците, наместо да бидат израз на нивните сопствени „интелигентни опсервации“, се повеќе „авторитативно препорачани“ и се карактеризираат со „механичка униформност“ (ibid., 168). Тоа значи дека методот станува рутинско следење на пропишани чекори, а не креативен чин и резултат на сопствено експериментирање. Наставниот метод, вели Дјуи, е метод на *уметноста* (под.ав.), на интелигентно насочено делување кон одредена цел (ibid., 170). Се разбира дека, како што секој уметник мора добро да ги познава материјалите и средствата со кои работи, така и наставникот мора да ги владее методите кои се резултат на искуството на другите и кои се покажале ефикасни во стекнувањето знаења. Меѓутоа, нивното познавање или поседувањето на овој, како што Дјуи го нарекува, општ метод, воопшто не е во спротивност со индивидуалната иницијатива и креативност на наставникот при нивната примена: „Ако ги усвојува како интелектуална помош во оценувањето на потребите, изворите и потешкотиите во рамките на неговото искуство, тогаш тие имаат конструктивна вредност“ (ibid., 172). Меѓутоа, истовремено методот е резултат и на специфичностите на поединецот, па затоа може да се зборува и за различни индивидуални методи, бидејќи тие се резултат на индивидуалниот пристап кон проблемот, како и на различните способности, минато искуство и интереси. Дјуи смета дека во процесот на интелектуалното справување на

секој поединец со содржините, од клучно значење се неколку карактеристики на однесувањето кои го сочинуваат добриот метод: директност кон она што треба да се направи, флексибилен интелектуален интерес или отвореност на умот за учење, интелектуален интегритет, чесност и искреност, како и преземање одговорност за последиците од делувањето (ibid., 173-179).

Во воспитната теорија на Дјуи, прашањето на методот е прашање, пред сè, на развивањето на детските сили и интереси. Тоа значи дека наставникот треба добро да го познава детскиот развој и да ги следи детските интереси како никулци на способностите, бидејќи методот, односно начинот на кој ќе се обработуваат содржините е содржан во самата природа на детето. Така, со оглед на тоа што во природата на детето преовладува активната димензија над пасивната („експресијата доаѓа пред свесната импресија; развојот на мускулите му претходи на сензорниот; движењата доаѓаат пред свесните сензации...”, (Dewey, 1974c, 435)), неопходно е во процесот на воспитувањето да се создадат услови кои ќе му овозможат на детето да ја манифестира својата природа како во однос на содржините, така и во однос на методите на учење и поучување.

Активните методи на настава и учење, според Дјуи, подразбираат и поинакво сфаќање на училишната дисциплина. Тоа произлегува од менувањето на целта што ја има училиштето во неговата концепција. Имено, ако во „старата“ школа дисциплината означува воспоставување ред за да можат учениците да ја научат лекцијата и да ја репродуцираат пред наставникот, дисциплината во училиштето на Дјуи е во функција на остварување на сосема поинаква цел: развивање на дух на социјална соработка и живот во заедница. Според тоа, во ваквото училиште не може да има ред и тишина, мирно седење на учениците во клупите, и правилно држење на телото и книгите. Напротив, учениците „прават различни работи, и затоа постои неред и раздвиженост што произлегува од активноста. Меѓутоа, токму од занимањата, од правењето различни работи кои даваат резултати и кои се изведуваат на социјален и коопе-

ративен начин, се создава посебен вид на дисциплина“ (Garforth, 1966, 89). Таа дисциплина не е наметната однадвор, туку произлегува од самото живеење на децата во училиштето и од нивното учење преку сопственото искуство, а искуството, за Дјуи, е „мајка на сета дисциплина“ (ibid., 90): „Дисциплината е продукт, резултат, постигнување, не нешто што се применува однадвор. Сето природно воспитување завршува со дисциплина, но тоа се одвива преку ангажирање на умот во плодотворни активности“ (Dewey, 1974d, 256). Затоа, дисциплината не е прашање на наставникот, туку на учењето на ученикот. На овој начин сфатена, таа не значи отсуство на слобода, ниту пак може да се идентификува со дресурата. Дисциплината не е нешто негативно, туку напротив, за Дјуи, таа е позитивна и конструктивна. Таа е моќ, способност на контрола врз средствата кои се потребни за постигнување на целите и моќ да се вреднуваат и проверуваат целите (ibid., 255). Основен услов за стекнување на таа моќ е вежбањето, практикувањето, но тоа ја нема формата на бесмислено повторување, туку на практикување кое е карактеристично за уметноста.

* * *

Различните аспекти на курикулумот и методот во воспитната теорија на Дјуи, се главните носители, според него, на еволутивната промена на училиштето во правец на целта што му ја поставува: да биде ембрионска форма на општеството. Како заокружување на сето она што до сега беше изнесено, ќе ги искористиме завршните размислувања на Дјуи од првиот дел на *Училиштите и оџишџеството*, под наслов „Училиштето и социјалниот прогрес“: „Воведувањето на активните занимања, изучувањето на природата, на основите на природните науки, на уметноста и историјата; повлекувањето на симболичкото и формалното на второстепена позиција; промената во училишната атмосфера и односот меѓу учениците и наставниците, промената во дисциплината;

воведувањето на фактори кои овозможуваат поголема активност, изразување и самонасочување - сите овие нешта не се само случајности, туку тие се потреба во рамките на пошироката социјална еволуција. Сè што треба да се направи е сите овие фактори да се организираат, да се вреднува целината на нивното значење и соодветните идеи и идеали да станат целосен и бескомпромисен посед на нашиот училишен систем“ (Garforth, 1966, 99). Според Дјуи, само на овој начин, преку богатството на разновидни активности и содржини, училиштето може да ја одразува целината на општествениот живот и успешно да ја реализира својата мисија на инструмент за социјален прогрес и градење на „вредно, убаво и хармонично“ општество.

Воспитната теорија на Дјуи иницира цело едно реформско движење кое предизвикува радикална промена во пристапот кон образованието и како ниедна друга воспитна теорија се одржува со различен интензитет во текот на дваесеттиот век. Дури и денес, неговото учење не ја има изгубено својата смисла, а голем дел од неговите хуманистички пораки за воспитувањето, училиштето, ученикот и наставникот се „вечно зелени“ мисли на кои се навраќаат огромен број воспитувачи низ целиот свет. Иако моделот на неговото училиште не добива свои директни наследници, сепак, семето што го посејува овој американски мислител во мугрите на дваесеттото столетие создава плодови кои многу поколенија по него настојуваат да ги одгледуваат.

(Рецензент: *Проф. 9-р* Киро Камберски)

ЛИТЕРАТУРА

1. DEWEY, J. (1939) Experience and Education, in: RATNER, J., *Intelligence in the Modern World, John Dewey's Philosophy*, New York: The Modern Library.
2. DEWEY, J. (1949) *The School and Society*, Chicago: The University of Chicago Press.
3. DEWEY, J. (1966) *Democracy and Education*, New York: Free Press.
4. DEWEY, J. (1966a) Interest and Effort in Education, in: GARFORTH, F.W., *John Dewey: Selected Educational Writings*, London: Heinemann.
5. DEWEY, J. (1966b) Experience and Education, in: GARFORTH, F.W., *John Dewey: Selected Educational Writings*, London: Heinemann.
6. DEWEY, J. (1974a) The School and Society, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
7. DEWEY, J. (1974b) The Child and the Curriculum, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
8. DEWEY, J. (1974c) My Pedagogic Creed, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
9. DEWEY, J. (1974d) How We Think, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
10. ДЈУИ, Џ. (1935) *Школа и друштво*, Нова Градишка.
11. ДЈУИ, Џ. (1936) *Интерес и напор и Морал и васпитање*, Скопје: Немања.
12. DJUI, D. (1966) *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
13. GARFORTH, F.W. (1966) *John Dewey: Selected Educational Writings*, London: Heinemann.
14. ŠIMLEŠA, P. (1969) *Suvremena nastava*, Zagreb: Pedagosko-knjizevni zbor.
15. ŽLEBNIK, L. (1983) *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd, Gornji Milanovac: Prosvetni pregled, NIRO Dečje novine.

Клучни зборови: Дјуи, училиште, воспитување, образование, ученик, развојок, искуство, социјален живот, занимања, курикулум, метод.

SUMMARY

Suzana Miovska-Spaseva

THE CONCEPT OF SCHOOL IN THE EDUCATIONAL THEORY OF JOHN DEWEY

At the beginning of the XX century the American philosopher and pedagogist John Dewey created an educational theory which has introduced a new concept of education and has made a radical change of the position of the school and the student-teacher relationship in it. The starting point of his educational endeavors is to connect the school with the social environment and to make it its „embryonic form“. Overcoming the isolation the school becomes an instrument for social change and social progress and the school reform becomes a condition for the reform of the society.

The new concept of the school requires a different organization of the school work in which the main accent is given to the „social occupations“. They are fundamental forms of the childrens' social activity and they should represent a basis for introducing the child into the more formal subjects of the curriculum. In Dewey's school active methods of teaching and learning are used and even the youngest children are doing research and experiments in the laboratories which stimulate their curiosity and their spirit of inquirers. In fact, the social occupations and the children's own experience is the crucial element for overcoming the gap between the child and the curriculum and the curriculum and the method.