

Razvoj ideja o vaspitanju i obrazovanju predškolske dece

KLASICI PREDŠKOLSKE PEDAGOGIJE

OSNOVNE IDEJE JANA AMOSA KOMENSKOG

Veliki slovenski pedagog, filozof i književnik J. A. Komenski, (Komensky) (1592–1670) rođen je u Nivnicama u Južnoj Moravskoj. Po obrazovanju teolog, a po životnom opredeljenju humanista, prosvetitelj i borac protiv srednjovekovne zaostalosti, živio je u nemirno doba borbi reformističkih verskih pokreta protiv katoličke crkve. Mnogo je putovao, bio proganjan, ali je i neumorno radio, nikada ne gubeći veru u mogućnost opšteg popravljanja ljudskog roda. Bio je pod uticajem najboljih tradicija pokreta humanizma i renesanse, značajnih pronalazaka i otkrića svoga vremena i ideja koje su označile rađanje nove građanske kulture s promenama u svim oblastima, najizraženijim u filozofiji, nauci i umetnosti.

U toku svog burnog i plodnog života Komenski je napisao više od sto četrdeset dela, većinom posvećenih pedagoškim problemima. Najpoznatija od njih su *Lavirint sveta i raj srca*, *Velika didaktika*, *Materinska škola*, *Svevašpitanje*, *Otvorena vrata jezika*, *Najnovija metoda jezika*, *Svet u slikama* i dr.

Raspravljajući o skoro svakom važnijem pedagoškom pitanju, od kojih je mnoga prvi postavio, a nekima dao originalna i vrlo napredna rešenja, Komenski je sistematizovao najprogresivnije teorijske stavove i uopšteno pozitivnu pedagošku praksu svoga vremena, najavljujući novu epohu i korenito izmenjeni odnos prema detetu, njegovom vaspitanju i školovanju uopšte. Postavio je temelje savremene organizacije školstva i prosvete i stvorio prvi celovit pedagoški sistem, utemeljivši tako i pedagogiju kao samostalnu nauku. Izvršio je ogroman uticaj kako na svoje savremenike, tako i na mislioce vremena koja su sledila, sve do današnjih dana. Mnoge

njegove ideje nisu izgubile značaj za pedagošku teoriju i praksu ni posle tri i po veka, tako da ih proučava posebna disciplina – komeniologija.

Za pedagoški sistem Komenskog ključno je njegovo shvatanje prirode čoveka, za koju veruje da je univerzalna budući da čovek predstavlja mikrokosmos u kome se odražavaju zakonitosti makrokosmosa. On se divi prirodnim naukama, prirodi i čovekovom položaju u njoj, verujući da harmonija koju je Bog uneo u prirodu važi i za čoveka, društvo i vaspitanje. Zato teži da stvori „sveopšti prirodni metod“ koji će proisticati iz „prirode stvari“, čije će poznavanje osposobiti pedagoga da deluje na um i čitavu ličnost vaspitanika istom sigurnošću kojom zanatlija obrađuje određeni materijal. Otuda se on u tumačenju čoveka i obrazlaganju vaspitnih postupaka koje preporučuje često poziva na prirodu.²⁶ Na primer, on kaže: „Priroda ništa ne tera napred silom, sem što teži da izbije kad sazri iznutra“ (navod Krneta, 1970, 650), ili: „Odlučili smo da sledimo prirodu i, kao što ona ispoljava svoje sile jednu za drugom, tako smo i mi dužni da postepeno pratimo redosled razvoja umnih sposobnosti“ (navod Šabaeva, 1981, 21).

Budući da se razvoj odvija prema unutrašnjim prirodnim zakonima, on je, po mišljenju Komenskog, samorazvoj, što i vaspitača određuje kao „slugu prirode“, ali ne i kao njenog gospodara, koji svoje delovanje mora da uskladi s prirodom ako želi da bude uspešno. Istovremeno (i ne uvek dosledno navedenom stavu), Komenski veruje u ogromnu moć vaspitanja koje može da doprinese kako poboljšanju pojedinih ljudi, tako i čitavog ljudskog roda, naglašavajući da „bez rukovodstva i vežbanja mladež uopšte ne može da bude“ (1946, 15).

Svojim zahtevom da se vaspitanje i obrazovanje prilagode prirodi deteta, odnosno njegovim specifičnim karakteristikama, Komenski odstupa od srednjovekovnog shvatanja po kome je dete „homunkulus“ (čovečuljak), odrasli čovek u malom, i da između njih postoje samo kvantitativne razlike. Pomenuti zahtev, podignut na nivo principa skladnosti vaspitanja s prirodom, prisutan je kasnije kod svih naprednih pedagoških mislilaca (Rusoa, Pestalocija, Frebela, Tolstoja i dr.) i na različite načine interpretiran.

Druga značajna karakteristika učenja Komenskog jeste shvatanje nauke kao pokretačke sile bez koje nema uspešnog praktičnog delovanja. Teorija saznanja za koju se on zalaže pod uticajem je osnivača engleskog

²⁶ Komenski pri tome katkad pravi analogije koje današnjem čoveku izgledaju izveštačene tako da je očigledno da su smišljene naknadno, da služe samo kao opravdanje za određeni pedagoški stav. Pozitivna je ipak njegova težnja da svaki stav za koji se zalaže obrazloži i zasnuje na proverenim činjenicama, što je i te kako opravdano i u današnje vreme. Isto tako, u njegovom načinu dokazivanja moguće je videti i „ideje koje su prisutne, na primer, u modernoj bionici: proučavanje prirodnih pojava vrši se radi poboljšanja ljudskih stvari... a osnov takvog proučavanja prirode čoveka čini sagledavanje opšteg u prirodi i čoveku ili opšte prirode u čoveku“ (Ivić, 1970, 37).

filozofskog materijalizma Frensis Bekona Verulamskog (Francis Bacon), odnosno njegovog senzualizma i induktivizma. Od njega je preuzeo indukciju koju je primenio kao nastavni metod, ali i kao istraživački postupak kasnije usvojen u pedagoškoj nauci. Komenski teži da učenike upozna s realijama, pravim predmetima, zbog čega se (suprotno srednjovekovnoj školi) ne oslanja isključivo na reči, objašnjavanje reči rečima, već na posmatranje i sticanje iskustva, navođenje učenika da razmišljaju i induktivno zaključuju, na razgovore i delovanje, odnosno na aktivne metode koje omogućavaju brzo i temeljno učenje. U borbi protiv verbalizma on je ukazivao da izučavanje jezika (i to prvo maternjeg, a zatim stranog) nije samo sebi cilj, već sredstvo sticanja znanja unutar induktivnog metoda.

Vizionar koji nikada nije gubio smisao za stvarnost, Komenski je postavio zahtev da se učenici navode „da svoje znanje ne crpu iz knjige, već da proučavaju nebo, zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja i mišljenja o stvarima“ (navod Schmidt, 1970, 22). Zato on insistira na očiglednosti, uvodeći „zlatno pravilo didaktike“, prema kome prilikom percipiranja pojava treba angažovati što više čula. Međutim, Komenski se ne zaustavlja samo na čulnom opažanju, već traži i preradu opaženog, razmišljanje o njemu i verbalizovanje. Osim za uvođenje tako shvaćene očiglednosti u nastavu, didaktika mu duguje mnoge svoje konstitutivne pojmove i principe. Na primer, od njega potiče zahtev da nastava bude postupna i sistematična, ukazivanje na značaj ponašanja i vežbanja za zapamćivanje (ali samo onoga što je bitno u nastavnom gradivu), insistiranje da stečeno znanje bude praktično, upotrebljivo i trajno, i dr.

Budući protiv slepog pokoravanja i verovanja autoritetima i zalažući se ne samo za pamćenje već i za razumevanje gradiva, Komenski je, ustvari, pokrenuo pitanje motivacije, neophodne za usvajanje znanja na kvalitativno višem nivou (Schmidt, 1970, 25), dajući prednost unutrašnjoj motivaciji nad spoljašnjom. Po njegovom mišljenju jedan od uslova da deca usvoje znanja jeste postojanje interesovanja i pažnje, i zato predlaže niz postupaka za buđenje dečje radoznalosti i mašte, za podsticanje na istraživanje i otkrivanje. Na primer, deci je potrebno objasniti značaj onoga što uče, korist od stečenih znanja, podsticati njihovu želju za saznanjem, kao i olakšati im učenje i učiniti ga prijatnim. To pokazuje da je Komenski, i bez mnogih činjenica do kojih je kasnije došla ili dolazi psihologija, veliki poznavalac deteta, što se ogleda i kroz njegove zahteve da se uvažavaju uzrasne i individualne mogućnosti dece i s njima usklađuje vaspitni i obrazovni postupak.

Pomenuti zahtevi su povezani s njegovim shvatanjem ljudske prirode, za koju veruje da je u suštini dobra, smatrajući čoveka „najodličnijim stvorenjem“. Zato je on protiv srednjovekovnih metoda u vaspitanju, naročito protiv surovih telesnih kazni i nečovečne discipline straha i nasilja, kojima

se odlikovala tadašnja škola.²⁷ Komenski je posebno protiv kazne kao motiva za učenje, smatrajući da se njome stvara odvratnost prema nauci. On je za čovečan odnos prema vaspitanicima i prilikom disciplinovanja teži da ih poštuje kao ličnosti, preporučujući prvenstveno blaga i nenasilna sredstva.

Prema tome, u skladu s postavkama pokreta humanizma i renesanse, Komenski odbacuje verovanje o čovekovoj grešnoj prirodi koju treba potiskivati, istakavši da se u svakom detetu nalaze „darovi Božji“ – sposobnosti kojima je, da bi se razvile, potrebno pomoći vaspitanjem. On smatra da je svaki čovek „sazdan da može postići savršenstvo ako to želi, a on to želi i sposoban je za to ako je pravilno informisan o stvarima“ (navod Potkonjak, 1970b, 31). Komenski je utopistički verovao u svemoć obrazovanja i mogućnost da se njime, naročito ako započne od najranijeg uzrasta, promeni svet, želeći da pomogne svom narodu i čitavom čovečanstvu koje je krvarilo u verskim ratovima, stradalo od bolesti, nemaštine i praznoverja. Zato zahteva „savršenu školu koja će biti 'vera hominum officina': prava radionica ljudi, u kojoj će svetlost mudrosti osvetliti duh učenika i učiniti da oni brzo shvate sve stvari, vidljive i skrivene, u kojoj će njihova duša i osećanja biti dovedeni do opšte harmonije“ (navod Piobetta, 1966, 6).

Verovanje da su svi ljudi jednaki, koje odražava demokratičnost Komenskog, dovelo ga je do ideje o jednakom pravu na obrazovanje. „Što želimo je to da se potpuno i do pune ljudskosti može obrazovati – ne jedan čovek, ili nekoliko, ili mnogo ljudi, već svi ljudi... ukratko svako kome je dano u baštinu da se rodio kao čovek.“ Obrazovanje treba da bude „za sve ljude jednako, za plemiće i neplemiće, bogate i siromašne, dečake i devojčice, u svim gradovima i gradićima, selima i naseljima, i to zbog toga što oni koji su se rodili, rođeni su kao ljudi, s glavnim ciljem da budu ljudi, tj. razumni stvorovi, vladari svih stvorenja...“ (navod Potkonjak, 1970a, 1). Komenski smatra „ako bi svi ljudi bili učeni istim stvarima u svim aspektima, svi ljudi bi bili mudri i svet bi bio pun reda, svetla i mira“ (navod Potkonjak, 1970b, 33). Mudrost koju bi tako stekli prožela bi njihovu svest, jezik, srca i ruke, a oni bi se ujedinili u pansofijsku zajednicu,²⁸

²⁷ Komenski naziva školu „neka vrsta mučionice za mladež“ u šta se izvrgla iako je u početku bila „igra i razbibriga“ i optužuje nastavnike „koji nisu imali ni znali metode, ni pravnog poretka, silom su sve hteli utuviti deci, jedno se sa đacima gnjaveći i nemilosrdno ih bijući“ (1946, 19, 20).

²⁸ „Pansofija“ – sveopšta mudrost, enciklopedijski prikupljeno, sredeno i protumačeno čitavo ljudsko saznanje potrebno svakom čoveku, ideja je kojoj je Komenski težio čitavog života. U njoj, kao i zahtevu prema kome škola treba da nauči decu „osnove, zakonitosti i ciljeve svega što je najglavnije, što je na ovom svetu i što se na njemu zbiva“ (navod Žlebnik, 1965, 61), moguće je prepoznati neke vrlo savremene predloge koje je izneo Dž. Bruner u *Procesu obrazovanja* o upoznavanju opšte strukture određenog obrazovnog područja, nasuprot pamćenju mnoštva nepovezanih činjenica (Ivić, 1970, 45).

stvorivši intelektualno jedinstvo sveta. Ostvarenju ovog vrhunskog cilja trebalo bi da doprinesu svi, bez obzira na svoju profesiju i položaj.

KOMENSKI O PREDŠKOLSKOM VASPITANJU

Budući da se zalagao za obrazovanje tokom čitavog života i priznavao odlučujuću ulogu temelja koji se postavljaju u ranom detinjstvu za dalji razvoj čovekove ličnosti, Komenski je namenio predškolskom vaspitanju veoma značajno mesto u svom vaspitno-obrazovnom sistemu. Pored knjige *Čulni svet u slikama*, koja predstavlja začetak edukativnih slikovnica i prvi udžbenik očigledne nastave (sa čijim razgledanjem je trebalo započeti već u predškolskom uzrastu), vaspitanju dece ranog uzrasta neposredno je posvećeno njegovo delo *Materinska škola*. Velika zasluga Komenskog sastoji se u tome što je prvi ukazao na značaj sistematskog predškolskog vaspitanja i razradio sistem zadataka, sadržaja i metoda kojima će majke vaspitavati i obrazovati decu do njihovog polaska u školu u šestoj godini.²⁹ Knjiga je prvi put objavljena 1633. godine.

Svoj odnos prema deci Komenski je izvlačio iz razvojne perspektive, gledajući u njima šta ona potencijalno jesu i šta mogu postati. Za svoje roditelje „ta mala nevinašca“ su „najdraži alem kamen“, „besmrtno nasledstvo“ koje izvire iz njihovog bića, kome smo zato „dužni da ukazujemo istu ljubav i poštovanje kao sami sebi“, a bavljenje njima je najveća radost (1946, 16–17). Istovremeno, on je smatrao da se roditeljske dužnosti prema deci ne završavaju brigom o njihovom telu, već oni treba da se postaraju da deci „ukrase misli i dušu“ koji su najvažniji da bi, kada porastu, mogli „razumno i korisno da prožive svoj zemaljski vek“ (1946, 17–18).

Vaspitanje dece mora da započne što pre, već u prenatalnom periodu,³⁰ a naročito u mladem uzrastu, o čemu treba da se pobrinu roditelji³¹ ne čekajući učitelje i sveštenike, „jer je teško ispravljati drvo koje je ukri-vo izraslo“. Temelji svih znanja i sposobnosti polažu se od malena, tako da „posle nije ni nemoguće ni teško graditi dalje na tim temeljima samo ako se s razumnim stvorenjem razumno postupa“ (Komensky, 1946, 21, 45).

Komenski je bio svestan podložnosti uticajima i osetljivosti dece ranog uzrasta.³² Zbog toga je smatrao da je vaspitanje najmoćniji faktor razvoja sposobnosti koje poseduje svako dete (iako se deca razlikuju po

²⁹ Reč „škola“ je upotrebljena samo simbolički jer se ne odnosi na ustanovu nego na vaspitanje koje detetu do tog uzrasta pruža njegova majka.

³⁰ To je *schola geniturae* (škola pre rođenja).

³¹ *Schola infantiae* (škola ranog detinjstva).

³² „Dete je dragi kamen skupoceniji od zlata, ali i krhkiji od stakla, lako se može razbiti ili napući, a odatle može nastati nepopravljiva šteta“ (Komensky, 1946, 31).

mnogim osobinama), naročito u ranim periodima kada je ličnost tek u procesu uobličavanja. Intuitivno, on je formulisao postulat o kritičnim periodima za vaspitanje i obrazovanje dece rekavši: „Neka, dakle, svi koji ne mare da njihova djeca budu odmah ispočetka obrazovana u korisnim stvarima znadu da se gubi prilika koja se više neće vratiti. Kada bismo se i dalje zavaravali da se dobru možemo naučiti bilo kada, odgovaram: Ali nikada tako uspješno kad se izgube prve prilike“ (Komensky, navod Bartušková, 1968, 209). Nedostaci i propusti u vaspitanju tokom prvih godina života kasnije se teško mogu nadoknaditi prevaspitavanjem. Imajući to u vidu, Komenski preporučuje da se sve počne u pravo vreme, što znači da ne treba pokušavati da se razvoj ubrza, niti odlagati delovanje na njega. To je stav koji ima smisla i danas prilikom razrešavanja dileme oko akceleracije i amplifikacije razvoja.

Komenski se zalaže za celovito, nasuprot parcijalnom vaspitanju čoveka i zahteva da vaspitanje bude harmonično, odnosno da deca, osim u rastu, napreduju uspešno i u „mudrosti i milosti“. Materinska škola treba da postavi temelje fizičkog, moralnog i umnog vaspitanja dece koja, u toku prvih šest godina života, treba da se vežbaju: (1) u razumnosti, (2) u radu i umenjima, (3) u govoru i (4) u moralu i vrlinama“ (1946, 21, 24).

Tvorac prvih celovitih uputstava za roditelje kako da vaspitaju svoju decu je izuzetnu pažnju posvetio telesnom zdravlju koje, po ugledu na rimskog pesnika Juvenala,³³ povezuje s duševnim zdravljem, ali, za razliku od njega, zahteva niz postupaka kojima će se „mladež u zdravlju svom... sačuvati i vežbati“. Pre svega, on vrlo obimno razrađuje postupke kojima majke treba da obezbede zdravlje deteta pre njegovog rođenja, od kojih je većina i danas medicinski opravdana i primenljiva. Velika pažnja posvećuje se detetu i posle rođenja. Komenski naročito insistira da majke doje svoju decu, jer je „mleko za decu i ostala mlada stvorenja naredeno od prirode“, a kasnije da ih hrane na odgovarajući način, daju im dosta mirnog sna, kao i da ih puste da se često igraju i dovoljno kreću. Inače, za negovanje duševnog zdravlja on preporučuje da „deca ne oskudevaju u veselju i radosti“, dajući niz korisnih saveta o tome kako se to postiže (1946, 24–33), koji su primenljivi i danas.

Po ulozi koju pridaje aktivnosti i radu Komenski je blizak najsavremenijim shvatanjima u predškolskoj pedagogiji. On posebno naglašava značaj svakodnevnog kretanja i telesnih vežbi za fizički i opšti razvitak deteta i kaže: „Što više dete radi i trči, to će bolje spavati, ukoliko bolje vari, bolje raste, telo i duh mu postaju jedriji i svežiji“ (1946, 31). Komenski je bio svestan da je potreba za aktivnošću jedna od najautentičnijih dečjih potreba („deca rado uvek nešto rade, jer mlada krv ne može da miruje“), kao i da je njeno zadovoljavanje uslov uspešnog razvoja dece. Zato on preporu-

³³ „Molimo se Bogu da nam da zdrav duh u zdravom telu.“

čuje da se deca podstiču „da uvek nešto rade, što sama pronađu, ili podražavaju druge, igraju se, vežbaju telesno zdravlje, svežinu duha i okretnost i brzinu udova“. Zatim navodi igračke, kao i niz drugih materijala koji mogu da se upotrebe u aktivnosti, upozoravajući da ograničenje treba uvesti samo kada su u pitanju opasni predmeti. Inače, „ma sa čim se deca htela igrati, samo ako im ne može škoditi, treba ih u tome pomoći a ne smetati im. Jer ona nemaju čim drugim da se bave, a besposlica škodi i telu i duhu“ (1946, 38–39).

Komenski ukazuje i na povezanost igre i rada, pridajući „ručnom radu“ značajnu ulogu u osposobljavanju dece da ovladaju svojim pokretima, kao i raznim operacijama pomoću jednostavnih pribora i alata, kako bi se pripremila za praktično delovanje. On opisuje neke operacije koje treba omogućiti deci i pokazati im kako se izvode, što je značajno za njihov razvoj. Uz to se pominju crtanje i elementi pisanja, kojima se deca uvežbavaju da rukuju priborom i „po miloj volji crtaju tačke, crte, kuke, kvake, krstiče i kružiče... što će učitelju biti čista vajda“ (1946, 40).

Osim o telesnom i duševnom zdravlju, Komenski vodi računa i o tome da se deca „vežbaju u razumu“, što znači da stiču znanja i razvijaju umne sposobnosti već od najranijeg uzrasta. Za razvoj sposobnosti preporučuje „vešto složene“ priče i basne kojima se „oštri“ dečja dosetljivost i razum. Shvatajući njihovu motivacionu vrednost, jer su u stanju postići da se misao dece „za jedno vreme zanese nečim privlačnim i lepim“, on ukazuje i na značaj naravoučenija kojim se postiže da u deci „hvata korena... ono što će im posle biti od koristi“ (1946, 37). Osim toga, Komenski je predvideo i mnoga znanja koja će se postepeno prenositi deci, ukazujući na razne aspekte njihovog sticanja. Konačan cilj takvog postupka je „sve (sem onoga što ne valja) poznavati, sve raditi i o svemu govoriti“. To znači da se on ne zadovoljava samo pasivnim poznavanjem stvari, karakterističnim za srednjovekovnu školu, već zahteva razvijanje sposobnosti da se znanja aktivno primenjuju u životu i praktičnom delovanju. Pri tom nabraja mnoštvo oblasti iz kojih se crpu obrazovni sadržaji: fiziku, optiku, astronomiju, geografiju, hronologiju, istoriju, ekonomiju i politiku (1946, 22–24).

Svakako, svaki od pomenutih pojmova je specifičan i razlikuje se od onoga što se danas pod njim podrazumeva. Na primer, kad je u pitanju „politika“, Komenski ukazuje na ograničene mogućnosti dečjeg shvatanja i smatra da će biti „dovoljno da se (deca) priviknu počecima političke konverzacije, shvatajući (što se predlaže i kada je reč o moralu) koga moraju slušati, koga se čuvati i na koga paziti kako bi njihov život u kući s ocem, majkom i poslugom bio razuman“ (1946, 36).

U saznanja, koja se izražavaju kroz aktivnosti obavljane *umom i jezikom* ili *umom i rukama*, a koja deca treba da upoznaju u elementarnom vidu na najranijim uzrastima, spadaju: dijalektika, aritmetika, geometrija,

muzika i početak zanatstva. Konačno, *jezik deteta* „formira se i doteruje gramatikom, retorikom i poetikom“, svakako, u skladu s njegovim mogućnostima na tom uzrastu (Komensky, 1946, 23–24).

Kao što se može zapaziti, Komenski u navedenom programu uzima sadržaje razrađene na osnovu srednjovekovnih *septem artes liberales* (sedam slobodnih umetnosti), ali ukazujući da se radi o njihovim temeljima, o uvođenju u pojedina znanja i stvaranju osnove na kojoj će se kasnije graditi u školi. Sadržaji koje predlaže su elementarnog karaktera i prilagođeni deci, međutim, perspektivom svoga daljeg proširivanja i produbljivanja, kao i svestranim pristupom u njihovoj razradi, potvrđuju pedagoški optimizam Komenskog i njegovo poverenje u velike obrazovne mogućnosti predškolskog detinjstva. Kao i mnogo kasnije Bruner, on prilagodavanje sadržaja dečjim mogućnostima vidi prvenstveno u metodu i organizaciji obrazovnog postupka. Zato ističe da treba postupati sa decom „ne razmeravajući to gradivo (E. K.) tako suptilno na godine i mesece (kao što će se to posle raditi u ostalim školama), već samo sumarno...“, za šta postoji niz razloga, od kojih su najbitniji posebno izražene individualne razlike među decom u tempu razvoja (1946, 24), kako bi se to danas kazalo.

Posebno poglavlje u *Materinskoj školi* Komenski posvećuje vežbanju dečjeg govora. On uviđa značaj govora za umni i opšti razvoj, kao i za sticanje osobina karakterističnih za čoveka. Njegovi saveti u vezi sa vežbama u razvoju govora (gramatike, retorike i poetike), koje treba da se od najranijih dana izvode u prirodnim situacijama i kroz igru, najvećim delom bi mogli da se nađu i u nekom današnjem priručniku za roditelje, pod uslovom da se oslobode arhaičnog stila kojim su izrečeni. Na primer, sasvim se uklapaju u savremenu metodiku razvoja govora preporuke Komenskog kako da se u neposrednoj komunikaciji s detetom razvijaju njegove glasovne mogućnosti i ono upoznaje s rečima, prvo lakšim a zatim težim, kako da se nešto kasnije vežbanjem povezuju govorne sposobnosti s umnim vaspitanjem, a izgovor usavršava brzalicama, kako da govor gestova i mimike prethodi razvijenijoj verbalnoj komunikaciji, da se uče pesmice itd. (1946, 42–45).

Kada je reč o razvoju i učenju predškolskog deteta Komenski je posebno mesto namenio moralnom vaspitanju. Od svih vrлина on najviše ceni umerenost u svemu kao „osnov zdravlja i života i majku svih ostalih vrлина“. Umerenost je potrebna i u uticajima na dete, tako da sve bude „u pravo vreme i u pravoj meri“. Ovome treba da doprinese i, kako bi se to danas kazalo, odgovarajući režim dana: „Dobro je ako se deca naviknu koliko puta na dan ima da se igraju, da spavaju, da ustanu i da jedu, jer to koristi i zdravlju a i osnov je daljoj urednosti“ (1946, 49, 31). Osim umerenosti, predviđa se da malu decu treba učiti čistoći i urednosti, poštovanju, uslužnosti, pažljivom odnosu i poslušnosti prema odraslima, istinoljubivosti, pravednosti i poštenju, trudoljublju, uzdržljivosti i strpljenju, učtivosti i

ozbiljnosti u ponašanju, kako bi u svojim postupcima bila razumna, stidljiva i štedljiva. Posebna pažnja posvećuje se učtivosti, na šta se odnosi vrlo savremena preporuka: „U pogledu *učtivosti* mogu roditelji da pouče decu u onoj meri u kojoj su i sami učtivi. Zato ovde ne treba naročitog poučavanja“ (Komensky, 1946, 49–55, 21–22, 31).

Postupci koje Komenski preporučuje za ostvarivanje ciljeva moralnog vaspitanja ponajviše otkrivaju uticaje koje je na njega imalo vreme u kojem je živio, naročito jer on ovo vaspitanje zasniva na *pobožnosti*. Ipak, neke od najsurevijihera, karakterističnih za srednjovekovno vaspitanje, znatno su ublažene, što se može objasniti humanizmom Komenskog i njegovim poverenjem u dečju prirodnu dobrotu. On u prvi plan stavlja delovanje na decu primerom, upozoravajući da mnoge loše postupke deca vide i usvajaju od odraslih zbog svoje „majmunske prirode“, odnosno sklonosti ka podražavanju. Kao sledeći postupak u moralnom vaspitanju preporučuje „blagovremeno i oprezno upućivanje“ u slučajevima kada primer nije dovoljan. Istovremeno ukazuje da kod predškolskog deteta ne bi bile delotvorne nikakve opširne „pridike“.

Tek ako ne pomogne ni dobar primer, ni upućivanje, Komenski predviđa kaznu, i to prvo blažu (uzvik), a onda i strožu (zamahnuti prutom ili pljesnuti rukama). Iako je vrlo oprezan u tom pogledu (dete ne treba preplašiti i čim se popravi treba ga pohvaliti), on je protiv permisivističkog stava pojedinih roditelja koji sasvim zanemaruju disciplinu. U celini, Komenski se zalaže za brižljiv, čovečan, ali i ozbiljan i dosledan odnos prema deci, kojim se poštuje njihova ličnost jer „ko hoće da ima razumno dete, mora s njim razumno i da postupa, a ne da od njega stvori dvorsku budalu ili tetreba...“ (1946, 46–48, 36–37).

Kad je u pitanju razvoj socijalnih odnosa, veoma je važno da je Komenski u punoj meri shvatio i značaj druženja deteta s vršnjacima za njegov intelektualni i opšti razvoj, na koji su, kao što ćemo kasnije videti, ponovo ukazale savremene teorije dečjeg razvoja, posebno inspirisane rezultatima Pijažeevih istraživanja uzajamne povezanosti kognitivnog i socijalnog razvoja. Iako smatra da je uloga roditelja u vežbanju razuma vrlo velika, Komenski kaže da u tome „mnogo više mogu da učine njihovi vršnjaci, druga deca, bilo da o nečem razgovaraju, ili se zajedno igraju. Jer jednaki uzrast čini da su deca slične čudi i sličnog mišljenja; domišljatost jednoga nije isuviše visoka ni nepristupačna drugom, nema među njima nikakvog gospodarenja, prinude, straha, ni plašnje, već vlada jednakost, ljubav, otvorenost. Deca se međusobno o svemu slobodno pitaju i na sve slobodno odgovaraju. Sve to nedostaje nama starijima kad želimo da se ophodimo s decom, i taj nedostatak je na smetnji. Zato neka niko ne sumnja da dete detetu može više izoštriti razum nego bilo ko mu drago drugi“ (1946, 37–38).

Na kraju *Materinske škole* govori se o zrelosti deteta za školsko učenje i o njegovoj pripremi za školu. Raspravljajući o tome „kako dugo treba za-

držati mladež u materinskoj školi“, Komenski se protivi preranom polasku dece u školu (za šta navodi niz razloga), ali nije ni za to da ostanu u roditeljskom domu duže nego što je neophodno. On je svestan da starosna granica od šest godina nije siguran pokazatelj da je dete za školu, s obzirom da ima individualnih razlika. Zato kao „znakove“ njegove, kako bi se to danas reklo, zrelosti ili gotovosti za školsko učenje navodi: „1. ako zna šta je imalo da nauči u materinskoj školi; 2. ako primetimo da ono obraća pažnju na ono što ga pitamo i da na naša pitanja može da odgovori koliko-toliko razumno“, uz želju da što više sazna (1946, 57–58).

Što se tiče pripreme dece za školu, Komenski upozorava da „nerazumno... postupaju roditelji koji vode dete posve nepripravljeno učitelju... pa neka se učitelj muči i petlja s njim kako zna. Ali još lude rade oni koji prvo od učitelja načine strašilo, a iz škole mučilište, pa onda vode decu u školu...“ Da bi se to izbeglo, on preporučuje da se deca motivišu na taj način što će se upućivati da se polasku u školu „raduju kao vašaru ili berbi vinograda“, gde ih čekaju drugovi s kojima će učiti i igrati se. Navode se i drugi postupci (neposredno privlačni za decu ili podsticajni na duži rok), počev od obećanja lepog odela do mogućnosti koje školovanje pruža deci da postanu ugledni ljudi kad odrastu. Potrebno je da se deci učini privlačnim i učenje, rekavši im da ono „nije nikakav rad nego igra s knjigama i perom, slađa od šećera itd.“ Najzad, posebna pažnja se poklanja uspostavljanju dobrih odnosa i poverenja između deteta i učitelja, čije se dobre osobine (veština i mudrost, dobrotu i prijaznost i dr.) hvale pred detetom i preporučuje se da ono u nekoj prigodnoj prilici upozna svog budućeg učitelja pre polaska u školu (1946, 58–60).

Navedene ideje i preporuke Komenskog u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem predškolske dece čine ga utemeljivačem savremene predškolske pedagogije i njenog najvažnijeg stava da je predškolski stupanj prvi stepen, sastavni i ravnopravni deo sistema vaspitanja i obrazovanja koji ima fundamentalni značaj u formiranju ljudske ličnosti. Mnoge od ovih ideja nisu izgubile svoj teorijski značaj i praktičnu vrednost ni danas, nalažeći potvrdu u naučnim istraživanjima u oblasti predškolske pedagogije i drugih razvojnih nauka i disciplina. Njegovo učenje „o materinskoj školi predstavlja prvi pokušaj stvaranja teorije i metodike predškolskog vaspitanja, određenja njegovih ciljeva, sadržaja, osnovnih sredstava i metoda, predlaganja brižljivo smišljenog i odmereno organizovanog sistema rada s malom decom u skladu s njihovim uzrasnim mogućnostima“ (Šabaeva, 1981, 28).

Izvesne dileme javljaju se u odnosu na činjenicu da je Komenski u svom delu posvećenom predškolskom vaspitanju govorio isključivo o roditeljskom vaspitanju na tom uzrastu, dok je pohađanje škole kao institucije predvideo tek posle šeste godine. Ove dileme M. Bartušková razrešava na sledeći način: „Koncentracija pažnje na pitanja predškolskog odgoja u

porodici ipak nam ne daje pravo da porodični odgoj Komenskoga shvatimo u suprotnosti s društvenim predškolskim odgojem. Komenski pozitivno ocjenjuje značenje dječjeg društva. Savjetuje da se djeca sastaju još prije polaska u školu, da se zajedno igraju, i to ne samo za zabavu već i radi međusobnog poučavanja, a naročito zato da se nauče prijateljski i drugarski živjeti u društvu. Na kraju, od Komenskoga nalazimo i oznake buduće institucije predškolskog odgoja“ (1968, 212).³⁴

SISTEM PREDŠKOLSKOG VASPITANJA FRIDRIHA FREBELA

S industrijskim prevratom, koji se odigrao u Evropi posle Francuske buržoaske revolucije, povećavaju se potrebe za novom radnom snagom, što dovodi do zapošljavanja žena i zapostavljanja dece ranog uzrasta čije je vaspitanje tradicionalno bilo poveravano majkama. To je jedan od razloga što se otvaraju ustanove za čuvanje i pripremanje za rad dece predškolskog i mladog školskog uzrasta, od kojih su samo neke imale pedagoški karakter. U njima je bilo vaspitača koji su pokušavali da primene ideje velikog švajcarskog pedagoga Johana Hajnriha Pestalocija o harmoničnom razvoju dece od najmlađeg uzrasta i koji su na radno vaspitanje gledali kao na sredstvo njihovog moralnog i umnog razvoja (Šabaeva, 1981, 56–57).

Fridrih Frebel (Fröbel), (1782–1852) takođe je bio pod uticajem Pestalocija, kod koga je imao prilike da boravi u Iverdonu. Osim toga, na njega su uticali Šeling (Schelling), Hegel (Hegel) i Fihte (Fichte), predstavnici nemačke klasične filozofije koju je upoznao studirajući na nemačkim univerzitetima.

Godine 1816. Frebel je u Grishajmu osnovao Univerzalni nemački vaspitni institut za predškolsku decu koji je, godinu dana kasnije, premeštio u susedno selo Keilhau, u rodnoj Tiringiji. Sledeći Pestalocijeva načela, koji je preporučivao smeštanje dece u institucije dok su im roditelji na poslu, Frebel je u svom „institutu“ organizovao fizičke vežbe, učio ih seoskim poslovima i široko primenjivao očiglednost. Osim toga, on se bavio i pisanjem, tako da se 1826. godine pojavilo njegovo glavno delo *Vaspitanje čoveka*. U njemu je izložio svoja pedagoška shvatanja koja je kasnije praktično ostvarivao.

³⁴ Osim toga, u delu Komenskog *Svevaspitanje* mogu se naći citati koji kazuju da njemu nisu tuđe ni ideje o institucionalnom vaspitanju predškolske dece. Govoreći o „razredu detinjstva“ kao „školi majčinog krila, zajedničkog sastanka i rada“, on objašnjava: „To je neka polujavna škola gdje bi se djeca trebala sastajati, pjevati, računati, gajiti dobro vladanje i pobožnost, vježbati osjetila i pamćenje (bez čitanja i pisanja) pod nadzorom časnih gospođa kod kojih se osnivaju takvi kružoci djece iz susjedstva na teret onih koji budu željeli da njihovi potomci budu na taj način dobro odgajani i pripremani za javnu školu – od četvrte pa otprilike do šeste godine“ (Komensky, navod Bartuskova, 1968, 212–213).

U periodu od 1829. do 1837. godine on je morao, zbog svojih progresivnih ideja i pojačane reakcije, da napusti Nemačku, da bi, vrativši se, osnovao u Blankenburgu Ustanovu za razvoj stvaralačkih motiva delatnosti kod dece i omladine, kojoj je 1840. promenio naziv u Dečji vrtić (Kindergarten). Izdavao je i list sa devizom „živimo za našu decu“. Pomenuti vrtić radio je samo sedam godina, a zatim bio zatvoren usled nedostatka materijalnih sredstava. Frebel je pred kraj života uspeo da otvori još jedan dečji vrtić, ali su 1851. svi vrtići u Nemačkoj bili zatvoreni pod optužbom da šire bezbožništvo, a zabrana je opozvana tek devet godina posle njegove smrti. Bez obzira na ovu, kao i druge mere reakcije, njegove ideje su se brzo proširile po čitavoj Evropi.

Polazeći od nemačke idealističke filozofije i Pestalocijeve ideje o samorazvoju, Frebel je stvorio jednu mističnu i simboličku kosmologiju, koja je postala osnova njegovog shvatanja prirode, čoveka, kao i vaspitanja. U njenom korenu leži ideja univerzalnog jedinstva i traganje za jednim opštim zakonom fizičkog i moralnog sveta, za božanskim načelom koje vlada materijom i duhom i ispoljava se u raznim pojavnim oblicima. Ovu božansku suštinu on otkriva i u detetu, smatrajući da se vaspitanje sastoji u njenom razvijanju.

„Sve kroji, svuda deluje i upravlja večni zakon; on se izražavao i izražava se i spolja, u prirodi, i iznutra, u duhu, i u životu objedinjujući prirodu i duh... Delujući u svakoj stvari, božansko je suština svake stvari... Zbog toga vaspitanje, nastava i poučavanje ispočetka i u svojim prvim osnovnim crtama nužno mora biti pasivno, prateće (samo upozoravajuće, zaštitno) i otuda ne propisuje, odlučuje i nasilno...

Biljkama i životinjama, mladim biljčicama i mladim životinjicama mi dajemo prostora i vremena, znajući da će se one tada, u skladu sa zakonima koji deluju u svakoj od njih, prekrasno razvijati i divno rasti; mladim životinjama i mladim biljkama se daje mir i vodi se računa da se ne dozvoli delovanje koje bi nasilno uticalo na njih, znajući da će u suprotnom slučaju biti zadržan njihov čist i zdrav razvoj; a mladi čovek je čoveku – komadić voska, komad gline iz koga on može da oblikuje šta mu drago.³⁵ I vi ljudi... zašto ne otvorite svoje duše i ne oslušnete čemu vas uči priroda svojim tajnim jezikom... Tako bi i vi roditelji vašu decu... mogli učiniti bićima koja su prekrasna i svestrano se razvijaju...“ (Fröbel, navod Mčedlidze i dr, 1974, 1974, 190–191).³⁶

³⁵ Kod Frebela se mogu naći mnogobrojna poređenja deteta i mlade biljke, što ga je i dovelo do ideje za paradigmatički naziv predškolske ustanove usvojen u skoro čitavom svetu – „dečji vrtić“. Ako se zna njegov odnos prema prirodi i verovanje u zakone koji njome vladaju, uz stavove o detetu kao prirodnom biću, onda taj naziv, kao što ističe R. Gal, nema samo alegorijski, već i realan smisao (1966, 26).

³⁶ Svakako, poređenje deteta s biljkom danas ima smisla samo ako se time na jedan metaforičan način želi ukazati na to da se u procesu vaspitanja moraju uzimati u obzir njegove osobine kao živog bića, da ono nije vosak koji neko formira po svom

U osnovi Frebelove pedagoške teorije nalazi se pojam razvoja kao neprekidnog procesa otkrivanja čovekove božanske suštine, njenog ispoljavanja u stvaralačkoj samodelatnosti (u igrama, govoru, konstruktivnim, likovnim i radnim aktivnostima). Zato vaspitanje treba da bude usklađeno s prirodom koja je dete obdарила instinktima ili nagonima: za rad, za saznanje, umetničkim i religioznim. Instinkt za rad ili aktivnost predstavlja ispoljavanje u detetu jedinstvenog božanskog principa, dok se u instinktu za saznanje ispoljava težnja prisutna u svakom čoveku – da sazna suštinu svih stvari, odnosno Boga.

Frebel je shvatao vaspitanje kao „sredstvo kojim se upućuje čovek, biće inteligentno, razumno i svesno, da vežba, razvija i ispoljava životni element koji ima. Cilj vaspitanja je da dovede čoveka do saznanja o njegovom pravom pozivu i nauči da ga obavlja spontano i slobodno“. Tako shvaćeno, ono ima dvostruki zadatak: jedan opšti – da se razvijaju sve prirodne sposobnosti deteta, i jedan posebni – moralno usavršavanje koje će ga osposobiti da obavlja dužnosti prema Bogu, ljudima i prirodi (navod i interpretacija, – Gal, 1966, 22). Njegov konačni smisao je „da se formira slobodan, nezavisan čovek, čovek koji misli“ (navod, Piestman, 1959, 4).

Navedeno shvatanje cilja vaspitanja određuje i način njegovog postizanja. Njime treba da se izazivaju, „izvlače“ unutrašnje tendencije deteta da bi se ono razvijalo, zbog čega ga treba u odgovarajućoj prirodnoj, specijalno pripremljenoj sredini privući različitim aktivnostima, razvijati mu telo, negovati čula, upoznavati s ljudima i prirodom i pripremati za školu, sve kroz igru i vesele, nevine zabave da bi raslo kao biljka u vrtu. Vaspitanje treba da započne od najranijeg uzrasta i da bude svestrano usmeravano: „...dete, mlado biće, od prvog trenutka kada se pojavi na Božjem svetu, od prvoga dana kada se rodi, u skladu sa svojom prirodom, obavezno treba da bude shvatano, usmeravano i stavljano u situacije da može svestrano upotrebljavati svoje snage. Korišćenje jednim, bilo kojim od njegovih organa, ili jednom, bilo kojom snagom, ne sme ići na račun ili uštrb razvoja drugih...“ (Fröbel, – navod Mčedlidze, 1974, 193).

Budući da se sve telesne i duševne snage razvijaju prema istom zakonu aktivnosti koji deluje u čitavoj prirodi, Frebel traga za „stvaralačkom samoaktivnošću“ koja će podstaći samorazvoj i oslobađati dečje unutrašnje snage. Nju nalazi u igri. S obzirom na to da vaspitanje treba da bude u skladu s prirodom, onda je u ranim uzrastima najvažnije da se obezbedi dovoljno mogućnosti za ovu specifičnu i univerzalnu aktivnost detinjstva.

nahodanju. Međutim, ne može se reći da deca rastu „prirodno“, kao biljke. M. Donaldson ističe da „deca nisu biljke sa samo jednim 'prirodnim' načinom rasta. Ona su bića bogatih, raznovrsnih mogućnosti, bića sa potencijalom da konačno usmeravaju vlastiti rast. Mogu naučiti da budu svesna moći vlastitog uma i da odlučuju u koje će ga svrhe koristiti. Međutim, ovo ne mogu postići bez pomoći – ili bi to bio dug, spor posao i malo njih bi naročito napredovalo“ (1982, 108).

Tumačeći suštinu igre, Frebel je ukazao da ona ima višestruku razvojnu funkciju i motive. Igra za dete predstavlja strast, oblik ispoljavanja svih instinkata, stihiju u kojoj živi i putem koje izražava svoj unutrašnji svet prenošeći ga u spoljašnji. Ona je prirodan način prilagodavanja deteta društvenom aspektu života, metod je duhovnog i fizičkog razvoja, model saznavanja sredstvo izražavanja kojim se razvija mašta i unapređuje stvaralaštvo. Podražavajući odrasle u individualnim i zajedničkim igrama, deca utvrđuju pravila i norme moralnog ponašanja i vežbaju svoju volju. Osim toga, zahvaljujući pokretnim igrama deca se fizički razvijaju i jačaju zdravlje.

Da bi se ostvarile pomenute razvojne funkcije igre i ostalih aktivnosti koje je Frebel predvideo za decu, bili su potrebni i odgovarajući materijali. S obzirom na određenje vaspitanja kao „izvlačenja“ iz deteta svih mogućnosti njegove prirode uz pomoć nagona za stvaralačku aktivnost,³⁷ i verovanje da dete u sebi nosi ideje kojih će postati svesno u dodiru s dobro odabranim predmetima, nosiocima svojih likova, on je i učenje shvatao kao proces buđenja unutrašnjih snaga pomoću čulnog i lokomotornog iskustva. Zbog toga je i materijalima, pripremljenim za rukovanje u posebno organizovanim situacijama, namenio da budu „budioci“ unutrašnjeg sveta deteta koji će mu pomoći da bolje shvati sebe i okolni svet i da bude samostvaralac. Frebel je uočio prirodnu vezu između aktivnosti tela i čula i razvoja inteligencije.³⁸ Akcija vodi opažanju, opažanje se izražava rečima, a reči dovode do misli. Nasuprot verbalizmu koji opterećuje obrazovni postupak sve do naših dana, Frebel nije prihvatao da poznavanje reči znači znanje, već je smatrao da „reči treba da izražavaju ono što se već nalazi u detinjoj duši i da u detetu nalaze svoj smisao“ (navod Piestman, 1959, 6).

Predmete koji su ušli u njegov sistem didaktičkog materijala Frebel je odabrao prema njihovim formativnim kvalitetima, idejama koje su im inherentne i mogućnostima za aktivnosti kojima će se podstaći prirodan i harmoničan razvoj dečjih sposobnosti.

To je u skladu s njegovim verovanjem u ideju univerzalnog jedinstva, zakona koji ima opšte važenje kako za fizički tako i za moralni svet, i sklonošću da u stvarima vidi njihovo simboličko značenje. Na primer, u svom delu *Rasprava o sferičnom* on kaže: „Lopta se pojavljuje kao prototip, kao jedinstvo svih tela i svih oblika. (Prema tome, ona je simbol moralnog savršenstva.) Svestan rad na razvijanju sferične prirode jednog bića, to je vaspitanje ovog bića“ (navod Gal, 1966, 19).

Tako su nastali njegovi čuveni „darovi“, čija je osnovna svrha bila razumevanje kroz analizu, koje su sačinjavali lopta, čiji je savršen oblik sim-

³⁷ Suprotno tradicionalnom shvatanju vaspitanja kao „ulivanja u dete“ (Weber, 1969, 4).

³⁸ „Od tačnog razvoja čula zavisi tačnost kulture duha, a kroz nju čitava ljudska kultura“, kaže Frebel (navod, Michelet, 1972a, 163).

bol jedinstva, zatim kocka, kao prvi simbol raznolikosti u jedinstvu i, naj-
zad, valjak – simbol života.

Frebelovi darovi (opis, Šabaeva, 1981, 60–62)

Prvi dar (lopta) – Lopte treba da budu male, meke, ispletene od dlake, obo-
jene u crveno, narandžasto, žuto, zeleno, plavo, ljubičasto (tj. u dugine
boje). Majka pokazuje detetu različite lopte, učeći ga tako da razlikuje boje.
Ljuljajući lopte na vrpce u raznim pravcima i izgovarajući pri tom reči
„napred-nazad“, „gore-dole“ „desno-levo“, ona kod njega razvija predstave
o prostoru. Pokazujući lopticu na dlanu i skrivajući je u šaci (uz izgovaranje
reči: „tu je loptica – nema loptice“), ona upoznaje dete sa afirmacijom i
negacijom.

Drugi dar – mala drvena lopta, kocka i valjak (prečnik lopte, osnova valjka i
strana kocke su jednaki). Uz njihovu pomoć dete upoznaje različite oblike
predmeta. Kocka predstavlja suprotnost lopti svojim oblikom i stabilnošću.
Lopta je simbol kretanja, a kocka nepokretnosti i „jedinstva u višeobrazno-
sti“ koja se zapaža kada se ona okreće prema posmatraču svojom ivicom,
stranom, površinom. Valjak ima osobine i lopte i kocke: stabilan je kada se
postavi na osnovu, a pokretljiv kada se obori itd.

Treći dar – kocka podeljena na osam delova (kocka je rasečena na pola, a
svaka polovina na četiri dela). Pomoću ove kocke dete treba da stekne
predstavu o celini i delovima od kojih se ona sastoji („složenom jedinstvu“
i „jedinstvu u višeobraznosti“) da razvija svoje stvaralaštvo gradeći kocki-
cama i različito ih kombinujući.

Četvrti dar – kocka podeljena na osam pločica (kocka je rasečena na pola, a
svaka polovina na četiri pločice). S ovim darom se povećavaju mogućnosti
za građenje i razne kombinacije, naročito s elementima prethodnih darova.

Peti dar – kocka podeljena na dvadeset i sedam malih kockica, pri čemu je de-
vet kockica rasečeno na još manje delova.

Šesti dar – kocka koja je, takođe, podeljena na dvadeset i sedam kockica od
kojih su mnoge dijagonalno rasečene, i sl.

Poslednja dva dara predstavljaju veliku raznovrsnost koja postoji među geo-
metrijskim telima, potrebnu za konstruktorske igre. Pored konstruktorskih
sposobnosti darovima se razvijaju predstave o obliku, veličini, prostornim
odnosima i brojevima. Osim darova, Frebel je predlagao da se deci daju i do-
punski materijali (lukovi, na primer), kao i da im se omoguće aktivnosti to-
kom kojih će modelovati, crtati, zabavljati se štapićima, plesti i sl.

Frebelovi darovi predstavljaju celovit i originalan sistem didaktičnog
materijala, inspirisan dubokim razumevanjem razvojnih mehanizama i po-
treba detinjstva. Međutim, kako sâm Frebel kaže, ovaj materijal dobija
vrednost tek u kontekstu čitave njegove metode i filozofskih principa na
kojima je zasnovan: „Ako moj obrazovni materijal ima izvesnu efikasnost,
ona ne potiče od njegova spoljašnjeg izgleda, koji nije ništa posebno i ne
sadrži ništa novo; ona potiče isključivo od načina na koji sam se njime

poslužio“ (navod Michelet, 1972b, 229). Zato je Frebel, iako je naglašavao samostalnost i spontanost deteta i potrebu da se deca prestanu igrati kada im to više ne predstavlja zadovoljstvo, vrlo detaljno, čak preterano, razradio načine i redosled korišćenja svojih darova, uz koje su bile tačno propisane reči i stihovi koje će vaspitač izgovoriti, kao i njegovi pokreti, zatim crtanje, modelovanje i sl.³⁹

I pored toga što Frebelova mistična argumentacija ljudima našeg doba može izgledati sasvim nebulozna i udaljena od svake stvarnosti, kada se dublje sagleda smisao njegovih poruka i one donekle prevedu na savremeni način izražavanja, zapanjuje njegovo duboko poznavanje detinjstva u vreme kada nije postojala dečja psihologija, kao i pronicanje u razvojne mehanizme i načine njihovog usavršavanja onda kada su poruke humanista velikim delom ostajale pred vratima, još uvek po mnogo čemu, srednjovekovne škole. U svakom slučaju, on je mnogim shvatanjima bio daleko ispred svoga vremena.

Kao što ukazuje A. Mišle (Michelet), „Frebel je bio pre svega filozof, i njegova neosporna vrednost je u tome što je stvorio od svega jedan pokušaj filozofskog vaspitanja, sinteze aktivnosti i ljudskih zanimanja putem pogodnog materijala, iz koje nisu isključeni mašta i sanjarenje“ (1972a, 190–191).⁴⁰ Bez obzira na sva ograničenja, on je bio veliki poznavalac ljudske prirode i uspeo je da izrazi postavku da je dečje interesovanje, kao i način saznavanja sveta i svoje uloge u njemu, okrenuto, pre svega, ka nekim opštim, konstantnim, suštinskim vidovima ispoljavanja stvarnosti. Ništa manje nije aktuelna ni ideja da se putem materijala i načina njegovog korišćenja deci mogu prenositi najsloženije i najapstraktnije ideje, znatno pre nego što to postane moguće učiniti rečima, a to je princip od koga polazi svaki dobar savremeni didaktički materijal.

Prema tome, u Frebelovom učenju moguće je prepoznati začetke mnogih savremenih ideja. Na primer, Hant mu odaje priznanje što je prvi ustanovio „motivaciju rastenja“ koja se, pored motiva potrebe, bola i seksa, „može smatrati osnovnom motivacijom koja leži u suštini inelektualnog rasta i traganja za znanjem“ (1971, 389–391). Mišle smatra da je, zahvaljujući Frebelu, u vaspitanje uvedena velika ideja da se „misao brzo razvija sama od sebe, utvrđujući odnose među stvarima i otkrivajući naša sredstva za delovanje na te stvari“ (1972a, 152). U sposobnosti uočavanja uzajamnih

³⁹ Navedena slabost je naročito došla do izražaja kada su pojedini njegovi sledbenici samo delimično i formalistički shvatili duh njegovog sistema vaspitanja, kojim treba da bude prožet i način primene opisanog materijala, usled čega je „slabila radost i duh eksperimentisanja i deca su žrtvovana metodi“ (Pietsman, 1959, 4–5).

⁴⁰ Dok je, kao što ćemo videti, autor drugog velikog sistema predškolskog vaspitanja M. Montessori težila da formira naučnike – inženjere, geometre, Frebel stvara pesnike – „stvaraocce, koji su pesnici materije“ (Michelet, 1972a, 191).

veza, koja je za Frebela osnova sveg učenja, B. Pistman (Piestman) otkriva osnovno merilo inteligencije kojim se danas služe psiholozi (1959, 16).

Frebelu ponajviše treba zahvaliti što se izmenio jedan potcenjivački odnos prema igri kao besposlici, praznom gubljenju vremena, skaradnoj i bogohulnoj aktivnosti koju treba što pre zameniti korisnim radom. Na igru počinje da se gleda kao na najdublju potrebu deteta i nezamenljivo vaspitno sredstvo, aktivnost kojoj se ono predaje bez ostatka, u kojoj usavršava svoje funkcije, stiče i prerađuje iskustvo, socijalizuje se, izražava, ostvaruje i razvija u svakom pogledu.

Frebel se, takode, smatra tvorcem prvog pedagoški osmišljenog sistema materijala za igru. Otkako je on „uvideo značaj duhovnog obrazovanja u uzrastu malog deteta, ovaj materijal nisu birali samo sa stanovišta sklonosti deteta već i sa stanovišta unapređivanja njegovih duhovnih snaga“ (Pichottka, 1972, 155). Njegova je velika zasluga što su didaktičke igračke, naročito konstrukcioni materijal, zatim pokretne igre, crtanje, modelovanje, pletenje i izrezivanje od hartije, ušivanje, konstruisanje od prirodnog materijala i dr., ušli u programe predškolskog vaspitanja i obrazovanja i, uz izvesne izmene, zadržali se u njima do danas. Svakako, od materijala koji je osmislio, još je važniji način na koji je primenjen, duh poštovanja dečje spontanosti i slobode, podsticanje na aktivnost i stvaralaštvo, koje je u vaspitanje uneo Frebel.

Njegova je trajna zasluga što je skrenuo pažnju na neiskorišćene potencijale i značaj vaspitanja u ranom detinjstvu, a svoj sistem razradio celovito, metodički osmišljeno i obrazloženo, uz sredstva, aktivne metode i sadržaje prilagodene specifičnostima predškolske dece i uslovima njihovog institucionalnog vaspitanja i obrazovanja. U vezi s tim značajne su njegove misli o važnosti porodičnog vaspitanja i briga za pedagoško prosvetljenje majki. Njegov uticaj se osetio, a oseća se i danas, u radu svih vrsta ustanova i pokreta za predškolsko vaspitanje u svetu, čak i onih koji su se zasnivali na postavkama bitno različitim od njegovih. Na taj način on je postavio temelje i za kasnije konstituisanje predškolske pedagogije kao samostalne pedagoške discipline.

SISTEM PREDŠKOLSKOG VASPITANJA MARIJE MONTESORI

Marija Montessori (Montessori, 1870–1952) delovala je u vreme konstituisanja psihologije kao nauke i prvih pokušaja da se naučna dostignuća šireg kruga naučnih disciplina primene u vaspitanju dece. Prvo obrazovanje koje je stekla bilo je medicinsko, a rad u jednoj psihijatrijskoj klinici doveo ju je u dodir s mentalno zaostalom decom. Zanimajući se za problematiku podsticanja njihovog intelektualnog razvoja, ona je u radu primenila metode Ž. Itara (Itard) i E. Segiena (Séguin). Tako je došla do ideje da se na sli-