

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 prilagođene 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 prosvetlićvanje 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-

čan način može podsticati razvoj normalne dece, što ju je navelo da se posveti pedagoškom pozivu i studira filozofiju, psihologiju i antropologiju.

S predškolskom decom počela je da radi 1907. godine. To su bila deca iz sirotinjskih kvartova italijanskog grada San Lorenca, koja su bila u velikoj meri uskraćena u sociokulturnom pogledu. U skladu sa svojom filozofijom vaspitanja i podacima o ponašanju dece do kojih je došla sistematskim posmatranjem i eksperimentisanjem, ona je organizovala „prirodnu“ sredinu iz koje su bile odstranjene prepreke dečjem razvoju i obezbeđena sredstva za vežbanje i razvoj sposobnosti. Postignuti su izvanredni rezultati koji su joj pomogli da na osnovu dečjeg ponašanja utvrdi osnovne principe za izgrađivanje celovite *Montesori metode*, primenjivane kasnije u ustanovi nazvanoj Dom deteta (Casa dei bambini). Godine 1912. objavila je svoje glavno delo pod istim nazivom *Dom deteta*, čiji je podnaslov bio *Metoda naučne pedagogije*. Posle toga su njene ustanove počele da se otvaraju prvo po Italiji, a zatim i po čitavoj Evropi. Uz izvestan prekid za vreme Drugog svetskog rata, one su nastavile da stiču pristalice u svetu, o čemu se danas brine Međunarodno udruženje Montesori (Association Montessori Internationale), sa sedištem u Amsterdamu.

Postavivši se nasuprot tradicionalnoj pedagogiji, koju je smatrala za srednjovekovno učenje zbog zanemarivanja prava i potreba deteta,⁴¹ Marija Montesori je od početka svoje karijere bila zainteresovana za dečje dobro. „Veliki deo svog dugog i plodnog života posvetila je obučavanju nastavnika, obrazovanju roditelja i oslobađanju deteta od pedagogije za koju je verovala da štetno deluje na njegov mentalni razvitak, kao što loša ishrana štetno deluje na njegov fizički razvoj. Montesorijeva se, otuda, na veoma konkretne načine, posvetila poboljšavanju sudbine deteta“ (Elkind, 1975, 240).

Ideje Marije Montesori nastavile su tradiciju Ž. Ž. Rusoa, J. H. Pestalocija i F. Frebela, koji su naglašavali značaj urođenih potencijala u detetu, kao i njegovog prirodnog razvoja. Montesorijeva detinjstvo nije smatrala samo periodom kroz koji se prolazi na putu odrastanja već i „različitim oblikom ljudskog života“ (navod, Lilliard, 1973, 29), ističući da odrasli zavisi od deteta koliko i dete od njega. Ukazivala je da se dete, kao i sva druga bića, razvija prema sopstvenim zakonitostima i da potčinjavanje deteta načinu i ritmu življenja odraslih remeti njegov prirodni ritam i zadovoljavanje autentičnih potreba.

Imajući u vidu prirodne zakonitosti ili principe koji određuju psihički razvoj deteta, Marija Montesori je zaključila da svrha vaspitanja mora biti

⁴¹ Jednom prilikom M. Montesori je napisala: „Jasno je da prava eksperimentalna nauka, kojom će se rukovoditi vaspitanje i dete se osloboditi od ropstva, još nije rođena...“, a kada se bude pojavila, s postojećom pedagogijom će se desiti isto što i s alhemijom kada je nastala hemija (navod Lilliard, 1973, 18).

proučavanje i posmatranje samog deteta od trenutka njegovog začeca. Samo tako ono može biti aktivna pomoć prirodnoj ekspanziji dečjeg života, odnosno predstavljati sistem uticaja koji obezbeđuje i potkrepljuje optimalni razvoj unutrašnjih snaga deteta.

„...vaspitanje nije ono što vaspitač daje; vaspitanje je prirodni proces koji spontano obavlja ljudska jedinka, i koji se ne odvija zahvaljujući slušanju reči, već iskustvu koje se stiče u svojoj sredini. Zadatak vaspitača je da pripremi serije sadržaja za kulturnu aktivnost i njima ispuni specijalno pripremljenu sredinu, a zatim se uzdrži od nametljivog mešanja“ (Montessori – navod Lilliard, 1973, 49).

Marija Montessori je verovala da su za razvoj deteta potrebni određeni sredinski uslovi, čije odsustvo izaziva razne poremećaje u njegovom ponašanju. Ovi poremećaji su znak da je detetu nešto uskraćeno, da neka od njegovih suštinskih potreba nije zadovoljena na odgovarajući način. Budući da je u pitanju „borba za život“, ove reakcije često imaju oblik nasilničkog ponašanja. Međutim, ona je utvrdila da poremećaji nestaju ukoliko se detetu obezbedi aktivnost koju prihvata kao svoju i koncentriše se na nju, odnosno ako se kod deteta razvije poverenje u sebe i prihvatanje samoga sebe putem otkrivanja svoje ličnosti i sopstvenih mogućnosti (Lilliard, 1973, 20).

Slično Pijažeu, Montessorijeva je shvatala mentalni razvoj kao produžetak biološkog razvoja i smatrala da njima upravljaju ista načela i zakoni, dok sredina obezbeđuje hranu za razvoj mentalnih struktura. U vezi sa tim ona posebno naglašava da su neke vrste hrane blagotvornije od drugih. Po njenom, kao i Pijaževom mišljenju, priroda je u uzajamnom dejstvu sa vaspitanjem na dvostruki način. Kada je reč o mentalnim kapacitetima, sredina služi kao hrana za razvoj mentalnih struktura ili sposobnosti čiju strukturu razvoja sledi pravac određen genima. Ukoliko je reč o sadržaju mišljenja, vaspitanje ima važniju ulogu i određuje koji će poseban jezik, pojmove ili vrednosti usvojiti dete (Elkind, 1975, 239, 241).

Marija Montessori je verovala da dete, kada se rodi, predstavlja „duševni embrion“ koji se može uporediti sa oplodjenom jajnom ćelijom koja, u trenutku oplodjenja, ne predstavlja umanjenu verziju odraslog, već sadrži plan njegovog sazrevanja, odnosno razvoja. Da bi se taj plan ostvario, potrebno je da budu zadovoljena dva uslova. Prvi je interakcija sa svojom fizičkom i socijalnom sredinom, jer samo kroz nju dete može da dođe do razumevanja sebe i svog sveta, što mu je potrebno da bi se razvijalo kao celovita ličnost. Drugi uslov je sloboda deteta, jer u njemu deluju jedinstveni zakoni koji mu omogućavaju da se razvija. Budući da ih ono donosi rođenjem, i vaspitanje treba da započne od trenutka kada dete ugleda svet.

Posmatrajući decu, Montessorijeva se uverila da ona u sebi nose snažnu motivaciju za samoizgrađivanje. Iako u svakom detetu postoji plan njegovog sazrevanja, kao i težnja za napredovanjem u razvoju, ona ne na-

sleđuju uobličene modele ponašanja koji bi im garantovali uspešno ostvarenje ovog plana. Za razliku od ostalih živih bića, čovek mora da razvija sopstvene načine ponašanja. Da bi dete umelo uspešno da ih odabere u složenim uslovima u kojima odrasta, pomaže mu urođena „kreativna osetljivost“ koja se ogleda u „periodima osetljivosti“ i „upijajućem duhu“, karakterističnim za detinjstvo.

Periodi osetljivosti⁴² su oni periodi u kojima je dete toliko obuzeto nekom osobinom ili pojavom u svojoj sredini da ga ne privlači ništa drugo. Izražavaju se kroz „snažan interes za dugotrajno ponavljanje određenih postupaka bez vidljivog razloga, sve dok se – usled tog ponavljanja – ne pojavi sa eksplozivnom snagom nova funkcija“ (navod Lilliard, 1973, 32). Ukoliko se ovaj period propusti, dete gubi specijalnu osetljivost i želju za nečim, što se loše odražava na njegov psihički razvoj i proces sazrevanja.

Upijajući duh deteta je povezan sa činjenicom da ono, za razliku od odraslog koji je već stekao određeno iskustvo, mora započeti da gradi svoje saznanje ni od čega. Ovaj duh mu omogućuje da nesvesno „upija“ utiske iz svoje okoline, koji se u njemu „utelovljuju“. Postepeno se u detetu budi svest koja od nesvesnog uzima šta joj je potrebno i tako se korak po korak, izgrađuje dečje pamćenje, sposobnost shvatanja i mišljenje (interpretacija Lilliard, 1973, 30–36).

U toku razvoja, za koji je dete unutrašnje motivisano, deluju prirodne zakonitosti ili principi. Marija Montesori ih detaljno opisuje i oni čine suštinu njenog sistema vaspitanja.

Prvi je princip rada, i on ukazuje da delatnost kojom se bave deca deluje integrativno na njihovu ličnost. Posle naporne aktivnosti, na koju su bila dugo koncentrisana, ona postaju mirna i prijatno se ophode, a svi oblici destruktivnog ponašanja i neposlušnosti iščezavaju. Delovanje pomaže detetu da postane ono što zaista jeste i da ulaže maksimum napora u ono što čini, zadovoljavajući svoje najdublje potrebe.

Princip nezavisnosti ogleda se u prirodnoj težnji deteta da bude sve samostalnije u toku svoga razvoja. Nezavisnost mu je potrebna da bi moglo pratiti unutrašnje podsticaje za delovanje koje će mu biti od koristi. „Unutrašnje snage utiču na njegov izbor i ako neko uzurpira funkcije tog vodiča, sprečiće se ili razvoj volje deteta ili njegove koncentracije“ (navod Lilliard, 1973, 39). U tom slučaju neće se ostvariti mnogi njegovi potencijali, jer je celovit razvoj ličnosti moguć samo ako se dete oslobađa upravljanja spolja.

Sledeći princip odnosi se na snagu dečje pažnje. Na određenom stupnju razvoja dete počinje da usmerava svoju pažnju prema izvesnim predmetima u svojoj sredini s intenzitetom i interesovanjem koje ranije nije ispoljavalo. Za razvoj je veoma značajno da se ovaj interes podstakne tako da obuzme čitavu njegovu ličnost.

⁴² V. poglavlje o kritičnim periodima za vaspitanje i obrazovanje dece.

U početku dete biva instinktivno privučeno nekom osobinom materijala (kao što su, na primer, jarke boje), ali kako se širi njegovo iskustvo, intelektualno interesovanje potiskuje interes zasnovan na primitivnim impulsima, i ono sve više može voljno da usmerava svoju pažnju kao i da se koncentriše. To je uslovljeno principom prema kome se *dečja volja* razvija kroz delovanje u svojoj sredini. Ona se ispoljava u slučajevima kada dete odabere sebi neki cilj, a zatim se ponaša u skladu s tim ciljem, obuzdavajući svoje impulse koji nisu bitni za njegovo ostvarivanje. Tako se, postepeno, razvija volja kroz prilagođavanje ograničenjima što ih nameće cilj za koji se dete slobodno odlučilo. Volja se razvija počev od sticanja kontrole i nezavisnosti pri vršenju pokreta, preko samodiscipline, do sposobnosti deteta da se razumno povinuje. Potonja sposobnost je završni stepen u ovom razvoju i značajna je za opstanak ljudskog društva.

Sledi princip prema kome razvoj inteligencije predstavlja ključ za razumevanje samog života. Njime se stavljaju u pogon mehanizmi od suštinskog značaja za vaspitanje. Inteligencija je određena kao „skup onih refleksnih i asocijativnih ili reproduktivnih aktivnosti koje osposobljavaju duh da izgrađuje samog sebe, stavljajući ga u odnos sa okolinom“ (navod Lilliard, 1973, 44). Intelektualni razvoj započinje pojavom svesti o razlikama koje se javljaju u okolini. Dete ih zapaža pomoću svojih čula, a zatim sređuje u svojoj glavi ono što je opazilo. Da bi se intelekt razvijao, nije dovoljno dovesti ga u dodir s podsticajnom i raznovrsnom sredinom, ukoliko iz toga nastane samo kaos u utiscima, već je neophodno pomoći detetu da ih u svojoj svesti sredi.

Sledeći princip odnosi se na razvoj dečje imaginacije i kreativnosti, kao urođenih snaga. One se razvijaju, kao i mentalne sposobnosti, kroz interakciju sa sredinom koja treba da je lepa, harmonična i zasnovana na stvarnosti kako bi dete moglo da organizuje utiske stečene o njoj. Kada bude imalo realna i sređena zapažanja o životu oko sebe i bude ovladalo određenim postupcima i znanjima, dete će biti osposobljeno za stvaralačke pokušaje. Montesorijeva se ne slaže s tumačenjem da je dečja sklonost ka maštanju izraz povećane sposobnosti imaginacije, već smatra da je ona posledica zavisne i podređene uloge koju dete ima u životu, što nadoknađuje stvarajući iluzije. Zato, na primer, bajke nisu korisne za dete jer ono, slušajući ih, ne razvija svoju sposobnost da konstruktivno mašta, zbog čega ih isključuje iz svoga sistema.⁴³ Da bi dete razvijalo svoje stvaralačke sposobnosti, njemu je potrebna, pored zadovoljavanja pomenutih zahteva,

⁴³ To je postavka zbog koje joj je najviše bilo zamerano jer je izostavila slobodno crtanje i spontane igre. „Nema igračaka u 'domu deteta' koje ne igraju strogo utilitarnu ulogu eksperimentalnih objekata. Malo montesorijsko dete se ne igra, ono je ozbiljno, ono prikuplja, ono radi. Ono je pravi rezultat jedne nastave koja uklanja svu fantaziju i svu neobuzdanu imaginaciju i koja shvata igru kao nešto lišeno smisla“ (Michelet, 1972a, 103).

sloboda da bira šta će ga privući u okolini, da se time bavi bez ometanja, koliko želi, da ističe ideje, pronalazi probleme i svoja rešenja za njih, saopštava ih drugima i deli s njima svoja otkrića kad zaželi. Ono treba da je, takođe, slobodno i od sudova spoljašnjih autoriteta o njegovom stvaralaštvu, koji guše stvaralačke impulse.

Princip koji se odnosi na razvoj emocionalnog i duhovnog života deteta zasniva se na verovanju M. Montesori u urođenu sposobnost dece da vole i razumeju druge, kao i potrebu za Bogom. Ovu sposobnost dete razvija u dodiru sa svojom okolinom, naročito sa ljudima oko sebe. Ono se prvo „emocionalno budi“ zahvaljujući majčinoj ljubavi, a zatim počinje da voli i prima ljubav od drugih. Da bi se taj razvoj valjano odvijao, detetu je potrebna sloboda izbora, kao i prisustvo odraslih spremnih da zadovolje njegove potrebe i pomažu mu ne dominirajući njime. Tada će dete na ljubav i poštovanje odraslih odgovoriti istim emocijama. Pored ljubavi, ono treba da razvije i moralni osećaj koji je takođe urođen, ali kome pogoduje sredina u kojoj se jasno razlikuje dobro od zla. Da bi dete moglo da uočava ovu razliku, vaspitač mora da uspostavi čvrsta ograničenja protiv destruktivnog i asocijalnog ponašanja, odnosno njegova lična sloboda treba da ima granice usklađene s opštim interesima.

Na kraju se pominje princip koji se odnosi na stadijume u dečjem razvoju, koje je Montesorijeva povezala sa hronološkim uzrastom. Ovih perioda ima pet, a na predškolsko detinjstvo se odnose prva dva. Od rođenja do 3. godine je period nesvesnog razvoja i upijanja kada se, zahvaljujući periodima osetljivosti i upijajućem duhu deteta uobličavaju emocionalni i intelektualni razvoj. Drugi period je od 3. do 6. godine, kada se iskustvo koje je dete steklo na nesvesnom nivou prenosi na svesni nivo. Do 6. godine dolazi do unutrašnjeg formiranja discipline i spremnosti za povinovanje, a uobličava se i model stvarnosti koji je osnova za dečje stvaralaštvo i imaginaciju. Od 6. do 9. godine dete postaje sposobno za sticanje akademskih i umetničkih znanja i veština, značajnih za kulturu u kojoj živi. Zatim se ono od 9. do 12. godine otvara za svesno saznavanje univerzuma samog po sebi i stvara se osnova za dalji razvoj njegovih intelektualnih interesovanja. Najzad, u periodu od 12. do 18. godine dete produbljuje svoja saznanja u oblastima za koje je već stvoren interes. To je, takođe, vreme značajnih odluka od kojih će zavisiti čitav njegov kasniji život (Lilliard, 1973, 37-48).

Osnovne karakteristike metode Montesori su sredina (koja podrazumeva obrazovne materijale i vežbe pomoću njih), i vaspitač koji je priprema. Sredina mora biti „hranljiva“ za dete, podešena da udovolji njegovim potrebama za samoizgrađivanjem i pogodna za ispoljavanje onih aspekata koji se razvijaju u njegovoj ličnosti. To znači da mora sadržati sve što je detetu potrebno u pozitivnom smislu, ali i da iz nje bude uklonjeno sve što može da ometa njegov razvoj. Sredina u kojoj se dete kreće *treba da mu, pre svega, obezbedi slobodu ispoljavanja* sopstvenih potreba i karakteristika

ličnosti kako bi vaspitač mogao da ih uočava i zadovoljava u pravo vreme i na pravi način.⁴⁴ Osim toga, *sredina treba da bude sređena i da ima određenu strukturu* kako bi dete moglo da je internalizuje, izgrađujući sopstveni mentalni red i inteligenciju.⁴⁵ Ono na taj način stiče poverenje u svoju sredinu i u svoju sposobnost za pozitivnu interakciju s njome.

Sređena sredina pruža prilike za celishodnu aktivnost i dete se u njoj snalazi jer zna gde da nađe materijal koji mu je potreban. Da bi mu se to omogućilo, materijal je grupisan prema interesovanjima koja može da izazove, kao i prema nivoima težine i složenosti. Posle korišćenja dete materijal vraća na mesto odakle ga je uzelo i gde ga može ponovo naći.

Marija Montessori postavlja i zahtev da *u sredini bude naglasak na realnosti i prirodnosti* kako bi se dete oslobađalo maštarija i iluzija, razvijalo samodisciplinu i osposobljavalo za ispitivanje i tačno procenjivanje sveta oko sebe.

Zbog toga se prostorije u kojima borave deca opremaju tako da obezbeđuju što bliži dodir sa stvarnošću. Na primer, peć, frižider i telefon su pravi, za peglanje se koristi vrela pegla, kuva se hrana koja se posle toga jede i sl. Dodir s prirodom se obezbeđuje negovanjem biljaka i životinja a deci su na raspolaganju i razni eksperimentalni pribori, mikroskop i sl., pomoću kojih upoznaju zakonitosti na kojima se zasnivaju prirodne nauke i umetnosti.

Osim toga, sredina u kojoj se dete kreće treba da *bude lepa i da u njoj vlada atmosfera koja podstiče pozitivne i spontane oblike ponašanja u odnosu na život*. S obzirom na to da se prava lepota zasniva na jednostavnosti, sve sa čime deca dolaze u dodir treba da bude kvalitetno, dobro izgleda i lepo izloženo. Boje treba da budu svetle, vedre i harmonično raspoređene, a atmosfera opuštena i topla, i da poziva na učestvovanje. *Materijali na koje deca nailaze u sredini treba da odgovaraju njihovim unutrašnjim potrebama, da privlače dečju pažnju i podstiču proces koncentracije*. Vaspitač prati intenzitet koncentracije deteta i njegovo spontano ponavljanje postupaka s materijalom, što mu omogućuje da prilagođava materijal u pogledu kvaliteta i kvantiteta (Lilliard, 1973, 50–60).

Materijal koji je Marija Montessori pripremila za decu ima veoma važnu ulogu u njenom metodu i strukturiran je tako da zadovoljava pet osnovnih zahteva. *Prvo*, teškoća na koju će naići dete rukujući materijalom, ili greška koju može da napravi, treba da bude svedena na jednu nje-

⁴⁴ „Metod pedagogije posmatranja ima u svojoj osnovi slobodu deteta, ili, sloboda je aktivnost... Kada dete prepuštamo sebi, mi ga prepuštamo njegovoj inteligenciji, a ne kao što obično verujemo, njegovim instinktima“ (Montessori – navod Michelet, 1972a, 101).

⁴⁵ „Red“, pisala je M. Montessori, „jedna je od njegovih potreba koja odgovara prvoj radosti življenja... dete koje reda kocke na svoj način konstruiše svoju ličnost“ (navod Masson, 1974, 1167).

govu osobinu. Ovim se dečja pažnja maksimalno usmerava na nju, dok se ostale osobine zanemaruju, zahvaljujući čemu se problem brže sagledava i rešava, a pojam o toj osobini lakše formira. Na primer, blokovi od kojih će dete graditi kulu treba da se međusobno razlikuju samo po veličini, ali ne i po boji, obliku i dr. *Drugi zahtev* je da materijal svojim izgledom i načinom korišćenja sledi jednu progresiju od jednostavnog ka složenom. Na primer, prva serija numeričkih štapića za učenje serijacije razlikuje se samo po njihovoj dužini. Štapići u drugoj seriji su obojeni crveno i plavo, u trećoj im se smanjuju dimenzije itd. *Treći zahtev* sastoji se u tome da materijali indirektno pripremaju dete za učenje koje mu predstoji. Na primer, izbočine na materijalu, pomoću kojih dete rukuje njegovim elementima, osposobljavaju dečje prste za motoričku radnju potrebnu za pisanje. U pripremu za pisanje, spada, takođe, i prevlačenje prstom po oblicima slova napravljenim od šmirgl-papira i sl. Prema *četvrtom zahtevu*, materijal koji se daje detetu u početku treba da bude konkretan izraz neke ideje, a zatim da je predstavlja na sve apstraktniji način. Na primer, upoznavanje trougla počinje komadom drveta izrezanim u tom obliku, posle čega dete dobija u ruke štapiće koji predstavljaju njegove stranice; zatim se tanak drveni trougao stavlja u odgovarajući žleb, sledi obojeni papirni trougao, obris trougla obeležen upadljivom linijom i, na kraju, obris obeležen tankom linijom, što je poslednji stupanj apstrakcije. *Peti zahtev* odnosi se na potrebu da materijal koji se daje detetu bude „autokorektivan“, što znači da je kontrola grešaka u njemu samom, a ne jedan od poslova vaspitača. Materijal je tako podešen da omogućava detetu da otkrije svoje greške i ispravi ih ukoliko je dostiglo potreban stupanj razvoja. Na primer, dete stavlja valjke različitih prečnika osnove u odgovarajuće otvore i ako pri tom pogreši, imaće jedan valjak „viška“. Ono je motivisano željom da postane veštije u opažanju, što ga osposobljava da bolje procenjuje razlike u dimenzijama valjaka. Na razvijenijim stupnjevima detetu pomažu u samokontroli modeli s kojima može da poredi ono što je uradilo (Lilliard, 1973, 61–64).

Materijali Marije Montessori dele se na četiri opšte kategorije: materijali za svakodnevne vežbe u staranju o ljudima i stvarima iz okoline, senzorni, akademski, kulturni i umetnički materijali. Njihova primena započinje praktičnim životnim aktivnostima u kojima dete podražava ono što želi, što je videlo da rade odrasli. S obzirom na to da ove aktivnosti polaze od iskustva koje je dete steklo u svojoj neposrednoj okolini i kulturnom kontekstu, za njih nije moguće unapred propisati materijale koji će se koristiti. Međutim, treba istaći da, bez obzira na to šta deca rade, na primer vežbaju se u sipanju vode i pirinča bez prosipanja, uče postupke pranja ruku i posuda, čiste povrće, savlađuju operaciju vezivanja, zakopčavanja i sl., nije najvažnija veština koju stiču, već unutrašnja disciplina koja se pri tom izgrađuje, organizovanost i samostalnost, sposobnost samoocenjivanja kroz koncentrisanje na jedan celovit skup precizno izvedenih aktivnosti.

Kada se to postigne, deca su spremna da se upoznaju sa *senzornim materijalima*, uz čiju se pomoć vaspitavaju i usavršavaju čula: vida, sluha, dodira, mirisa i ukusa, zatim osećaj za toplotu, za težinu, za oblik i veličinu utvrđene opipom i osećaj za boje. Ovo vaspitavanje se ne preduzima da bi čula bolje funkcionisala, već da bi se doprinelo razvoju dečje inteligencije koji zavisi, po njenom shvatanju, od kategorizacije i organizacije čulnih utisaka u jedan unutrašnji mentalni poredak. *Akademski materijali* koriste se za početnu obuku u govoru, čitanju i pisanju, zatim u matematici, geografiji i prirodnim naukama. Njihova upotreba oslanja se na iskustvo koje je dete steklo na konkretnijem, čulnom nivou, i teži da ga prenese na apstraktniji nivo. Međutim, njihov cilj je, takođe, unutrašnjost deteta, odnosno zadovoljavanje njegove želje da uči i razvija prirodne snage, a ne samo nagomilavanje činjenica koje se pamte. *Kulturni i umetnički materijali* služe za samoizražavanje i prenošenje ideja. Oni obuhvataju materijale kojima će se deci približiti muzika, crtanje i modelovanje, ali uz oslanjanje na dečju inicijativu i izbegavanje direktnog podučavanja. Vežbe se sastoje u usvajanju tehnika, na primer – priprema za likovno izražavanje ista je kao i za pisanje, a njen smisao je razvijanje sitnih mišića kojima će se držati olovka i vršiti kontrolisani pokreti. Ovoj pripremi doprinose i vežbe čula, opažanje kontura i boja, kao i učenje kako se boje mešaju. Ona predstavlja i primer indirektnog obučavanja kojim se povećava dečja kreativnost. Naime, kada se stvori odgovarajuća osnova, dete je slobodno da samostalno istražuje i niko ga ne ometa „učeci“ ga kako treba da izgleda ono što će napraviti (Lilliard, 1973, 70–74).

Odgovarajućoj primeni materijala doprinosilo je i ponašanje vaspitača koji je bio više posmatrač, dijagnostičar i pomagač nego glavni izvor obaveštenja i kontrolor discipline (Moore i Kilmer, 1974, 209). S obzirom na to da „materijal koji deca koriste nagrađuje uspešne postupke“, uloga vaspitača nije bila da ih pohvaljuje ili kažnjava, već samo „da baci zrak svetlosti i ide dalje“ (navod Michelet, 1972a, 70). On se nikada nije mešao u ono što su deca radila dok ga nisu za to zamolila, već ih je posmatrao i podsticao da prihvate zadatke koje su bila spremna da obave. „Ako je vežbanje čula jedna autovežba koja snagom ponavljanja dovodi do usavršavanja psihosenzornog ponašanja, vaspitač treba i sâm da vodi dete od senzacija ka idejama. Njegova uloga sastoji se u tome da ograniči obim radoznalosti deteta na objekt lekcije i da što manje interveniše“ (Michelet, 1972a, 80–81).

Prema tome, deca su radila uglavnom individualno, a posebna pažnja je posvećivana negovanju strpljivosti, učtivosti i nemešanja u tuđ posao. Svako dete je upućivano da se koncentriše na ono što je radilo, a da razgovara s drugovima ili vaspitačem samo kad mora, pa i tada tihim glasom ili šapatom (Moore i Kilmer, 1974, 213).

Iako se opisanim načinom vaspitavanja dece naglašava razvoj individualnih crta ličnosti, metodom Montesori predviđeni su i izvesni postupci za

negovanje dečje društvenosti. Kod dece je razvijano osećanje odgovornosti za sve što se nalazilo u Domu deteta, u kome je sve bilo njihovo i prilagođeno njima.⁴⁶ I pored toga što su se deca najčešće bavila individualnim aktivnostima, ona su se brinula jedna o drugoj, jer je sloboda koju su imala omogućavala ispoljavanje prirodnog interesa za druge ljude i zadovoljavanje spontane želje da im se pomaže. Vaspitavanju društvenosti doprinosilo je i mešanje dece različitih uzrasta, tako da su se starija spontano brinula o mlađoj, a ova su imala u njima uzor na koji su se ugledala. Između prostorija su postojali prolazi tako da su mlađa deca mogla slobodno da odu kod starije i vide kako će izgledati njihov budući život, kao što su starija mogla da se povuku kod njih kada bi osetila potrebu da budu u jednostavnijoj sredini, manje ispunjenoj izazovima.

Primenjivane su i vežbe zahvaljujući kojima su deca usvajala kolektivni red. Jedna od njih bile su tzv. igre tišine. Igru je započinjala sama vaspitačica, pokazujući deci koliko je u stanju da bude tiha i nepokretna i pozivajući ih da joj se u tome pridruže. Ponekad su se deca trudila da obave nešto u što većoj tišini, što im je pričinjavalo zadovoljstvo (Lilliard, 1973, 74-77).

Na decu u Domu deteta uticalo se i posredstvom porodice. Shvatajući da sredina roditeljskog doma, stavovi i težnje roditelja više deluju na dečji razvoj nego bilo koji drugi pojedinačni činilac, Marija Montesori je jednako vrednovala značaj rada s roditeljima kao i delovanje na decu. Ona je na roditelje gledala kao na ravnopravne partnere u obrazovanju dece i na taj način je ukinula postavljanje predškolske institucije iznad njih. Roditelji su bili srdačno pozivani u odeljenja, gde su imali prilike da upoznaju sredstva i način rada sa decom, i da učestvuju u radu. Tako su oni postajali svesni poštovanja s kojim se vaspitač odnosi prema dečjem radu, kao i njegovog poverenja u decu. Osim toga, održavani su često roditeljski sastanci, a kućne posete, koje su proticale u neformalnoj i prijatnoj atmosferi, davale su mogućnost vaspitačima da bolje upoznaju roditelje i porodicu u celini (Lilliard, 1973, 144-145).

Pored toga što je stekao mnoge pristalice i sledbenike, sistem Marije Montesori je bio i oštro kritikovan. Naročito u sovjetskoj pedagogiji njoj su upućivane zamerke zbog individualizma odvojenog od društvenog života i preteranog oslanjanja na unutrašnje snage deteta, a priznavana samo vrednost njenog didaktičkog materijala za obuku čula (Mčedlidze, 1974, 376-377). Osim toga, upućuju joj se i drugi prigovori. Pre svega, zamera joj se što, govoreći o deci, govori o detetu uopšte, apsolutnom detetu, koje ima određene osobine nezavisno od svog socioekonomskog statusa.

⁴⁶ Koliko je ovaj princip dosledno sproveden ukazuje, na primer, činjenica da ništa u Domu deteta nije bilo namenjeno vaspitaču, nije bilo čak ni stolice koja bi odgovarala dimenzijama odrasle osobe.

orno-
prila-
alnim
ima-
olja-
ino-
bri-
među
o da
sta-
no-

iv-
pi-
zi-
ve
3,

ći
ji
o
-
-
i
i
i

Uprkos stalnom isticanju slobode, ono što se zaista omogućuje deci nje-
nim sistemom jeste sloboda siromašna sadržajima i ograničena formali-
zmom. Nije podsticana neformalna komunikacija među decom, kao što su
razgovori i diskusije između dece i odraslih, nema zajedničkih poduhvata,
što znači da je zanemarena socijalna interakcija i saradnja. Zbog toga deca
nauče da rade sama, svojim tempom, neometana od suseda i vođena svo-
jom voljom, ali ne nauče da se prilagođavaju svojim uspešnijim i manje
uspešnim drugovima, da im pomažu ili traže od njih pomoć i da se uskla-
đuju sa zajednicom. Iako Montesorijeva postavlja zahtev „realizma“ (po-
vezanost sa stvarnošću), njena odeljenja podsećaju na laboratorije: ona su
higijenska i lepa, ali odvojena od života. Posebno joj se zamera biologizam
koji je izražen verovanjem da je dovoljno ako se dete ne ometa u razvoju i
omogućući mu se izvestan trening da se razviju njegove sposobnosti, „slično
kao što se iz ličinke razvije leptir“. Naročito su značajni prigovori zbog ne-
gativnog odnosa prema mašti i potiskivanja dečje težnje za stvaralačkim
izražavanjem (Stein-Ehrlich, 1934, 13–26).

U sistemu Montesori malo je igračaka i opreme za neformalne igre i druge
aktivnosti, a materijali za spontano stvaralaštvo i umetničko izražavanje
predstavljaju sporedan deo programa. Zauzet je odbojan stav prema svemu
što nije bilo unapred pripremljeno i što može predstavljati iznenađenje:
svaki problem ima samo jedno rešenje, što može doprineti negovanju kon-
vergentnog, ali ne i divergentnog mišljenja. „Takva orijentacija, ukazuje A.
Mišle, rizikuje da dozvoli čoveku razvoj isključivo samo u jednom – racio-
nalnom smeru, a biva zatvorena prema nekim estetskim emocijama... Kada
malo dete rukuje objektima, zar ono samo manipuliše? Ne sanjari li ono ta-
kode? Isključivši iz svog vaspitanja sve sanjarije, svu imaginaciju, koje je
M. Montesori smatrala, zajedno sa psihoanalitičarima, za devijacije kojima
otiče psihička energija, ona je onemogućila dostizanje upravo onih domena
koji čine čoveka“ (1972a, 102).

Mariji Montesori se, takode, posebno zamera prenatržen intelektuali-
zam. Međutim, iako je celokupnim svojim sistemom u prvi plan stavljala raz-
voj inteligencije, upravo se javljaju sumnje da je uspela u tom pogledu. Ser-
gej Hesen ukazuje da umno vaspitanje, kako ga ona izvodi, nije ništa drugo
nego kombinacija percepcije i motornih procesa, a svodi se na kombinovana
vežbanja čulnih organa i kretnji, ne dosežući do intelekta (1933, 112).

Slična je i Pijažeoova zamerka kojom on ukazuje da je Montesori „htela da
razvija dečju inteligenciju na taj način što bi im davala materijale koji dovo-
de do vežbanja slobodnih, spontanih aktivnosti. Međutim, prema Pijažeu,
njeni materijali su se zasnivali na psihologiji koja je ne samo psihologija
odraslih već i jedna veštačka psihologija. Ulaganje valjaka u predviđene
otvore, uređivanje boja različitih nijansi u jedan niz (serijacija), diskrimini-
sanje zvukova koji se proizvode napunjenim kutijama – sve to mogu biti ak-
tivnosti, ali aktivnosti koje se odvijaju u ograničenoj, čak veštačkoj okolini.

Pijaže kaže da je Montessori, u želji da oslobodi dete od nesprenih mešanja odraslih završila s vežbanjem čula umesto da razvija inteligenciju" (Kamii, 1971a, 408).

Uprkos izvesnim nedostacima njenog sistema, rad Marije Montessori ima veliki značaj za pedagogiju. U pokušaju da vaspitanje zasnuje na naučnim saznanjima, ona je uspela da stvori celovit i originalan sistem. Njime je došla do izražaja njena izuzetna sposobnost da se uživi u decu i shvati šta ona misle i osećaju (Elkind, 1975, 240), kao i da svoja iskustva s njima prevede u vaspitni program, „verovatno najobuhvatniji nastavni plan i program koji sledi jedno vaspitno ili razvojno načelo“ (Moore i Kilmer, 1974, 214).

Pretpostavka sistema Montessori je sloboda, a srećan razvoj svih sposobnosti deteta – njegov cilj. Kroz slobodno funkcionisanje dva prvobitna nagona – nagona saznanja i učenja i nagona delanja – deca treba da se pripreme za samostalnost i nezavisnost prema spoljnom svetu, i za samoradnju (Eisenstedter, 1925, 12–22). Istovremeno, Montessorijeva je uputila ozbiljnu kritiku postojećem obrazovnom sistemu koji, po njenom mišljenju vrši nasilje nad dečjom prirodom.

Kad su u pitanju obrazovni metodi, vrlo savremeno zvuči postavka Marije Montessori da se kultura ne može prenositi malom detetu kao činjenica, već je treba srediti u operacije i tako prenositi, odnosno da kultura nije akumulacija znanja, već red u svesti koji treba da primi to znanje. Uticajem specijalno pripremljene sredine u svest deteta je moguće unositi određen rad odgovarajućim postupcima, što je iskoristio i M. Dojč (Deutsch) u svom *Programu obogaćivanja* (Kamenov, 1982, 74–84).

Savremena proučavanja dečjeg razvoja u suštini su potvrdila mnoge postavke Marije Montessori o značaju ranog uzrasta za kognitivni i intelektualni razvoj, o razvoju čula, periodima osetljivosti, unutrašnjoj motivaciji dece za učenje i dr. Naročito je važno što je ona shvatila potrebu za aktivnošću i senzomotornom angažovanošću dece, odnosno suštinsku povezanost mentalnog razvoja s onim što deca rade. Pod radom ona nije podrazumevala mehaničko „kulučenje“, već fizičku i mentalnu aktivnost za koju se pojedinac slobodno opredelio, aktivnost koja za njega ima smisla jer unapređuje njegov sopstveni razvoj i doprinosi društvu. Marija Montessori je verovala da je ovakva aktivnost prirodna i istovremeno predstavlja najvažniji uslov za razvoj deteta ukoliko se zasniva na njegovim potrebama i željama. Postižući u njoj uspeh, dete počinje da upoznaje sopstvene snage i vrednosti, što je značajno za razvijanje pozitivne slike o sebi.

Ukazavši na fenomen „koncentracije“, ona je uklonila ukorenjenu predrasudu da je dečja pažnja nestabilna, što je smatrano nepremostivom preprekom sistematskom vaspitno-obrazovnom radu s decom ranih uzrasta. Ono što je smatrano nestabilnošću pažnje proisteklo je upravo iz neis-

anja
mii,

ori
uč-
ne
ati
na
i i
er,

o-
na
i-
l-
la
u

a
-
a
-
i
i

crpne dečje potrebe za aktivnošću koja, iskorišćena na odgovarajući način, sadrži ogromne vaspitne mogućnosti. Montesorijeva je uočila i značaj ponavljanih ponašanja, kao i njihovu povezanost s ispoljavanjem nastupajućih kognitivnih sposobnosti koje teže da se ostvare kroz akciju (Elkind, 1975, 244–246).

Savremena istraživanja su potvrdila i zapažanje M. Montesori o spontanom interesovanju za učenje kod dece (nasuprot verovanju da su glavni motivi ponašanja poremećaji ravnoteže fizičkog i hemijskog stanja organizma, koju on teži da ponovo uspostavi). Ona je shvatila potrebu unutrašnje motivacije i prilagođavanja deci, zbog čega im je dala da biraju materijale u skladu sa svojim sposobnostima, uz naglašavanje njihove nezavisnosti u učenju, kao i osposobljavanja za samostalno sticanje i preradu iskustva. To je bio razlog što je odbacila krute propise u vaspitanju male dece, tako da se u njenim institucijama više nije težilo da sva deca rade iste stvari u isto vreme. Čitav svoj postupak i sadržaje rada uskladila je s dečjim potrebama i mogućnostima, dajući im veću slobodu izbora u mnoštvu materijala izrađenih po nivoima težine i složenosti, tako da se smatraju prvim programiranim materijalima u predškolskom vaspitanju.

Danas je insistiranje M. Montesori na negovanju odnosa između deteta i prirodne okoline još značajnije nego u vreme kada je takav zahtev postavljen. Njen program je sadržao niz podataka iz botanike, zoologije i drugih prirodnih nauka, tako da je šestogodišnjak, koji je bio upoznat sa njima, znao više o klasifikaciji biljaka ili negovanju životinja nego prosečan odrastao čovek. Na taj način dete je bilo pripremljeno za jedan intiman kontakt sa prirodom, kao i za preuzimanje „ekološke odgovornosti“ potrebne za njeno održanje i harmonizovanje sa čovekovim prisustvom na Zemlji.

Imajući u vidu navedene vrednosti sistema Montesori, kao i zamerke koje su mu upućene, danas se pokušava s njegovim osavremenjivanjem i unošenjem više fleksibilnosti kako u stil vaspitanja, tako i u kurikulum. Njenom programu se dodaju šira socijalna interakcija i neformalna obrazovna iskustva, a radna atmosfera u instituciji postaje vedrija.

Pitanja

1. *Koje su osnovne ideje J. A. Komenskog i u čemu se ogleda njegov doprinos predškolskoj pedagogiji?*
2. *Kada je F. Frebel otvorio svoj dečji vrtić, zašto ga je tako nazvao i na kojim idejama je zasnivao svoju vaspitnu filozofiju?*
3. *Koje su Frebelove najvažnije ideje o igrama i igračkama?*
4. *U čemu se ogleda Frebelov doprinos savremenoj predškolskoj pedagogiji?*
5. *Koje su osnovne ideje M. Montesori i koje prirodne zakonitosti čine suštinu njenog sistema vaspitanja?*

6. *Koje zahteve postavlja M. Montessori kad su u pitanju sredina u kojoj dete odrasta i materijal koji mu se stavlja na raspolaganje?*
7. *Šta se zamera sistemu M. Montessori, a šta se smatra njenim trajnim doprinosom predškolskoj pedagogiji?*