

## ЧЕТВРТИ ДЕО

### РАЗВОЈ СХВАТАЊА О ВАСПИТАЊУ

„Само истински ослобођен живот садржи компоненте стваралаштва и естетских обележја. У таквом друштву уметност није неки додатак животу већ његов интегрални део.“

Богомил Карлаварис, 1986.

Васпитање деце је специфична људска делатност стара као човечанство, али наука и искуство у њему још увек нису дошли до коначних ставова и решења. Узрок томе су, између осталог, разлике у схватању човека и функције деловања на његов развој и учење, које можемо пратити од античких времена у спартанском и атинском схватању васпитања, чије су основне разлике у приступу васпитању, односу према васпитанику и улози васпитања. У делима античких мудраца први пут се у историји васпитања и образовања дефинише васпитање и образовање човека као „индивидуалног и друштвеног бића људског рода“, хармонијско развијање тела и душе – лепоте и доброте, и представља први педагошки правац у историји васпитања и образовања (Ђ. Лекић, 2000). У Атини се у васпитању полазило од људске суштине и служило је човеку у циљу хармоничног развоја личности, па се може рећи да је атинско васпитање и образовање у својој основи имало хармонијски однос, са извесном превагом духовних над физичким способностима. За разлику од Атине, у Спарти се тежило развоју функције војника по мери и потребама друштва, дакле у основи је био примат физичких над психичким способностима. Парадигма о васпитачу као „лончару и вртлару“<sup>1</sup> веома добро илуструје овакав приступ васпитању и улози васпитача. За разлику од Атине, Спарта представља пример коришћења образовања у сврху обликовања људи искључиво према потребама ширег друштва. Спартанска држава је надзирала сваки аспект образовања младих људи, укључујући рано одвајање деце од родитеља, обавезну војну обуку и строга ограничења у приватном животу. Целокупни образовни систем у Спарти био је организован како би се подржали њени војнички циљеви. Тако су током читаве историје формирани бројни образовни системи како би одржали и усавршили добробит друштва, без обзира на остварене ефекте на индивидуални развој појединца.

Идеја, која се налази у основи искључиво друштвено оријентисаног курикулума, јесте да дете треба да буде обликовано у складу са нормама,

<sup>1</sup> („Лончар који од глине – детета, формира шта је наручиоцу продукта воља или вртлар који у врту пуном цвећа – деце, сваком детету пружа негу која му одговара, омогућавајући му да оформи оно што је већ носило у себи“ (Е. Каменов, 2008))

вредностима и веровањима света одраслих, а у основи ове концепције налази се идеја социјализације. Људска природа дефинише се одређеним социјалним улогама које људска бића треба да испуне у институцијама друштва. Док се у Спарти тежило стварању војника, у Атини су желели да развијају хумане особине као што су лепота и племенитост, односно хармоничан развој личности у целини. На тај начин су постављени темељи два приступа васпитању: функционалног (бихејвиористичког) и хуманистичког (феноменолошког).

Грчки филозоф Платон (384 – 322. год. п. н. е.) је написао многа дела као што су *Држава* (о држави), *Гозба* (о љубави, лепоти и добру), *Федор* (о идеји), *Кројон* (о закону), *Менон* (о сазнању) *Георија* (о моралу). У делу *Држава* је најдубље развио идеју васпитања и образовања у држави као организованој заједници људи и дао је тумачења појма васпитања и његове улоге у изградњи идеалне државе која има надзор над системом васпитања деце свих узраста, где се једним делом бави најмлађима дајући поставке о садржају и методама рада. Он је указао на васпитни значај игре, на значај литературе, као и на улогу оних који се брину о деци, који морају познавати карактер и склоности деце. Ово је прво систематско разматрање васпитања које је извршило утицај на касније теорије.

Други велики филозоф античког доба био је Аристотел (384 – 322. год. п. н. е.) чије су идеје представљале врхунац античке педагошке мисли. Његова филозофија се може приписати атинском васпитању јер је имала хуманистичку оријентацију полазећи од идеје усклађености васпитања са природом. Аристотел говори о умном, моралном и физичком васпитању које треба спроводити још од раног детињства, које је сматрао важном етапом у развоју личности (Е. Каменов, 2006, 8).

### СТИЛОВИ ВАСПИТАЊА И КУРИКУЛУМИ НАСТАЛИ НА ОСНОВУ ХУМАНИСТИЧКОГ И БИХЕЈВИОРИСТИЧКОГ ПРИСТУПА ВАСПИТАЊУ

Кроз историју су настајале значајне идеје о васпитању што је дало основе за настанак посебне науке педагогије, на чије су конституисање утицале теорије многих филозофа и научника. Током векова, значајне идеје о васпитању деце раног узраста износили су разни мислиоци Јан Амос Комненски, Џон Лок, Жан Жак Русо, Јохан Хајнрих Песталоци, Роберт Овен, Жан Пијаже, Лав Виготски, Фридрих Фребел, Марија Монтесори, Џ. Б. Вотсон, Бурхус Фредерик Скинер, као и многи други који су дали свој допринос конституисању једне посебне дисциплине у систему.

У зависности од опште слике света и филозофије постоје различити приступи васпитању, а стратегије васпитања као и поимање слике света и човека у њему кроз историју доживеле су различите развојне фазе градећи различите филозофске правце.

Бихејвиористичка психологија је представљала први психолошки покрет који је имао снажан утицај на образовање почетком 20. века. Бихејвиоризам се често дефинише у свом класичном облику као психологија празног организма, која је заинтересована само за спољашње детерминанте и утицаје на човека, као и за његове реакције или одговоре на спољне детерминанте. Појам бихејвиоризам (енг. behavior) може да се тумачи као свака акција појединца укључујући и оне подложне посматрању, мерљиве психолошке промене, когнитивне (свесне) слике, фантазије и емоције. Наиме, ова теорија тврди да су многа понашања, у делу или целини, стечена кроз процес учења и могу се потенцијално „одучити“. Зато класичан бихејвиоризам у обзир узима само доказе који се могу мерити као реакција на стимулусе и не занимају га идеје и емоционално искуство. Џ. Вотсон (J. Watson) и класични бихејвиористи су тежили потпуној објективној дескрипцији и тумачењу људског понашања.

Б. Ф. Скинер<sup>1</sup> (B. F. Skinner) репрезентује класични бихејвиоризам по коме је човек пасиван, реактиван организам, налази се под сталним утицајем околине и подражаја који из ње долазе, а та околина утиче на њега и од њега може креирати било шта. Скинер сматра да је човек прилагодљив и може се савијати и моделовати под утицајем окружења. У раним фазама развоја бихејвиоризам није признавао значај унутрашњих, менталних стања, док савременији бихејвиористички приступи истичу много сложеније релације и усмеравају се на унутрашње процесе и својства као што су: мотивација, нагони, доживљаји успеха и неуспеха, интелигенција. Необихејвиоризам који је заменио радикални приступ, иако и даље придаје велику важност догађајима у околини, наглашава да они делују на организам, а тек потом утичу на понашање.

Е. Каменов (2006) наводи Хитово тумачење бихејвиористичког и феноменолошког схватања човека као „пасивни организам којим управљају спољашњи подстицаји“, као и да се човеком може манипулисати одговарајућом контролом над свим подстицајима, за разлику од феноменологисте који схвата човека као „извориште“ деловања и да он има избор у свакој ситуацији, при чему је суштина човека унутар њега самога и да га контролише сопствена свест (Е. Каменов, 2006, 116). Бихејвиористичке теорије у психологији имају гломазан термиолошки апарат чија значења још увек нису прецизно дефинисана.

В. Панић (2005) сматра да је њихова теорија „биологистичка, преуска и сиромашна основа за објашњење људских симболичких активности“ (В. Панић, 2005, 109). Међутим, предност бихејвиоризма види у егзактности метода које они употребљавају и у томе што упућују на материјалистичко схватање психичког живота, при чему све оно што делује на организам укључујући и објекте – симболе изазива промене у организму, што се може регистровати одређеним техникама и методама.

<sup>1</sup> Б. Скинер је креатор линеарног модела програмирања, чија је суштина систематско ређање и условно савлађивање, при чему се следећи корак планира и допушта само после савладавања претходне информације, дакле засновано је на принципу спољни стимуланс – реакција.

Бихејвиористичка школа, а донекле и психоанализа, као и гештalt психологија користе функционалистички приступ појавама у психологији.<sup>1</sup> Бихејвиористи понашање схватају као функцију дражи, психоаналитичари као функцију потреба, а гештaltиста Левин као функцију поља, при чему су показали при проучавању процеса опажања да је функционалистички приступ код једноставнијих психичких процеса не само могућ, него и веома користан за разумевање ових процеса, као и за практичну примену добијених резултата у оквирима чулних делатности.

Основни принцип васпитања бихејвиориста се базирао на спољашњим подстицајима, а образовна установа је поткрепљивала жељене врсте понашања, док је васпитач контролисао средину и награђивао дете за жељено понашање. Функционални приступ се темељи на причи о прародитељском греху који је учинио да људска природа буде лоша, дете се схвата као грешник, и формира се концепција васпитања која мења дететову природу путем награда и казни (Е. Каменов, 2006, 118). Школа има улогу „укротитељке“ (карактеристично за средњи век), која дете треба да научи вредностима и вештинама типичним за културу одраслих. Временом је бихејвиористички приступ изгубио много присталица и одбачен је у свом најекстремнијем облику (сличном дресури), али се зато феноменолошки развијао и сам поделио у више праваца. Међу њима се издвајају два правца са битно различитим васпитно-образовним стратегијама на којима су разрађивани одговарајући програми или курикулуми, то су матурацијско-социјализацијски приступ и когнитивно-развијни приступ.

Хуманизам<sup>2</sup> има дубоке корене у историји људске цивилизације, још од мислилаца античке Грчке и Рима. Почетне идеје хуманизма налазе још у хеленистичко доба, код Аристотела, у атинском схватању васпитања као оформљењу човека у складу са свим оним што је у њему људско. Протагора пореди посао васпитача са исправљањем дрвета, док Сократ сматра васпитање усмеравањем људи ка правом циљу њихове егзистенције, ка знању као самоспознаји личности и њених врлина. У време италијанске ренесансе хуманистичке идеје налазе своје пуније значење, дете се уважава као будући човек, а човек као одлучујући фактор у међусобним односима у друштву (Виторио да Фелтре, Еразмо Ротердамски, Мартин Лутер и Франсоа Рабле). У 19. веку хуманизам је представљао протест против дехуманизоване индустријске револуције, а у 20. веку против бихејвиористичке психологије.

У хуманистичком приступу васпитању, за разлику од бихејвиоризма, нарочито се цени дечја аутентичност, оно што деца носе као развијни потенцијал,

<sup>1</sup> Функционализам (лат. Functionalis – радни) се може дефинисати као доктрина или општи методолошки принцип тумачења природних, друштвених или психолошких појава у њиховом међусобном деловању и њиховом појединачном односу према целини.

<sup>2</sup> Хуманизам као појам представља свако учење које полази од човека, људске природе, интереса и потреба. Као покрет настаје у Европи током 14. и 15. века и тежио је слободном развијању човекове личности: у духу класичне просвећености и световног образовања.

при чему се ослања на оно што дете може, за шта је способно као биће у развоју, а васпитни утицаји су искључиво позитивни, конструктивни, морални и етички. Најчистији израз хуманистичке педагогије, може се препознати у идејама Ј. А. Коменског, Ж. Ж. Русоа, Монтења, Песталоција, Фребела, Толстоја, Марије Монтесори, Декролија. Заједничко полазиште била је идеја о унутрашњим снагама детета на које се треба ослонити приликом деловања на његов развој, као и средина која не треба да спутава, већ да подстиче испољавање тих снага.

Јан Амос Коменски<sup>1</sup> (J. A. Komensky) је био велики словенски педагог, филозоф и књижевник и као претеча педагогије као науке, руководи се хуманистичким принципом и тако клицу будуће личности види у њој самој. Васпитање детета тумачи као посао посматрања детета како расте, негујући га и додајући му само оно што му је у датом тренутку потребно, без наметања. Ј. А. Коменски је својим делом заокружио средњовековну и започео нововековну педагогију, а на основу стручно – научне анализе његових дела, коју често дефинишу као дидактички реализам, добио је епитет „класичан ум“ у педагогији (Ђ. Лекић, 2000, 54). Овакав приступ одбацује традиционалан приступ строгог васпитања које дисциплинује и намеће. Ј. А. Коменски се сматра утемељивачем савремене предшколске педагогије и први који је указао на значај предшколског систематског васпитања. Он развија систем задатка, садржаја и метода којима ће мајке васпитавати и образовати децу до њиховог поласка у школу.

Оно што се може истаћи као његов допринос педагогији јесте да је систематизовао најпрогресивније теоријске ставове, уопштио позитивну педагошку праксу, поставио темеље савремене организације школства и просвете, створио целовит педагошки систем утемељивши педагогију као самосталну науку и извршио је огроман утицај на своје савременике. Основне идеје Ј. А. Коменског биле су „природни развој деце“, док васпитача одређује као „слугу природе“. Такође, истицао је значај науке без које по њему нема успешног практичног деловања. Залагао се за образовање које по њему има одлучујућу улогу темеља који се постављају у раном детињству. Његова најзначајнија дела била су *Лавиринт свети* и *рај срца*, *Велика дидактика* (теорија образовања), *Свеваспийање*, *Одворена врати језика* и *Свети у сликама* (очигледна настава). Године 1633. написао је *Информаторијум мајеринске школе* (васпитање деце предшколског узраста), где истиче значај раног васпитања у формирању целокупне личности. Школа по Коменском треба да постави темеље физичког, моралног и умног васпитања (увежбавањем у разумности, раду и умењима, у говору, моралу и врлинама, цртање и сликање већ од 3. године). Велики значај придаје пренаталном периоду, а нарочито млађем узрасту и указује на повезаност игре и рада. Коменски је сматрао да васпитање и образовање треба прилагодити дететовим специфичним карактеристикама, што се косило са

<sup>1</sup> Јан Амос Коменски (J. A. Komensky, 1592 – 1670) по образовању теолог, просветитељ и борац против средњовековне засталости, живео је у немирно доба борби реформистичких верских покрета против католичке цркве.

ставовима средњовековног друштва да је дете човек у малом. Рад са децом по његовом мишљењу није заснован искључиво на речима, већ и на посматрању и стицању искуства, навођењу детета на размишљање и индуктивно закључивање (Каменов, 2006, 85). Ђ. Лекић у анализи дела Ј. А. Коменског истиче да је дидактички реализам као педагошки правац први комплетнији систем васпитања и образовања у свету, и да ако се сва педагошко-дидактичка решења ексцерпирају из појединих дела и среде по научно-стручној педагошкој логици, добија се скоро потпуно савремен систем васпитања и образовања, и да савременим теоретичарима и практичарима остаје наглашена обавеза да класични систем конвертује и иновира према променама у педагошкој и друштвеној стварности (Ђ. Лекић, 2000, 55).

Ј. А. Коменски даје велики значај чулном опажању, преради опаженог, размишљању о опаженом и вербализацији, поступности и систематичности у раду са децом. Он покреће питање мотивације дајући предност унутрашњој над спољашњом, и предлаже низ поступака – методичких упутстава за буђење дечје маште и радозналости, жеље за истраживањем и откривањем, али са захтевом да се уважавају узрасне и индивидуалне могућности деце и са њима усклађује васпитно-образовни рад, али и наводи да се недостаци и пропусти у васпитању током првих година живота касније не могу надокнадити преваспитавањем. Као илустрацију треба издвојити неке од ставова Ј. А. Коменског као што су:

- сазнајне основе васпитања и образовања су очигледност и пут од примера ка правилу (утицај Беконовог сензуализма и индукције) у сазнању објективног света;
- педагошка установа треба свестрано да васпитава и образује дете, односно да му обезбеди опште образовање;
- психофизичке одлике детета треба да буду у складу са природом васпитаника (где у основи лежи подела на васпитне групе према узрасту);
- неопходно је разликовати децу по менталним одликама, као психолошко-педагошки услов за успех у васпитно-образовном раду;
- циљ васпитања је да се дете образује за живот и рад у природи и друштву;
- поступност и систематичност су најважнији принципи у васпитању и образовању, због тога треба поштовати дидактичка правила од лакшег ка тежем, од простог ка сложеном, од ближег даљем и од познатог ка непознатом;
- основни облик учења је организовано опажање, а не вербално савладавање предмета и појава у објективном свету окружења.

Разрадивши систем задатака, садржаја и метода Коменски је дао велики допринос систематизацији предшколског и школског васпитања (Ђ. Лекић, 2000, 55).

У периоду нововековне педагогије (17. – 18. век) време друштвених промена захтева нове потребе у васпитању и образовању. Тада се појављују велика имена као што су Џон Лок (Енглеска) и Жан Жак Русо (Швајцарска) под чијим утицајем се умножавају школе за народне масе и оснивају академије за

истраживање у области природних наука. Оставштине феудалног васпитања и образовања су се полако али сигурно одбацивале, док се педагошка делатност константно реформисала и усавршавала.



Жан Жак Русо<sup>1</sup> (J. J. Rousseau) је родоначелник романтичарског покрета у 18. веку и најистакнутији представник хуманистичке филозофије поред Дидроа, Хелвеција и Холбаха аутора дела *Сисџем природе*. Био је швајцарско-француски филозоф, писац, политички теоретичар и самоуки композитор из доба просветитељства. Правац Русоове педагогије се још назива и натурализам. [Суштина Русоовог учења јесте верно подржавање природе да би се дошло до закључака који се не могу добити само простом опсервацијом, при чему је такво поступање делимично могуће у лирском расположењу, али је неприхватљиво у процесу васпитања и образовања које је производ друштва на темељу природних способности човека (Ђ. Лекић, 2000, 70). Ж. Ж. Русо је био најутицајнији филозоф просветитељства. Под утицајем Џ. Лока прихватио је елементе искуства у васпитању и образовању, али се веома енергично залагао за аутохтоност дечје личности у току васпитно-образовног рада. Ж. Ж. Русо је говорио да је дете центар према коме се равнају сви захтеви и сва настојања у педагошкој делатности, док су његове идеје увек балансирале између педагошких интенција и социјалних појава у друштву. Сматрао је да је савремена култура негација природе и да људи зато треба да се врате природи, слободи и једнакости, док је неједнакост видео као последицу појаве приватне имовине, а државу као последицу појаве уговора. За просветитеља Ж. Ж. Русоа васпитање је било темељ друштва. Његов неизмеран утицај је у томе што је био први прави филозоф романтизма. Код њега се први пут помињу многе теме као што су уздизање осећања и невиности, умањивање значаја интелекта, изгубљено јединство људског рода и природе, динамична концепција људске историје и њених различитих нивоа, вера у могућности обнављања ишчезле слободе. Те теме доминирале су у интелектуалним круговима наредних стотину година.

<sup>1</sup> Жан Жак Русо (Jean - Jacques Rousseau; Женева, Швајцарска, 1712. - Ерменонвил, Француска, 1778). Аутор је многих дела објавио *Discours sur les sciences et les arts* (1750), у коме је бранио тезу да технички прогрес и материјална добра кваре људски морал, и *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754). Инспирисан Х. Гроцијем (H. Grotius) у *Émile, ou de l'Éducation* (1762) развио је утопијски програм образовања далеко од неморалног утицаја друштва, а у складу са природом. *Émile*, је стављена на Списак забрањених књига 1762. Године 1772. Русо завршава своје дело *Confessions* (Исповести), које је необичан спој таштине и самооптуживања. ([www.wikipedia.net](http://www.wikipedia.net))

После своје смрти био је међу онима који су извршили најснажније утицаје у Европи. У Француској је његове идеје прихватила револуција, а у Немачкој покрет *Storm and Stress*. Понекад се тврди да је служио хришћанству тиме што је пропацирао основне истине хришћанства међу својим неверујућим савременицима.

У свом делу *Емил или О васпитању* критикује тадашње друштво истичући васпитање као моћан чинилац у промени друштвених односа. Ж. Ж. Русо у овом делу идеализује васпитање и образовање по узору на природу конципирајући тако натурализам као педагошки правац. Значај васпитања по њему је примаран у педагошкој делатности, при чему васпитање и образовање треба да буде једноставно и слободно угледање на природу. „Слободно васпитање је услов образовања слободног човека – човека сложљивог са сложеним друштвом“ (Ђ. Лекић, 2000, 71).

У жељи да нагласи значај васпитања Ж. Ж. Русо је једнострано проценио вредност биолошких фактора у образовању човека. Сматрао је да је неопходно у потпуности се вратити природи где ће се детету омогућити развој према сопственим природним инстинктима и да децу не треба присиљавати да живе према стандардима одраслих. По њему „у детету треба васпитавати дете, а не тражити одраслог човека“. Ж. Ж. Русо је указао да успешан васпитно-образовни рад захтева проучавање и познавање детета. Његов педагошки систем се састоји од пет природних фаза према којима треба усмерити све захтеве педагошке праксе, а значајно је напоменути прве две у којима се каже да: у првој фази (прва и друга година живота) дете расте и развија се, природно се развија организам у целини, формирају се чула и почиње говор као најмоћнији фактор за живот и рад човека у друштву, а да васпитач у том периоду мора веома одговорно да брине о физичким одликама васпитаника; у другој фази (од друге до дванаесте године) дете није ни животиња ни човек, него је само дете, и да ова фаза заслужује изузетну педагошку одговорност за људску личност у целини.

Ж. Ж. Русо је нагласио значај активности, личног искуства и слободног развоја, а циљ васпитно-образовног рада са децом је по њему био да се деца заштите од „штетних утицаја“ културе и друштва. „Све је добро што долази из руку творца ствари, а у рукама човековим све се поквари....Човек ништа не жели као што је створила природа, ни човека, него га за себе дресира као коња за јахање.“ За разлику од хуманизма који је правац средњовековне педагогије по свом наглашеном утицају теологије (Лутеров хуманизам), нововековна педагогија је дефинисала један нови приступ социјал-хуманизма, који је био под наглашеним утицајем новобуржоаске социологије, па га Ђ. Лекић дефинише као Песталоцијев хуманизам.

<sup>1</sup> Ова сентенција, по Ђ. Лекићу, није ни научна ни природна, али је то био услов да Ж. Ж. Русо конципира натурализам као педагошки правац који није без утицаја на васпитање и образовање, али нема неограничену вредност у педагошкој делатности (Ђ. Лекић, 2000, 72).

Такав став се нарочито огледа у чувеној реченици „отац сиротиње, учитељ народа, оснивач нове народне школе, васпитач човечанства. Све за народ, ништа за себе.“<sup>1</sup> Хуманизам представља бригу о човеку као живом бићу, из чега произилази социјал-хуманизам који представља бригу о положају и односу човека у друштву као заједници људи.

Јохан Хајнрих Песталоци<sup>2</sup> (J. H. Pestalozzi), који се у животу посветио образовању, је као и његови претходници Ј. А. Коменски и Ж. Ж. Русо сматрао да решење супротности и сиромаштва у друштву треба тражити у добром образовању. Целокупно педагошко стваралаштво Ј. Х. Песталоција је пример оданости педагошкој мисли, инвентивности и упорности у педагошкој делатности, а његова теоријска настојања су достигла висок степен утицаја на педагошку делатност у тадашњој Европи. Он полази од перцепције (организованог посматрања), формирања представа и уопштавања у појмове, да би развио мишљење и говор као највише менталне категорије човекове личности. Сматрао је да дете треба да учи крећући се од лакшег ка тежем, учење почиње посматрањем, наставља се развојем свести, да би се финализирано кроз говор, мерење, цртање, писање речи и бројева и рачунање.<sup>3</sup> По њему развој интелектуалних способности би требало да буде предмет само једног дела образовања, а прави циљ треба да буде моралан човек који чини добро и воли. Објављена дела Ј. Х. Песталоција била су инспирисана Е. Кантом и идејама Ж. Ж. Русоа и његовим мислима о принципима васпитања, али за разлику од Русовог натуралистичког приступа основни васпитни циљ по Ј. Х. Песталоцију је била помоћ развијању способности које имају природну тежњу саморазвоја. Међутим, његови подстицаји су усмерени на развој човека као део социјалне заједнице, а не на човека као индивидуално биће у заједници. По Ђ. Лекићу основна начела организације васпитања и образовања у систему Ј. Х. Песталоција су да:

- сваки човек треба да прође кроз породично васпитање и образовање јер је оно основа целокупне педагошке делатности;
- у техници образовања (методика наставе) најважније средство је методичко вежбање;
- треба спојити идеју производног рада са наставом, а наставу са васпитањем и образовањем и
- треба познавати дечју психологију као услов организације васпитно-образовног рада.

<sup>1</sup> Епитаф на надгробном споменику Х. Песталоција

<sup>2</sup> Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 – 1827) је био утицајни швајцарски педагог и реформатор образовања. Заступао је идеју хармоничног развоја најмлађе деце са посебним акцентом на радно васпитање као средство моралног и умног развоја. Такође је значајно допринео да се ликовно васпитање – цртање уведе као наставни предмет у општеобразовне школе у 19. веку „развој ума, срца и руке“ (Карлаварис, 1982)

<sup>3</sup> Сав Песталоцијев рад је објављен под насловом „Pestalozzi: Sämtliche Werke“ (Песталоци: целокупан рад), Сејфартово издање, 1881. године у Берлину.

Ј. Х. Песталоци је изложио своје идеје о образовању у књизи *Како Герцруда учи своју децу* из 1801. године. Сматрао је да деци не треба пружати готова знања него им дати прилику да сама сазнају кроз личну активност. Циљ образовања треба да буде цео човек, а интелектуалне способности би требало да буду само један део образовања. Бројни касније утицајни педагози као што су Фребел (Froebel) и Фихте (Fichte) долазили су у школу Ј. Х. Песталоција. Ј. Х. Песталоци је поредио човека са дрветом: дух дрвета је концентрисан у његовом семену, корење и гране се шире, расту лишће и плодови, а његова унутрашња природа се никад не мења нити губи. Пређубрено или пресуво тле може укочити развој дрвета, а плодно тло може подстаћи његов раст али не може образовати његову природу. Слично, људски дух не креира његова околина, него га само подржава и потпомаже у развоју. Ј. Х. Песталоци увиђа ограничење своје метафоре – човек је организам са биолошком маском у коме живи божанско биће. За разлику од дрвета, које од зиме, ветра, лошег и доброг тла не може побећи, човек је слободан и може сам одлучити у којој мери ће прихватити или одолевати спољашњим утицајима.<sup>1</sup>

Ј. Х. Песталоци је био под великим утицајем Ж. Ж. Русоа, а његове идеје су оставиле знатан утицај на модерно образовање. Његов животни рад се заснивао на принципима образовања које је примењивао, развоју његових учења, образовању целог човека. Оставио је дубок утицај на све гране образовања, а његове методе рада се и данас користе. Хербарт и Фребел су допунили рад Ј. Х. Песталоција развојем педагошке психологије и развојем система вртића. Његова теорија је спроведена и у пруским школским системима, а у Америку их је пренео Ј. Неф, који је 1808. године отворио школу у Филаделфији. И Хорас Ман, који је имао огроман утицај на амерички систем школовања, био је под утицајем Песталоција. Песталоцијево последње велико дело *Лабудова ђесма* се састојало из два дела, његове личне аутобиографије и потпуног описа његове теорије образовања.<sup>2</sup>

Фридрих Фребел<sup>3</sup> (F. W. A. Froebel), који је био под утицајем Песталоција, Хегела и Фихтеа<sup>4</sup>, сматрао је да свако дете има јединствене потребе и могућности и схватао је васпитање као начин да дете развије све своје природне способности. Овде се васпитање схвата као усклађеност са природом која је дете обдарила инстинктима и нагонима за рад, сазнањем и религијом (Каменов, 2006, 95).

<sup>1</sup> (www.wikipedia.com)

<sup>2</sup> (PestalozziWorld.com)

<sup>3</sup> Фридрих Вилхелм Август Фребел (Friedrich Wilhelm August Froebel, рођен 21. априла 1782. у Оберајсбаху, преминуо 21. јуна 1852. у Бад Либенштајну) је био немачки педагог који је поставио темеље модерном образовању. Одрастајући у лутеранској атмосфери, црква и лутеранска вера су за Фребела представљали камен темељац раног образовања. Радећи у Песталоцијевој школи у Швајцарској развила се и већина његових каснијих идеја о васпитању

<sup>4</sup> (Hegel) и Фихте (Fichte) су били водећи представници немачке класичне филозофије у 19. веку.

Ф. Фребел схвата васпитање као развијање урођених инстинкта код детета – инстинкта рада, знања, уметничког и религиозног инстинкта. Ф. Фребел је основао Установу за развој стваралачких мотива делатности код деце и омладине коју је 1840. године преименовао у *Дечји вртић* (Kindergarten). И пре овог вртића су постојала места за чување деце предшколског узраста, али су се она у главном сводила на „чувалишта“.

Идеје Ф. Фребела су се веома брзо шириле читавом Европом, иако је дечји вртић радио само неколико година. Једна од највећих његових заслуга јесте начин на који се посматра дечја игра и њена улога као незаменљиво васпитно средство у коме дете усавшава своје функције, социјализује се, изражава, остварује и развија у сваком погледу. Он је осмислио и методички разрадио систем васпитања млађе деце, нудећи средства, методе и садржаје прилагођене узрастним специфичностима деце. Разрадио је систем васпитања у који укључује књиге песама и успаванки, предметне играчке, покретне игре. Осмислио је образовни материјал који је данас познат под називом „Фребелови дарови“ (Fröbelgaben), који се углавном састојао од геометријских дрвених предмета попут кугле, коцке и ваљка који су се могли користити за градњу других, сложенијих предмета. Рад је био базиран по принципу од рашчлањивања – ка синтези; рад у материјалу – изрезати, избости, обликовати, савијати, преплести, зашивати, низати, поређати; игре површина (дрвени штапићи, плоснати ивер, трака од папира, нацртане линије); игре линија (табле за слагање, квадрат од папира); игре тачака (камење, избодене линије, плодови). Оно што треба истаћи свакако је начин на који је његов дидактички материјал примењиван у коме је поштована дечја спонтаност и слобода изражавања, при чему су деца подстицана на активност и стваралаштво.

Р.Овен (R. Owen) је представник социјал-утопизма, вид хуманизма насталог под утицајем социјалистичке социологије чији се корени могу препознати у средњовековним утопистичким идејама Томаса Мора. Суштина социјал-утопизма је да се васпитањем може из основа променити капиталистичко друштво, али форсирањем моралног васпитања занемарени су социјални односи, па су се тако ове идеје „утопиле“ у сложене противуречности друштва (Ђ. Лекић, Београд, 2000, 90). Овен је иницирао и интензивирао дидактику као педагошку дисциплину најпогоднију за промене односа у друштву, а у својим



филозофско-педагошким делима бавио се важним васпитно-образовним питањима. Његово најважније дело је *Нови ђоинед на друштво* или *Есеји о формирању карактера* у којем, ако се занемари суштина социјал-утопистичке оријентације, треба истаћи систематичност и научну одговорност у промени старог и подржавању новог васпитно-образовног система, где Овен конципира систем школства према узрасту васпитаника. Р. Овен је своје идеје оригинално конципирао по својој методичкој логици и премда су биле утопистичке, треба истаћи вредност његовог педагошког стваралаштва које Ђ. Лекић истиче као значајне методичке иновације тога времена.

Фридрих Хербарт (F. Herbart) припада педагошком правцу формираном према интелектуалним способностима васпитаника. „Формализам је претерано полагање на спољашњу страну, претпостављање облика садржине и суштини васпитања и образовања“, што Лекић дефинише као формални интелектуализам (Ђ. Лекић, 2000, 93). Његове идеје су конципирани по угледу на Платона, што се сагледава кроз његова многобројна дела, међу којима треба издвојити *Ошшиу његајоју* (1806) и *Нацрт његајоју* (1883). У овим делима Ф. Хербарт је поставио теорију образовања и наставе. Он сматра да васпитни рад треба да буде заснован на теорији, да буде стручно, научно и интелектуално усмерен, а практично методички добро планиран и педагошко-дидактички заснован. Иако је Ф. Хербарт на неки начин признавао све стране васпитања и образовања, које се односе на физичко, интелектуално, етичко, естетско и опште техничко, истицао је вредност интелектуалног и моралног у односу на друге аспекте. Ђ. Лекић сматра да овакав формализам може бити ефикасан, али да је у суштини васпитно-образовног рада нетачан, јер се аспекти васпитања не развијају једни из других, већ у методичкој примени свих аспеката заједно.

Као реакција на формални интелектуализам Ф. Хербарта развијају се педагошки покрети као што су *Покрећ активне школе* и *Покрећ радне школе*. Адолф Ферриер<sup>1</sup> (A. Ferrier) је представник Активне школе, а главна дела која је написао су *Активна школа* и *Саморадња деце*. Она су засноване на идеји да нема активне школе без саморадње деце, постављајући више дидактичких захтева, као и да треба дете растеретити од вербалних информација.

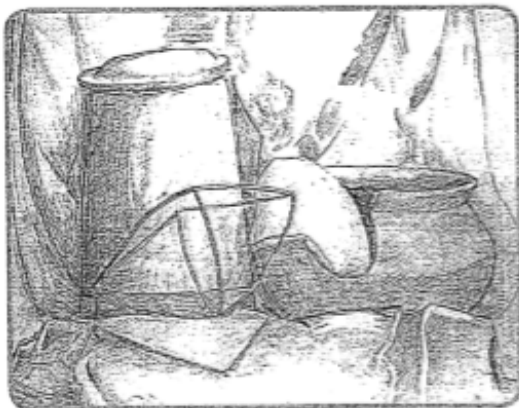
Георг Кершенштајнер<sup>2</sup> (G. Kerchensteiner) је представник Радне школе, а као активан педагог написао је и објавио велики број дела педагошко-дидактичког карактера (имао је велики утицај и у Србији). Једно од значајнијих дела је *Теорија образовања* у којем се истиче саморадња васпитаника (која се реализује у игри, спорту, занимању и раду), комплетне активности (подразумева јединство знања, мисаоности и радно-техничке делатности) и принципи реализације (засновани на ауторитету и слободи васпитаника и васпитача у процесу васпитања и образовања). Ђ. Лекић истиче да овакав приступ може

<sup>1</sup> А. Ферриер, педагог и социолог, био је професор на институту Ж. Ж. Русо у Швајцарској.

<sup>2</sup> Г. Кершенштајнер (1854 – 1932) је прво био учитељ народних школа, средњих школа, па школски саветник у Минхену

бити реализован само у условима успостављања самосталне (свесне) дисциплине, а то је по Ђ. Лекићу немогуће у самосвојственом ауторитету и потпуној слободи сарадника.

Прагматизам се као педагошки правац развија крајем 19. века нарочито у Америци, а главни представник је био најпознатији амерички педагог Џон Дјуи (J. Dewey). Као резултат напредовања човечанства у свим



областима људске делатности, прагматизам се развио као педагошки правац који је, занемарујући опште образовање и морално васпитање, форсирао професионалну припрему за живот и рад. Васпитни циљ по прагматизму није у буквалном смислу развијање различитих способности, већ како каже Ђ. Лекић, наглашавање филозофије користи на свим нивоима школовања.

Марија Монтесори<sup>1</sup> (M. Montessori) чији је рад био инспирисан прагматистичком педагогијом, је веровала да свако дете у себи носи мотивацију за самоизграђивање, да поседује „креативну осетљивост“ која се огледа у „периодима осетљивости“ и „упијајућем духу“, као и да су за развој детета потребни одређени средински услови који служе као храна за развој менталних структура или способности (Каменов, 2006, 102). Основу организације рада М. Монтесори је преузела од Џ. Дјуија заснивајући свој рад на сазнању и активности као два урођена нагона сваког појединца, а главни принцип рада је био самоваспитање и самообразовање. Њен први значајан успех представљали су осморо њених ученика из Ортофреничке школе<sup>2</sup> (школа за ментално заосталу децу у којој је првобитно радила) који су се пријавили за државни испит читања и писања. „Заостала“ деца не само да су положила, него су њихове оцене биле изнад просека, што је касније названо „првим чудом Монтесори“. М. Монтесори се данас спомиње у вези са васпитањем предшколске деце, али њено прво опредељење је било медицина. М. Монтесори 1907. оснива прву „Дечју кућу“ (Casa dei bambini). Амбијент куће био је привлачан за децу, а рад се заснивао на индивидуалном раду, развијању чула и способности деце. Читав свој поступак

<sup>1</sup> Марија Монтесори (Maria Montessori, 1870 – 1952) је била италијанска лекарка, образовни радник, педагог и филозоф, позната по свом образовном систему „Монтесори“. Њене образовне методе су и данас у примени у великом броју државних и приватних школа широм света. Године 1949. Марија Монтесори је номинована за Нобелову награду.

<sup>2</sup> Године 1901. Монтесори је напустила Ортофреничку школу за ментално заосталу децу у којој је првобитно радила и започиње самосталан рад у областима образовне филозофије и антропологије. Године 1904. је прихватила положај предавача у Педагошкој школи Универзитета у Риму на којем је остала до 1908. године.

и садржаје рада ускладила је са дечјим потребама и могућностима, са циљем да се детету омогући развој јединствене личности, да детету треба помоћи да израсте у социјално и емоционално прилагођеног, физички јаког и срећног одраслог човека, као и да се детету омогући да развије у целини своје интелектуалне потенцијале. М. Монтесори је схватила да деца која проводе време у окружењу које је осмишљено да подржава њихов природни развој имају моћ да сама себе образују, а нешто касније је тај процес називала самообразовањем (ауто-образовањем). Године 1914. М. Монтесори је писала: „Нисам ја измислила методу образовања, ја сам само дала некој малој деци шансу да живе.“<sup>1</sup> Полазни став М. Монтесори је да дете само себе открива покретима и сензомоторним искуствима још од најранијих тренутака свог живота. Дете у себи по самом рођењу има потребу да учи и ствара и све што васпитач треба да уради јесте да му ослобађа путеве којима ће моћи да се самоспозна. Те унутрашње потребе су увек конструктивне уколико им се омогући остваривање. У најранијим узрастима дете не жели да му се ишта покаже, него само да му се помогне у процесу његовог природног развоја. М. Монтесори је сматрала да постоје одређена раздобља у животу детета када може нешто да научи и да се та способност са временом смањује, и да ако прође исувише времена, а дете то не научи, може потпуно изгубити ту способност<sup>2</sup>. М. Монтесори је ово становиште уградила у саму срж свог система образовања и у својим књигама изложила детаљне шеме развоја дететовог говора, моторике, интелигенције итд. кроз поједина раздобља његовог живота. У самој школи, М. Монтесори је сматрала да ће деца на одговарајућем степену развоја без тешкоћа учити оно за шта су тренутно спремна ако се зна када је дошло до тог тренутка и ако им се за то омогући одговарајуће окружење. Обзиром да се ови периоди неће свој деци поклапати, она предлаже да децу треба посматрати, пратити њихов развој и приметити када дође до тренутка његове спремности за одређено учење. У складу са идејом да деца треба да буду слободна и уче кроз сопствену активност, М. Монтесори је деци у својим школама задавала различите задатке из области читања, писања, ботанике, вртларства, кувања, чишћења, бриге о животињама. Деци је било дозвољено да се слободно крећу по учioniци, а наставник би био ту да помогне ако постоји неки проблем. Дакле М. Монтесори је сматрала да дете може само да учи кроз сопствену активност, да су деца компетентне особе у које се може имати поверења и које су у стању да доносе сопствене одлуке. Сматрала је да просветни радник са децом треба више да буде посматрач него учитељ. Такође је сматрала да постоје периоди у животу детета у којима је нарочито способно за учење одређених знања или способности попут ходања, говора, рачунања и читања и разних друштвених способности и да у овим раздобљима дете учи

<sup>1</sup> www.wikipedia.com

<sup>2</sup> Научник Итар је до овог закључка дошао након година узалудног труда да дечака Виктора, који је пронађен у дивљини са својих 12 година, научи људском говору. Спекулисао је да је дете прошло кроз период када је требало да научи говор и да са већ више од 12 година старости то није у стању.

брзо и без тешкоћа. Деца од рођења до своје шесте године имају "упијајући ум", односно изузетно велику моћ учења из свог окружења, мотивацију и радозналост. Монтесоријева је такође велики значај давала искуству и открићу које дете стиче коришћењем дидактичких материјала кроз чију употребу дете учи да само открива и исправља грешке уместо да му васпитач даје готове одговоре. Такође М. Монтесори сматра да је дететова шака уско повезана са развојем његовог мозга, полазећи од тога да деца морају физички да додирну одређени предмет, његов облик, да осете температуру и остала својства.

М. Монтесори је имала велики број следбеника и присталица, али је њен систем Монтесори често био критикован због одвојености од друштвеног живота и претераног ослањања на унутрашње снаге детета, као и да је признавала само вредност свог дидактичког материјала за обуку чула, али је њен систем у значајној мери био сиромашан садржајима и ограничен формализмом. Такође су замерке упућене и на извесно спутавање дечје маште и стваралаштва, посебно дивергентног мишљења, обзиром да је њен материјал са једним понуђеним решењем неговао конвергентно мишљење. Дакле рационализам и интелектуализам изнад естетског, креативног и стваралачког. Упркос бројним критикама, метода Монтесори је преживела и данас се примењује у бројним школама и вртићима широм света.

Александар Сатерленд Нил (A. S. Neill) је шкотски педагог који је као противник ауторитарној школи у Хелерау близу Дрездена 1921. године основао самоуправну школу демократског типа – *Самерхил* (Summerhill). Данас се школа налази у Лејстону (Сафок, Енглеска) и представља неконвенционалну школу коју карактеришу слобода, игра, самоуправљање (договарање и извршавање договореног), прихватање, поверење и поштовање личности, односно кооперативан рад. С. Нил критикује интелектуализам традиционалног васпитања и образовања, а посебно васпитаче, наставнике и родитеље када мисле да им је дужност да утичу на дете јер сматрају да знају шта оно треба да зна: „Дете није мали одрастао човек и оно једноставно не може да схвати гледиште одраслог човека“ (С. Нил, 1988, 176). Деца која похађају Самерхил нису обавезна да долазе на наставу ако то не желе. Сами одлучују да ли ће радити у школским радионицама, играти се, читати или ленчарити. С. Нил је у Самерхил често примао проблематичну децу у чијем је васпитању користио неконвенционалне методе као што су награђивање детета кад би нешто украдо, допуштање уништавања школске имовине, допуштање да дете годинама уопште не присуствује ни једном часу и друге, због чега су га неки стручњаци критиковали. С. Нил сам признаје своје неуспехе с неком децом која би у школу долазила старија и са доста проблема накупљених током одрастања, па се С. Нил оријентисао на пријем млађе деце на коју друштво још није имало прилике "неповољно" да утиче. Попут Ж. Ж. Русоа, С. Нил је говорио да је детињство време игре и да родитељи морају да схвате да се дете не може пожуривати да пређе на стадијум развоја за који још није спремно, да васпитање и образовање

треба прилагодити дечјим потребама и могућностима па је зато настојао да пружи детету слободу да буде оно што јесте и да осети како је прихваћено. То подразумева безгранично поверење у дете као добро, а не зло биће. Дете је по својој природи мудро и реално. Ако му се омогући да буде слободно самостално, односно ако му се омогући да се развија на природан начин оно ће максимално развити своје потенцијале. При томе, сам С. Нил каже да не сматра да је његова основна дужност да преобрати друштво, већ да неколицину деце упуту ка срећи. Ипак, промишљања С. Нила представљају неуобичајени спор радикалних и конзервативних схватања.<sup>1</sup>

Жан Пијаже (J. Piaget, 1896 – 1980) је швајцарски психолог који је бистворац једне од најсложенијих и најутицајнијих савремених теорија когнитивног развоја. Између осталих написао је и следећа дела: *Језик и мисао код деце* (1923), *Лоичко расуђивање и размишљање код деце* (1924), *Порекло интелекције код деце* (1948) и *Рани развој лоичке код деце* (1964).

Године 1955. Ж. Пијаже оснива *Међународни центар за јенејску, ејисџемологију* у Женеви чији је био директор до краја свог живота. Ж. Пијаже је вршио експерименте и управо су они један од разлога што је његов рад имас толики утицај. Била је потребна велика генијалност и опрема која није била доступна у време Ж. Пијажеа да би касније генерације осмислиле поузданије експерименте. Кад је то учињено наметнули су се потпуно другачији закључци. Данас се сматра најзначајнијим развојним психологом 20. века.

Когнитивни развој је, по овом биолошки оријентисаном теоретичару, спонтан, ауто-регулациони процес, одређен организму инхерентним чиниоцима и механизмима. Основни покретач развоја интелигенције јесте тежња ка савршеној и стабилној равнотежи, односно фактор „уравнотежавања“. По Ж. Пијажеу субјекат у свом односу са објектом постиже све савршеније форме равнотеже серијом ауто-регулативних компензација. По њему утицаји социјалне средине нису формативни, не стварају когнитивне структуре, већ могу само да убрзају или успоре развој. Организам је у сталној интеракцији са својом средином и кроз тај узајамни утицај одиграва се процес адаптације, тј. успоставља се равнотежа између два комплементарна процеса асимилације (саображавање објекта постојећим когнитивним структурама субјекта) и акомодације (модификација когнитивних структура у складу са објектом). Развој интелигенције по Ж. Пијажеу пролази кроз четири главна стадијума или периода чији је редослед постојан и непроменљив а то су: *сензомоторни период* (од рођења до појаве симболичке функције), *преоперациони период* (од 1.–2. до 7.–8. година), *период конкретних операција* (од 7.–8. до 11.–12. година) и *период формалних операција* (од 11.–12. до 15.–16. година). Нужност редоследа јављања ових стадијума не значи да су они наслеђено предодређени или преформирани, већ је производ активности субјекта који је у потпуности овладао могућностима једног стадијума и који га превазилази преласком на следећи (на пример од

<sup>1</sup> (I. Дарлинг, 1984, 158, навод J. Милутиновић, 2007)



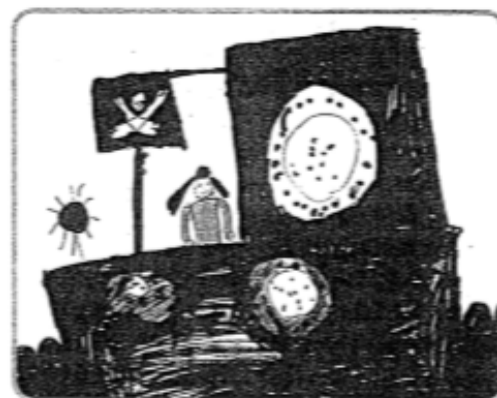
конкретних ка формалним операцијама). У развоју дечјег мишљења прекретницу представља јављање семиотичке функције и превазилажење егоцентризма. До својих открића, појмова и теорија Ж. Пијаже је дошао методом експеримента и испитивањем дечјег мишљења путем клиничког интервјуа. За већину савремених сазнања о менталним способностима мале деце заслужан је управо Ж. Пијаже чији се утицај може пронаћи не само у многим савременим објашњењима начина на који деца уче већ и у нашим образовним системима. Током 40-тих и 50-тих година двадесетог века Ж. Пијаже је развио конструктивистичку теорију о развоју детета.<sup>1</sup> Експерименти Ж. Пијажеа сматрани су тријумфом експерименталне методе у психологији, а као њен зачетник он је крчио пут будућим генерацијама<sup>2</sup>. Ж. Пијаже је у својим делима, која су по својој грађи психолошка, имао намеру да кроз истраживања менталног развоја деце проучава проблем теорије сазнања, како људски ум од почетних конфузних и деформисаних утисака долази до сазнања која су кохерентна и сагласна са реалношћу. Он је теорију сазнања дефинисао кроз развојне стадијуме или периоде који обележавају појављивање структура, тј. облика организације менталне делатности.

Ж. Пијаже тврди да се зрело мишљење појављује кроз процес развоја који не представља ни биолошко сазревање, нити се јавља као резултат учења које је споља диктирано, већ представља реорганизацију психолошких структура које су резултат међусобне интеракције организма и средине. Конструкција је општи закон који руководи менталним развојем. Оне су оквири које дете креира како би осмислило свет око себе и повезало информације из окружења. Ж. Пијаже наглашава активан карактер понашања детета, а улога одраслог је да олакша детету кретања ка наредном кораку развоја путем излагања следећем, вишем нивоу мишљења и конфликту који захтева активну промену мишљења и когнитивних структура у решавању проблема. По Ж. Пијажеу је најважнији циљ стварање човека који је способан да буде проналазач, да чини нешто ново, да буде инвентиван, креативан и иновативан, да може критички да размишља, а не да прихвата готова решења која му се нуде.

<sup>1</sup> Према овој теорији беба се рађа без икаквих знања, а затим посматрајући свет око себе постепено уобличава кохерентно разумевање тог света које се непрестано увећава, дете конструира ментални модел или концептуализацију света.

<sup>2</sup> Овакав метод проучавања био је одличан. Нажалост, имао је и озбиљне недостатке. Пијаже се при тестирању свести о перманентности објекта ослањао на моторне радње беба, а у бројним тестовима са старијом децом на дијалог између испитивача и испитаника. Недавни експерименти, напреднији од Пијажеових, указују на то да чак и веома мале бебе имају добро развијену свест о перманентности објекта. Исто тако, разговор с малом децом веома је непоуздан. Комуникација помоћу језика никада није потпуно објективна и ослобођена утицаја контекста, емоција, социјалних фактора а можда и још неколико других ствари. Колико дијалог може бити непоуздан показали су Зак Мелер (Jacques Mehler) и Том Бевер (Tom Bever) са Масачусетског технолошког института током касних 60-тих година.

Лав Виготски (Лев Семёнович Выготский, 1896 – 1934) је један од утемељивача руске психологије и оснивач културно историјске психологије (*Культурно-историческая психология*), који је предложио социо-културални модел менталног развоја. Овај модел одражава веровање у социјалну и културалну основу индивидуалног развоја у оквиру историјске перспективе. Већина дела Лава Виготског дуго није штампана у тадашњем Совјетском Савезу. Његов утицај јача тек четрдесет година после смрти. Његова најзначајнија дела су *Психологија уметности* (1925), *Проблеми културног развоја деце* (1928), *Психолошке лекције* (1932) и *Мишљење и јовор* (1934).



Све до 1924. године није се бавио психологијом, већ књижевном критиком, теоријом књижевности и уметности и лингвистиком. Као научни сарадник реформисаног Института за психологију у Москви, започиње истраживања из којих ће развити културно-историјску концепцију психолошких појава. Током 1928. и 1929. године бавио се проблемима културног развоја детета, а сматра се да је до 1930. године уобличио своју културно историјску теорију психолошких појава.

Развој савремених социо-когнитивних теорија инспирисан је углавном радовима Л. С. Виготског. Његова теорија је позната као социо-културна теорија когнитивног развоја у којој се тврди да је процес стицања знања социо-историјско-културни процес. Начини мишљења, осећања, понашања који представљају резултат историјског развоја људске врсте тако постају саставни делови културе која се преноси са генерације на генерацију, при чему социјална средина не представља само оквир, већ и нужан извор развоја. По Л. С. Виготском порекло знања је друштвено, развој детета је социјално посредован и у великој мери представља продукт његовог деловања у друштву.

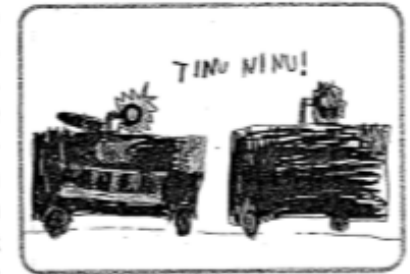
За васпитање и образовање детета централни моменат по Л. С. Виготском представља могућност да се интелектуалне могућности детета дижу на виши степен, тј. могућност да дете уз подршку пређе са онога што уме на оно што тренутно не уме, дакле образовање формира зону наредног развоја. У овој конструктивној зони дете може учествовати у пракси културе нешто изнад својих способности. Тако је Л. С. Виготски у односу на Ж. Пијажеа знатно више нагласио подршку коју когнитивном развоју појединца даје социјални контекст, па је његов концепт редефинисао развој који укључује и заједничке напоре људи уместо да се сведе на индивидуални подухват.

Психолози хуманистичке оријентације имали су такође велики утицај на развој хуманистичких теорија васпитања у оквиру којих се човек концептуализује као јединствена, целовита и непоновљива особа. Маслов и Роџерс су најистакнутији представници хуманистичке психологије, која је настала као реакција на бихејвиористичку и психоаналитичку школу мишљења. Хуманистичка психологија такође заступа овакве идеје човека који се издваја у живом свету по својој субјективности и „јаству“, свести о прошлости и будућности и универзалном особином да доноси моралне и друге вредносне судове (Ј. Милутиновић, 2006).

А. Маслов (А. Maslow 1908 – 1970) као један од оснивача хуманистичке психологије тврдио је да здрава и креативна личност тежи подизању циљева и вредности због „самореализације“ и „самоактуализације“, као и да негативна понашања код човека нису последица зла које човек носи у себи, већ само реакција на осујећење задовољавања човекових потреба, емоција и капацитета. Полазећи од претпоставке да је човекова унутрашња природа пре добра или неутрална него лоша, А. Маслов сматра условом да се човек развија као здрава, продуктивна и срећна личност да је боље подстицати њено испољавање, него потискивати. Он заснива своју теорију на идеји напретка личности, креативности и потенцијала индивидуе. У свом раду полази од личности као суштинске основе људског бића, од персоналне аутономије и одговорности, од људског достојанства и потребе за целовитим развојем сваког појединца.

С. Лазин разматра хуманизам са социолошког становишта. Он наводи да друштво експанзивне масовне (индустријске) производње и потрошачке филозофије данашњице има знатног удела у преусмеравањима човека на понуђене животне филозофије и периферне егзистенцијалне дилеме. Он каже да „на друштвену промоцију клишеа хомогене колективне самореализације, са илузијама аутономије у сагледавањима властитости“, као „позиву на човечност“, свака настајућа будућност садржи знатне примесе стихије (С. Лазин, 1994, 497). По њему хуманистичка осмишљавања праксе, без обзира на то што се сусрећемо са различитим друштвеним оријентацијама, представљају задатост(и) без стихије као „програмиране“ друштвене одреднице и последице. Идеја хуманизма по њему претпоставља људску способност самореализације и контроле избора и тока самореализације. Међутим, конкретна искушења настају у споју конкретне средине и конкретне субјектности. Људска субјектност није предодређена за неку једнострану и статичну организацију културне средине, али је предодређена за културну средину у свим облицима људскости. Слободе су вредност само ако су повезане са другим добрима, а управо та добра обезбеђују еманципације и указују на вредносну неодрживост апстрактне похвале за све слободе. „Осмишљене слободе су услов за регулисане слободе и за изабране регулације у тим слободама, па самим тим се све слободе и оценити као вредност и антивредност, а у разлозима (циљевима) је наша основна одбрана од пада у произвољности и бесмислености“ (С. Лазин, 1994, 130).

Смисао и вредност живота није само у изборима, већ и у ономе шта бирамо, и због чега вршимо одређене изборе. „Слободне одлуке су алфа и омега илузије делања – да не кажемо узалудне одлуке – ако нема и одговарајуће акције која ће хтења превести у „одлучену“ последицу!“ Говорећи о слободама С. Лазин наводи да је поредак као посебан систем са усмераваним и



санкционисаним слободама и неслободама, могућ једино у системима поретка (јер друштво без поретка значи хаос) (С. Лазин, 1994, 134). Поредак је нужност људског живота у слободама, јер су многе неконтролисане слободе ометајуће слободе и препреке за ефективне друштвене интеграције и социјализацију<sup>1</sup>.

Е. Каменов (2006) сматра да је социјализација „процес којим се дете прилагођава друштвеној средини, успоставља са њом хармоничан однос, асимилира је и интегрише се у њу, развијајући при том људска својства“ (Е. Каменов, 2006, 114). Социјалитет и индивидуалитет су две комплементарне особине без којих је немогућ развој интегралне личности. Препреке за развитак личности могу бити социјалитет који води у конформизам, а да се при том гуши индивидуалност, као и индивидуалитет који производи егоцентризам, при чему се не развијају неопходна друштвена осећања и потребе. Човек рођењем не носи биолошке механизме за социјализацију, већ му је нужен „спољни модел“ као што је васпитање. Васпитање се, по Е. Каменову може схватити као „систем формативних поступака који се почињу примењивати од рођења детета да би се плански утицало на ток, правац и домет његовог развоја, усклађен са законитостима развоја и особеностима узраста, развојним потребама и могућностима конкретног детета, као и са захтевима друштвене заједнице којој оно припада“ (Е. Каменов, 2006, 115). Хуманисти имају оптимистичан поглед на људску природу који произилази из става да постоје сви унутрашњи предуслови за здрав и креативан развој личности. Данас је хуманистички поглед на образовање еволуирао и из њега су израсле бројне савремене перспективе. Оно што их све повезује и сврстава у хуманистичке теорије васпитања јесте брига за особу као интегралну личност.

<sup>1</sup> Социјализација је сложен и слојевит процес који плански и систематски спроводе породица, школа и друштвена заједница како би се социјално незрела деца постепено оспособила за живот у социјалној заједници. Основни циљ процеса социјализације је да нови чланови друштва путем учења и у интеракцији са родитељима, наставницима и личностима из културног и јавног живота науче онај тип понашања и међуљудских односа који су карактеристични за дату културу, уз широку могућност адаптације на нове животне услове. Према савременим схватањима, процес социјализације укључује и процес индивидуализације под којим се подразумева способност појединца да превазилази постојећу социјалну датост и да се мења у складу са сопственим потребама. Најважнији фактори социјализације су: породица, школа, као и шира социјална заједница са својим формалним и неформалним институцијама.