

DOI 10.51558/2490-3647.2022.7.2.493

UDK 37.02

Primljeno: 03. 04. 2022.

Pregledni rad
Review paper

Bojan Mirić, Mirsada Zukorlić

NASTAVA I KURIKULUM U SHVATANJIMA KLASIKA PEDAGOGIJE

U ovom radu predstavljeni su rezultati teorijsko-istorijskog istraživanja i proučavanja ideja i misli klasika pedagogije od XVII do XIX veka (J. A. Komenski, Žan Ž. Ruso, H. Pestaloci, Dž. Lok i Johan F. Herbart). Predmet proučavanja jeste pregled naučnih ideja pedagoških klasika o nastavi i kurikulumu. Značaj ovog rada vidimo u predstavljanju shvatanja pedagoških klasika o nastavi i kurikulumu od kojih su mnoga i danas aktuelna i značajna. Nastava je tokom istorije kroz niz prelaznih obilika, iz individualne prerasla u frontalnu, a njen najsavremeniji vid asimiluje pozitivne tekovine prethodnog razvoja. Kada je reč o kurikulumu iz ugla tumačenja pedagoške istoriografije u fokusu su nastavni planovi i programi (sadržaji) koji su se u tom periodu izučavali u školama. Zato smo i bili vođeni mišlju da savremene pedagoške teme, kao što su nastava i kurikulum, sagledamo sa istorijskog aspekta u svetlu teorija i ideja klasika pedagogije.

Ključne reči: nastava; kurikulum; pedagoška istoriografija; pedagoška shvatanja; klasici pedagogije

UVOD

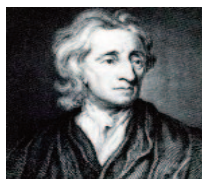
O tome koliko nam je važna pedagoška prošlost govore kapitalna dela klasika pedagogije koja nisu izgubila važnost ni u pedagogiji XXI veka. Neke ključne pedagoške doktrine provejavaju i danas u pedagoškoj nauci i svedoče o svojoj zastupljenosti u savremenoj pedagogiji. Klasici pedagogije postavili su temelje

pedagoške nauke te se u ovom radu nameravamo baviti teorijsko-istorijskim istraživanjem i proučavanjem ideja i misli klasika pedagogije od XVII do XIX veka (Jan Amos Komenski, Džon Lok, Žan Ž. Ruso, Johan H. Pestaloci i Johan F. Herbart).

KLASICI OPŠTE ISTORIJE PEDAGOGIJE



Jan Amos Komenski
(1592-1670)



Džon Lok
(1632-1704)



Žan Žak Ruso
(1712-1778)



Johan H. Pestaloci
(1746-1827)



Johan F. Herbart
(1776-1841)

U istraživačke svrhe su nam bila dostupna izvorna dela klasika pedagogije. Cilj ovog rada jeste da se istraži kako su se njihova shvatanja razvijala i reflektovala na pedagoške fenomene. Pojam nastave u srpskoj pedagoškoj terminologiji potiče iz srednjeg veka, i u skladu je sa osnovnim značenjem nastavljati, pokazati put, voditi ili savetovati nekog kojim putem da ide. Danas se nastava definiše kao „interaktivan didaktički proces u toku kojega učenici rukovodstvom nastavnika ovladavaju znanjima, umenjima i navikama, i razvijaju svoje sposobnosti“ (Leksikon obrazovnih termina 2014: 471). Ona je u svom dugom istorijskom razvoju prolazila kroz mnoge faze. Bilo je više oblika nastavnog rada od individualnog, preko grupnog do kolektivnog. U dugom istorijskom periodu ona je bila individualna – jedan učitelj je u jednom periodu podučavao samo jednog učenika. U grupnom obliku učitelj najpre obučuje grupu učenika za ono što čini sadržaj nastave, a onda svaki od tih učenika stečeno znanje prenosi na svoju grupu (Potkonjak 2012: 96). Nastava do sada i nastava ubuduće nije jedna ista budući da informacione tehnologije prave revolucionarne prodore. Danas je sve više na delu produktivnija nastavna paradigma,

takozvana informatičko-razvijajuća nastava, bitno različita od tradicionalne nastave koja se zasniva na predavanju, slušanju i pasivnom učešću učenika u nastavnom procesu. Danas se u didaktičkoj literaturi kurikulum shvata mnogo šire i obuhvatnije od nastavnog plana i programa. Podrazumeva „naučno postavljanje ciljeva i zadataka, izbor sadržaja, definisanje nastavnog plana i programa, postavljanje i organizaciju ostvarivanja nastavnog procesa i evaluaciju rezultata“ (Vilotijević 2009: 16). Dakle, kurikulum je mnogo širi pojam od planiranja procesa učenja i nastave budući da uključuje i vrednovanje rezultata, kritičku analizu, logistiku, raspoloživost resursa nastave, ambijenta za učenje pa sve do različitih konteksta učenja.

Shvatiti i rešavati aktuelna pedagoška pitanja nije moguće ako se ne poznaje istorija pedagoške misli, uslovi koji su doveli do postavljanja i dimezioniranja nekog problema u prošlosti, pristupi tom problemu onih koji su se njime bavili, načini kako su ga rešavali i rešenja do kojih su dolazili, zatim kako su ta rešenja izdržala proveru u praktičnom pedagoškom radu, šta se u rešavanju tog pitanja pokazalo kao postojano, itd. Moramo znati šta je od tog rada i napora naših prethodnika ostalo kao vredno do naših dana, do savremenih pedagoga.

NASTAVA U SHVATANJIMA KLASIKA PEDAGOGIJE

Kada su se počele otvarati narodne (osnovne) škole, a posebno kada se počelo uvoditi obavezno osnovno obrazovanje, nastojao se pronaći sistem nastave u kome bi jedan učitelj mogao istovremeno da radi sa više učenika. Odgovor na taj problem je dao veliki začetnik i „otac“ narodne škole, jedan od najvećih pedagoških klasika Čeh Jan Amos Komenski (1592-1670). U školu ne treba uzimati samo decu bogatih i znamenitih ljudi, već svu decu podjednako, plemićku i građansku, bogatašku i sirotinjsku, dečake i devojčice po svim gradovima, varošima, selima i zaseocima (Komenski 1997). On je predložio i praktično dokazao ostvarivost svoje ideje da se nastava u narodnoj školi organizuje po sistemu razredno-predmetno-časovne nastave, koji jasno i konkretno izlaže u svom kapitalnom pedagoškom delu *Velika didaktika* 1632. godine. U tom sistemu nastave jedan učitelj može uspešno i istovremeno da radi sa većim brojem učenika, što je i danas u školi XXI veka dominantan sistem nastavnog rada. On je prihvaćen i uveden u sve narodne (osnovne) škole, srednje, pa sve do univerziteta. U razredno-predmetno-časovnom sistemu nastave nastavni sadržaji su podeljeni po predmetima, učenici približno istog uzrasta i stepena obrazovanja grupisani su u razrede, nastava se odvijala po časovnom sistemu u trajanju do 45 minuta. Nastava se organizuje na osnovu plana i programa za svaki

razred, a sadržaje učenici usvajaju u određenom periodu (školska godina). Osnovu celokupne organizacije nastave čini prosečan učenik. Uvođenje razreda omogućava učitelju da radi sa mnogo dece, ima više volje za rad, zbog toga što je rad sam po sebi dinamičan i zanimljiv, učenje je prijatnije i uspešnije, jer učeći zajedno, učenici se pomažu i podstiču, takmiče se međusobno i uče jedni od drugih. Uvođenjem istog programa za sve omogućava da ceo razred zajedno dođe do cilja i na taj način stekne uslov za upis u stariji (viši) razred. Sve što se mora učiti, valja rasporediti prema uzrastu tako da se za učenje daje samo ono što dopušta shvatanje (Komenski 1997). Komenskijeve nastavne metode težile su aktivnom usvajanju znanja i pristupačnosti sadržaja, da deca uče samo ono što im je jasno i shvatljivo. Ukazao je i na važnost interesa, pažnje i pamćenja učenika u nastavi. U nastavnom radu zahtevao je temeljitost, lakoću i brzinu učenja, jasnoću i razumljivost sadržaja koji se uče. Mnoga didaktička načela Komenskoga su vrednost do današnjih dana. Ovaj obrazac nastavnog rada i učenja preuzimali su mnogi filozofi i pedagozi i po tom modelu organizovali svoj nastavni rad u školama, tako da se zadržao u školama svih nivoa u svim zemljama. Tek se u naše vreme čine ozbiljni pokušaji da se posle 3-4 veka takva organizacija nastave izmeni i prihvati drugačija paradigma organizacije nastave. Savremeni pedagozi gotovo svakodnevno iskazuju i obrazlažu potrebu za efikasnijom (humanijom, pedagoškom) nastavnom organizacijom koja će u sklopu nastavnih pitanja govoriti o aktivnostima učenika, ističući neophodnost da nastava za učenike bude laka i prijatna, da se ne koristi prisila u učenju, da se ne zahteva učenje onog što se prethodno ne shvati i ne razume. Ali u praksi su promene gotovo minimalne (Kačapor 2003).

Za razliku od Komenskog koji se bavio koji se bavio didaktičkim pitanjima, Džon Lok je svoju pažnju usmerio na probleme vaspitanja karakteristične za tadašnji engleski vaspitni sistem. Lok je bio oštri protivnik razredno-predmetno-časovnog sistema nastave Komenskog i zalagao se za potpuno novu koncepciju nastave po kojoj bi svaki učenik imao svog domaćeg učitelja, a koji bi ga poučavao moralnim vrednostima u duhu društva i vremena u kome živi. Uprkos formalnoj odredbi da je učenje najmanje važan deo vaspitanja, da je učenost u izvesnom smislu samo dodatak moralnom vaspitanju i pripremanju ličnosti za život, Lok je opširno i detaljno pisao o pitanjima koja se tiču nastave i učenja. On ističe da kao što očevo primer mora da nauči dete da poštuje svog vaspitača, isto tako i vaspitačev primer mora da dovede dete do onih dela koja se od njega očekuju. Učitelj (vaspitač) treba da bude dobro vaspitan, da ima pravu meru uljudnosti prema svakome. Krojač može sašiti odelo po meri, učitelj igranja dati lepotu u kretanju, a dobro vaspitanje je ono što daje sjaj

dobrim osobinama i što ih čini korisnim za čoveka (Lok 1967). Glavni cilj je vaspitavati učenika u duhu otmenosti, usklađenosti u ponašanju, da bude dobar džentlmen, da se usade dobre navike i načela dobrote i mudrosti, probudi ljubav i volja za ono što je moralno dobro. Lok daje prednost individualnom vaspitanju mladog čoveka. Vaspitanje u školi je negativno, jer je u njoj veliki broj loše vaspitane dece iz svih staleža. Mladi džentlmen, treba da se vaspitava kod kuće pod nadzorom domaćeg učitelja koji će „umeti naučiti mladića lepim manirima“ (Lok 1967: 67). Dobro vaspitan čovek je, prema Loku, onaj koji zna i hoće, ume i može da upravlja sobom onako kako mu zdrav razum govori, koji zna da se ponaša u društvu i prema drugima onako kako je to prikladno. Veću vrednost ima moralno vaspitanje nego nastava, jer su vaspitanje čestitosti i ljubavi prema istini vredniji od znanja.

Lokovo delo *Misli o vaspitanju*, sastavljeno od pisama (slao ih svom prijatelju Edvardu Klarku), po svojoj suštini, po bogatstvu sadržine je prevazišlo klasne, društveno-istorijske okvire (Kačapor 2003). U njemu Lok daje dosta korisnih saveta kao i pedagoških ideja o fizičkom vaspitanju (zdravlje dece), intelektualnom i moralnom vaspitanju, koje nisu izgubile na svojoj aktuelnosti. Sasvim je izvesno da Lokov spis *Misli o vaspitanju* predstavlja nezaobilaznu literaturu za praćenje pedagoške misli, za praćenje razvoja vaspitanja i obrazovanja, kao i za praktični vaspitni rad u ovom vremenu i vremenu koje će tek doći.

S većim zanosom nego Lok, Žan Ž. Ruso kritikuje feudalni društveni poredak i ističe ideju vaspitanja čoveka novoga društva. On ističe uvažavanje ličnosti deteta, njegovog iskustva i aktivnosti. Ruso je na osnovi Lokovog senzualizma zaključio da je potrebno upoznati i podsticati prirodni razvoj deteta, odbacio je Lokov intelektualni cilj vaspitanja, i formulisao ciljeve vaspitanja mnogo šire, na čemu je i razradio svoju teoriju o slobodnom (prirodnom) vaspitanju. Ruso je izgradio teoriju „prirodnog (slobodnog) vaspitanja“, koju je doveo u vezu sa individualnošću deteta i na osnovu toga razradio čitav pedagoški sistem. Pod prirodnošću se podrazumevao razvoj sa osvrtnom na uzrast deteta u okrilju prirode. Sve je moralo biti podređeno prirodi deteta i njegovoj individualnosti. Neophodan uslov za pravilno vaspitanje je vaspitačeva (učiteljeva) umešnost da pravilno posmatra dete, izučava njegove individualne sposobnosti, kako bi ih dalje razvijao i produbljivao. Zadatak učitelja je da stvara povoljne okolnosti za razvoj deteta i da mu poboljšava uslove za sticanje iskustva. Međutim, da bi vaspitanje pripremlilo dete za prirodno stanje, dete najpre treba odvojiti od društva koje ga kvari i koje loše utiče na njega. Tako je Ruso, svog Emila (vaspitanika) odvojio od gradskog društva, izvan porodice i vršnjaka, vaspitavajući ga u prirodnim uslovima na selu. Priroda je u osnovi dobra, priroda je najbolji učitelj

detetu u svakom pogledu. Vaspitanje nije u tome da dete naučimo vrlini i istini, već u tome da sačuvamo njegovo srce od poroka, a njegov um od zabluda (Ruso 1989). Ovo pokazuje da je Ruso težište svog pedagoškog sistema zasnovao na prirodi deteta i iskustva, koje je postavio na prvo mesto. Kad je u pitanju organizacija pedagoškog rada, Ruso je još dalje otišao od Komenskog i Loka, te svog učenika odveo na selo da se vaspitava u duhu prirode i prirodnih zakona. Oblik nastavnog rada i dalje ostaje individualan učitelj – učenik. Nastavni sadržaji su se povezivali sa životnim iskustvom deteta i sve što se učilo posmatralo se i saznavalo na očiglednim primerima. Vid nastavnog rada koji je Ruso utemeljio u svojim pedagoškim spisima je u duhu nastave u prirodi i ambijentalne nastave – modela nastave u školi XXI veka, i okretanja ka aktivnom upoznavanju prirodnog okruženja i povezivanju nastavnih sadržaja sa očiglednim primerima iz prirode. Ideja o nastavi u prirodi ukorenjena u Rusoovim učenjima zastupljena je i u učenjima čuvenog pedagoškog klasika Johana H. Pestalocija. Zbog mogućnosti integrativnog izvođenja nastave u „školi u prirodi“ njena aktuelnost u savremenoj pedagoškoj nauci sve je izraženija.

Kada je reč o Pestalociju, on je prihvatio razredno-predmetno-časovni sistem nastave sa puno elemenata individualizacije. Prihvatio je koncept organizacije nastave po časovima, predmetima i razredima, a o tome govore njegova dela i iskustva u pedagoškom i praktičnom radu. Bio je posle Komenskog najznačajniji didaktičar koj je unapredio nastavu i pojedine metodike. Pestaloci je istakao i praktično razradio ideju povezivanja nastave sa proizvodnim radom (iako bez unutrašnje veze). Organizacija rada je zamišljena tako da deca izdržavaju sebe, radeći leti na polju, a zimi se njihov rad odnosio na tkanje i pređenje. Praktičnim zanatima su decu podučavale zanatlije, a Pestaloci je decu učio čitanju, pisanju i računanju. Sam i bez ičije pomoći Pestaloci je decu podučavao, a pošto nije imao nastavnih učila sem žive reči, u njemu se razvijala prirodna misao da za vreme učenja crtaju, pišu i rade (Pestaloci 1946). Iako sam nije uspeo da ostvari jače unutrašnje veze između proizvodnog rada i nastave, ta ideja više nikada nije napustila pedagoge, a modernoj pedagogiji su poznati modeli visokog uspeha i efikasne veze ova dva procesa (Kačapor 2003).

Pestaloci je istakao načelo vaspitnosti nastave, tvrdeći da obučavanje razvija intelektualne sposobnosti, pobuđuje aktivnosti i ljubav prema moralnim kvalitetima – a kao cilj ima vaspitavanje čoveka. U odnosu na prethodne klasike pedagogije Pestaloci je prihvatio, razradio i konkretizovao ideju Komenskog polazeći od individualnosti svakog deteta i uzimajući u obzir njihove mogućnosti i uz pomoć žive reči povezujući praktični rad sa sadržajima učenja u školi. Pestaloci je naglašavao

značaj obrazovanja i usavršavanja učitelja, pa je, uz zavod za vaspitanje i obrazovanje dece, organizovao i učiteljski seminar, tako da je ova njegova metoda postala simbol napredne nastave i počela se širiti među učiteljima (Pestaloci 1946). Praktični rad Pestalocija na spremanju učitelja je široko prihvaćen u Evropi i u svetu. Koliki je stvarni učinak njegovog teorijskog i praktičnog vaspitno-obrazovnog rada govori i sama činjenica da u naprednom svetu nema pedagoške discipline koja se ne poziva na ovog velikana pedagoške misli. Veliki je broj njegovih sledbenika, filozofa, pedagoga, teoretičara, praktičara... među kojima je i Herbart, koji je širio i popularisao Pestalocijeve pedagoške ideje.

Nema nastave koje nije vaspitna, kao što ne može da postoji vaspitanje koje ne proizilazi iz nastave, ističe Johan F. Herbart. Herbart je najznačajniji nemački pedagog XIX veka i kao takav se zalagao da pedagogiju uvrsti u naučni sistem. Razvio je, za svoje vreme, naprednu, kritičku teoriju škole i nastave. Ona se zasniva na izgrađenom sistemu i redu po kojem treba urediti nastavu, jer su sistem i red garancija uspeha. Tako je Herbart koncipirao jasnu artikulaciju nastave, tj. njeno provođenje kroz strogo utvrđene korake (stupnjeve) – jasnoća, asocijacija, sistem i metoda. Ovo Herbartovo otkriće je zaista genijalno, s obzirom da je danas artikulacija nastave standard svakog pedagoški oblikovanog i didaktično-metodički zasnovanog časa. Herbart nastavu smatra i najvažnijim vaspitnim sredstvom, jer se pomoću nje dolazi do saznanja i time se stiče moć rasuđivanja. Nastavi i pravom vaspitanju je zajedničko to što oboje deluju na obrazovanje. Nastava bogati krug dečijih predstava i reguliše (usvajanjem) tj. uključivanjem novih predstava u sistem već postojećih, asimilaciju novih predstava sa starim. Pomoću nastave se dolazi do saznanja koja određuju način razmišljanja ili rasuđivanja i na taj način se uspešno utiče na volju i karakter, što je i njen krajnji cilj (Hervart 1960).

Iako se Herbartovoj pedagogiji neretko pripisuje krutost i šematizam, njegov istorijski značaj ogleda se u tome što je cenio nastavu, pedagoški rad približio psihologiji, a ne smemo zaobići ni njegovo zalaganje za naučnost pedagogije.

KURIKULUM U SHVATANJIMA KLASIKA PEDAGOGIJE

S obzirom na to da smo na prethodnim stranicama dali pregled shvatanja klasika pedagogije o nastavi, na stranicama koje slede bavićemo se pitanjima kurikuluma, odnosno nastavnih planova i programa (sadržaja) u idejama klasika pedagogije.

Neodvojivi deo razmišljanja Jana A. Komenskog o nastavi čine i njegova shvatanja o udžbenicima i organizaciji nastavnog rada, za koja se, takođe, može reći

da imaju širu i trajnu pedagošku vrednost. Komenski je smatrao da se zahvaljujući udžbenicima postiže velika ušteda vremena i snaga kako učitelja, tako i učenika, i uopšte u znatnom stepenu olakšava i racionalizuje ukupan nastavni proces, jer vreme koje bi učitelji morali da potroše na diktiranje, a učenici na zapisivanje i prepisivanje, može se daleko celishodnije iskoristiti za tumačenje, ponavljanje i primenjivanje naučenog gradiva. Udžbenici bi trebali da budu prilagođeni uzrastu učenika, tj. da gradivo u njima bude izloženo na pristupačan, razumljiv, prijatan i zanimljiv način, kako bi učenici mogli sve da razumeju samostalno bez učitelja, da obimom budu mali, ali da jezik bude sadržajan i jezgrovit (sa malo reči mnogo reći), jer, ističe Komenski, ne predstavlja nikakvu korist puniti mlade glave gomilom knjiga i mnoštvom reči (Tešić 1980). Komenski insistira na tome da, kada je reč o osnovnoj školi, udžbenici iskazuju nesumnjive istine, da tekstove prate odgovarajuće slike (ilustracije), reljefi ili kraći zapisi na zidovima učionica, koje će učenici svakodnevno da posmatraju i da na taj način vežbaju svoja čula, pamćenje i mišljenje, a naslovne strane (korice) udžbenika treba da budu ukrašene simbolima školskog života, jer „kad se škola upoređuje sa vrtom, zašto da se knjiga prvog razreda ne zove Ljubičnjak, drugog razreda Ružičnjak, trećeg Livada (Komenski 1997: 134).

Svoju pedagošku svrhu udžbenici mogu postići ako su pisani u obliku dijaloga (razgovora), jer se putem dijaloga dečijem shvatanju može lakše prilagoditi sadržina i stil. Dijalog čini sadržaj teksta dinamičnijim, podstiče, oživljava i potpomaže pažnju učenika te na taj način doprinosi bržem, lakšem i jednostavnijem učenju i trajnijem znanju. U didaktičkom smislu, što je takođe važno, razgovori olakšavaju učenicima ponavljanje gradiva i van škole. Obrazovni efekat koji se postiže upotrebom ovako zamišljenih udžbenika biće potpuniji ako udžbenici za svaki razred budu u svemu jednoobrazni, istog izdanja, ako se ne samo strane, već i redovi na svakoj strani podudaraju. U kapitalnom pedagoškom delu *Materinska škola*, koje se bavi predškolskim podučavanjem dece, Komenski je istakao koje sadržaje valja učiti u kom periodu razvoja. Materinska škola nije škola u pravom smislu reči, već obuhvata organizovano porodično vaspitanje tokom predškolskog perioda, koje ima karakteristike institucionalnog vaspitanja i obrazovanja. Njen je cilj da pripremi dete za školu maternjeg jezika (osnovnu školu). U materinskoj školi deca od prve do šeste godine, treba da nauče veliki broj elementarnih pojmova iz prirode, hronologije, istorije, geometrije, logike, dijalektike, muzike, gramatike, retorike, poezije, ekonomije, politike i religije.

U osnovnoj školi namenjenoj deci od šeste do dvanaeste godine stiču se elementarna znanja i ona istovremeno služe kao priprema za učenje u latinskoj školi

(gimnaziji). Sadržaj obrazovanja u ovoj školi čine znanja koja se tiču osnovne pismenosti (čitanja, pisanja na narodnom jeziku), računa, geometrije, pevanja (muzike), crkvenih molitvi, svetog pisma, nauke o moralu, ekonomije i politike, opšte istorije sveta, kosmografije i poznavanja zanata. Ona traje šest godina i ima šest razreda, gde svaki razred ima svoje udžbenike koji se međusobno razlikuju po obimu i nivou složenosti, ali ne i po sadržini gradiva, jer se u nižim razredima obrađuju opšte stvari, a u kasnijim se ulazi u dublje pojedinosti koje unose nove načine posmatranja stvari. U svakom razredu se sadržaji povećavaju po modelu koncentričnih krugova.

Latinsku školu (gimnaziju) su pohađali mladići od dvanaest do osamnaest godina, a koji su težili višem obrazovanju. Gimnazija je pripremala za univerzitet i davala je potpunije obrazovanje iz velikog broja oblasti: gramatike, latinskog i maternjeg jezika, grčkog i jevrejskog jezika, dijalektike, retorike, aritmetike, astronomije, fizike, geografije, hronologije, istorije, etike i teologije. Ona je imala šest razreda i trajala je šest godina. Akademija, kao najviša škola, je služila za dalju nadogradnju znanja i usavršavanje u obrazovanju i nauci. Pohađali su je mladići od dvadeset do dvadeset i četiri godine. Svako od učenika se opredeljivao za one nauke za koje ima najviše dara, prirodnih sklonosti, zbog čega su se po završetku latinske škole proveravale sklonosti i sposobnosti učenika i vršila se selekcija pri upisu na akademiju.

U daljem izlaganju bavićemo se pitanjima nastavnih sadržaja u shvatanjima Džona Loka. A obzirom da je sloboda deci prirodno data i da stoga ne treba nametati sadržaje koje trebaju učiti, nužno je da učenje bude prijatno i oslobođeno prinude. Ovo posebno važi za nastavu elementarne pismenosti (učenje čitanja, pisanja i računanja), koje, po Loku, nikako ne bi smelo da bude deci težak i nametnut posao, već organizovan na takav način da im bude zabavan i da ga mogu obavljati igrajući se. Od nastavnih sadržaja koji se izučavaju u školi Lok preporučuje: maternji jezik, crtanje, francuski jezik, geografiju, matematiku, astronomiju, filozofiju prirode (učenje o prirodnim zakonima), istoriju, pravo, etiku i stilistiku. „Bolje da nauči da čita i godinu dana kasnije, nego da stekne mržnju prema čitanju“ (Lok 1967: 155). Razmišljajući o tome kako praktično organizovati učenje čitanja, Lok je predlagao da se koriste „kocke ili igračke ispisane slovima“, kako bi deca u igri učila azbuku. Kroz spontane igre, deca bi neosetno najpre naučila da ih raspoznaju, zatim da ih slažu u slogove, a onda u reči i na taj način bi savladali tehniku čitanja (Ibid. 151). Tekstovi na kojima bi se uvežbavalo čitanje, morali bi da budu poučni, jasni, bliski i zanimljivi ilustrativno. Tehnika čitanja bi se najbolje usavršila putem Ezopovih basni, a potom i neke priče iz Biblije. Pisanje deca treba da uče pomoću preglednice i to nakon što dobro savladaju čitanje. Crtanje treba da uče ne radi toga da bi postali

slikari, već da bi se osposobili za praktične poslove, da prilikom putovanja, sa nekoliko lepih poteza skiciraju to što vide. O učenju latinskog jezika Lok smatra da ne bi trebalo da uče svi, već samo oni koji će se posvetiti nauci, a korisnije je upoznavati decu sa naukama poput astronomije, aritmetike, anatomije, hronologije, istorije, u kojoj će se uočiti pouke o čovekovim prirodnim pravima, o postanku i osnovama društva i dužnostima koje otuda potiču (Lok 1967: 186). Odabrane tekstove biblijske i istorijske deca bi trebalo radno da upoznaju, da bi se na taj način zaštitila od filozofije prirode. Lok se, dakle, po pitanju sadržaja učenja odlučno suprotstavljao praksi srednjovekovnih gramatičkih škola u kojima se nisu preferirala znanja potrebna za život. Zalagao se za realan pravac u obrazovanju, koji bi odgovarao zahtevima i potrebama poslovnih ljudi, to jest, buržoazije.

Ljudsko znanje ima svoje granice, čovek ne samo da ne može u celini preći i ono malo što ostali ljudi znaju, jer se ne radi o tome da znamo sve, nego samo ono što nam je korisno za život (Ruso 1989). Ruso smatra, da učitelj treba svoj rad da oslanja na radoznalost i lično zanimanje deteta, da razvija u njemu samostalnost, aktivnost i sposobnost opažaja. Nije bitno naučiti, već da to što se nauči potpomogne razvoju dečijih interesovanja. Učenik treba sve da razume i da mnogo posmatra, treba da istražuje i da sa učiteljem o tome razgovara. U ranom uzrastu savetuje da se deca vaspitavaju na selu i jedina knjiga koja je u direktnoj vezi sa prirodom jeste *Robinson Kruso*. Ruso nema ništa protiv ukoliko dete samo nauči da čita i piše, ali ga ne treba prisiljavati. Njegov Emil (vaspitanik) ne treba da uči, već sam treba da otkriva znanja. Cenio je radno vaspitanje, smatrajući da je to prirodna obaveza svakog deteta (Cenić i Petrović 2005). Kasnije, u periodu puberteta, izbor predmeta za učenje treba prepustiti deci da samostalno odaberu. Težište je na izučavanju prirodnih nauka (geografije, fizike, hemije i astronomije), zahvaljujući kojima dete uspostavlja odnos prema prirodi. Isticao je značaj moralnog vaspitanja koje se može ostvariti samo u društvenoj sredini, tako da se za potrebe ovog vaspitanja dete vraća u gradsku sredinu. Važno je da se Emil upozna sa poslovima na selu, da izučava zanat, razvija razum i sposobnosti da bi stekao znanje. Ruso je bio protiv toga da se deca uče religiji, jer nije prava religija u crkvi i njenim obredima, nego u svetu ljubavi. Ruso je bio za učenje prirodnoj religiji, religiji srca i osećanja, religiji svesti koja je najbolji savetnik i učitelj (Žlebnik 1983). Fizički rad, kretanje na vazduhu, čitanje knjiga bitne su pretpostavke da se suviše rano ne probude polne sklonosti i strasti. Kada dođe vreme da vaspitač (učitelj) sa omladinom govori o tome, neka to bude ozbiljno, istinito i jednostavno (Zaninović 1988).

U svojoj koncepciji nastave i učenja sadržaja Pestaloci je nastojao da istakne tri

dimenzije razvoja čovekove ličnosti: um, moralno i radno vaspitanje. Pestaloci se bavio teorijom nastave (didaktikom), gde je poseban akcenat stavio na pojam elementarnog obrazovanja, koji je razradio do nivoa metode. Suština ovog obrazovanja ogledala se u tome da se pronađu klice sposobnosti koje su usađene u svako dete. Njegova didaktika je zasnovana na Lajbnicovom i Kantovom shvatanju saznanja, gde se u procesu saznavanja polazi od čulnih predstava, pa se preko čula dolazi do jasnog i konkretnog (Cenić i Petrović 2005). Osnovni elementi poučavanja učenika polaze od oblika, broja i reči. Otvaraju se pitanja kao vid poučavanja učenika: „Kako izgleda nešto? Koliko je predmeta ili nečega što posmatramo? Kako je naziv toga što želimo objasniti?“ Takva nastava pomaže učenicima da razvijaju sposobnost mišljenja, što je direktan protest protiv sholastičke tradicije koja je sputavala i davala deci nefunkcionalna i nejasna znanja, koja je ih opterećivala besmislenim zapamćivanjem činjenica i mehaničkim učenjem. Pestaloci je metodici maternjeg jezika posvetio najviše pažnje. Za osnovu ove metodike je uzeo razvijanje dečijeg govora koji deli na: upoznavanje glasova, proširivanje fonda reči, učenje gramatike. U razvoju govora koristio je mnoštvo reči u cilju povezavanja u rečenični sistem. Za nastavu aritmetike je koristio predstave o broju uz upotrebu očiglednih sredstava. Očiglednim posmatranjem pojava i računanjem postiže se da deca dobro i jasno shvate osnovne računске operacije, najpre u obimu prve desetice. Kada je reč o nastavi zemljopisa, najpre je učenike izvodio u prirodu i na očiglednim posmatranjima učio ih o reljefu, a zatim bi se prešlo na korišćenje geografske karte (Pestaloci 1947). Na polju didaktike, posle Komenskog, Pestaloci je detaljnije odredio sadržaj obrazovanja u osnovnoj školi, uveo nove nastavne predmete, unapredio nastavu i pojedine metodike (Cenić i Petrović 2005).

Za Herbart je najvažnije vaspitno sredstvo nastava, jer se pomoću nje dolazi do saznanja i time obogaćuje moć rasuđivanja. Nastavom se pokreću interesovanja i produbljuju saznanja kod učenika (Radulaški 2008). Herbart je u svojoj koncepciji poučavanja učenika istakao saznajni interes i svakom od tih interesa dao sadržaje za izučavanje. Saznajni interes može biti empirijski (biologija, geografija, hemija i fizika), spekulativni (logika, matematika, gramatika), estetski (pevanje, crtanje i književnost), simpatički (maternji i strani jezici), socijalni (istorija, politika i pravne nauke) i religijski (veronauka). Nastava vodi do vaspitanja u užem smislu, a kroz vaspitanje se ostvaruje i moralno vaspitanje. Školovanje bez moralnog vaspitanja je sredstvo bez cilja, a moralno obrazovanje bez školovanja jeste cilj lišen sredstava (Herbart 1960). Zato je neophodno da učitelj bude široko obrazovan, moralan i sa pedagoškim taktom. Herbart je usavršio didaktiku, a njegova uputstva u oblasti

specijalnih metodika nastave našla su odjeka i na ostalim stupnjevima školovanja. Buđenjem prirodnih interesovanja učenika za logički rad, za tehniku ponavljanja u učenju i za značaj učitelja u vaspitno-obrazovnom procesu, pokazuju da je smisljeno i dosledno produbio nastavni proces kao strogo organizovan rad.

ZAKLJUČAK

Nekada je činjenica da nastavnik može da obrazuje stotinu učenika istovremeno predstavljala revoluciju, ali ono što je nekada bilo revolucionarno, danas je konzervativno, predavanja su postala kočnica stvaralačke nastave. Ipak, od ovakve koncepcije se teško odstupa. S druge strane, aktuelnost ideja pedagoških klasika (Komenski, Ruso, Pestaloci, Lok i Herbart) potvrđuje su i danas u savremenoj školi. Od oblika i modela rada najzastupljeniji je frontalni rad i razredno-predmetno-časovni sistem Komenskog iz XVII veka. Takođe, iskustva nam govore da nastavnici u većoj meri koriste Komenskijeve pedagoške principe očiglednosti, sistematičnosti, principe od lakšeg ka težem i bližeg ka daljem. Što se modela nastave tiče, nastavnici časove planiraju poštujući prirodu i potrebe deteta, uvažavajući njegovu ličnost, ali ne i mogućost ili sposobnost u pogledu na Komenskijeve, Rusoove, Pestalocijeve, Lokove i Herbartove ideje. U odeljenjima ima dece različitih interesovanja i sposobnosti, različitog mentalnog i fizičkog sklopa i da bi se osigurala efikasnost učenja i kvaliteta nastave, potreban je diferenciran pristup u radu, odnosno diferencirana i individualizovana nastava. Deca razvijaju pamćenje na različite načine. Kod nekih je vizuelno ili perceptivno, kod drugih manuelno ili slušno. Zadatak svakog nastavnika je da upozna prirodu deteta, njegove individualne karakteristike i da mu olakša učenje. Kod dece je najvažnije probuditi interesovanje za učenje, dati podršku, hrabriti da budu samopouzdana, da im traganje za saznanjima i sam proces učenja bude zanimljiv, da učenje bude zadovoljstvo. To se može postići ako zadobijemo poverenje deteta, kada okvire nastave izmestimo i časove planiramo na zanimljive i načine prilagođene svakom detetu. Kurikulumi trebaju biti privlačni, prilagođeni učenicima sadržajno i po stepenima složenosti, a zadaci u skladu sa njihovim interesovanjima i sposobnostima: da se poštuje Komenskijev princip razdvajanja bitnog od nebitnog, da se dā autonomija nastavniku da bira udžbenike u skladu sa strukturom i mogućnostima dece u odeljenju. Važno je dati deci mogućnost izbora, da mogu odabrati šta im je zanimljivo i šta bi želeli da uče, ali i da igra i učenje kroz igru bude više zastupljeni. Najvažniji zadatak nastavnika je da školu približe deci, da se osećaju prihvaćenim i da na školu gledaju kao na drugu porodicu, da sam

odlazak u školu bude sreća i radost, da je vole i budu voljeni što je i suština i glavna ideja klasika pedagogije

LITERATURA:

1. Banović, Aleksandar (1951), "Jedan osvrt na Rusoovog Emila", *Savremena škola*, 3-4, 54-89.
2. Cenić, Stojan, Jelena Petrović (2005), *Vaspitanje kroz istorijske epohe*, Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju
3. Despotović, Petar (1902), *Istoriska pedagogika*, Dvorska knjižarnica, Beograd
4. Herbart, Johan F. (1976), "Govor pri otvaranju predavanja o pedagogici (1802)", *Nastava i vaspitanje*, 4, 415-424.
5. Kačapor, Sait (2003), *Saržaji iz istorije pedagogije*, Grafos internacional, Pančevo
6. Komenski, Jan A. (1997), *Velika didaktika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
7. Komenski, Jan A. (2000), *Materinska škola*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
8. *Leksikon obrazovnih termina* (2014), Učiteljski fakultet, Beograd
9. Lok, Džon (1967), *Misli o vaspitanju*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
10. Mirić, Bojan (2012), *Didaktička shvatanja pedagoških klasika u periodu od XVII do XIX veka*, diplomski rad, Filozofski fakultet u Beogradu
11. Pestaloci, Johan H. (1947), *Kako Gertruda uči svoju decu*, Prosveta, Beograd
12. Pestaloci, Johan H. (1960), "Večernji časovi jednog naseljenika", u: R. Milovanović (ur.), *Zbirka tekstova pedagoških klasika*, Savremena škola, Beograd, 266-284.
13. Potkonjak, Nikola (2012), *Pedagoška znanja svakom čoveku nužna*, Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, Beograd
14. Radulaški, Ljubica (2008), *Sabrane pedagoške studije*, Pravoslavno-bogoslovski fakultet, Beograd
15. Ruso, Žan Žak (1989), *Emil ili o vaspitanju*, Estetika, Valjevo
16. Tešić, Vladeta (1980), *Opšta istorija pedagogije* (autorizovana skripta), Filozofski fakultet, Beograd

17. Vilotijević, Nada (2009), *Teorijske osnove školskog kurikuluma*, Školska knjiga, Beograd
18. Vujisić-Živković, Nataša (2008), "Problemi istraživanja ličnosti u istoriji pedagogije", *Pedagogija*, 63(3), 510-518.
19. Vujisić-Živković, Nataša (2009), *Istorija pedagoških ideja – zbirka tekstova iz opšte istorije pedagogije*, Filozofski fakultet, Beograd
20. Vujisić-Živković, Nataša (2012), "Doprinos pedagoške historiografije naučnom utemeljenju aktuelnih reformi obrazovanja", *Pedagogija*, 67(1), 140-149.
21. Vujisić-Živković, Nataša (2013), "Uloga pedagoških istraživanja u transformisanju obrazovne politike i prakse", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 7-23.
22. Zaninović, Mate (1988), *Opća povjest pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb
23. Žlebnik, Leon (1983), *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, Beograd

TEACHING AND CURRICULUM IN UNDERSTANDINGS OF CLASSICS OF PEDAGOGY

Summary:

This paper presents the results of theoretical and historical research and study of ideas and thoughts of the classics of pedagogy from the XVII to the XIX century (J.A. Comenius, Jean J. Rousseau, H. Pestalozzi, J. Locke, and Johan F. Herbart). The subject of our study is a review of scientific ideas of pedagogical classics on teaching and curriculum. We see the significance of this paper in presenting the understanding of pedagogical classics on teaching and curriculum, many of which are still relevant and important today. Throughout history, teaching has grown from individual to frontal through a series of transitional forms, and its most modern form assimilates the positive achievements of previous development. When it comes to the curriculum, from the point of view of interpreting pedagogical historiography, there are curricula and programs (contents) that were studied in schools in that period. That is why we are guided by the idea that we look at modern pedagogical topics such as teaching and curriculum, from a historical aspect in the light of theories and ideas of the classics of pedagogy.

Keywords: teaching; curriculum; pedagogical understanding; classics of pedagogy

Adrese autora

Authors' address

Bojan Mirić,
OŠ „Pavle Savić“, Beograd
bojanmiric88@yahoo.com

Mirsada Zukorlić
Univerzitet u Beogradu
Učiteljski fakultet
mirsadazukorlic@hotmail.com

