

Filozofija odgoja Johna Deweyja

Subotić, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:001253>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-20**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet Rijeka
Odsjek za filozofiju
Rijeka

FILOZOFIJA ODGOJA JOHNA DEWEYJA

Diplomski rad

Mentor: dr. sc. Aleksandra Golubović

Student: Matea Subotić

Filozofija/Povijest

Rijeka, srpanj 2019.

Sadržaj

Sažetak.....	2
Abstract.....	3
1. Uvod.....	4
2. Život i djelo.....	6
3. Filozofija odgoja.....	8
4. Filozofija odgoja Johna Deweyja.....	10
4.1. Pragmatizam.....	11
4.2. Odgoj.....	12
4.2.1. Definicija.....	13
4.2.2. Uloga karaktera u odgojnom procesu.....	15
4.2.3. Cilj odgoja.....	16
4.2.4. Odgoj u odnosu na društveni kontekst.....	17
4.3. Škola.....	20
4.3.1. Metoda i nastavno gradivo.....	22
4.3.2. Škola i igra.....	25
4.3.3. Značaj geografije i povijesti.....	26
4.3.4. Prirodni i društveni predmeti.....	28
4.4. Ručni rad.....	30
4.4.1. Eksperimentalna škola.....	36
4.4.2. Teorija naspram prakse i uloga iskustva.....	41
4.5. Moral.....	44
5. Zaključak.....	47
6. Literatura.....	50

Sažetak

Pitanje odgoja staro je koliko i život sâm, a njegovi elementi o kojima se promišljalo kroz povijest i danas zaokupljaju misli brojnih pedagoga, psihologa, filozofa, sociologa... Mnogo je stručnjaka različitih profila koji se bave pitanjem odgoja, no jedno se ime posebno ističe, ime uz koje se veže pojam suvremenog odgoja i reforme obrazovanja – John Dewey. Cilj ovog rada je prikazati njegovu teoriju i primjenu iste u domeni filozofije odgoja, ističući važnost odgoja kao društvene funkcije u službi civilizacijskog opstanka i napretka. Upravo je društveni i tehnološki napredak potaknuo Deweyja na ideju reforme obrazovanja, u čijem je središtu bio praktični, tj. ručni rad i eksperimentalna metoda, s ciljem postizanja ravnoteže između znanja i vještine. Značajan dio Deweyjeve filozofije odgoja posvećen je upravo školi i obrazovanju, a uz taj aspekt bit će prikazana i opća promišljanja o odgoju, njegovim ciljevima, svrsi i definiciji, školskom radu općenito kao i radu Deweyjeve eksperimentalne škole, te moralu kao značajnom odgojno-obrazovnom aspektu, sve objedinjujući pragmatičnim pristupom, stavljajući iskustvo i znanje stečeno praktičnim radom na prvo mjesto.

Ključne riječi: John Dewey, filozofija, odgoj, obrazovanje, pedagogija, teorija, praksa, društvo, napredak, ručni rad, eksperimentalna metoda, pragmatizam, moral, iskustvo

Abstract

The question of education is as old as life itself, and its elements, which have been questioned throughout history, still occupy the minds of many pedagogues, psychologists, philosophers and sociologists today. There are many different profile experts dealing with education, but one name is particularly emphasized, the name that links the notion of modern education and education reform – John Dewey. The aim of this paper is to present his theory and its application in the domain of the philosophy of education, emphasizing the importance of education as a social function in the service of civilizational survival and progress. Social and technological advancement prompted Dewey to the idea of education reform, whose center was practical, manual work and experimental method, with the aim of achieving a balance between knowledge and skills. A significant part of Dewey's philosophy of education is devoted precisely to school and education, and in this aspect will be presented general reflections on education, its goals, purpose and definition, schoolwork in general as well as the work of Dewey's Laboratory School, and morals as a significant educational aspect, all combining pragmatic approach, making experience and knowledge gained with practical work a priority.

Key words: John Dewey, philosophy, education, pedagogy, theory, society, progress, practical work, manual work, experimental method, pragmatism, morals, experience

1. Uvod

Odgoj je proces koji je dio života svakog čovjeka, koji posredstvom poučavanja i učenja utječe na emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj pojedinca, time osiguravajući opstanak i napredak društvenih normi i običaja, te civilizacije općenito, neprestano se prenoseći s generacije na generaciju. Pitanje odgoja prisutno je koliko i sâm život, jer odgoj je faktor integracije pojedinca u zajednicu i održavanja iste, a njime su se bavili brojni stručnjaci, pedagozi, antropolozi, psiholozi, filozofi itd. U domeni filozofije odgoja jedan od najznačajnijih tragova ostavio je John Dewey – filozof, pedagog, političar i javni radnik, čija se filozofija odgoja temelji na pragmatičnom pristupu koji uključuje djecu u odgojni proces, čineći ih aktivnim čimbenicima cjelokupnog procesa.

Dewey se istaknuo svojim znanstvenim i političkim angažmanom, a značajan dio svog opusa posvetio je školi, odnosno teoriji i praksi obrazovanja (u engleskom jeziku nema razlike, filozofija odgoja jest filozofija obrazovanja, do razlike dolazi u prijevodu jer je filozofija odgoja u engleskom jeziku „philosophy of education“), te je izložio osnovna načela odgoja i života u školi, kritizirajući školski sustav koji od djece zahtijeva pasivni, upijajući stav i odnos. Njegov je cilj bio reformirati američko školstvo na način da ukomponira svakodnevni život sa školskim radom i kurikulumom, suprotstavljajući se tradicionalnom obrazovanju, time stekavši ugled i status jednog od najistaknutijih američkih, ali i svjetskih pedagoga. Živio je i djelovao na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, te je pokrenuo jednu od najznačajnijih odgojnih reformi za to razdoblje, a njegovo je učenje u nekim aspektima cilj koji još ni danas nije ostvaren. Cilj ovoga rada je prikazati Deweyjev rad u domeni filozofije odgoja, uključujući osnovne ideje i njihovu primjenu u praksi.

Da bismo bolje razumjeli Deweyjevu filozofiju odgoja, u radu će prvo biti objašnjen sâm pojam filozofije odgoja, stavljajući u odnos i povezujući te dvije discipline, a zatim u fokus dolazi Deweyjeva filozofija odgoja i njezini osnovni elementi i značajke. Temeljna značajka Deweyjeve filozofije odgoja jest pragmatizam, a pragmatični se pristup očituje u isticanju važnosti svakodnevnog ljudskog djelovanja u dolaženju do spoznaje, tj. davanju primata praksi naspram čiste teorije. Produžetak, tj. jedna varijanta pragmatizma čiji je osnivač Dewey naziva se instrumentalizam, a njegova je značajka etiketiranje pojmova i hipoteza kao oruđa, tj. instrumenata pomoću kojih dolazimo do znanja.

Nakon pozicioniranja Deweyjeve filozofije, slijedi prikaz samog pojma odgoja: može li se definirati i kako se definira, koji su njegovi ciljevi i mogu li se izolirati, koju ulogu ima karakter, tj. urođene sposobnosti pojedinca u odgojnom procesu te koja je uloga društva, društvenog stanja i okoline na odgoj, odnosno, na koji način društveni kontekst utječe na odgoj.

Nakon općeg promišljanja o odgoju, prikazat ću uži aspekt filozofije odgoja kojem je Dewey posvetio mnogo pažnje, a odnosi se na formalni odgoj, tj. obrazovanje – kakve trebaju biti metode i gradivo u nastavi, treba li u školski rad uključiti igru, koji je odnos prirodnih i društvenih predmeta te koji su predmeti od posebne vrijednosti, pitanja su na koja će biti odgovoreno u poglavlju o školi.

Zatim slijedi kruna Deweyjeve filozofije: ručni rad. U tom će poglavlju biti prikazani osnovni elementi koji su zaokružili Deweyjev pragmatizam: govorit će se o odgojnom značaju ručnog i praktičnog rada u školi, važnosti eksperimentalne metode kao najučinkovitijeg sredstva za dolaženje do spoznaje, o Deweyjevoj eksperimentalnoj školi koja je zaživjela u Chicagu te nosi njegovu baštinu i danas, o polariziranju teorije i prakse, tj. njezinoj štetnosti i potrebi njihovog ujedinjavanja, te o iskustvu kao ključnom elementu u stvaranju znanja.

Na koncu ću prikazati Deweyjeva promišljanja o neizbježnom pitanju kada se govori o odgoju – o moralu, jer je prva asocijacija na pojam odgoja ponašanje prema drugima. Dewey naglašava značaj moralnog odgoja te ističe da je neophodan u odgojno-obrazovnom procesu, ne dajući konkretnu distinkciju moralnog i nemoralnog, već pragmatično napominjući važnost objektivne analize situacije i djelujući po načelu empatičnog ophođenja prema drugima.

2. Život i djelo

John Dewey (1859.–1952.), jedan od najznačajnijih filozofa i pedagoga 20. stoljeća, tvorac je pragmatičkog pristupa u odgoju i njegov utemeljitelj kao filozofske i pedagoške teorije. Rođen je u Burlingtonu (Vermont, Nova Engleska), studirao je u Vermontu, a doktorirao na prvom američkom istraživačkom Sveučilištu John Hopkins (Baltimore, Maryland). Kao sveučilišni profesor počeo je raditi 1884. godine na Sveučilištu Michigan, a karijeru je nastavio na Sveučilištu Minnesota do 1894. godine, kada postaje profesor filozofije i pedagogije na Sveučilištu u Chicagu. Tijekom rada u Chicagu, kao rukovoditelj odsjekâ za filozofiju, psihologiju i pedagoških predmeta nastojao je odvojiti pedagogiju kao zaseban, samostalan odsjek, ali i ujediniti sva tri odsjeka, jer se zalagao za interdisciplinarnost u proučavanju ljudskog života i djelovanja. Uslijed intenzivnog rada u domeni filozofije i pedagogije, odlučio je svoje pedagoške metode i provjeriti te je osnovao eksperimentalnu školu u Chicagu 1896. godine. Svojim radom i metodama započeo je temeljitu reformu američkog školstva koja je s vremenom dobila značajan broj pristalica u SAD-u, ali i inozemstvu, time ga učinivši prepoznatljivim predstavnikom američke filozofije odgoja. Od 1904. do 1929. godine zaposlen je kao profesor na Sveučilištu Columbia (New York) te vladin savjetnik za pedagoška pitanja. U tom svojstvu posjećuje i boravi u Japanu (gdje je 1919. g. bio predavač), Kini (od 1919. do 1921. g. kao predavač), Turskoj (1924. g.), Meksiku (1926. g.) i SSSR-u (1928. g.), gdje se posvetio istraživanju obrazovnih sustava tih zemalja i iznio planove prema kojima su se izrađivali novi prosvjetni sustavi tih država. Njegov značaj i autoritet u filozofiji i pedagogiji dokazuju brojna priznanja, počasni doktorati, predsjedništvo i osnivanje brojnih organizacija te osnivanje udruženja u njegovu čast nakon smrti, ali i tijekom života. Sve do smrti, 1952. godine, Dewey aktivno sudjeluje u američkom duhovnom i političkom javnom životu kao filozof, pedagog, reformator, političar i javni radnik.¹

U tim je svojstvima iza sebe ostavio impozantan opus, objavljujući radove od 1882. do 1950. godine, koji su uključivali samostalne knjige, knjige objavljene u suradnji, članke, predavanja, eseje itd., te je pisao za novine, znanstvene časopise, priloge za enciklopedije i rječnike itd. Neka od njegovih djela su: „Studije iz logičke teorije“ (1903.), „Etika“ (1908.), „Eseji o eksperimentalnoj logici“ (1916.), „Rekonstrukcija u filozofiji“ (1920.), „Ljudska

¹ Zorić, V. (2010.) str. 396-397. Preuzeto s: <https://www.researchgate.net/publication/322644514> Pragmatistička koncepcija vaspitanja Dzona Djuija (stranica posjećena 21.05.2019.)

priroda i ponašanje“ (1922.), „Iskustvo i priroda“ (1925.), „Traženje izvjesnosti“ (1929.), „Filozofija i civilizacija“ (1931.), „Umjetnost kao iskustvo“ (1934.), „Logika: teorija istraživanja“ (1938.), „Sloboda i kultura“ (1940.), „Ljudski problemi“ (1946.), „Poznavanje i poznato“ (1950.).²

Njegova djela i danas imaju veliki utjecaj u domeni filozofije, psihologije, pedagogije, politike i logike, a najveći doprinos filozofiji odgoja ostvario je napisavši „Odgoj i demokraciju“ (1916.), a u toj su domeni značajni i „Škola i društvo“ (1899.) te „Moja pedagoška vjera“ (1897.). Deweyjev rad i utjecaj u domeni filozofije odgoja jedan je od temeljnih stupova reforme obrazovanja 20. stoljeća, a mnoge od njegovih ideja svoju primjenu nalaze i u današnjem odgojnom i obrazovnom sustavu.

² Pejović, D. (1999.) str. 56-57.

3. Filozofija odgoja

Odgoj i obrazovanje temeljni su elementi čovjekovog života te igraju ključnu ulogu u izgradnji samostalne i punopravne osobe, djelujući na individualnoj, ali i na društvenoj razini. U proces odgoja i obrazovanja uključeni su roditelji, obitelj, učitelji, okolina i društvo, djelujući na pojedinca u vidu opismenjavanja (individualna razina) i obavještavanja o ispravnim oblicima ponašanja koji su u skladu s normama (društvena razina).³ Koja je onda uloga filozofije u odgoju? Razni autori daju različite teze u kojem vidu filozofija pridonosi pedagogiji, međutim, većina se slaže da se njezin značaj može naći u pokušajima nalaženja odgovora na temeljna pitanja – pitanja o ciljevima, smislu, svrsi i metodama odgoja i obrazovanja, o definiciji odgoja, sudionicima odgojnog procesa, svrsi određenih nastavnih predmeta, odnosu odgoja i kulture, o odgojnim idealima i vrijednostima itd.

Sâm pojam odgoja teško je definirati, posebno iz razloga što se njime bave stručnjaci iz različitih područja, pa pojmu pridaju definicije koje su u skladu s njihovom perspektivom (pedagogija, psihologija, filozofija, etika, antropologija, filozofija politike itd.). To ne znači da nisu sve ispravne, međutim, to otežava i onemogućava postuliranje jedinstvene i općeprihvaćene definicije filozofije odgoja. Polić ističe da je definicija odgoja kao djelatnosti kojom dolazi do razvoja čovjekovih sposobnosti (intelektualnih, moralnih) prihvaćena kod većine, no smjer, opseg i način razvitka predstavljaju prepreke oko kojih se ne može postići konsenzus. Također, ta je djelatnost namjerna i svrhovita, organizirana i osmišljena, što implicira da ima planove i ciljeve, pa se nameće pitanje autoriteta u određivanju istih.⁴ Ovdje je filozofija odigrala značajnu ulogu, dovodeći u pitanje odnose triju pretendenata – odgajatelja, odgajnika i vlasti (vlast u vidu društvenog, političkog ili duhovnog autoriteta koji direktno utječe na zajednicu). Kroz opise odgojnih procesa i postavljanje teza kakav bi odgoj uopće trebao biti, s fokusom na spomenute aktere i njihove odnose (odgajatelj, odgajnik, vlast) – koji su temelj svake rasprave o odgoju, možemo dosegnuti najopćenitiji oblik definicije filozofije odgoja, a glasila bi da je to „disciplina koja propituje bit odgoja“.⁵ Time se nastoje zahvatiti svi elementi i čimbenici koji su uključeni u odgojni proces, kao i njihovi međusobni odnosi – proučava se odgojni proces i rezultati do kojih dovodi, donose se zaključci na temelju

³ Pušić, B. (2010.) str. 270-271. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/60216> (stranica posjećena 08.05.2019.)

⁴ Polić, M. (1993.) str. 16-17.

⁵ Golubović, A. (2010.) str. 613. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/121849> (stranica posjećena 23.05.2019.)

promatranog, ali se također postavljaju i pretpostavke o vrijednostima i ciljevima kojima odgojni proces treba težiti (jer opis odgoja kakav jest ne znači nužno da bi takav trebao i biti).

I Dewey nastoji definirati filozofiju odgoja, ističući prirodu filozofije same: ideja ljubavi prema mudrosti treba se protumačiti kao težnja za postizanjem jedinstvenog, dosljednog i potpunog shvaćanja iskustva, kao moć učenja koja se ostvaruje kroz iskustvo i pomoću njega dalje jača. Pritom filozofiju povezuje s mišljenjem i odvaja ju od znanja, jer znanje predstavlja već sređene predmete i informacije, dok mišljenje gleda u budućnost: „Ona [filozofija] je misao o mogućem, a ne svedočanstvo o gotovom činu. (...) Njena vrednost nije u tome što pruža rešenja (do kojih može da se dospe samo u radu) već u tome što definiše teškoće i predlaže metode koje treba koristiti u radu sa njima“.⁶ Stoga zaključuje da suština filozofije odgoja nije u primjeni postavljenih hipoteza, već u sustavnom isticanju problema odgoja i obrazovanja koji su uvjetovani promjenama i problemima suvremenog društva i života.

Vrlo je važno napomenuti da engleski prijevod „filozofije odgoja“ glasi „philosophy od education“, što se doslovno prevodi kao „filozofija obrazovanja“. Međutim, tim se raščlanjivanjem čini šteta samoj disciplini s obzirom da su odgoj i obrazovanje u simbiozi – naglašavanjem jednog aspekta zanemaruje se drugi, a zapravo su isprepleteni i u paru su ključni za cjeloviti prikaz i analizu odgojnog procesa. Pritom je potrebno naglasiti da se ne radi isključivo o odgojno-obrazovnom procesu koji povezujemo s obrazovnim ustanovama, već mu priključujemo i pojam i analizu odgoja u širem smislu (stečene sposobnosti, karakter, vrline, društvene i moralne vrijednosti itd.). U radu ću se prvenstveno koristiti terminom „odgoj“, no želim naglasiti da se pritom referiram na odgoj i obrazovanje.⁷

⁶ Džui, Dž. (1970.) str. 226-227.

⁷ Vidi više u: Marinković, J. (1991.), Polić, M. (1993.), Zaninović, M. (1985.) i Zaninović, M. (1998.)

4. Filozofija odgoja Johna Deweyja

John Dewey daje opsežan prikaz i analizu odgoja te najveći doprinos filozofiji odgoja kroz djela „Odgoj i demokracija“, „Škola i društvo“ te „Moja pedagoška vjera“. Kako za života, tako se i nakon smrti uz njegovo ime veže asocijacija velikog reformatora obrazovanja, stoga ni ne čudi da nekoliko obrazovnih ustanova, organizacija i udruženja u SAD-u, ali i inozemstvu, nose upravo njegovo ime.

On je ostavio značajan trag u domeni filozofije odgoja kroz pragmatički pristup, ističući ključne probleme u procesu odgoja i obrazovanja te dajući uvid u pristup radu na višoj razini u vidu poboljšanih i obnovljenih metoda rada, uloga učitelja i učenika, materijala i prostora. Svojim kritičkim pristupom naspram tradicionalnog obrazovanja otvorio je put uvažavanju djeteta i njegovih potreba, individualnih razlika, socijalizacije te povećanja značaja društvenih okolnosti za odgojne procese. Također je proširio ulogu učitelja i učenika u nastavi, poticao na razvoj kritičkog mišljenja, istaknuo važnost eksperimentalne metode, interdisciplinarnosti i multiperspektivnosti u nastavi, te povezivanja života u školi s onim izvan nje.

Radi boljeg razumijevanja i sistematizacije, Deweyjevu filozofiju odgoja rasporediti ću u nekoliko poglavlja ističući temeljne elemente koji obilježavaju njegovo učenje, a odnose se na (1) pragmatički pristup i instrumentalizam, (2) pitanje odgoja – kako ga definira, koji su ciljevi i svrha odgoja, kako urođene sposobnosti djeteta utječu na odgoj te koja je uloga društvenog konteksta u odgojnom procesu, zatim (3) promišljanja o formalnom odgoju, tj. školi i obrazovanju, uključujući stavove o ispravnim nastavnim metodama i gradivu, školskim predmetima i implementiranju igre u školski rad, kojim dolazimo do središta njegove filozofije odgoja, a to je (4) ručni rad. U tom će poglavlju biti izneseni osnovni stavovi prema kojima Dewey daje primat eksperimentalnoj metodi, ističući probleme polariziranja teorije i prakse te važnost stjecanja praktičnog iskustva, što je i nadišlo čisto teoretiziranje jer je svoje ideje praktično provjerio otvorivši eksperimentalnu školu u Chicagu. Na koncu će biti prikazan posljednji segment Deweyjeve filozofije odgoja, pitanje koje je nemoguće izbjeći kod bilo kakvog govora o odgoju, a to je (5) pitanje morala i moralnog odgoja.

4.1. Pragmatizam

Deweyjevo područje interesa razgranato je u mnogim filozofskim područjima – teme koje su zaokupljale njegove misli bile su moral i etika, logika, metafizika, odgoj i obrazovanje itd., a sve ih je povezoao jednim pristupom – pragmatizmom.

Pragmatizam je filozofski pravac nastao djelovanjem američkih filozofa u 20. stoljeću: Charlesa Piercea, Williama Jamesa i Johna Deweyja. Osnovna karakteristika pragmatizma je fokus na praksu naspram teoriji,⁸ a varijanta pragmatizma koja se očituje u Deweyjevom radu, a čiji je i glavni predstavnik, naziva se instrumentalizam. Instrumentalistička teorija gleda na teorije kao korisne instrumente pomoću kojih se vrši organizacija, klasifikacija i predviđanje fenomena koje opažamo,⁹ odnosno hipoteze nam služe kao korisne polazišne točke koje tek trebaju biti afirmirane ili negirane nakon što se empirijski provjere. Predstavnici pragmatizma, umjesto znanstvenih teorijskih saznanja, u središte svojih istraživanja stavljaju svakodnevno ljudsko djelovanje.

Središnja ideja Deweyjevog pragmatizma u filozofiji odgoja jest da se pojedinac uključuje u svijet i tako svom postojanju donosi smisao,¹⁰ odnosno aktivno istražuje i stvara kroz konstantan proces učenja – naglašavajući tako iskustvo kao ultimativno sredstvo učenja.

Pragmatizam se nerijetko izjednačuje s eksperimentalnom metodom, što ne čudi s obzirom da pragmatičari praktičnu primjenu smatraju najvrjednijim alatom u mjerenju vrijednosti psiholoških teorija, pa je tako vrijedna i u odgoju: „Ovo shvatanje, koje postavlja prvenstvo akcije, daje naročitu snagu psihologiji, na kojoj treba zasnovati praktična pravila, i naročito, jedan vaspitni metod.“¹¹

Dewey je bio veliki pobornik obrazovne i pedagoške reforme, što ga je preko upoznavanja filozofskih i pedagoških problema zapravo i dovelo do zagovaranja pragmatičnih stavova. Ponašanje je smatrao središnjim elementom ljudske spoznaje, a razumijevanje, znanje i praktični rad sredstvima za ostvarenje cilja (instrumentalizam). Iskustvo je kod Deweyja

⁸ Psillos, S. (2007.) str. 186-187.

⁹ Psillos, S. (2007.) str. 123-124.

¹⁰ Dewey prema: Saltmarsh, J. (1996.) str. 15. Preuzeto s:

https://www.researchgate.net/profile/John_Saltmarsh/publication/234661775_Education_for_Critical_Citizenship_John_Dewey's_Contribution_to_the_Pedagogy_of_Community_Service_Learning/links/02e7e53023e1136ec8000000.pdf (stranica posjećena 10.06.2019.)

¹¹ Klapared, E. (1920.) str. 13-14.

opisano kao način djelovanja, koje je prošireno i u sfere umjetničkog, društvenog i kulturnog djelovanja – ono (iskustvo) prožima sav čovjekov život i njegovu okolinu.¹² Pragmatistička filozofija utjecala je na znanstvene krugove, te je pod njenim utjecajem nastala pragmatistička pedagogija, a za njezino formiranje najzaslužniji je upravo Dewey. Pragmatistička pedagogija predstavljala je temelj obrazovne reforme 20. stoljeća koja se borila protiv tradicionalne škole i problema u obrazovanju ističući važnost približavanja škole životnim iskustvima učenika, kao i njihovih potreba, aktivnosti i interesa u obrazovnom procesu. S obzirom da je čovjek djelatni subjekt koji svojim djelovanjem utječe na oblikovanje svijeta koji ga okružuje, savladava teškoće pomoću kojih se razvija i uči, potrebno je slično iskustvo pretočiti i u obrazovni proces, a ne nametati apstraktne i izolirane primjere koji ne polučuju jednake rezultate.¹³

4.2. Odgoj

U prethodnom se poglavlju govorilo o pojmu odgoja i na koji je način filozofija utrla svoj put u pedagogiji, a ovdje ću detaljnije prikazati što je uopće za Deweyja odgoj, na koji način karakter utječe na odgojni proces te koji su ciljevi odgoja.

Pravi obrat i kopernikansku revoluciju Dewey započinje dajući kritiku „starog“, tradicionalnog odgoja. On ističe da čovjekov duhovni razvitak počinje od unutrašnjih nagona, pa vodeći računa o tome, pedagogija treba polaziti od samoga djeteta,¹⁴ odnosno njegovih težnji i interesa, a odgojiti dijete znači izazvati, probuditi i odrediti aktivnosti koje su urođene, stavljajući dijete i njegove potrebe u središte odgojnog procesa. Ova se pedagogija dijametralno protivi tradicionalnoj metodi čiji su temelji položeni na pasivnom primanju, stavljajući u središte sve samo ne dijete, već odgajatelja (roditelje, učitelje), knjige i sl.

¹² Dewey prema: Uzelac, M. (2012.) str. 67-68. Preuzeto s: http://www.uzelac.eu/Knjige/MilanUzelacFilozofijaObrazovanja_I.pdf (stranica posjećena 10.05.2019.)

¹³ Uzelac, M. (2012.) str. 196-198. Preuzeto s: http://www.uzelac.eu/Knjige/MilanUzelacFilozofijaObrazovanja_I.pdf (stranica posjećena 10.05.2019.)

¹⁴ Dewey prema: Klapared, E. (1920.) str. 9-15.

4.2.1. Definicija

Vidjeli smo da je teško postići konsenzus oko postavljanja opće definicije odgoja – postoje dodirne točke, no nema konačnog općeprihvaćenog dogovora. Kod Deweyja je prisutno isto stanje – on opisuje odgojni proces i sagledavajući ga iz različitih perspektiva nastoji obuhvatiti sve elemente koji mogu dati obuhvatnu definiciju odgoja, te pritom ne nudi jednu apsolutnu definiciju, već nekoliko njih koje se razlikuju s obzirom na kontekst i perspektivu iz koje promatra odgojni proces.

Kada govorimo o odgoju, podrazumijeva se interakcija odraslih osoba i djece, tj. zrelih i nezrelih članova zajednice. U toj interakciji dolazi do planskog i slučajnog djelovanja grupe koje utječe na pojedinca, preobražava ga, usmjerava i kultivira, čineći odgoj procesom njegovanja, podizanja i rasta. Prilikom definiranja pojma odgoja prvi korak je otkriti značenje same riječi, čime započinje i Dewey u svojoj analizi. On ističe etimološko značenje riječi *education*, koje dolazi od latinskog *ducere*, što znači voditi – zajednica formira, oblikuje i vodi pojedinca u željenom smjeru koji je društveno prihvatljiv i odgovarajuć,¹⁵ a slična je situacija i kod drugih jezika (češki, poljski, grčki, talijanski, francuski, njemački). U hrvatskom dolazi od korijena *gojiti*, što se odnosi na život i rast, povezujući odgojni proces s navedenim elementima (vođenje, rast).¹⁶

Dewey nastoji definirati odgoj (obrazovanje) kroz funkcije koje vode djecu u smjeru njihovog ostvarivanja kao samostalnih, funkcionalnih ljudi. Ističe opće funkcije obrazovanja: usmjeravanje, nadzor i vođenje, te ih smatra ključnim u odgojno-obrazovnom procesu. Spomenute funkcije ne treba smatrati sredstvima prisile, represije i tiranije nad odgajnikom, jer ga se ne može voditi isključivo izvana niti mu išta nametati silom, već u cjelokupan proces moraju biti uključene njegove unutarnje težnje i nagoni. Razlika između spomenutih pristupa (jedan se odnosi samo na djelovanje izvana, drugi uključuje i težnje) očituje se u posljedicama koje oni donose – točnije, u prirodi posljedica. Naime, nužna je distinkcija fizičkih i moralnih posljedica, koju Dewey ocrtava primjerom:

Može se desiti da se dete mora grubo odvući od vatre da ne izgori. Ali iz toga ne mora da sledi poboljšanje sklonosti ili vaspitni uticaj. Oštar i zapovednički

¹⁵ Džui, Dž. (1970.) str. 12.

¹⁶ Bezić, Ž. (1977.) str. 333-336. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/57308> (stranica posjećena 20.05.2019.)

ton može pomoći da se dete drži podalje od vatre i time će se postići isti željeni fizički efekat kao i da je odvučeno od vatre. Ali to ne mora da znači da je dete u moralnom pogledu poslušnije u ovom slučaju nego u onom prvom. Pojedincu možemo da sprečimo da drugome ne provali u kuću time što ćemo ga zatvoriti, ali zatvor ne mora da promeni njegovu sklonost za krađu. Kada pobrkamo fizički sa vaspitnim rezultatom, onda uvek gubimo mogućnost da sklonosti dotične osobe upotrebimo i angažujemo u postizanju željenog cilja, a time i da u njemu stvorimo bitnu i trajnu potrebu da ide pravim putem. (Djui, 1970.: str. 23.)

Postoje situacije u kojima se odgajatelju pruža mogućnost da svjesno i namjerno ne intervenira u djelovanje odgajanika, što je preporučljivo jer ponekad odgajanika treba pustiti da samostalno djeluje i sam otkrije posljedice svog čina (osim ako je djelovanje neugodno, štetno i/ili opasno za njega i/ili druge osobe) – tada ga osposobljavamo da u budućnosti, u sličnim okolnostima, promišlja i djeluje razumno.¹⁷ I u ovom slučaju radi se o svojevrsnom nadzoru, kroz navođenje djeteta na promišljanje i zaključivanje, te učenje iz vlastitih pogrešaka koje će ga voditi u daljnjem djelovanju. Ovaj se obrazac proteže kroz cijeli život te daje pojedincu sposobnost upravljanja budućim tijekom vlastitog iskustva, rekonstruirajući i reorganizirajući stečena iskustva i primjenjujući ih u novim okolnostima.

Kada govori o odgoju iz perspektive djeteta, Dewey daje zanimljiv uvid u odgoj kao rast, a kako ističe, temeljni uvjet za rast je nezrelost. Nezrelost ne trebamo shvaćati kao nedostatak, u vidu usporedbe djetinjstva i zrelosti, kao da nešto nedostaje, već djetinjstvo trebamo sagledavati apsolutno, kao samostalno stanje, ne u komparaciji sa zrelošću. Upravo nezrelost označava moć rasta i čini ju mogućom.¹⁸

Dewey ne daje jednu konkretnu definiciju odgoja koju smatra općom i univerzalnom, već kroz promišljanja o različitim aspektima odgoja (društveni, obiteljski, formalni itd.) zahvaća i ističe fragmente koji daju obuhvatniji pogled na sâm proces i pojam odgoja.

¹⁷ Djui, Dž. (1970.) str. 23-24.

¹⁸ Djui, Dž. (1970.) str. 33-34.

4.2.2. Uloga karaktera u odgojnom procesu

Kako se karakter uklapa u Deweyjevu sliku odgoja? Neki smatraju da urođene sposobnosti ne igraju nikakvu ulogu u odgoju, tj. poriču ulogu karaktera (specifične crte ličnosti), no Dewey se ne slaže s tim, napominjući da se uloga nesvjesnih stavova ne smije podcjenjivati te se duh ne sastoji samo od onoga što je usvojio učenjem, već od kombinacije stečenih i urođenih sposobnosti. Karakter se oblikuje i u potpunosti formira kroz odgojni proces, kroz isprepletano djelovanje različitih sposobnosti, koristeći informacije koje su primljene iz društvene sredine. Sredina ima ključan utjecaj na usmjeravanje djece i mladih, te bi svako poricanje njezinog utjecaja značilo odricanje odgojne funkcije. Odgajanja se u odgojni proces uključuje onakvim kakav jest, sa svim sposobnostima i osobinama kojima raspolaže, te za odgajatelja uopće nije bitno kako su one nastale, jesu li urođene ili stečene, već radi s onim što mu je na raspolaganju. Dewey to ilustrira primjerom: zamislimo čovjeka koji treba savjetovati drugoga u vezi s imanjem koje je naslijedio – sama činjenica da se radi o nečemu naslijeđenom ne znači da je upotreba istog u budućnosti predodređena. Vlasnik se može koristiti onim što ima, i ničim više od toga. Isto vrijedi i za odgajatelja, stoga odgoj uvelike ovisi o naslijeđu. Kada odgajatelj prihvati ovo saznanje uspješno će izbjeći eventualne frustracije i nezadovoljstvo kada odgajnik ne ispuni očekivanja, očekivanja kojima se odgajanja pokušava pretvoriti u nešto za što nije stvoren. Odgajatelj treba prepoznati djetetove raznovrsne sposobnosti, ali i nedostatke, te iskoristiti njegove mogućnosti i potencijal, osiguravajući okolinu koja će biti poticajna. Primjer koji Dewey daje je nijema osoba – sigurno ju nećemo učiti pričati, moramo prihvatiti to ograničenje i oblikovati rad u skladu s istim.¹⁹

¹⁹ Džui, Dž. (1970.) str. 52-56.

4.2.3. Cilj odgoja

Iako je odgoj usko vezan uz domenu roditeljstva i škole, on ne bi trebao završiti nakon što dijete završi školu – osoba treba kroz obrazovni proces u školi biti opremljena i pripremljena za organizaciju i primjenu svojih sposobnosti da bi u budućnosti iskoristila svoj potencijal i u potpunosti se razvila. Tako će dalje biti sposobna učiti kroz životno iskustvo – a ako obrazovni sustav to i ostvari, onda uistinu polučuje svoj najbolji mogući rezultat.

Možemo li iz ovog shvaćanja ekstrapolirati i sam cilj, svrhu odgoja? Dewey je dao veliki značaj pitanju cilja odgoja, dajući naizgled složen, međutim intuitivan odgovor:

Naš krajnji zaključak je da je život razvoj, a da je razvijanje i rastežnje život. Prevedeno na pedagoški jezik to znači prvo, da vaspitni proces nema nikakav cilj izvan sebe; on je sam sebi cilj, i drugo, da je vaspitanje proces stalnog preuređivanja, obnavljanja i menjanja. (Djui, 1970.: str. 39.)

Drugim riječima, kada govorimo o odgoju, za najvrjedniji cilj držimo osposobljavanje odgajnika za nastavak vlastitog odgoja, odnosno, da se neprestano razvija i raste. U tom smislu ciljevi odgoja nisu ni po čemu specifični u odnosu na neke druge ciljeve (npr. ciljeve u zemljoradnji): postoji obrazac djelovanja koji odgajatelj mora pratiti (kao i zemljoradnik), pritom koristi određena sredstva te se suočava s preprekama na koje nailazi u procesu. Kada govorimo o odgoju kao takvom, Dewey napominje da on (odgoj) nema ciljeva, već se ciljevi postavljaju od strane pojedinaca, roditelja i učitelja. Stoga se ciljevi razlikuju od djeteta do djeteta, učitelja i roditelja, a mijenjaju se i kroz vrijeme, sukladno iskustvu. Ciljevi ovise o unutrašnjim potrebama, nagonima i interesima pojedinca, neki su nedostižni, dok drugi pak uopće ne predstavljaju izazov i ne uzimaju u obzir aktivnosti, sposobnosti i potencijal pojedinca. Cilj mora usmjeravati i poticati pojedinca na djelovanje, kroz koje se onda dalje prekrojava, organizira, ispravlja i proširuje (ako je cilj krut, statičan i nepromjenjiv, po Deweyju je bezvrijedan), oslobađajući i unaprjeđujući tako sposobnosti pojedinca. Problem koji se javlja kod postavljanja ciljeva leži u tome da su u većini slučajeva nametnuti izvana: djeci ih nameću nastavnici, nastavnicima njihovi nadređeni, a njima pak razna propisana, društvena pravila i pravila struke. Pritom se ograničava sloboda i potiskuje intelekt učenika i učitelja, vezujući ih za uopćena pravila, metodološke priručnike, utvrđeni tijek nastave itd., zbunjujući ih sukobom dviju vrsta ciljeva: onih vanjskih – nametnutih, te onih unutarnjih – vezanih uz interese, nagone

i sposobnosti.²⁰ Dewey naglašava: „U vaspitanju, rasprostranjenost ovih spolja nametnutih ciljeva odgovorna je za to što se naglašava ideja pripreme za daleku budućnost kao i za to što se rad nastavnika i učenika pretvara u mehaničku i ropsku radnju“.²¹ Time također želi reći da je besmisleno odrediti jedan glavni, opći cilj, već možemo postaviti više ciljeva koji su u međusobnom skladu.

Iako kritizira takav proces i hijerarhiju postavljanja ciljeva, Dewey napominje da se on ipak ne može olako shvatiti i prepustiti spontanom razvitku, već u obzir treba uzeti unutarnje nagone i interese, prepoznati ih i poticati njihov razvoj, te sukladno tome osigurati sredinu koja će ih organizirati, a zatim postaviti ciljeve koji omogućavaju daljnji duhovni i intelektualni razvoj djeteta. Ovdje se javlja poteškoća, koju i Dewey uočava, napominjući da djeca imaju različite sklonosti i interese, a u vrtiću i školi se svi uključuju u iste vježbe i učenje, što dovodi do „dosadne jednoobraznosti“.²² Problem koji Dewey ističe za svoje doba, aktualan je i danas, više od stotinu godina nakon što je Dewey govorio i pisao o njemu.

U konačnici, uz sve prepreke i probleme na koje nailazimo u pokušaju postuliranja cilja odgoja, sa sigurnošću možemo reći da je za Deweyja cilj razvoj, tj. sposobnost kontinuiranog učenja iz iskustva i primjena tog znanja na odgovarajući način u budućnosti, čime se odgajnik osposobljava za konstantan razvoj kroz život, rekonstruirajući proživljena iskustva i koristeći ih kao smjernice u daljnjem djelovanju, ne prekidajući tako odgojni proces tijekom cijelog života.

4.2.4. Odgoj u odnosu na društveni kontekst

Dewey daje odgoju ključnu ulogu kada je pitanje opstanak i kontinuitet društva i zajednice:

Vaspitavanje, u najširem smislu, to je sredstvo kojim se ostvaruje kontinuitet života u okviru zajednice. Svaki član društvene grupe, kako u modernom gradu tako i u divljem plemenu, rađa se nedozreo, bespomoćan, bez znanja jezika, bez vjerovanja, ideja ili društvenih normi. Svaki pojedinac, svaka

²⁰ Džui, Dž. (1970.) str. 73-80.

²¹ Džui, Dž. (1970.) str. 80.

²² Džui, Dž. (1970.) str. 83-84.

jedinka koja je nosilac životnog iskustva svoje skupine, vremenom nestaje. A ipak se život grupe nastavlja. (Džui, 1970.: str. 6.)

Svaki čovjek od rođenja usvaja pravila, običaje, ciljeve, navike, zakone i ideale zajednice čiji je član, a odgoj je spona koja povezuje dijete s normama koje će ga integrirati u zajednicu, te će ih prenijeti na novu generaciju, ona na onu iduću itd., tako čuvajući tradiciju i običaje koji će nadživjeti generacije. Stariji prenose mlađim i novim članovima zajednice ta znanja i potiču interes za njih, prenose ideale, očekivanja, misli i osjećaje, te tim generacijskim prenošenjem ideja i djelatnosti održavaju život društva. Društveni život, život u zajednici, djeluje odgojno i proširuje iskustvo, a odgoj koji se stječe u zajednici razlikuje se od svjesno planiranog, školskog i formalnog te obiteljskog odgoja – suprotno njima, on je prirodan, slučajan, ali i jednako važan kao i oni.

Taj proces Dewey opisuje kao „samoobnavljanje“ društvene grupe, a ono se održava kroz odgoj nezrelih članova te grupe, kroz svjesno i organizirano ali i slučajno djelovanje na njih.²³ Okolina i društvena sredina su tako ključni elementi u odgoju – znanja, ciljevi, interesi te duhovne i emotivne sklonosti zajednice postaju dio odgajaničeve osobnosti te one usmjeravaju njegovo djelovanje i tako osiguravaju svoj opstanak prenoseći se s generacije na generaciju.

Svi odgojni procesi započinju rođenjem, a situacije u kojima se dijete nalazi potiču ga na različite oblike ponašanja, u čemu Dewey vidi jedini istinski oblik odgoja. Na taj način dijete uočava svoju ulogu unutar društva, ali i ulogu drugih članova te društvene norme. Karakter (instinkti, tendencije i interesi, mogućnosti, okolina, navike, kapacitet) je početna točka za sve učenje i odgoj, a kroz odgoj dijete se priprema za budućnost. S obzirom da ne možemo znati kakva će budućnost biti, ne možemo postaviti oštre okvire i uvjete, već je glavna ideja da se dijete osposobi da upravlja svojim mogućnostima i sposobnostima, da bude sposobno iskoristiti svoje kapacitete i učinkovito rješavati probleme koji mu se nađu na putu.²⁴

Nadovezujući se na život u zajednici, Dewey ističe i značaj povezanosti aktualnih društvenih prilika i promjena sa školom – škola se mora prilagođavati i biti svjesna promjenjivih društvenih prilika, te sukladno tome prilagoditi svoj rad, pristup, metode i materijale. Dewey značajnu ulogu daje društvenim promjenama, što ne čudi s obzirom da je živio kada su tekovine

²³ Džui, Dž. (1970.) str. 12-14.

²⁴ Dewey, J. (1897.) str. 77. Preuzeto s: <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/> (stranica posjećena 21.05.2019.)

Druge industrijske revolucije bile u punom zamahu, te se trudi odgoj smjestiti u širi skup, gledajući na njega kao na „dio i česticu cjelokupne društvene evolucije“.²⁵ Kako White ističe, industrijskim napretkom došlo je do promjene društvenog sustava, više nije bio prisutan sustav „kućanstva i susjedstva“, kojemu je jedna od glavnih odrednica bila radinost – djeca su promatrala, ali su bila i aktivni dio proizvodnog sustava, te su se na taj način navikavali na običaje, društvene vrijednosti i obaveze u proizvodnji, te su se upoznavali sa sirovinama i načinima njihove obrade u predmete koji su bili društveno korisni – no sada je došlo drugo vrijeme, roditelji rade u industriji i situacija u kućanstvu se mijenja, vrijeme se ne koristi na isti način, zapostavljaju se radovi u poljoprivredi itd.²⁶ Uzimajući u obzir te velike i značajne društvene promjene, Dewey inzistira na promjenama u pristupu odgoju, kako kod kuće tako i u školi.

Kada govorimo o društvu, neizbježan je govor o politici, koja također ima veliku ulogu u odgoju. Odnosno, kada govorimo o ulozi društva i zajednice u odgoju i obrazovanju, trebamo uzeti u obzir o kakvom se društvu uopće radi. Liberalno, demokratsko društvo polazna je točka za Deweyja kada govori o ulozi države i vlasti u odgoju. Prema Deweyju, demokracija i odgoj elementi su unutar istog procesa,²⁷ jer su upravo političko stanje i vlast ti koji diktiraju društvene odnose, prihvatljive obrasce ponašanja, obrazovanje, pa prema tome i odgoj. Zašto je Dewey izabrao baš demokraciju kao najpogodniju? On smatra da se demokratsko društvo zalaže za plansko i sustavno obrazovanje više nego ostala društva jer ono više ulaže na napredak i prilagođavanje, držeći se ideje da je u interesu vlade da su birači obrazovani i kao takvi mogu donijeti ispravan izbor kada je u pitanju odabir vlade. S obzirom da je u demokratskom društvu neprihvatljiva nametnuta vlast, ona mora naći prihvatljiv način uspostave, a to je najlakše putem obrazovanja – stvara se osjećaj zajedničkih interesa i sklonosti te tako dolazi do dobrovoljnog izbora u korist te vlasti. Ovo objašnjenje i sâm Dewey smatra trivijalnim te nudi nešto dublji pogled na to pitanje, opisujući demokraciju više kao oblik zajedničkog života, nego oblik vladavine – u njemu se izmjenjuju iskustva, ljudi se povezuju kroz djelatnosti i zajedničke interese, uklanjaju se razlike temeljene na klasi, rasi i nacionalnosti, te se na taj način proširuje spektar mogućih interesa i djelatnosti (što nije opcija u zatvorenim, nedemokratskim društvima). Stoga jedno takvo društvo treba poticati obrazovanje koje će potaknuti interes pojedinaca za društvene procese, odnose i promjene, uz stalnu težnju za poboljšanjem i

²⁵ Dewey prema: White, M.G. (1979.) str. 151.

²⁶ White, M. G. (1979.) str. 151-152.

²⁷ Dewey prema: Plevnik, D. (2011.) str. 13. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/72735> (stranica posjećena 08.05.2019.)

napretkom.²⁸ Uz povezanost i zajedništvo, u demokratskom se društvu, za razliku od tradicionalnog, poštuje i individualnost, te Dewey i u tom elementu nalazi poveznicu s odgojem – naime, tradicionalno društvo poštuje individualnost samo unutar ustanovljenih granica, dok napredno, demokratsko društvo kroz odgojni proces mora omogućiti razvoj osobnih interesa, talenata i intelektualne slobode.²⁹

4.3. Škola

Zašto uopće postoji škola, tj. kako je došlo do potrebe za formalnim obrazovanjem? Deweyjev odgovor leži u društvenim procesima i civilizacijskom napretku. Naime, djeca su obično učila kroz neposredan rad i sudjelovanje u radu odraslih, no napretkom civilizacije povećao se jaz između djelatnosti, sposobnosti i interesa djece i odraslih. Djeca više ne mogu imitacijom u igri prikazati pravi smisao djelatnosti koje oponašaju, već je potreban posrednik koji bi ih postupno uveo u svijet i djelatnosti odraslih – a taj je posrednik škola. Međutim, škola, odnosno formalno poučavanje koje je djecu trebalo uvesti u djelatni svijet postalo je strano i apstraktno, udaljeno i izolirano od svakodnevnog iskustva i njegovih problema. Škola velikim dijelom daje učenicima informacije koje nisu dio strukture društvenog života djece, koristeći se metodom pukog prenošenja znanja, s ciljem da učenici steknu znanstveno obrazovanje. U tom sustavu školovanje proizvodi „samo oštroumne učenjake, tj. samožive stručnjake“, a stečena znanja i vještine nemaju ulogu u razvoju osjećaja za život u zajednici, te ne daju dubinu i veće značenje svakodnevnom životnom iskustvu. Drugim riječima, dolazi do jaza između svakodnevnog iskustva koje djeca stječu u zajednici i znanja koje stječu u školi. Taj jaz predstavlja veliku opasnost, pogotovo u Deweyjevo vrijeme, jer kako ističe, u proteklih nekoliko stoljeća društvo je uvelike napredovalo, došlo je do razvoja tehnike i porasta znanja uopće.³⁰

Dewey školu gleda primarno kao društvenu ustanovu, a odgojno-obrazovni proces kao društveni proces. Škola je oblik društvenog života u kojem se djeca uče da sve naslijeđene resurse koriste na najbolji i najučinkovitiji mogući način, koristeći svoje sposobnosti u svrhu ostvarivanja društvenih ciljeva. Za njega je dakle škola proces življenja, a ne proces pripreme

²⁸ Džui, Dž. (1970.) str. 64-72.

²⁹ Džui, Dž. (1970.) str. 213.

³⁰ Džui, Dž. (1970.) str. 9-11.

za život. Ona mora predstavljati život u sadašnjosti koji mora biti jednako stvaran kao što mu je stvaran život kod kuće, u susjedstvu ili na igralištu, te ono što dijete radi u školi mora biti povezano s onim što radi kući, jer su prošla iskustva temelj i pozadina novih ideja koje dijete dobiva u školi. Većina je sadašnjeg odgoja u školi po Deweyju neuspješna upravo iz razloga što zanemaruje spomenuti princip škole kao oblika života u zajednici – naime, uobičajen je princip škole kao mjesta gdje djeca dobivaju neke informacije, moraju naučiti određene lekcije i formirati određene navike – radi se o pripremanju za budućnost, te stoga te vrijednosti ne postanu dio životnog iskustva i nisu zapravo edukativne. Učiteljeva uloga pritom nije nametanje određenih ideja ili oblikovanje određenih navika kod djeteta, već je on tu kao član zajednice koji izabire čimbenike koji će utjecati na dijete i pomoći mu da ispravno reagira na njih, te da testira njegovu podobnost i spremnost za život u zajednici.³¹ Učitelj također mora nastavu obuhvatiti povijesnom i aktualnom pozadinom te poznavati prirodne zakone, tako osiguravajući kvalitetnu interakciju djece i gradiva i osposobljavajući ih da se prilagođavaju promjenjivim društvenim uvjetima. Na taj se način suvremeni odgoj bori protiv inertnog i pasivnog, tradicionalnog odgoja, otvarajući vrata pravednijem i prosvjećenijem društvenom poretku, potičući rast i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog sustava, koji ide u korak s onim društvenim.³² Odgoj je fundamentalna metoda društvenog napretka i reforme, a u idealnoj su školi, prema Deweyju, individualistički i institucionalistički ideali pomireni.³³ Drugim riječima, potrebe djeteta su zadovoljene uzimajući u obzir njegove sposobnosti, želje i interese, u svrhu njegovog emocionalnog, društvenog i intelektualnog rasta, dok su zadovoljeni psihološki, strukturalni i društveno-politički uvjeti. Nadalje, društvo može kroz odgoj formulirati vlastitu svrhu, organizirati sredstva i izvore te se posljedično oblikovati u kojem god konačnom i ekonomskom smjeru želi, dok svatko tko želi ulogu odgajatelja (učitelja), mora inzistirati da je škola primarni i najučinkovitiji instrument društvenog napretka i reforme, pokazujući društvu stvarnu ulogu škole. Učitelj je uključen ne samo u usmjeravanje i „treniranje“ individualaca, već i u formiranje pravilnog društvenog života, te sukladno tome treba uvidjeti i dostojanstvo svog poziva, shvaćajući da je njegova uloga održavanje ispravnog društvenog reda i osiguravanja pravog društvenog rasta.³⁴

³¹ Dewey, J. (1897.) str. 77-78. Preuzeto s: <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/> (stranica posjećena 21.05.2019.)

³² Džui, Dž. (1970.) str. 222.

³³ Dewey, J. (1897.) str. 80. Preuzeto s: <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/> (stranica posjećena 21.05.2019.)

³⁴ Isto.

Dewey je značajan dio svog rada posvetio upravo školi i životu u školi, pišući o različitim aspektima, od nastavne metode i gradiva, preko uloge i mjesta koje zauzima igra u školi, do konkretnih predmeta i njihova značaja, u prvom redu geografije i povijesti, ali i općenito pišući o ulozi prirodnih i društvenih predmeta u školi.

4.3.1. Metoda i nastavno gradivo

Nastavna metoda jedan je od ključnih čimbenika u odgojnom procesu, a ona je uvjetovana razvojem djetetovih sposobnosti i interesa. Drugim riječima, metoda je reducibilna na proces razvoja djetetovih sposobnosti i interesa, jer se, da bi ostvarili rezultate, mora prilagoditi djetetovim mogućnostima i nagonima – ne smije biti prezahtjevna, ali bi trebala predstavljati izazov i poticati djecu na rad i ulaganje truda. Djeca u školi uglavnom imaju pasivan, receptivan i upijajući stav, dok su njihovi interesi u drugom planu. Dewey napominje da su interesi znakovi i simptomi rasta djetetovih sposobnosti, oni predstavljaju začetak dječjeg intelektualnog i kreativnog kapaciteta, te ih se stoga ne smije zanemarivati, već ih je potrebno konstantno i pažljivo promatrati i na taj način uočiti stupanj razvoja djeteta. Kroz neprestano i empatično promatranje dječjih interesa odrasla osoba može ući u život djeteta i uvidjeti za što je ono spremno, te u kojim okolnostima, uvjetima i s kakvim materijalima može raditi naplodonosnije.³⁵

Dewey je veliki protivnik dualizma metode i nastavnog gradiva – oni nisu odvojeni, već se međusobno isprepliću i upotpunjavaju, metoda nije nikada izvan gradiva, niti je nasumična, nego usmjerava gradivo prema željenim ciljevima. Osim što je usklađena s gradivom, metoda se treba uskladiti i prilagoditi osobinama i interesima učenika, vodeći ih odgovarajućim tempom kroz procese učenja. Ovakav pristup onemogućava mehaničku, jednoličnu i suhoparnu nastavu, nadograđujući već usvojena znanja i vodeći ih logičnim putem prema njihovom korištenju u praksi. U tom procesu učitelj ima ključnu ulogu – učenicima treba osigurati poticajnu okolinu koja će ih usmjeravati u radu, polažući tako temelje za razvoj željenih intelektualnih i emocionalnih težnji, koje su u skladu s postojećim društvenim mjerilima. Učitelj treba biti stručan, dobro upoznat s gradivom, jer tek tada može i kod učenika prepoznati potencijal i interes za predmet koji su tek u začetku. Uz to, treba srediti i organizirati

³⁵ Dewey, J. (1897.) str. 79. Preuzeto s: <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/> (stranica posjećena 21.05.2019.)

gradivo predstavljajući ga na način koji je blizak učenikovom iskustvu, potrebama i interesima, da bi naposljetku unaprijedio znanje i proširio iskustvo. Dakle, učitelj zapravo ne treba samo razumjeti gradivo, već i učenika (njegove sposobnosti) i njegov odnos sa samim gradivom. Primjerice, znanje geografije – za početnika, učenika koji se tek susreće s predmetom, pojam snalaženja u prostoru može se odnositi npr. na njegov put od kuće do škole, pa otuda treba i početi, a onda proširivati pogled i iskustvo na grad, regiju, državu itd.³⁶

Dewey ističe da se opća zaliha znanja znatno povećala zahvaljujući društvenom i tehničkom napretku, te je stoga ideal iz 17. st. da se savlada znanje u „potpunom enciklopedijskom obujmu“ danas (a to „danas“ možemo primijeniti i na Deweyjevo doba i sadašnjost) potpuno besmislen, jer bi težnja njegovom ispunjavanju stavila u drugi plan odgojne i pedagoške ideale. Drugim riječima, prioritet bi imalo povećanje količine usvojenog činjeničnog, enciklopedijskog znanja, na štetu razvoja djetetovih kognitivnih, emocionalnih i socijalnih sposobnosti. Kao što znamo, strategija se sastoji u tome da se iz svakog predmeta uči osnovno, a ono se proširuje i nadograđuje na svakom višem stupnju obrazovanja. Takvo stanje stvari potiče negativne reakcije učenika, učitelja i roditelja: osnovni prigovori glase da učenje ne utječe na karakter i ponašanje djece, protive se učenju napamet i usvajanju čisto činjeničnog znanja itd. Povrh svega, ključna se kritika sastoji u tome da se usmeno prenošenje znanja i informacija ne uklapa u stvarno, životno iskustvo učenika, već postaje prazna riječ bez značenja, dok učenik mehanički reagira zapisujući ili ponavljajući rečeno.³⁷

Kao što je već spomenuto, društvo igra veliku ulogu u obrazovnom sustavu, stoga se nastavni plan prilagođava potrebama društvenog života – gradivo treba služiti unaprjeđenju zajedničkog života u svrhu bolje budućnosti. Međutim, takav utilitaristički pogled svodi se na mehaničko čitanje, pisanje i računanje, i utječe na stav mladih da osiguravanje sredstava za život zahtijeva upravo to – automatsko i mehaničko obavljanje poslova bez poznatih ciljeva i posebnog značaja, samo sa svrhom financijskog poticaja. Ovi uvjeti, izbjegavajući analizu različitih problema i prosvijećenosti, predstavljaju pravi otrov za odgoj. Nastavni plan mora probleme povezati s društvenim problemima, problemima u zajedničkom životu, potičući učenike na njihovo sagledavanje i razvoj interesa za njih. Društveni život postaje sve složeniji, stoga ga treba pažljivo sistematizirati i formulirati da se prenese na nove generacije. Učitelj mora prikazati gradivo na način da ga uklopi u djelovanje učenika koji je član društva u razvoju, a to će postići ako započne s aktivnim radom koji može povezati s društvenim okolnostima, a

³⁶ Džui, Dž. (1970.) str. 117-130.

³⁷ Džui, Dž. (1970.) str. 132-133.

nastavi sa znanstveno utemeljenim upoznavanjem materijala i činjenica, te na koncu zaključi s pretakanjem usvojenih znanja u vlastito iskustvo.³⁸

Školska sredina učenicima mora osigurati manju radnu sredinu prožetu radnim i suradničkim duhom, svojom metodom i gradivom privući i zadržati pažnju djece, uspostaviti red i postupnost u prikazivanju građe, stvoriti ravnotežu između života u školi i izvan nje, te svakom pojedincu pružiti priliku da se izdigne nad ograničenjima društvene grupe u kojoj je rođen. Škola tako postaje uravnotežena sredina, mjesto gdje se šire zajednički vidici, uzimajući u obzir raznovrsne utjecaje različitih sredina iz kojih učenici dolaze (različite sredine imaju različita pravila: obitelj, ulica, radionica, vjerska zajednica...), stvarajući potpune i funkcionalne osobe.³⁹ Rad u školi mora biti prožet zajedništvom, suradnjom i radom:

Mada knjige i razgovor mogu da učine mnogo, obično se odviše isključivo oslanjamo na ove činioce. Da bi bile u punoj meri efikasne škole treba da pruže više mogućnosti za zajedničke delatnosti u kojima bi vaspitanici učestvovali tako da mogu da shvate društveni smisao svojih sposobnosti, materijala i oruđa koja koriste. (Džui, 1970.: str. 32.)

Metoda rada koja se najviše ističe u Deweyjevoj filozofiji i na kojoj inzistira jest eksperiment. Opažanje i mjerenje pojava, u kontroliranim uvjetima, u svrhu ostvarivanja spoznaje, kroz zapažanje, suradnju, interpretaciju i zaključivanje, od velike je odgojne važnosti jer utječe na učenikov kognitivni, motorički, intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj. Dewey je bio veliki pobornik eksperimentalne metode na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, a danas, iako se većina struke slaže s tim, uvođenje iste i dalje predstavlja kamen spoticanja, bilo iz tehničkih, financijskih ili organizacijskih razloga. Prava reforma i rekonstrukcija odgoja (i obrazovanja) leži upravo u primjeni eksperimentalne metode, a kako ju Dewey opisuje? Naime, dva su čimbenika ključna za eksperiment: opažanje i predviđanje, te su jedan bez drugog prazni – u pitanju je eksperiment samo ako se opaženi rezultati i posljedice koriste i primjenjuju u predviđanju budućih obrazaca i planiranju sličnih budućih situacija. Dakle, ne reagiramo slijepo i mehanički, već smisleno i racionalno, uzimajući u obzir sve dobivene podatke i varijable te zaključujemo u skladu s istima.

Eksperimentalni metod je nov kao naučno sredstvo, nov kao sistematisano oruđe u sticanju znanja, iako je kao praktičan postupak star isto toliko koliko

³⁸ Džui, Dž. (1970.) str. 135-136.

³⁹ Džui, Dž. (1970.) str. 18-20.

i život. Stoga ne iznenađuje što ljudi nisu u potpunosti sagledali njegov domet. U većini slučajeva, smatra se da je on od značaja u nekim čisto tehničkim i fizičkim stvarima. Biće [Bit će] nesumnjivo potrebno dugo vremena dok uočimo da on ima istu takvu vrednost u obrazovanju i proveravanju ideja u oblasti društvene i moralne problematike. Ljudi još uvek žele da se oslone na dogmu, na verovanja koja su zasnovana na autoritetu kako bi se oslobodili napornog razmišljanja i odgovornosti da pomoću mišljenja usmeravaju svoju delatnost. (Dewey, 2004.: str. 235-236.)

Dewey nije bio daleko od istine predviđevši potčinjenost eksperimenta u školskom radu, ističući jedan od glavnih problema tradicionalne škole: slijepo, nekritičko prihvaćanje autoriteta i primanje informacija, iz čega proizlazi činjenica da škola ne proizvodi istraživače – a upravo su oni potrebni za napredak društva i civilizacije, kroz poticanje na interes za čovjeka, njegovu djelatnost i okolinu, proširujući tako domet spoznaje i osiguravajući mjesta za rast i napredak.

4.3.2. Škola i igra

Igra je djetetovo prirodno stanje, prirodni element u kojem dijete živi i djeluje, a ono se naglo prekida kada dijete krene u školu. No kada se u školski program uključe elementi igre, istraživanje, korištenje alata i materijala, konstruiranje i sl., smanjuje se jaz između života izvan škole i života u školi, te učenici integriraju usvojena znanja u školi s postojećim te ih aktivno koriste. Korištenjem igre kao nastavne metode smanjuje se opasnost brzog gubitka interesa i pažnje kod učenika, povećane su motivacija i suradnja među učenicima, stoga su prednosti višestruke: odgojne, intelektualne i društvene prirode, a upravo s tim elementima, tvrdi Dewey, proces učenja je uspješan. „Rad stalno prožet stavom koji je svojstven igri je umetnost“ kaže Dewey, no moramo imati na umu da cilj nije uvođenje igre kao takve, već se mora koristiti na ispravan način, kroz školske zadatke,⁴⁰ odnosno, primjena elemenata igre u nastavi mora koristiti i služiti nastavnim ciljevima.

Učitelj je opet taj koji ima značajnu ulogu, jer igra u školi nije isto što i igra kod kuće, u potonjoj je svako stečeno znanje sekundarno, slučajno, dok je u školi ono primarno i ciljano. On mora zaokupiti pažnju učenika na način da ih uključi u aktivan rad koji će im koristiti i u

⁴⁰ Džui, Dž. (1970.) str. 137-138.

budućnosti, i koji će prvenstveno biti podređen odgojnim, intelektualnim i društvenim ciljevima. To znači da se ne smije raditi o prisilnom ili automatiziranom radu (ponavljajući obrasci, obuka), već u rad mora, osim fizičkih unaprjeđenja, biti uključeno i rasuđivanje, shvaćanje ciljeva, zaključivanje, prilagođavanje različitim uvjetima i sl. Tijekom tog procesa, često se javljaju i pogreške, a njih Dewey ističe kao ključan trenutak – jer kada je rad djece programiran, malo je prostora ostavljeno za pogreške, a pogreške su izvrstan učitelj – potiču učenika da uvidi što nije ispravno napravio, sagleda sve korake i uoči uzročno-posljedične veze. Dewey ističe da savršenstvo u izvođenju nije krajnji cilj, već poticanje stvaralaštva i originalnosti u rješavanju problema,⁴¹ što na koncu obogaćuje iskustvo učenika i priprema ga na nove izazove u svakodnevnom životu – i upravo je to prava vrijednost, jer je u protivnom znanje koje učenik stekne čisto tehničke prirode.

Dewey to ilustrira primjerom dvojice učenika: jedan izrađuje zmaja, pritom uzimajući u obzir strukturu, veličinu i težinu drvenih letvi te kuteve i omjere različitih dijelova i materijala, dok drugi ima nastavni sat u kojem se teorijski obrađuju struktura i funkcije drvenog materijala.⁴² Jasno je da je drugi učenik zaknut pošto nije aktivno, vlastitim rukama uključen u rad i istraživanje, odnosno onemogućena mu je prilika da uči s razumijevanjem, iz prve ruke.⁴³

4.3.3. Značaj geografije i povijesti

Dewey često spominje geografiju i povijest kao najvažnije predmete, no uz njih se vežu i najveći problemi – učenik dobiva informacije koje nisu bliske njegovom svakodnevnom iskustvu, upoznaje se s nekim novim svijetom u različitim vremenskim razdobljima i samo gomila znanje o raznim činjenicama, što u odgojnom smislu nema većeg značaja. Zašto su onda Deweyju geografija i povijest toliko važne? On tvrdi da su sve znanosti sažete u geografiji jer nas uči o svim ljudskim radovima i uspjesima, zemlja je izvor sve hrane, okrilje i zaštita te izvor energije,⁴⁴ a geografija i povijest u kombinaciji su najznačajniji predstavnici školskih predmeta koji pružaju činjenično znanje o cjelokupnoj ljudskoj povijesti – društvenu stranu obuhvaća povijest, a fizičku geografija, tako se međusobno nadopunjujući:

⁴¹ Džui, Dž. (1970.) str. 138-139.

⁴² Džui, Dž. (1970.) str. 140.

⁴³ Isto.

⁴⁴ Džui, Dž. (1937.) str. 11.

Kada se zanemari ova uzajamna zavisnost izučavanja istorije, predmeta koji ističe ljudski činilac, i izučavanje geografije, predmeta koji ističe ulogu prirode, onda se istorija svodi na beleženje datuma kome se dodaje spisak događaja s nalepnicom „važno“, ili postaje literarno maštanje – jer u čisto literarnoj istoriji prirodna sredina predstavlja samo pozorišni dekor. (Džui, 1970.: str. 148.)

Drugim riječima, upravo je ta čvrsta veza geografije i povijesti ono što ih čini posebno vrijednima, jer kada se ona zanemari, događaji postaju pukom nabranjanje imena, mjesta i datuma, što učenicima otežava proces savladavanja gradiva te uopće ne djeluje motivacijski. Dewey ističe da takav način rada, konstantno bilježenje i ponavljanje poznatih događaja u krug sputava i maštu – naime, potrebno je uključiti nepoznato, dati širu sliku koja daje uvid u značaj pojedinih elemenata. Primjerice, ako uzmemo u obzir našu svakodnevnu okolinu: svjetlost, voda, zemlja, zrak, priroda, privredne djelatnosti, trgovina, rad u različitim službama itd., i tu okolinu promatramo u okviru značenja tih pojmova, dobiti ćemo neobične informacije koje treba „nabubati“. Međutim, ako te informacije iskoristimo da proširimo granice vlastitog iskustva, upoznajemo se s novim elementima koji su nam prije bili nepoznati. Ne radi se o pukom dodavanju i gomilanju novih znanja, već znanje proširujemo dodajući nova značenja i poveznice već poznatim stvarima, time nadograđujući i upotpunjavajući iskustvo.⁴⁵

Nadovezujući se na pitanje predmeta povijesti, Dewey je pisao i o problemu podučavanja prošlosti, temi na koju bi i danas trebali obratiti pozornost i izvući pouku svi prosvjetni radnici, javne osobe i roditelji. On priznaje povijesti veliki značaj, no ističe njezine opasnosti za društveni razvoj: „Ljudi beže od grube sadašnjosti da bi živeli u prošlosti koju su maštom oplemenili, umesto da ono što pruža prošlost upotrebe kao sredstvo za oplemenjivanje postojećih grubosti“.⁴⁶ Drugim riječima, prošlost ne treba služiti da oživi sadašnjost, ili da sadašnjost postane kopija prošlosti, jer u tom slučaju sjećanja i kultura postaju utočište i skrovište, a ne simbol i ukazatelj razvoja. Prošlost može služiti za usmjeravanje našeg djelovanja, no uvijek treba uzeti u obzir da karakteristike događaja iz prošlosti nisu jednake onima u sadašnjosti: „Duh koji je dovoljno osjetljiv za potrebe i prilike sadašnje stvarnosti imaće najživlji podstrek da se interesuje za istorijsku pozadinu sadašnjosti, i nikada neće morati da traga za putem kojim bi joj se vratio, jer sa njom nije ni gubio vezu“.⁴⁷ Dewey zapravo govori

⁴⁵ Džui, Dž. (1970.) str. 149.

⁴⁶ Džui, Dž. (1970.) str. 56.

⁴⁷ Isto.

da ne smijemo živjeti u prošlosti, no mnogo toga možemo iz nje naučiti, te nam služi kao opomena, upozorenje i pouka. Stoga je kod poučavanja povijesti i učenja o naslijeđu ključno povezivanje gradiva sa sadašnjim okolnostima, odnosno prošlost koristimo kao nadopunu proširujući znanja i značenja stvari sa kojima su učenici u svakodnevnoj interakciji, u sadašnjosti.⁴⁸

4.3.4. Prirodni i društveni predmeti

Osim što je konkretno izdvojio geografiju i povijest, Dewey je usporedio predmete (znanosti) na općenitijoj razini, kao prirodne i društvene. Zaključak koji donosi jest da su oni u međusobno zavisnom odnosu, jer ne možemo svijet odvojiti na čisto fizički (mehanički) ili društveni – čovjek s prirodom čini cjelinu, nije neki strani entitet, već je uključen u prirodu i njezine procese, o kojima u značajnoj mjeri ovisi. Interakcijom fizičke snage i predmeta u prirodi dolazimo do znanja, a ta se interakcija temelji na eksperimentalnoj metodi – sakupljamo podatke, postavljamo hipoteze, testiramo ih, analiziramo dobivene podatke itd. Ta je metoda karakteristična za prirodne znanosti, no istu koristimo i u povijesti, ekonomiji, politici, sociologiji, te pomoću nje dolazimo do odgovora na društvena pitanja. Dakle, priroda i društvo međusobno su isprepleteni i često ne možemo naći odgovore na pitanje iz jedne sfere bez da uključimo drugu. Primjerice, ako analiziramo zdravstvo, urbanizam, socijalne prilike, određena ljudska ponašanja ili recikliranje, sve redom društvena pitanja, nećemo dobiti potpune odgovore bez korištenja metode i instrumenata fizike, kemije i matematike. Djeca se s ovom vezom upoznaju i prije škole, kroz rad u kući, ali i igru. Pri polasku u školu, ta se veza raskida cjepljajući i odjeljujući predmete, što umanjuje interes kod učenika i daje samo privid stvarnosti, izuzimajući aktivno djelovanje i eksperiment. Zna se da se učenici razlikuju i imaju različite interese i jasno je da im treba biti omogućen razvoj posebnih sposobnosti s obzirom na njihove sklonosti i talente, ali isto tako treba im biti predstavljen cijeli spektar mogućnosti te trebaju biti svjesni da prirodne i društvene znanosti imaju više toga zajedničkog nego što im se priznaje. Odgojni značaj u ovom pristupu stoji u ideji da učenici poznate stvari i već stečena znanja upotrijebe u eksperimentu i tako upoznaju znanstvene principe i zakone kroz njihovu primjenu u praksi, a isto vrijedi i u obrnutom smjeru: znanstvene činjenice i zakoni sagledavaju

⁴⁸ Džui, Dž. (1970.) str. 59.

se u širem kontekstu, opažaju se veze i tako se proširuje njihovo značenje i uvećava kulturna vrijednost – činjenice se sagledava kroz društvene odnose i kontekst i uviđa se njihova uloga u životu.⁴⁹

Dewey izdvaja prirodne znanosti ističući probleme koji se vežu uz njih – naime, učenicima se predstavljaju simboli i formule, kroz koje stječu tehničko znanje, ali ne uviđaju koji je njihov značaj i ne osposobljavaju se da to znanje povežu i primijene ga na svakodnevne predmete i situacije, time savladavajući samo „jednu posebnu vrstu rječnika“.⁵⁰ Razvoj znanosti uvelike utječe na razvoj čovječanstva i usavršavanja kontrole, čemu svjedoči industrijska revolucija: intelektualna obrada informacija dobivenih iz prirode rezultirala je brojnim vrijednim pronalascima koji su uvelike olakšali i unaprijedili ljudski život – željeznica, parobrod, elektromotor, telefon, automobil, avion itd., rezultati su primjene znanosti u svakodnevnom životu. Ne smijemo smetnuti s uma da do tih pronalazaka ne bi došlo da nije došlo do manjih i ne toliko značajnih pronalazaka i pomaka koji su posljedično doveli do velikih otkrića. Stoga su i ti mali koraci značajni da učenik uvidi ulogu prirode u svakodnevnom životu, sa svim bitnim značajkama. Još jedan problem kod korištenja simbola jest da oni neće uvijek uspješno prikazati određeni proces i iskustvo te će rezultirati pukom knjiškom učenošću – jer različito je iskustvo učenika koji će samo pročitati stručni opis neke slike, i onoga koji će tu sliku vidjeti, kao i učenika koji će učiti jednadžbe o brzini ili svjetlosti, i onog koji će u prirodi svjedočiti tim prirodnim pojavama.⁵¹

Pošto se u svakom nastavnom predmetu mogu naći prednosti i mane, Dewey zaključuje da je besmisleno pokušati hijerarhizirati ih, te ističe da je najveći problem, ali i ideal kojem treba težiti u nastavnom gradivu i metodama potpunost iskustva,⁵² odnosno omogućavanje učenicima da prošire i obogate svakodnevna iskustva, da ne sagledavaju stvari i pojave usko i jednolično već savladavaju prirodu oko sebe uočavajući veze i odnose među stvarima. Time dolazimo do centralnog pojma Deweyjeve filozofije odgoja, metode koja po Deweyju (ali i suvremenim pedagoškim učenjima) omogućava potpunost iskustva – ručni rad.

⁴⁹ Džui, Dž. (1970.) str. 199-201.

⁵⁰ Džui, Dž. (1970.) str. 154.

⁵¹ Džui, Dž. (1970.) str. 157.

⁵² Džui, Dž. (1970.) str. 168-174.

4.4. Ručni rad

Prikazujući Deweyjev rad dolazimo do središnje ideje koja prožima i obuhvaća cijelo njegovo učenje o školi, odgoju i obrazovanju. Praktični, ručni rad za njega predstavlja idealno sredstvo i metodu za stjecanje znanja u društvenom i intelektualnom smislu, koje uvodi pojedinca u stvarni, djelatni svijet, iznad i dalje od pukih informacija, simbola i formula. Kao što je već naglašeno, aktualne društvene promjene zahtijevaju bolju prilagodbu rada u školi te su potrebne promjene u metodama i školskom gradivu – škola treba bolje pripremiti djecu za život u društvu proširujući i obogaćujući postojeći način rada, tj. uzimajući u obzir društveno stanje i gledište, a ne samo provjeravajući i mjereći rad djece kroz napredak u čitanju, pisanju, urednosti, točnosti, znanju itd. – i to je važno, no potrebno je proširiti pristup.

Promjena u društvenom stanju, načinu proizvodnje i trgovine, mora dovesti i do promjene u metodama rada u nastavi, a poveznica tih područja je upravo ručni rad. Pod neizbježnim utjecajem društvenih promjena je i sâm odgoj, jer se dolazi do potpune promjene načina življenja (rad i dokolica, migracije selo – grad). Djeca su sudjelovala u svim važnim poslovima u kućanstvu, što je imalo važan utjecaj u disciplini, bilo je značajno za izgradnju karaktera i razvijanje svijesti o odgovornosti, poštenju i suradnji. Industrijalizacija i modernizacija ubrzali su, skratili, a neke postupke čak i u potpunosti uklonili, smanjujući tako opseg posla u kućanstvu i onemogućavajući djeci uključivanje u procese koji su bili rezultat produktivnosti, organizacije i napornog rada (npr. proces osvjetljenja doma, obrada materijala za tkanje i sl.). Dijete je prije bilo u izravnom dodiru s tvarima i steklo je osobnu odgovornost promatrajući i/ili sudjelujući u gospodarstvu, no sada je ta ravnoteža narušena. Kroz neposredni dodir sa stvarnošću i izravan kontakt sa stvarnim predmetima i materijalima, djeca uče iz prve ruke, promatraju, promišljaju, stvaraju te dobivaju znanja o njihovoj upotrebi i namjenama u društvu. Takvo znanje i pouke ne mogu se usvojiti klasičnom nastavom, jer se učenici ne upoznaju sa srži predmeta, već tehničkim informacijama i popisom činjenica koje su udaljene jer se ne mogu povezati sa stvarnim radom koji iza sebe ima stvarne razloge i motive, a pred sobom stvaran cilj.

Društveni život djeteta čini temelj njegovog rasta i razvoja, stoga školski predmeti trebaju biti u korelaciji na temelju njegovih društvenih aktivnosti umjesto klasične podjele kojom im naprasno prikazujemo razna otkrića, moraju čitati i pisati, učiti povijest, geografiju itd., a sve bez poveznice s društvenim životom. Postoje aktivnosti koje nadilaze ovaj zastarjeli

pristup, aktivnosti koje će djecu staviti u središte i iz prve ruke učiti i djelovati kao što je to činila civilizacija kroz povijest i različite društvene pozadine i uvjete – te su aktivnosti kuhanje, šivanje i sl., jednom riječju ručni rad u školi. Ručni rad predstavlja fundamentalne oblike društvene aktivnosti i može biti posrednik za upoznavanje s formalnim predmetima školskog kurikuluma. Dewey ne poriče niti umanjuje značaj znanosti i književnosti, napominjući da je znanost vrijedna jer djeci pomaže i omogućava im interpretirati i kontrolirati iskustvo koje su već imali, i na taj način bi trebala biti ukomponirana u kurikulum, pomažući im da lakše i učinkovitije reguliraju buduća iskustva, dok književnost ima značaj kao društveni instrument, pomoću kojeg djeca komuniciraju, dijele ideje i osjećaje s drugima. Odgoj je život, a život ima znanstveni, umjetnički i komunikacijski aspekt, te napreduje i obogaćuje se kroz stvaranje novih stavova, pogleda i interesa naspram iskustva, a ne kroz dodavanje i savladavanje novih predmeta.⁵³

Primjena ručnog rada u školi ima mnoštvo prednosti: izaziva iskrenu pažnju i interes kod učenika, tijekom rada su živahna, aktivna i vrijedna umjesto da su pasivna i u svojstvu promatrača. Pritom se osjećaju korisno i sposobno, pa su stoga i voljniji u pisanju domaće zadaće te spremniji za praktične radove u životu – domaćinstvo, kuhanje, trgovinu i zanat trebamo shvaćati kao razne aspekte života, a ne posebne školske predmete, dok škola treba biti izraz aktivnog društvenog života, a ne mjesto na kojem se samo „uče lekcije“. Problem zbog kojeg škola ne predstavlja prirodnu društvenu cjelinu leži u tome što joj nedostaje element zajedničkog stvaralačkog rada i nema društvenu organizaciju koja je prisutna u svim drugim aspektima života djeteta – u sportu i igri dolazi do spontane i neizbježne podjele rada, biraju se vođe i sljedbenici te suradnja igra veliku ulogu, što u školi nije prisutno: „tragična je slabost sadašnje škole u tome što ona teži da spremi buduće članove društva u jednoj sredini kojoj vidno nedostaju uslovi za razvitak društvenog duha“.⁵⁴

Ručni rad unosi potpuno drugačiju atmosferu u učionicu, učenici su u pokretu, motivirani, nisu pasivni i tromi u primanju novih znanja, već sami svojim radom dolaze do tih znanja. Takav rad zahtijeva i promjenu dinamike odnosa ne samo na relaciji učenik – učitelj i učenik – gradivo, već i među samim učenicima. Naime, uobičajena je praksa uspoređivanja znanja i količine usvojenih činjenica što je dovelo do nepoželjnosti međusobne suradnje i potpore, puko učenje činjenica i uspoređivanje s drugom djecom vode u sebičnost, no to nije

⁵³ Dewey, J. (1897.) str. 78. Preuzeto s: <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/> (stranica posjećena 21.05.2019.)

⁵⁴ Džui, Dž. (1937.) str. 9.

slučaj u učionici koja je puna učenika istraživača – djeca slobodno razgovaraju, izmjenjuju misli i ideje, daju savjete, prikazuju dobivene rezultate te uspjehe i neuspjehe ranijih iskustava, uvodeći pravu radnu i poticajnu atmosferu. U ovakvoj atmosferi natjecanje i uspoređivanje javljaju se samo kod provjere kvalitete obavljenog rada, a ne u svrhu uspoređivanja količine usvojenih činjenica – škola mora biti „društveno koncipirana, prožeta vrijednostima zajedničkog života, a ne vrijednostima individualnog stjecanja; ona je trebala odbaciti tradicionalnu školsku zaokupljenost gomilanjem i natjecanjem što ga pothranjuje zavist“,⁵⁵ a „natjecanje, ono bi se javljalo u službi zajednice, a ne kao izraz društveno beskorisne borbe ili kao dokaz pukog posjedovanja znanja“.⁵⁶

U takvoj učionici koja može podsjetiti na nekakvu radionicu, ima nereda, razgovora i ne sjedi se mirno na jednom mjestu (kao i u pravoj radionici), čime se pojam školskog reda mijenja iz temelja. Svrha discipline i školskog reda je stoga usmjerena prema postizanju i ostvarenju zadanih ciljeva, a oni se odnose na razvijanje duha društvene suradnje i zajedničkog života. Disciplinu treba voditi životno iskustvo, ona mora proizlaziti iz rada i učenja na stvaralačkom poslu i tek se tada kroz nju ostvaruje odgovornost i donose pouzdani sudovi.

Uvođenje zanimanja u školu mijenja ju iz temelja, a ta ideja predstavlja temeljni stup Deweyjeve škole:

Ona [škola] na taj način dobija prilike da se pridruži životu, da postane dečijim domom, u kome ona uče putem upućenog života, a ne, kao što je sada, mesto gde se uče lekcije apstraktnih i nevidljivih veza sa nekim mogućim načinom života kojim ćemo živjeti tek u budućnosti. Ona time dobija mogućnost da bude zajednica u malome, društvo u začetku. (Džui, 1937.: str. 11)

Fizički, tj. ručni rad bio je Deweyjeva ideja učenja i življenja, škola ne treba biti izoliran sustav u kojemu se „uče lekcije“, već djeca postaju dio zajednice kojoj doprinose svojom djelatnošću, tako povezujući školu sa životom i čineći ju „zajednicom u malom, društvom u začetku“.

Djeca kroz različita zanimanja i ručni rad trebaju razumjeti prirodne procese i sirovine, čovjekov povijesni razvitak i njegovu ulogu u cijelom tom procesu. Za primjer uzmimo šivanje – ono ne treba imati čisto utilitarističku svrhu da učenik nauči prošivati dugmad i zakrpe, već on kroz taj rad nalazi i ide tragom ljudskog napretka kroz povijest – razumije uporabne sirovine

⁵⁵ Dewey prema: White, M. G. (1979.) str. 154.

⁵⁶ Isto.

i skrivene mehaničke principe te rekapitulira povijest ljudske evolucije. U razredu bi koraci bili sljedeći: učenici prvo dobiju sirovinu (lan, pamuk, vuna), potom analiziraju moguće načine prerade i uporabe te uspoređuju sirovine (kada shvate da je lakše izvući nit vune i da se obradom vune dobije veća količina materijala nego kod pamuka i lana, shvatiti će zašto se nosila vunena odjeća), a zatim slijedi upoznavanje s procesima koji se odnose na obradu materijala: grebanje, pređenje, namatanje i sl. White ističe još jednu važnu Deweyjevu ideju iza tog procesa, a to je da učenik kroz procese obrade materijala, šivanja i tkanja može uvidjeti jedan aspekt razvitka čovjekove povijesti. Pritom se koristi znanstvenom metodom, pa je na neki način i on u neku ruku znanstvenik i stručnjak.⁵⁷

I sâm Dewey kaže da ovo zasigurno nije jedini i najbolji način te daje mogućnost unaprjeđenja i poboljšanja cijelog procesa, no važno je da kroz taj proces djeca uviđaju vrijednost i potrebu predmeta kroz povijesni tijek, sve do danas i njegovog aktualnog načina obrade, a upravo se u njemu krije znanost: proučavanje materijala, oblika, svojstava, uvjeta i okolnosti pod kojim se javljaju razne sirovine, poznavanje industrijskih središta i strojeva za proizvodnju, uviđanje utjecaja pronalaska na čovječanstvo itd. – kroz evoluciju industrije možemo vidjeti cijelu ljudsku povijest – od lanenih, pamučnih i vunениh niti do gotovog odijela.⁵⁸ Kada se u nastavi koristi metoda ručnog rada treba imati na umu da primarni cilj nije ekonomska vrijednost proizvoda kojim se djeca bave i izrađuju, već razvitak njihovih društvenih moći i sposobnosti kroz rad. A upravo kroz taj rad škola može postati ključan element modernog društva koji pomaže u otkrivanju ekonomskih i gospodarskih problema društva i pokrenuti njihovo rješavanje i uklanjanje.⁵⁹

Zanimanja i ručni rad uklopljeni u nastavu učenicima daju stvaran, opipljiv motiv rada, daje im iskustvo iz prve ruke, mijenja ih i priprema za djelovanje u aktivnom, modernom društvenom životu. Prilikom rada love se u koštac s pravim problemima te sami pokušavaju naći odgovore i metode njihova rješavanja, što je u odgojnom smislu neusporedivo veće vrijednosti nego reproduciranje tuđih ideja i riječi. Djecu treba od malih nogu upućivati i voditi u društvenom smislu, obogatiti ih povijesnim tumačenjem te s njima provesti i objasniti razne znanstvene metode. U školi se gomilaju podaci i ovladava simbolima, ali ne ispunjava se i težnja za radom, stvaranjem i proizvodnjom, jer imamo tendenciju da svijet dijelimo na „obrazovan“ i „radnike“, tj. razdjeljujemo teoriju i praksu. Dewey ističe da se škola gleda kao

⁵⁷ White, M. G. (1979.) str. 155.

⁵⁸ Djui, Dž. (1937.) str. 12-13.

⁵⁹ Dewey prema: White, M. G. (1979.) str. 154-156.

instrument za nalazak posla i zarađivanje u budućnosti i da bi bila privlačnija većem broju ako bi uključivala ručni rad⁶⁰ – to nije relevantno za naše doba s obzirom da je škola obavezna i nije upitno hoćemo li ju upisati ili ne, no s druge strane ima smisla i u našem slučaju zbog shvaćanja škole na spomenuti način – kao sredstvo koje nas dovodi do zarade. Stoga je korisnije, ali i privlačnije biti u školi koja nas uči i priprema za praktičan život, a ne samo gomila formule i definicije. Posljedice takvog rada očituju se u pozitivnijoj i aktivnijoj školskoj atmosferi te promjeni u odnosima među učenicima i naspram učitelja. Uvođenjem ručnog rada i radnih zanimanja u učionice stvara se početna životna zajednica, prožeta duhom umjetnosti, povijesti i znanosti, koja uvodi djecu u život zrelog društva i jamči nadolazak boljeg društva.

Dewey želi staviti ručni rad u središte školskog rada i života, time joj dajući visoku funkcionalnu vrijednost i osiguravajući učenicima savladavanje praktičnih znanja, naspram čisto teorijskih koja usvajaju u tradicionalnoj školi. On upućuje mnoštvo primjedbi tradicionalnoj školi i njezinim metodama, te je jedna od njih nedostatak slobode. Naime, kako ističe Claparède, do boljih odgojnih rezultata se dolazi slobodom, a ne primoravanjem – učenicima je dopuštena komunikacija, kada nekome nešto nije jasno međusobno si trebaju pomagati,⁶¹ te se takvo ponašanje treba odobravati i poticati – sve je to u duhu škole kao „zajednice u malom“. Isto vrijedi i kod učenja i rješavanja zadataka – trebamo izaći iz zadanih okvira i potaknuti samostalno razmišljanje i aktivnost učenika, koji će na taj način razvijati maštu, mentalne i fizičke sposobnosti. Školu moramo približiti svakodnevnom životu učenika, jer se u svom nastojanju da prenese što više činjeničnog znanja učincima, izdvojila i izolirala od iskustva. Time dolazimo do ručnog rada koji u školu vraća životnu atmosferu, intrigira učenike i potiče ih na aktivno sudjelovanje u nastavi, a time i aktivno uče.

Ručni se rad očituje u praktičnim zadacima koji objedinjuju različite znanosti i daju učenicima širi pogled na razne procese. Osim Deweyjevog primjera s preradom vune, istaknuti ću i jedan vezan uz kuharstvo: slijepo praćenje recepta u kuharici ne daje uvid zašto se određeno jelo priprema na određeni način (zašto se neke namirnice obrađuju drugačije od drugih). Tako su učenici dobili zadatak kuhanja jaja, variva i mesa, iza kojeg je stajao drugi cilj: uviđanje i usporedba različitih hranjivih tvari i njihova prerada (škrob, bjelančevine, masti): prije kuhanja utvrđuje se koje su hranjive tvari i u kojoj mjeri prisutne kod namirnica, dok prilikom kuhanja primjećuju utjecaj termičke obrade na okus, teksturu, oblik i boju namirnica te dolaze do zaključaka. Primjerice, mogu primijetiti da je u mesu veći udio masti nego u varivu te da to

⁶⁰ Džui, Dž. (1937.) str. 14-15.

⁶¹ Klapared, E. (1920.) str. 26.

utječe da daljnji proces i postavljanje uvjeta za njihovu preradu, uviđaju da je škrob karakterističan za varivo, a bjelančevine za meso, te na taj način povezuju različite činjenice, materijale i uvjete, što je od većeg odgojnog značaja nego da su u knjizi pročitali bezličan popis svojstava proučavanih tvari.⁶²

Deweyju je upućena kritika na temelju argumenta da takav tip odgoja obučava i priprema uskogrudne i jednostrane specijaliste, no Dewey odgovara da je zapravo trenutni, tradicionalni odgoj taj kojeg treba optužiti za navedeno, te da cilj ovakvog načina rada nije „da se nauči jedan zanat s pogledom na određeni profesionalni poziv, nego da budu životni metodi, tj. središta naučne radoznalosti i aktivnoga istraživanja, polazne tačke, od kojih će učenici biti dovedeni dotle, da ostvare istorijski razvitak čovekov“.⁶³ Drugim riječima, cilj nije stvaranje stručnjaka u određenim područjima i zanatima (kuharstvo, botanika, šivanje itd.), već stvaranje sredine koja će potaknuti učenike na samostalno prepoznavanje problema i pronalaženje njihovih rješenja, kroz aktivan i originalan rad i suradnju. Kroz cijeli proces učenik mora biti ispred gradiva, stavljajući njegove potrebe, interese i sposobnosti na prvo mjesto, a kada se susretne s teškoćama prilikom rada, potiče ga se na korištenje već usvojenih znanja i maštovito stvaralaštvo – tako se u primjeru s preradom vune, pamuka, lana učenici upoznaju s prvim instrumentima za obradu materijala, i nalaze ideje za njihovo unaprjeđenje i modernizaciju – tako se stvara interes za mehanička sredstva, koja usavršavaju primitivne alate i daju uvid u razvojni proces. Takav način rada praktičan je uvod u poučavanje i učenje drugih znanosti – fizike, kemije, aritmetike, geometrije, povijesti, a djetetu otkriva i značenje i vrijednost ručnog rada.

Kod rada s drvom, kuhanja, botanike itd. nije dakle cilj treniranje i obuka budućih stolara, kuhara i vrtlara ili pak puka zabava i užitak, već prikaz i razumijevanje uloge tih zanimanja kroz povijest, ali i u današnjim društveno-političkim okolnostima. U pravilnim i kontroliranim uvjetima učitelj može (i treba) prenijeti učenicima znatno više od tehničkog znanja i načina izvršenja zadatka – primjerice, kod vrtlarstva se moraju upoznati s raznim činjenicama i svojstvima o biljkama, uvjetima njihovog rasta, utjecaju životinjskog svijeta, ulozi klimatskih uvjeta, doba godine, svjetlosti i vlage, kemijskim sastavom tla itd. Kod kuhanja se uči o korištenju topline i vlage u mijenjanju kemijskog odnosa hranjivih tvari u raznim namirnicama, o apsorpciji hrane i rastu tijela – cilj je ta zanimanja povezati sa znanstvenom metodom, koristeći se znanjima iz kemije, fizike, matematike, geografije i drugih znanosti.

⁶² Džui, Dž. (1937.) str. 22-23.

⁶³ Dewey prema: Klapared, E. (1920.) str. 28.

Pritom učitelj ima ključnu ulogu kao posrednik između učenika i materijala, on pojašnjava, usmjerava i održava aktivnu i djelatnu atmosferu u razredu, održavajući poticajnu i motivirajuću radnu sredinu koja će omogućiti ostvarenje zadanih ciljeva.⁶⁴

Dewey ističe svoju žalost i ljutnju jer se ovo načelo ne primjenjuje u praksi. On ističe da se ideja odgoja kao aktivnog i konstruktivnog procesa u istoj mjeri prihvaća u teoriji koliko se izostavlja u praksi, čineći odgoj odnosom koji se temelji na relaciji pukog prenošenja i primanja informacija. Da bi njegova primjena u praksi bila moguća, mora doći do značajnih promjena u školi – škola mora biti opremljena radnim alatima i materijalima, a nastavne metode, oblici i gradivo moraju se izmijeniti i prilagoditi okolnostima koje zahtijevaju aktivni rad. Dewey naglašava da se time ne umanjuje upotreba jezika kao odgojnog sredstva kojim se prenosi znanje, već se prirodnije koristi zbog uspostavljene veze s raznim djelatnostima.⁶⁵

Mnogi su u Deweyjevo vrijeme njegov pogled smatrali utopijskim, no on je u skladu sa svojom filozofijom svoje postavke i provjerio iskustvom – 1896. godine osnovao je u Chicagu eksperimentalnu školu za djecu od 5 do 17 godina, koja uz neke izmijenjene elemente radi i danas.

4.4.1. Eksperimentalna škola

Princip rada Deweyjeve eksperimentalne škole nije se temeljio na korištenju hipoteza koje su smatrane ispravnim načinom poučavanja i učenja, već su postavljene hipoteze koje su se trebale radom i primjenom tek potvrditi, a određene ideje vodile su raspoređivanje i organizaciju nastave. Jedna od osnovnih hipoteza bila je potreba za spajanjem učenja činjenica s društvenim radom – to je dakle hipoteza koju je tek trebalo ovjeriti kroz njezinu primjenu u radu s učenicima, a ne apsolutni zakon i pravilo i princip za primjenjivanje.

Upravljanje školom, kao i njezina administracija, izbor nastavnoga gradiva, raspored nastavnoga plana, kao i sama nastava, prepušteni su gotovo sasvim učiteljima; tu se pratio postepeni razvoj primenjenih vaspitnih principa i metoda, a nije dat ukočen okvir. Učitelji su uzimali za polazište pre probleme

⁶⁴ Džui, Dž. (1970.) str. 141-148.

⁶⁵ Džui, Dž. (1970.) str. 31.

nego li utvrđena pravila, i kada se došlo do izvrsnih rešenja, to su ona bila izvedena od učitelja u školi. (Klapared, 1920. str. 29-30.)

Upravo je iz ovoga evidentan eksperimentalni faktor, jer se ne radi samo o eksperimentu kao takvom prilikom učeničkog rada na zadanim materijalima, već je „ono eksperimentalno“ zadano i u radu učitelja, organizaciji nastave i nastavnog gradiva, te je stoga Deweyjeva škola eksperimentalna škola u punom značenju te riječi. Kako Claparède ističe, sâm Dewey izbjegavao je termin „eksperimentalna“ jer užasava roditelje, duhovito napominjući da ih vjerojatno podsjeća na vivisekciju.⁶⁶

Deweyjevu filozofiju odgoja slikovito ilustrira anegdota koju je doživio prilikom traženja opreme za svoju školu – tražio je stolove i stolce koji su po njegovim kriterijima bili odgovarajući u umjetničkom, zdravstvenom i odgojnom smislu, no nakon duge i neuspješne potrage došao je do prodavača kojem je pokušao objasniti što točno traži, a on mu je odgovorio da je problem u tome što traži stolove na kojima će djeca raditi, dok u prodaji postoje samo oni stolovi u kojim djeca slušaju. U ovom trivijalnom događaju Dewey je uvidio problem dotadašnjeg školovanja, promišljajući dalje o istom, govoreći da su klupe u razredima ružne, posložene geometrijski, zbijene da onemoguće kretanje itd., te da reforma obrazovanja ne leži samo u promjeni nastavnog gradiva i metoda, već i izgledu i organizaciji učionice (ima vrlo malo radionica, laboratorija, materijala i alata za rad te nema ni predviđenog prostora za njih).⁶⁷

Slušanje se svodi na pasivnost i slijepo primanje informacija koje su „gotovi rezultati“, uz uvjet da učenik savlada čim više tih informacija u što kraćem vremenskom razdoblju. To je glavna karakteristika tradicionalne škole, karakteristika kojoj se Dewey iz korijena protivi i nastoji oduprijeti. Umjesto da im se serviraju gotovi rezultati, definicije i formule, djecu treba motivirati i navesti da sama dođu do njih i usvoje pouku kroz svoj rad. Značajan problem pri realiziranju toga predstavljaju prenapučene učionice te omjer učenika i učitelja, što opet uvjetuje njihovu pasivnost. Međutim, kada se djeca angažiraju u radu, više nisu dio pasivne mase nego postaju aktivne individue koje su duhom iste onima izvan škole, kod kuće, u susjedstvu ili na igralištu. Pritom se nastava treba prilagoditi dobi te raznim sposobnostima i potrebama učenika, izbjegavajući tako jednolikost metode i nastavnog plana. Ovim uvidom Dewey, kako i sâm napominje, mijenja težište u odgoju i revolucionarizira ga, uspoređujući tu

⁶⁶ Klapared, E. (1920.) str. 30.

⁶⁷ Džui, Dž. (1937.) str. 18.

revoluciju s Kopernikovom, koji je u astronomsko središte postavio Sunce umjesto Zemlje, s tim da je Dewey u svom slučaju u središte odgojnog sustava postavio dijete, tj. učenika.⁶⁸

Kako povezati život u školi s onim izvan nje? Da bismo odgovorili na to pitanje, trebamo se pitati što sačinjava djetetov život izvan škole, a da je odgojno. Na to pitanje nije teško odgovoriti, s obzirom da većina životnih situacija ima odgojni učinak. Uzmimo za primjer obiteljski život – dijete kroz razgovor sa starijim članovima nalazi što ga zanima i što je za njega vrijedno, postavlja tvrdnje i pitanja te tako neprestano uči, govori o vlastitom iskustvu, uči kroz pogreške na koje mu drugi ukažu ili ih sâmo uoči, sudjeluje u kućanskim poslovima i tako stječe radne navike, usvaja vrijednosti i postaje odgovorno, uči uvažavati i poštivati tuđa prava i mišljenja itd. Da bi se taj rast nastavio, djeci se mora otvoriti i svijet izvan njihovog doma u fizičkom (vrt, polja, šume, izleti, šetnje) i društvenom (druženje sa što više odraslih osoba i druge djece) smislu. Ona moraju učiti kroz život, a s obzirom na njihov znatizeljan i nimalo pasivan duh to je lako ostvariti ako ga se usmjeri umjesto da se zanemaruje ili uzalud troši, i tada dobivamo pozitivne i željene rezultate. Ako se dijete pravilno usmjeri, ono dijelom i sâmo sebe odgaja – provodi svoje želje i interese u djelo, suočava se s teškoćama, upoznaje se s građom, ulaže trud i strpljenje, jednom rječju upravlja svojim snagama i sposobnostima – i tako stječe znanje. Primjerice, kada dijete želi izraditi kutiju mora imati plan koji će voditi do izvršenja i konačnog rezultata: izabire drvo, uzima mjere, određuje način obrade, bira alate koji će mu koristiti te odlučuje koji će način rada primijeniti – sve to vodi stjecanju discipline i ustrajnosti te usvajanju pouke i znanja. Pri radu su neizbježne prepreke i poteškoće, no njima se dijete mora prilagoditi i nadvladati – njih će uvijek biti, a njihovo nadilaženje upravo je element koji stvara znanje i odgoj. Korisno je poticati djecu da se izražavaju kroz oblike, riječi i boje, jer na koncu te su metode njima drage i bliske, a učitelj je taj koji ih treba dalje usmjeriti konstruktivnom kritikom, pitanjima i savjetima (što je svojim radom učinio, što treba dalje činiti). Kada se rade eksperimenti, djeci je svejedno je li mjesto radnje laboratorij ili radionica jer ima isti učinak – naime, rad u fizici ili kemiji ne služi cilju da izvuku znanstvena objašnjenja ili apstraktne istine, njihova pažnja i interes fokusirani su na tijek i razvoj događaja u pokusu, a učitelj je tu da ih usmjeri i ostvari rezultate koji su od znanstvene vrijednosti. Primjerice, djeca od 12 godina na satu šivanja dobila su zadatak da sašiju prekrivač po uzoru na stari prekrivač američkih domorodaca iz plemena Navajo – svi su nacrtali svoju verziju prekrivača inspiriranu prikazanim, te su izabrali jedan dizajn i krenuli u izradu. U procesu je trebalo uložiti strpljenje, razumijevanje i ustrajnost, učenici su morali pokazati maštovitost, spretnost i snalažljivost u

⁶⁸ Džui, Dž. (1937.) str. 19-20.

izvršenju zadatka, pritom obogaćujući svoje znanje povijesti, unaprjeđujući vlastiti tehnički rad te oslobađajući umjetnički duh – zadatak je dakle i poučan i odgojno relevantan.⁶⁹

Dewey ističe da djeca imaju četiri vrste interesa, odnosno prirodnih nagona: govor (saopćavanje, izražavanje), istraživanje (pronalaženje, ispitivanje, zadovoljenje radoznalosti), izrada (rad, gradnja) i umjetničko izražavanje (ispoljavanje mašte). Spomenuti su interesi prirodna sredstva i kapital, nešto što je svima urođeno, a o čijem vježbanju i korištenju ovisi razvoj djeteta. Škola mora omogućiti uvjete u kojima će dijete te nagone ispoljiti i zadovoljiti, uz uvjet stručnog i znanstveno utemeljenog vođenja. Na taj se način stvara radno okruženje vođeno principom „learning by doing“, a on je primjenjiv na sve znanosti (fizika, kemija, povijest, geografija...). Na primjer, djeca u dobi od 7 godina pokazuju interes za životom primitivnih naroda i skupina igrajući se lûkom i strijelom, kopljem i sličnim primitivnim, improviziranim oružjima – to ponašanje ne treba ignorirati ili potisnuti, već potaknuti i usmjeriti u nešto još korisnije – vježbaju tehničko znanje, dolaze u dodir s prirodom, uče o lovu i ribolovu, zamišljaju prizore iz prirode opisujući ju (je li brdovita, šumovita, blizu livade, uz rijeku, ima li rijeka mnogo riba itd.), prelazeći preko doba lova do ratarskog doba, od nomadskih vremena do doba stalnih naselja, uviđajući tako napredak ljudskog roda i ostavljajući otvoren prostor za proučavanje i ispitivanje, što dovodi do pouke i širenja znanja na više razina (ulazi se u područja raznih znanosti). Kroz takav rad djeca ne upijaju činjenice, već ih proživljavaju i tako integriraju u znanje i shvaćanje napretka civilizacije, vježbaju pažnju i stječu vještine u tumačenju i zaključivanju te pouzdanom promatranju i stalnom razmišljanju. Primitivne ljudske nagone (govor, istraživanje, gradnja, umjetničko izražavanje) je moguće i potrebno iskoristiti, te uz davanje povoljne prilike i pravilno navođenje omogućavamo i obogaćujemo razvitak djeteta te tako postizemo rezultate. U takvom okruženju djeca neće samo učiti, već će živjeti kao prava „zajednica u malom“.⁷⁰

Deweyjev rad u eksperimentalnoj školi bio je od velike važnosti iz razloga što je revolucionarizirao način rada u školi, bazirajući ga na praktičnom i ručnom radu, istraživanju i eksperimentalnoj metodi te konkretnom iskustvu djece, uzimajući u obzir njihovu društvenu okolinu, individualne, psihološke i socijalne čimbenike, korelirajući nastavne predmete kroz interdisciplinarni i multiperspektivni pristup.

⁶⁹ Džui, Dž. (1937.) str. 20-26.

⁷⁰ Džui, Dž. (1937.) str. 26-32.

Kada govorimo o kurikulumu Deweyjeve eksperimentalne škole, njegove su se karakteristike očitovale u fleksibilnosti, korelaciji, adaptivnosti dječjim i svakodnevnim potrebama, izostanku religijskih sadržaja te strukturiranosti.⁷¹ Iako se konstantno naglašava važnost dječjih potreba i težnji (koje su često nasumične i nekontrolirane) i prilagođavanja istima, strukturiranost je uvjet za postizanje željenih odgojnih i obrazovnih rezultata, a oni se ostvaruju kroz sustavno usmjeravanje i smišljeno, organizirano djelovanje učitelja.

Radovi koje učenici izvršavaju u eksperimentalnoj školi (stolarstvo, kuhanje, tkanje, šivanje) dokidaju klasičnu školsku atmosferu i unose življu, aktivniju i poticajnu radnu atmosferu. Cilj nastave je upravljanje tim radom, njegova koordinacija, sistematizacija i organizacija – moraju postojati dosljednost i smisao u zadanim aktivnostima, što je najteži uvjet za ispuniti, ali se pokazao i kao najuspješniji u dobivenim rezultatima:

Zadatak škole nije u tome da mlade prenese iz aktivne sredine u jednu skučenu sredinu gde se izučavaju svedočanstva tuđe učenosti, već da ih prenese iz sredine gde su delatnosti relativno slučajne (slučajne u odnosu na posmatrački dar i mišljenje) u sredinu gde su delatnosti odabrane tako da upravljaju učenjem. (Džui, 1970.: str. 192.)

Što se tiče strukture razreda, u početku su učenici bila djeca različitih dobnih skupina, čime je starijim učenicima dana prilika da na sebe preuzmu odgovornost za rad mlađih, a poslije je došlo do grupiranja po sličnosti u „duhovnom“ stanju, odnosno interesima i intelektualnim sposobnostima. Po pitanju discipline, učenicima je dana velika sloboda u vidu povezivanja života u školi s obiteljskim životom, te se pokazalo da takav pristup nije djelovao ometajuće na rad. Uspjeh škole potvrdilo je i povećanje broja učenika, koji se od 15 učenika u prvoj godini povećao na 100 učenika u trećoj godini. Škola je u izvornoj formi trajala osam godina, do Deweyjevog odlaska u New York, i tada je spojena s drugim zavodom te postoji i danas pod imenom University of Chicago Laboratory Schools (UCLS).⁷²

Eksperimentalna škola danas broji oko 2.000 učenika u dobi od 3 do 18 godina, s omjerom učenik-učitelj 10:1, opremljena je stolnim i prijenosnim računalima te tabletima (sve učionice su pokrivene), uključuje učenike u razne izvannastavne aktivnosti (sport, radionice,

⁷¹ Dewey prema: Zorić, V. (2010.) str. 401.

⁷² Klapared, E. (1920.) str. 30-31.

razni projekti), ističući zasluge Johna Deweyja i bazirajući i dalje svoj rad na njegovim idejama, prilagođavajući ga potrebama suvremenog života.⁷³

4.4.2. Teorija naspram prakse i uloga iskustva

Zašto je uopće došlo do tolikog jaza između teorije i prakse? I danas primjećujemo razliku kada govorimo o „intelektualcima“ i „radnicima“, odnosno ljudima koji s jedne strane svoju profesiju temelje na teorijskom znanju, i s druge na praktičnom, fizičkom i funkcionalnom radu, a Dewey ističe da taj pogled svoje korijene vuče još iz antike, kada se običajima i tradiciji suprotstavio razum – naime, atenska filozofija razvila se u vrijeme kada je religija dominirala kulturnom i intelektualnom sferom, stavljajući razum naspram običaja i tradicije koji su se izjednačavali s iskustvom, jer su predstavljali osnovno mjerilo znanja, djelovanja i ponašanja – time su iskustvu suprotstavili razum kao superiorniji entitet. Tada su vjerska i umjetnička uvjerenja imala veću vrijednost naspram tehničkih i praktičnih zanimanja. Međutim, situacija se opet okreće na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće, kada je Bacon raskinuo s autoritetom tradicionalne filozofije pozivanjem na iskustvo – on se zalagao za istraživanje, pronalazak, otkrivanje i dokazivanje umjesto nekritičkog prihvaćanja ideja i informacija, promijenivši tako cijeli koncept „iskustva“. Tada je eksperimentalna metoda dobila na važnosti i iskustvo je postalo intelektualni entitet – nije se odnosilo na puki rad i izvršavanje radnji, već je postalo temelj postupka razmišljanja, dajući mu čvrstoću i legitimitet.⁷⁴ Na toj baštini empirizma Dewey gradi svoju filozofiju odgoja.

Tako je ljudski postupak došao u središte znanstvenog i filozofskog razmatranja, na mjesto općih pojmova, zakona i zastarjelih autoriteta, mijenjajući sâm pojam znanja. Naime, pojam znanja očitovao se u prenesenim činjenicama i zakonima, no došlo je do obrata i znanje se počelo poistovjećivati s procesom dolaska do činjenica i zakona, a ne njima samima. Pojam znanja mijenja svoju prirodu, ono nadilazi kontemplativnu komponentu i postaje operativno i

⁷³ The University of Chicago: Laboratory Schools. Službena internetska stranica Laboratorijske škole. Preuzeto s: http://www.ucls.uchicago.edu/uploaded/admissions/Lab_viewbook_spreads.pdf?1468942014016 (stranica posjećena 09.06.2019.)

⁷⁴ Džui, Dž. (1970.) str. 184-187.

eksperimentalno, tj. praktično u pravom smislu riječi, uključujući iskustvo u cjelokupni proces.⁷⁵

Na što mislimo kada se pozivamo na „iskustvo“? Uz poznate definicije i opise iskustva u filozofiji, Dewey ga dopunjava: „Iskustvo postaje najprije posao činjenja (...) Živo biće se podvrgava, trpi posljedice svojega vlastitog ponašanja. Tu usku povezanost između djelovanja i trpljenja i njemu podređenih oblika nazivamo iskustvom“.⁷⁶ Iskustvo je oruđe, instrument koji poboljšava kvalitetu života te koristi u borbi za opstanak i napredak čovječanstva, stoga je sâm proces istraživanja i izvođenja eksperimenata ključan u ljudskom životu i potreban od najranije dobi. Jasno je da se iskustvo u različitim stvarima stječe nesvjesno i prirodno kroz interakciju s drugim ljudima i predmetima (npr. hodanje, hranjenje, učenje kroz igru), no nameće se pitanje zašto je ono zanemareno kada dijete krene u školu – inzistira se na što većoj količini usvojenih činjenica i definicija, a u većini slučajeva učenici ne znaju kako i iz kojih razloga su one postavljene i potvrđene. Istraživanje i eksperiment su temeljni alati u dosezanju trajnog znanja, te njihov cilj „nije kontemplativno znanje o stvarima, nego njihova bolja i sigurnija upotreba“.⁷⁷ Kada govorimo o iskustvu također je bitno naglasiti da se ono ne identificira kao spoznaja, već odnos pojedinca prema svojoj društvenoj i fizičkoj okolini, čineći tako spoznaju vrstom iskustva, do kojeg dolazimo kombinacijom praktičnih i misaonih procesa, tj. istraživanjem i zaključivanjem.⁷⁸

Napredak eksperimentalnih znanosti uvelike je umanjio tendenciju tradicionalnog odvajanja iskustva i razuma, rada i znanja, odnosno teorije i prakse, te je primjena novih metoda rada i eksperimentalne metode u prirodnim znanostima promijenila stanje stvari smjestivši iskustvo i znanje u praktičnu umjesto u spoznajnu domenu. No time se ne umanjuje vrijednost jedne u korist druge – iskustvo je neizbježan alat pomoću kojeg dolazimo do spoznaje, a do njega dolazimo djelovanjem i praktičnom primjenom.

Dewey stavlja iskustvo u prvi plan ističući praksu, tj. ručni rad kao osnovnu metodu podučavanja i učenja. Koja je uloga iskustva u učenju?

Učiti iz iskustva znači uspostavljati veze unapred i unazad između onoga što mi činimo stvarima i onih radosti i patnji koje nam kao posljedica dolazi od tih stvari. Pod takvim uslovima rad postaje pokušaj, eksperiment sa svetom

⁷⁵ Dewey, J. (2004.) str. 98-99.

⁷⁶ Dewey prema: Pejović, D. (1999.) str. 61.

⁷⁷ Dewey prema: Pejović, D. (1999.) str. 64.

⁷⁸ Dewey prema: White, M. G. (1979.) str. 188-189.

da bismo ga upoznali; trpljenje postaje učenje – otkrivanje veze među stvarima. Iz ovoga proizlaze dva zaključka važna za vaspitanje. (1) Iskustvo je prvobitno stvar delanja i trpljenja, a ne saznanja. Ali (2) merilo vrednosti nekog iskustva leži u shvatanju odnosa ili logičke povezanosti kojoj ono vodi. Ono obuhvata saznanje u onoj meri u kojoj je ono kumulativno ili dostiže nešto, ili ima značenje. (Džui, 1970.: str. 100-101.)

Stoga se iskustvo i teorija ne mogu mjeriti kada je u pitanju njihova vrijednost, jer je iskustvo osnovni čimbenik u provjeri i dokazivanju. Jedno iskustvo može rezultirati mnoštvom teorija i novih saznanja dok se teorija bez iskustva ne može u potpunosti shvatiti, već postaje puki skup simbola i formula.⁷⁹

Kada govorimo o dualizmu (empirizam/racionalizam, pojedinačno/opće, aktivno/pasivno, razum/emocije), Dewey ističe da se do vrhunca podvajanja dolazi u razlikovanju teorije i prakse (duh kao pokretač djelovanja i tijelo kao sredstvo za izvršavanje djelovanja), te kao rješenje tog problema nudi ideju kontinuiteta. Kontinuitet je jedan od najznačajnijih pojmova Deweyjeve filozofije odgoja jer njime nastoji zamijeniti dualizam, učvršćujući svoj pluralistički stav. Primjere kontinuiteta nalazimo u procesu i rezultatima do kojih dovodi napredak znanosti – na primjer, napredak filozofije i psihologije pokazao je povezanost duhovne djelatnosti s djelatnošću živčanog sustava, razvoj biologije doveo je do otkrića evolucije i sl. Drugim riječima, razvoj eksperimentalne metode omogućio je stjecanje znanja kroz povezivanje i suradnju različitih znanstvenih grana (kontinuitet), bez potrebe za pozivanjem na dualizam. Potrebno je uočiti uzročno-posljedične veze i značenje pojedinih elemenata da bismo stekli spoznaju – primjerice, kada osoba ima neki zdravstveni problem, liječnik mora uočiti i prepoznati simptome, odrediti lijekove, prepoznati sastojke lijeka koji će utjecati na ishod, odrediti na koji način se problem i pacijent moraju tretirati itd., oslanjajući se i na prošla iskustva i rezultate do kojih su ona dovela. Članovi nekog primitivnog plemena koji na nebu vide komet, ne znaju što je, ali instinktivno reagiraju na način da viču i udaraju, jer se to pokazalo kao uspješna metoda u zastrašivanju uljeza – mi nećemo reagirati na taj način, jer ne reagiramo na sâm događaj, već na veze – smještamo komet u astronomski sustav, vršimo izračune putanje i sl., dakle, uviđamo i shvaćamo značenje događaja i reagiramo sukladno tome. U tom procesu reorganiziramo iskustvo primjenjujući staro na novo, održavajući kontinuitet. Na taj način dolazimo do spoznaje, jer znanje je primjena proživljenih iskustava u svrhu

⁷⁹ Džui, Dž. (1970.) str. 103.

razumijevanja sadašnjih događaja, s ciljem rješavanja problema i prepreka uviđajući vezu između svijeta u kojem živimo i nas samih.⁸⁰

4.5. Moral

Kada govorimo o odgoju, nemoguće je izbjeći pitanje učenja o moralu, jer i odgoj i moral govore o ponašanju, normama i običajima zajednice, a veže ih i činjenica da su i jedan i drugi pod utjecajem obitelji, politike, društvenih okolnosti, tradicije i običaja te ljudskog iskustva.

Dewey ističe da organizam djeluje kao cjelina i postoji kontinuitet u ponašanju čovjeka, stoga ne bismo trebali oštro dijeliti mišljenje i ponašanje (unutarnje i vanjsko), zaključujući da su moralne i društvene kvalitete zapravo istovjetne, jer su moralni postupci i postupci koji se odnose na međuljudske odnose dio iste oblasti. Prema Deweyju, moral nije nešto što je izvan čovjeka, on je dio prirodnih nagona i težnji, te polazi od života, dok su moralne teorije duhovni instrumenti koji nam služe kao vodiči i usmjerivači u određenim društvenim prilikama, koji se oslanjaju na nagone i osjećaje.⁸¹ Moralne odlike utkane su u odgojni proces, jer su njegovi ciljevi i vrijednosti moralni (kultura, disciplina, društvena djelatnost, prirodni razvoj itd.) i rade na razvoju pojedinca u vrijednog člana društva. Ostvarujući te ciljeve pojedinac razvija sposobnost ispunjujućeg života u zajednici, jer drži na ravnoteži ono što mu pružaju ostali članovi zajednice i ono što on pruža njima – u duhovnom i materijalnom smislu. Odgoj je poveznica koja to omogućuje, a održavanje takvog odgoja za Deweyja je bit morala.⁸²

Deweyjev pragmatički pristup očituje se i u njegovim razmatranjima o moralu:

Moralna situacija je ona u kojoj se prosudba i izbor prethodno zahtijevaju da bi se proveo neki čin. Praktično značenje situacije – to jest djelovanja neophodnog za njegovo zadovoljenje – nije nešto samorazumljivo. Za njim se mora tragati. Javljaju se suprotstavljene želje i navodna dobra. Ono što je potrebno jest da se iznađe ispravni tok djelovanja, pravo dobro. Na ovaj način precizira se posao istraživanja: posmatranje detaljne strukture situacije;

⁸⁰ Džui, Dž. (1970.) str. 232-239.

⁸¹ Dewey prema: Klapared, E. (1920.) str. 11-12.

⁸² Džui, Dž. (1970.) str. 247-248.

analiza njezinih različitih faktora; pojašnjenje onog opskurnoga; uzimanje u obzir onih najočitijih i najživljih osobina; identifikacija posljedica različitih modusa djelovanja koji se sami nameću; smatranje da je donešena odluka samo hipotetička i okvirna dok se predviđene ili pretpostavljene posljedice koje su sugerirale odluku ne sučele sa stvarnim posljedicama. To istraživanje nazivam inteligencijom samom. Naši neuspjesi u sferi morala vežu se za slabost sklonosti, za nedostatak simpatije, za neku jednostranu pristranost koja nas tjera na nepažljivo ili pervertirano prosuđivanje nekog konkretnog slučaja. Široka simpatija, izoštrena osjetljivost, ustrajnost u sučeljenju sa onim oko čega se nije postiglo slaganje, odmjerena interesom koja nam omogućava da na inteligentan način poduzmemo posao analize i donesemo odluku distinktivne su moralne osobine – vrline ili moralne izvrsnosti. (Dewey, 2004.: str. 126-127.)

Dewey dakle ne daje recept sa sastojcima za moralno djelovanje, već ističe potrebu za istraživanjem i analizom: moramo uočiti i prepoznati zlo, teškoće, prepreke i probleme te napraviti plan i strategiju suočavanja s njima, djelujući i razmišljajući empatično i altruistično, odmjereno i objektivno.

Kada govorimo o (moralnom) odgoju u školi, problem se javlja u odnosu znanja i ponašanja – naime, ako znanje koje dijete usvaja u školi ne utječe na njegov karakter i ponašanje, onda je stav da je moral apsolutni cilj odgoja besmislen. Mora postojati čvrsta veza između nastavnih metoda i gradiva s djetetovim moralnim razvitkom, a ona se ostvaruje kroz rad i poslove koji su društveno vrijedni, odnosno kroz integriranje tipičnih situacija koje su uobičajene u društvu i društvenim procesima u nastavno gradivo. Na taj način školski se život ostvaruje kao društveni život („zajednica u malom“), prirodno spajajući zajednicu u školi sa zajednicom izvan nje. Dewey pojam morala usko povezuje s društvenim odnosima, smatrajući da je odgoj moralan ako potiče i razvija uspješni društveni život, tj. oblikuje karakter u funkcionalnom smislu, čineći pojedinca korisnim i vrijednim članom zajednice u kojoj živi, ne ograničavajući se isključivo na jednu djelatnost i posao, već se konstantno prilagođavajući i razvijajući u skladu s društvom: „Spremnost da nešto naučimo iz svakog dodira sa životom predstavlja suštinski moralni interes“.⁸³

⁸³ Džui, Dž. (1970.) str. 249.

Uz pogled na moral kao temeljnu odrednicu društva i odgoja, Dewey naglašava važnost proučavanja i podučavanja povijesti morala kao značajnog elementa koji proširuje perspektivu, što se moglo vidjeti i u njegovoj životnoj filozofiji koja nije bila ograničena i otrovana zatvorenosću, strahom od novog, ksenofobijom i raznim predrasudama, već upravo suprotno, uz stalno upozoravanje na opasnosti koje donosi izolacija.⁸⁴

⁸⁴ Dewey prema: White, M. G. (1979.) str. 108.

5. Zaključak

Dewey je svojim radom ostavio neizbrisiv trag u domeni filozofije odgoja, govoreći o važnosti odgoja za čovjekov život, kao i za cjelokupnu civilizaciju. Značajan dio njegove filozofije odnosi se na formalni odgoj, tj. obrazovanje i školu, a zahvaljujući svojim revolucionarnim idejama ostvario je globalni utjecaj i popularnost koja ne jenjava ni danas.

Općenito govoreći, filozofija odgoja propituje bit odgoja i dinamiku odnosa odgajanika, odgajatelja i vlasti, tj. društva – tri elementa koji su ključni u procesu stvaranja pojedinca u samostalnu i odgovornu osobu, iznoseći probleme na koje možemo naići s obzirom na rapidne društvene promjene. Drugim riječima, filozofija odgoja teoretizira odgoj u njegovom najopćenitijem obliku. John Dewey istaknuo se svojim pragmatičnim pristupom zagovarajući reformu tradicionalnog obrazovanja, ističući iskustvo kao temelj znanja i inzistirajući na približavanju školskog života praktičnim životnim situacijama koje su bliske djeci.

Po pitanju odgoja, Dewey ne daje jednu konkretnu definiciju, već slaže mozaik čiji se dijelovi odnose na različite perspektive iz kojih proučavamo pojam i proces odgoja, bilo društveni, obiteljski ili formalni, iz perspektive odgajatelja, odgajanika ili društva, no možemo izdvojiti temeljne ideje prema kojima odgoj definira kao rast i usmjeravanje, te neprestanu rekonstrukciju iskustva pojedinca koji i sâm utječe na svoj razvoj učeći iz vlastitih pogrešaka i prethodnih iskustava općenito. Pritom se ne smije zanemariti niti umanjiti uloga karaktera pojedinca, odnosno njegovih urođenih sposobnosti i karakterističnih crta osobnosti, uočavajući njegove jake i slabe strane, želje i interese te djelujući u skladu s njima, što se može navesti i kao jedan od ciljeva odgoja općenito. Naime, ne postoji jedan univerzalan cilj odgoja, pa čak ni kod jedne osobe. Ciljevi moraju biti izazovni, smisleni i poticajni, te odgovarajući za sposobnosti, želje i interese pojedinca, usmjeravajući ga i formirajući u smjeru ispunjenja svojih potencijala. U cijelom tom procesu ne smije se zanemariti okolina, tj. društvena sredina, koja igra ključnu ulogu – znanja, interesi, ciljevi te duhovne i emotivne sklonosti zajednice utkane su u osobnost pojedinca te ga tako usmjeravaju u njegovom djelovanju i na taj način osiguravaju opstanak običaja i normi koje se prenose generacijski. To dovodi do zatvorenog kruga samoobnavljanja društva, koje se vrši kroz odgoj.

S obzirom da je odgoj društveni proces, ne smije se zanemariti uloga škole kao društvene ustanove, dok rad u školi mora predstavljati život sâm, a ne pripremu za život.

Drugim riječima, škola mora ujediniti svoj rad sa životom izvan nje, odnosno aktivnosti u školi trebaju biti povezane s aktivnostima u kući, na igralištu ili u susjedstvu. Nastavna metoda i gradivo, sukladno svemu navedenom, trebaju se planirati i realizirati u odnosu na društveno stanje, ali i potrebe, sposobnosti i interese učenika, uz odgovorno i stručno vodstvo učitelja koji neće inzistirati na učenju napamet, već samostalnom zaključivanju i učenju kroz primjere i zadatke koji uključuju znanja iz različitih područja i znanosti te uključuju učenike u istoj mjeri na misaonu i fizičku aktivnost. Pritom bi integracija elemenata igre u školski rad bila od velike koristi, jer se kroz fizički rad, istraživanje, konstruiranje, korištenje alata i materijala i sl. smanjuje jaz između života u školi i izvan nje. Kada konkretno govorimo o školskim predmetima, Dewey ističe važnost multiperspektivnosti i povezivanja prirodnih i društvenih predmeta, osuđujući oštre podjele između njih i ističući kako su one prepreka kvalitetnom učeničkom radu i učenju.

Govoreći o radu u školi, dolazimo do središta Deweyjevog učenja koje objedinjuje sve navedeno, a to je ručni rad. Ručni rad bio je Deweyjeva ideja učenja i življenja, on tvrdi da škola ne treba biti izoliran sustav u kojemu se „uče lekcije“, već mjesto u kojem djeca postaju dio zajednice kojoj doprinose svojom djelatnošću, tako povezujući školu sa životom i čineći ju „zajednicom u malom, društvom u začetku“. Svoje je hipoteze i ideje i provjerio, otvorivši eksperimentalnu školu u Chicagu, u kojoj su djeca kroz kuhanje, šivanje i ostale praktične radove dolazila do znanja, zahvaljujući poticajnom, aktivnom, interdisciplinarnom i multiperspektivnom pristupu, umjesto čisto verbalnog i teorijskog prikaza činjenica i informacija. Primjenom ručnog, tj. praktičnog rada u školi smanjuje se tendencija pretjeranog polariziranja teorije i prakse, te se u fokus stavlja ono bitno, a to je stjecanje iskustva. Iskustvo je oruđe, instrument koji poboljšava kvalitetu života te koristi u borbi za opstanak i napredak civilizacije, stoga je sâm proces istraživanja i izvođenja eksperimenata (ručni rad) ključan u ljudskom životu i potreban od najranije dobi.

Pitanje koje je neodvojivo od odgoja i utkano u njegovu bit, nije zaobišlo ni Deweyjevu riječ – moral smatramo esencijalnim indikatorom odgojenosti, odnosno način ophođenja pojedinca prema drugima najčešće koristimo kao argument „dobrog ili lošeg odgoja“. Dewey inzistira na implementiranju moralnog učenja u školu, ne dajući stroge odrednice moralno (ne)prihvatljivog ponašanja, već se pragmatično i zdravorazumski pozivajući na objektivnu analizu situacije i djelujući u skladu s empatičnim i altruističnim načelima.

Deweyjeva filozofija odgoja obuhvaća skoro sva relevantna pitanja i elemente odgoja i obrazovanja, a svojim je pragmatičnim i instrumentalističkim pristupom osigurao status jednog od najutjecajnijih filozofa. Svoje filozofske, pedagoške, psihološke, političke i sociološke stavove i ideje, odnosno shvaćanje života i čovjekove okoline, implementirao je u promišljanja o odgoju, što je obilježilo njegov rad originalnošću i posebnošću. Iako je njegov rad vodilja u radu pedagoga današnjice, važno je napomenuti da se njegove hipoteze ne smiju shvaćati kao gotovo, uokvireno pravilo ili rješenje, već ideje čije se primjenjivost i rezultati trebaju provjeriti u praksi.

6. Literatura

- Anderson, E. (2018.) Dewey's Moral Philosophy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Preuzeto s: <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/> (stranica posjećena 15.06.2019.)
- Bezić, Ž. (1977.) Što znači odgajati?. *Obnovljeni život*, vol. 32, br. 4, str. 333-344. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/57308> (stranica posjećena 20.05.2019.)
- Bognar, B. (2015.) Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, vol. 22, br. 2, str. 9-37. Preuzeto s: <https://doi.org/10.21464/mo42.222.937> (stranica posjećena 20.05.2019.)
- Dewey, J. (1897.) My Pedagogic Creed. *The School Journal*, vol. 54, br. 3, str. 77-80. Preuzeto s: <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/> (stranica posjećena 21.05.2019.)
- Dewey, J. (2004.) *Rekonstrukcija u filozofiji*. Sarajevo: Buybook.
- Djui, Dž. (Dewey, John) (1937.) *Škola i društvo*. Beograd: Rajković.
- Djui, Dž. (1970.) *Vaspitanje i demokratija. Uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Gregić, S. (2013.) *Povijesni pregled razvoja alternativnih škola*. Diplomski rad. Nacionalni repozitorij završnih i diplomskih radova ZIR. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. Preuzeto s: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffos%3A1152> (stranica posjećena 02.06.2019.)
- Golubović, A. (2010.) Filozofija odgoja. *Riječki teološki časopis*, vol. 36, br. 2, str. 609-624. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/121849> (stranica posjećena 23.05.2019.)
- Golubović, A. (2018.) Učiteljski poziv i odgajanje: razmatranje iz perspektive filozofije odgoja. *Odgojno-obrazovne teme*, vol. 1, br. 1-2, str. 141-163. Preuzeto s: <http://www.ufri.uniri.hr/files/%C4%8Dasopis/Golubovi.pdf> (stranica posjećena 24.05.2019.)
- Hildebrand, D. (2018.) John Dewey. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Preuzeto s: <https://plato.stanford.edu/entries/dewey/> (stranica posjećena 14.06.2019.)
- Kitcher, P. (2011.) John Dewey, radikalni filozof. *Filozofska istraživanja*, vol. 31, br. 1, str. 7-9. Preuzeto s: <http://www.hrfd.hr/documents/03-kitcher-pdf.pdf> (stranica posjećena 23.05.2019.)
- Klapared, E. (Claparède, Edouard) (1920.) *Pedagogija Dona Duija*. Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića.

- Marinković, J. (1991.) *Utemeljenost odgoja u filozofiji*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pejović, D. (1999.) *Suvremena filozofija Zapada*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Plevnik, D. (2011.) Dewey kao Rortyjeve filozofski i demokratski orijentir. *Filozofska istraživanja*, vol. 31, br. 1, str. 11-16. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/72735> (stranica posjećena 08.05.2019.)
- Polić, M. (1993.) *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen & Institut za pedagoška istraživanja.
- Polić, M. (2005.) Odgoj i pluralizam. *Filozofska istraživanja*, vol. 26, br. 1, str. 27-36. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/4592> (stranica posjećena 08.05.2019.)
- Polić, M. (1993.) *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb: Biblioteka Filozofska istraživanja, Hrvatsko filozofsko društvo.
- Psillos, S. (2007.) *Philosophy of Science A – Z*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pušić, B. (2010.) Temeljni pojmovi filozofije odgoja u djelima Stjepana Matičevića i Josipa Marinkovića. *Kroatologija*, vol. 1, br. 1, str. 169-279. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/60216> (stranica posjećena 08.05.2019.)
- Saltmarsh, J. (1996.) Education for Critical Citizenship: John Dewey's Contribution to the Pedagogy of Community Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 3, br. 1, str. 13-21. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/profile/John_Saltmarsh/publication/234661775_Education_for_Critical_Citizenship_John_Dewey's_Contribution_to_the_Pedagogy_of_Community_Service_Learning/links/02e7e53023e1136ec8000000.pdf (stranica posjećena 10.06.2019.)
- The University of Chicago: Laboratory Schools. Službena internetska stranica Laboratorijske škole. Preuzeto s: http://www.ucls.uchicago.edu/uploaded/admissions/Lab_viewbook_spreads.pdf?1468942014016 (stranica posjećena 09.06.2019.)
- Uzelac, M. (2012.) *Filozofija obrazovanja I. Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*. Vršac: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača. Elektronsko izdanje. Preuzeto s: http://www.uzelac.eu/Knjige/MilanUzelacFilozofijaObrazovanja_I.pdf (stranica posjećena 10.05.2019.)
- White, M. G. (1979.) *Društvena misao u Americi*. Zagreb: Školska knjiga.

Wright, G. B. (1942.) *Implications of Dewey's Instrumentalism for Education*. Thesis. Denton, Texas: University of North Texas Libraries, Digital Library. Preuzeto s: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc75451/> (stranica posjećena 15.05.2019.)

Zaninović, M. (1985.) *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga.

Zaninović, M. (1998.) *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

Zorić, V. (2010.) Pragmatistička koncepcija vaspitanja Džona Djujija. *Pedagogija*, vol. 65, br. 3, str. 396-405. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/322644514_Pragmatisticka_koncepcija_vaspitanja_Dzona_Djujija (stranica posjećena 21.05.2019.)

Zorić, V. (2011.) Utjecaj Johna Deweyja na obrazovne reforme u Japanu, Kini i Sovjetskom Savezu. *Život i škola*, vol. 57, br. 26, str. 25-37. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/77319> (stranica posjećena 06.06.2019.)