

АКТИВНА ШКОЛА АДОЛФА ФЕРИЈЕРА

Резиме. У раду се излаже схватање А. Феријера, швајцарског педагога и психолога, професора Института »Жан Жак Русо« у Женеви, о активној школи – једном од покрета »нове школе« који се јавља у првој половини двадесетог века, у противставу према старој школи, заснованој на хербартовској педагошкој концепцији. Осуђујући интелектуализам и вербализам старе школе, активна школа се окреће детету, његовој природи, његовим потребама и интересовањима, а основним принципом васпитно-образовног рада проглашава активност, »саморад дечји«. У раду се истиче допринос Феријера трансформацији »школе учења« у »школу рада и активности«. Пошто је изложена Феријерова критика старе школе, као и неких покрета »нове школе«, детаљније су образложене битне одлике активне школе. Изнета је Феријерова аргументација против покушаја да се активна школа поистовети са »школом ручног рада«, као и против настојања да се она изједначи са »активним методама«, а такође образложено је и Феријерово одбацивање приговора да активна школа запоставља интелектуално васпитање и његово неприхватање квалификације да је активна школа прагматистичка. Размотрени су и захтеви активне школе у погледу образовања учитеља, тј. наведене су особине које Феријер тражи од учитеља нове школе.

Кључне речи: активна школа, дечји рад, природа детета, индивидуалност, спонтаност, »нова школа«, »ново васпитање«, радна школа.

Почетком двадесетог века у Европи се јавља читав низ »нових« школа и покрета који настају у противставу према традиционалној школи, заснованој на хербартовској педагошкој концепцији, која се због наглашеног интелектуализма и вербализма често назива »интелектуалистичка школа« или »школа учења«. »Нове« школе, супротстављајући се таквом приступу, у први план стављају потребе и интересовања деце, а основним принципом проглашавају рад, активност, »саморад дечји«.

Једна од тих »нових школа« је и »активна школа« Феријера, швајцарског педагога и психолога, професора Института »Жан Жак Русо« у Женеви, сарадника Клапареда, Бовеа и Пијажеа. Феријер је био одлучни борац за нову школу и ново васпитање, писац је бројних радова у којима образлаже идеју активне школе, и практично веома ангажован у реализацији ове идеје. Феријер обилази школе, прикупља податке из многих земаља о школама које раде на новим принципима, држи предавања, иступа на конгресима и конференцијама и другим скуповима на којима популаризује идеју активне школе. (Одржао је, 1925. године, предавање и у Београду, заложивши се да се и средње школе организују на принципима активне школе.) Уређивао је часописе, оснивао институције – све с намером да идеју активне школе учини прихватљивом и да што већи број школа почне да примењује принципе »новог васпитања«.

Феријер је основао (1899) Међународно биро нових школа који је прикупљао документацију о раду »нових школа«, радио на њиховом повезивању, ширењу и размени искуства које стичу радећи »у новом духу«. Знатно је допринео оснивању Међународне лиге за ново васпитање и Међународног бироа за васпитање, институција значајних за развој образовања и популарисање нових идеја у овој области.

Према томе, многе активности је Феријер предузео да би уверио наставнике, а и ширу јавност, у неопходност промена – и то темељних – у школи. За промене које жели да изврши у постојећој школи Феријер користи термин »трансформација« желећи тако да покаже да је то захват који је много већи од реформе. То је покрет (»нови дух«) коме стара, традиционална школа – нада се Феријер – неће одолети. С таквом надом и пише *Активну школу*, дело у којем износи и образлаже своје идеје о трансформацији старе школе у нову школу, о замени »школе учења« школом заснованом на раду, тј. о изградњи активне школе. Феријер пише: »Школа, која даје сама знања, мора ишчезнути. Место ње ће се родити школа која учи служити се оном полугом која је од свих времена дизала свет изнад самога себе: радом« (1935: 178).

У овом тексту анализираћемо карактеристике Феријерове »активне школе«, односно идеје за које се залагао у намери да трансформише »стару школу«. Упознавање са овим идејама може бити од користи онима који се данас у нас баве реформисањем школе (тј. нашим »одлучним реформаторима«) јер могу видети где се наша данашња школа налази у односу на решења која је Феријер предлагао још двадесетих година прошлога века и колико су идеје и решења која се данас нуде и означавају »новим«, заиста нова и оригинална.

*
* *

У време када је Феријер писао *Активну школу* веома је била распрострањена употреба назива »радна школа« за означавање »нове школе«, школе која наглашава значај рада у васпитању и активност ученика сматра битним условом успешног васпитног рада. Феријеру није био прихватљив овај назив (мада га је раније и сâм користио, ставивши га у наслов једне своје студије коју је објавио 1914. године), јер је, по његовом уверењу, непотпун и непрецизан. Из тог се не види на који и какав рад се мисли, јер има различитих врста рада (»рада и рада«) – »рад макинални и рад продуктивни«, те је, стога, овај назив недовољно одређен, истовремено и преширок и преузак (1935: 2). Тако, под овим изразом једни подразумевају само ручни рад, други се њиме користе да означе индивидуалну интелектуалну активност, трећи у томе виде комбинацију једног и другог и сл. Отуда, неки замењују овај израз изразом »васпитање помоћу индивидуалне активности«, други говоре о »школи личног рада«, трећи, пак, о »настави помоћу рада« итд.

Феријер сматра да суштину идеје о новој школи за коју се залаже, боље исказује израз »активна школа«, који је, како наводи, први употребио (1917. године) Пјер Бове, директор Института »Жан Жак Русо« и професор Универзитета у Женеви, с којим је, иначе, блиско сарађивао. Управо у уверењу да је нашао прави израз (»активна школа«), Феријер је своје делу, у којем излаже своје идеје о новој школи, дао такав наслов – *Активна школа*. Иако се израз »активна школа« почиње користити од двадесетих година прошлога века, принципи и методе активне школе примењују се још од 1900. године, те стога ову годину узима као годину »рођења« активне школе. Он примећује да се у време када је овај израз ушао у употребу (двадесетих година двадесетог века) и те како осећају плодови истраживања вршених на тим, новим основама.

Покрет за активну школу јача од 1920. године. Посебан подстрек томе дао је – оцењује Феријер – Трећи међународни конгрес за морално васпитање, који је одржан 1922. године у Женеви, на којем је поднето доста вредних радова, од којих Феријер посебно истиче оне у којима се износе искуства из рада школа и удружења за »ново васпитање«, и који су – како каже – »сведочанство у корист активне школе« (1935: XXX). (На том конгресу рад је поднео и Г. Кершенштајнер, истакнути представник радне школе.) За развој активне школе значајан је и Други међународни конгрес за ново васпитање, који је одржан у Монтеу, 1923. године. Посебан значај за развој активне школе имају часописи који су у то време покретани.

*
* *

Активна школа настаје у противставу према старој, традиционалној школи, утемељеној на основама хербартовске педагогије. Феријер критикује такву школу и нуди решења за изградњу нове, активне школе. Старој школи приговара да занемарује индивидуалност детета, да поступа супротно биологији и психологији. »Одрасли« – пише Феријер – »у свом егоцентризму хоће исто тако да израде по својој слици божанску душу малог детета, као што су већ, у свом наивном антропоморфизму, и самом Богу дали свој лик« (1935: XVIII–XIX). Стара школа је, према Феријеру, »стегнута школским прописима, инспекцијама, а нарочито испитима«. Као посебно апсурдно наводи то што се наставник мора држати тих прописа и што из страха да »не учини горе него што је законом одређено«, он не сме »да учини боље него му је прописано« (1935: 175). Њу карактерише изразити вербализам и интелектуализам. Она не узима довољно у обзир реални живот, свет који је окружује. Она је само школа знања, школа учења (а не школа живота и школа рада) и као таква »мора ишчезнути« (1935: 178).

Нова, активна школа треба да обезбеди васпитање које неће бити »вербално и интелектуалистичко« (какво је традиционално васпитање), неће бити књишко, одвојено од живота, већ, напротив, оно ће бити стављено »усред живота«, оно ће бити »акција и реакција између индивидуума и света који га окружује« (1935: 178). За такво васпитање и такву школу Феријер ће се читавог живота борити. Он очекује да ће нова, сутрашња школа бити толико различита од постојеће »да ће се свет томе чудити« исто тако »као што се авијатичар чуди воловским колима франачких краљева, или чамцима које су наши преци из неолитског доба дубли из дебла дрвета« (1935: X).

Али, свестан је Феријер, да се до такве, нове школе не може доћи одједном. Зато каже да је активна школа »школа будућности« (1935: XV). Она је, по његовом уверењу, »тек у зачетку« и велики труд се још мора уложити »док се она ослободи свих грешака прошлости«, које се тичу и

наставних програма, и наставних метода, и распореда часова, и испита – и то пре свега због тога што »нису поштовани закони индивидуалног растења« (1935: XV). Школа се, дакле, мора ослободити и старих програма, и старих метода, односно свега онога што кочи индивидуални развој детета. Она свој рад мора да усклади са новим сазнањима до којих долази наука, посебно генетичка психологија.

*
* *

Феријер негативно оцењује стару школу, али се, такође, критички осврће и на поједине системе »нове школе«, покрете који се јављају почетком XX века, од којих су неки били веома популарни, и који су доста хваљени. Суштина критике је у томе што, по Феријеровом мишљењу, не уважавају у довољној мери спонтаност и индивидуалност. Примедбе у том смислу упућује у то време већ веома познатом Далтон-плану, делом и Декролијевој методи, па и Монтесори-методи.

Далтон-плану приговара да задржава старе програме, уџбенике, методе (»вербализма и меморисања«), тј. »све старе грешке«, а то значи да се о потреби већине деце не води рачуна и да се законитости дечјег развоја не узимају у обзир. Он говори о »сумњивим добротинствима« Далтон-плана.

И Декролијев програм, »који је иначе врло смишљен«, не омогућује – по Феријеровом мишљењу – довољно иницијативе и спонтаности (»непредвиђеног учествовања самих ученика«), те стога ни он није у потпуности у складу са принципима активне школе. Активна школа захтева много више спонтаности. »Ако неки учитељ унапред зна« – наставља Феријер – »да ће тога и тога часа говорити пошто-пото о том предмету и научити своје ученике ту лекцију«, а ученици је нерадо примају, тј. немају интересовања за њу нити она задовољава неку потребу коју осећају – онда ту не може бити речи о активној школи (1935: XVII).

Монтесори-метода, истиче Феријер, избегава овакву опасност (у њој има више спонтаности и индивидуалности) јер »деца сама бирају свој прибор (материјал), узимају га и остављају по својој вољи«. Ипак, и ова метода има слабости пошто сувише инсистира на припремљеном материјалу, док се друге активности деце као, на пример, »кућне делатности«, или слободна игра »с материјалом који су измислила деца«, или игре без материјала, једноставно занемарују (1935: XVII). То, пак, не омогућује спонтаност и иницијативу деце у већој мери. Осим тога, примећује Феријер, постоји у овој методи »несразмерност између средстава које даје живот и релативног сиромаштва одвише апстрактног материјала« (1935: XVIII). Живот нуди много више материјала – и вреднијег – него што се деци овде (у Монтесори-систему) нуди. Феријер осећа потребу да нагласи да се сва та средства »морају употребљавати у вези с правим животом«, односно »узимати из дечје околине, такве каква јесте, а не из измишљене околине«. То морају бити средства која ће деца волети, која су ту да »испуне неку празнину«, да »задовоље потребу савлађивања неке потешкоће« која ће, дакле, бити у функцији задовољења конкретних дечјих потреба. Спонтаност, ослањање на дечје инстинкте и њихову природу – то је оно што захтева активна школа, и по томе се она разликује од других покрета »нове школе« – наглашава Феријер (1935: XVIII).

Феријер је критичнији став заузео према Далтон-плану него према Декролијевој и Монтесори-методи, за које каже да се у пракси поједностављују, односно да их мали број школа примењује »на потпуно задовољство њихових твораца«, те да стога дају слабије резултате (1935: XIX).

*
* *

Феријер избегава да прецизно дефинише активну школу, бојећи се да тиме не угрози њену суштину, да је не учини статичнијом, коначном, завршеном. Он не жели да јој постави границе, да јој одреди чврсти оквир, јер би тако постојала могућност да се она схвати као шаблон, образац који треба следити и у који би требало све уклопити. Он наводи примере школа које раде у том смеру (»у прилог активној школи«), истиче оно што је у њима, по његовом уверењу, вредно, о њиховом раду с одушевљењем говори, али није спреман да каже: ево узора, тако радите. Дакле, он не намеће решење, он није за униформност у том погледу. Он нуди оријентацију, означава смер којим у трансформацији школе треба ићи, али прихвата различите модалитете у реализацији такве оријентације, различите форме и садржаје који до таквог циља могу довести. Активна школа – пише Феријер – »неће усвојити неке дефиниције *a priori*, програме *a priori*, методе *a priori*«. Битно је – и у томе је њена

суштина – да она омогући («настоји да реализује») »развој онога што је најлепше у властитој дечјој природи – у природи сваког детета«, а програми и методе могу бити различити (1935: 6).

Активна школа се мења, развија, није статична, једном за свагда дата. Феријер то образлаже: »Она није, она постаје. Оно, што је она била јуче, неће више бити сутра. Она се преображава. Она је, као што се каже у математици, 'функција' дечјих индивидуалности које је стварају«. И додаје: »Покушати је стиснути у тврди оквир значило би не познавати у њој оно што је битно. То је због тога што су принципи који њоме управљају, рекли би електричари, 'динамичке' природе, а не 'статичке': они су 'струје', а не 'масе'. Она, дакле, није неорганизовани хаос, она је један организам, са свим оним што тај појам допушта у погледу реда и непредвиђенога, тачности у универзалном и онога што се не да дефинисати у индивидуалном« (1935: 6–7).

Дакле, и поред тога што није имао намеру да прецизно одреди овај појам («што је она, нећу никако рећи»), Феријер је јасно показао шта је активна школа, у чему је њена суштина. Претходно наведеним речима, он додаје и следеће: »Једном речи, активна школа први пут у историји признаје дечја права« (1935: 7). То је, значи, школа за дете, која је усредсређена на његову природу, његове потребе и интересовања, која уважава његове снаге и способности и омогућава му да своје потенцијале развије на најбољи могући начин.

У даљем тексту показаћемо конкретније како активну школу схвата Феријер, тј. шта она јесте, а шта није.

*
* *

Како је идеја »новог васпитања« постајала све популарнијом, многе школе (поготову приватне) почеле су да користе назив »нова школа« иако њихова оријентација није била сасвим у духу »новог васпитања«. Феријер је – да би онемогућио злоупотребу овога назива – сачинио »минимални програм«, тј. утврдио услове које мора да испуни школа која жели да се зове »нова школа«. Најбитнији међу њима јесу: ручни рад као основа васпитања; рад у школи заснивати на личном искуству деце; постојање ђачке самоуправе. Феријер је у то време сматрао да таква школа треба да буде интернатског типа и да је смештена на селу. Сачинио је Феријер и »максимални програм«, у тридесет тачака, од којих би школа требало да испуни најмање петнаест (укључујући све тачке из минималног програма) да би од Међународног бироа нових школа била призната као »нова школа«.

Феријер не прихвата да се активна школа поистовети са школом ручног рада, што су, иначе, неки чинили. Тачно је, каже он, да активна школа инсистира да деца »раде својим телом и својим рукама«, да је ручни рад веома значајан («нарочито за децу од седам до дванаест година»), да је то »темељни камен свега васпитања«, али, и поред тога, она (активна школа) не може бити »искључиво школа ручног рада«, поготову не »школа где би се устајало намерно против културе духа« (1935: 9). Према томе, само коришћење ручног (мануелног) рада не чини активну школу. Ручни рад је њена битна одлика, али не једина. Она активност схвата шире.

Феријер је, такође, против изједначавања активне школе са »активним методама«. Према њему, то је »опасност и замка у коју сваки дан пада велики број учитеља«. Активне методе су само један поступак између низа других »који има сврху да ученици асимилирају неки унапред одређени програм«, а права активна школа је знатно више од тога. Она »узима у обзир читав дечји дух – осећајност, интелектуалност и вољу«. У активној школи дететова воља за животом, »његов животни душевни елан и његов спонтани интерес чине базу свих програма и метода«; у активној школи »ништа није стечено пре испитивања осим онога што излази из дечје психологије и из доминантних интереса сваке доби«; у активној школи је »индивидуални рад на првом месту, где сваки иде својим кораком, а заједнички рад уједини само оне који су на истом ступњу и који раде исти предмет с обзиром на њихов напредак и на њихове интересе«. Индивидуални рад и рад у малим групама («које су се саме слободно формирале») важан је захтев активне школе (1935: XX–XXI). Наведене речи добро исказују суштину Феријерове активне школе.

Активна школа је »школа спонтане делатности детета која се ослања на његове ручне и интелектуалне стваралачке способности« (1935: 175). Основни њени принципи јесу: активност, слобода и спонтаност. Она захтева:

- рад, саморад, спонтану активност деце, и то од почетка, чим закораче у школу, при чему се не мисли само на ручни рад него на разноврсне активности деце (прикупљање материјала, разних докумената, израда предмета, слободни састави, посматрање и сл.);

- рад у школи заснивати на урођеним дечјим интересовањима, тј. на интересовањима која се код деце спонтано јављају и која се испољавају у разним делатностима – мануелним, интелектуалним, социјалним;
- поштовање дечје индивидуалности, односно индивидуализација васпитно-образовног рада («колективна настава код сасвим мале деце је права варварска пракса» (1935: 145);
- слободу и аутономију ученика; уместо »режима ауторитета«, који се споља намеће детету и није израз његове потребе, увести »режим слободе«, тј. не наметати деци да раде оно за чим сама не осећају потребу, не присиљавати их већ им допустити иницијативу – да сама нуде идеје, а такође дати им прилику и да реализују те идеје;
- да ученик буде активан судионик наставног процеса (тј. да активно стиче знања, да се његова улога не своди само на слушање, меморисање и репродуковање готових знања);
- да ослонац у наставном раду буде у опажању и искуству детета (наглашена улога посматрања);
- школу приближити животу;
- развијање социјалне и индивидуалне одговорности (да ученици у већој мери организују свој живот и рад у школи, да сами одржавају ред и дисциплину);
- навикавање детета на сарадњу са другима, да се ослобађа себичности, да се осети чланом колектива, заједнице, да осети узајамну зависност; развијати потребу разумевања других и осећање солидарности; активна школа треба да негује и социјална осећања а не само индивидуалност, поготову не егоизам).

Централни појам у Феријеровој концепцији васпитања јесте *рад, активност детета*. Наравно, није овде реч о новој идеји. Та идеја (тј. »идеал«, како каже Феријер) налази се у учењу Монтења, Лока и Русоа, а Песталоци и Фребел су радили и на реализацији те идеје. Многи педагози прошлости истицали су значај и потребу рада у васпитању. Феријер и други представници школе рада и активне школе, међутим, рад подижу на ниво принципа и стављају га у центар (средиште) васпитне делатности, проглашавају га основом васпитања.

Кад Феријер говори о раду у активној школи, он има у виду рад који је »спонтан и разумна делатност која се врши изнутра према вани« (1935: 2). Најважније је, дакле, да се тај рад »врши изнутра према вани«, тј. да се осети потреба, жеља за радом, да се он доживи. Само такав рад је »прави рад«. Механички рад, који је наметнут споља, нема ове карактеристике и зато није рад («прави рад») с којим активна школа рачуна. Феријер је изричит: »Активност спонтан, лична и продуктивна, то је идеал активне школе« (1935: 4).

Рад за који се Феријер залаже је прилагођен узрасту деце, њиховим способностима и склоностима. Слободан дечји рад (индивидуални или групни) је, по његовом мишљењу, и најбоља могућност за упознавање способности и интересовања деце, а без тога није могућно организовати успешан васпитно-образовни рад. Решење за будућу школу Феријер види »у спајању четири начина акције«, односно та будућа школа (у ствари, активна школа) треба да обухвати:

(1) *организовани индивидуални рад* («уједињен«, »стандардизован«, у ствари, вођен, организован), којим се стичу »техничка знања«, односно усваја рачун, учи језик, дакле, оно што је заједничко, што сва деца треба да усвоје, што представља минимални програм, при чему се то чини кроз индивидуални рад (овај рад се равна »према потребама и способностима сваке индивидуалности«, али је истовремено »у вези с организованим заједничким радом«);

(2) *организовани колективни рад*, где деца заједнички раде («израђују предмет који је на дневном реду»), а учитељ им, при том, користећи своје искуство, учешћем у дискусији о проблему, пружа драгоцену помоћ;

(3) *слободни индивидуални рад*, где дете »само истражује, сређује« – било да само, индивидуално ради задатак у оквиру заједничке лекције (колективног рада), било да ради нешто за себе («слободни рад«, »лична истраживања«), при чему његова индивидуалност посебно долази до изражаја;

(4) *слободни колективни рад*, где су деца самостална («препуштена сама себи») и сама, без мешања одраслих, односно наставника, организују заједнички рад (организују изложбе, екскурзије, припремају позоришне представе и сл.), доносе колективне одлуке, самоуправљају (1935: XXV–XXVI).

Феријер се овде, у ствари, ослања на искуство Међународне школе у Женеви, основане 1921. године, која је на овај начин («служећи се разумно с ова четири начина делатности») организовала рад са ученицима. Ова школа је имала Феријера за саветника, а примењивала је идеје и користила се

искуствима из васпитног рада Декролија, Дјуија и Уошберна. Феријер је као пример за организовани индивидуални рад наводио рад Уошберна, као и рад са наставним листићима; као пример за организовани колективни рад наводи методу Декролија, док за слободни колективни рад наводи пример пројект–методе. Феријер је, дакле, уверен да је управо у »спајању« ова »четири начина акције«, што је у овој школи већ реализовано, нашао право решење за будућу школу.

*
* *

Битна одлика Феријерове активне школе јесте поштовање природе детета, уважавање његових потреба и могућности. Он пише: »Преобразити школу, не трпети оно што намеће, извана према унутра, дечјем телу и души, неку формацију, која је пречесто деформација. Увести ваздуха, живота, љубави, како би се ту дете развило и како би се из њега помолиле, изнутра према вани, процесом који је природан за све што живи, расте и успева, здраве енергије које у њему спавају, чекајући свој час да се реализују – да у њему остваре оно што има најбоље« (1935: XXXII). Феријер, дакле, не прихвата да се детету одређује, намеће споља јер то би било ограничавање његове природе. Он тражи да се обезбеде услови како би се пробудила његова природа, ослободила енергија коју у себи носи, како би оно испољило своје потребе и интересовања и развило своје снаге и способности. Васпитач треба да схвати да није решење у присиљавању и наметању, него у упознавању дечје природе, њеном разумевању и стварању услова за њено испољавање и развој детета у складу с њом. Пут је, дакле, обрнут од онога којим је ишла традиционална школа: уместо »извана према унутра« треба ићи »изнутра према вани«.

Дете није човек у малом, оно је »у свакој доби биће *sui generis* (своје врсте), и методе које су добре за одрасле, лоше су за њега« – наглашава Феријер (1935: 7). Феријер пореди дете, тј. могућности и начин његовог сазнавања са начином сазнавања примитивних људи (из периода када су они живели у пећинама). И као што у примитивних људи »разум беше у уском односу са стварима« (настао »из контакта са стварима«, реагује »искљачиво на ствари«), који се, дакле, »хранио искуством« и где се активност сводила само на физичку, ручну, практичну, тако и дете треба пустити »да живи усред конкретног, развијати полако његов разум кроз непрестани контакт са стварима, учинити да оно реагује непрестано на видљиве и опипљиве предмете« (1935: 8–9). Феријер сматра да код деце до 11–12 година треба развијати конкретно мишљење (»емпиричку мисао«), а не апстрактно за које она на овом узрасту још нису зрела. Размишљање детета треба да буде »непосредно рођено из конкретног и да реагује непосредно на конкретно«. Стога одлучно захтева да се детету овога узраста обезбеди контакт са стварима. »Лишити младо биће контакта са стварима – злочин је увреде детињства«, каже он, и закључује: »нека деца живе у крилу видљиве и опипљиве природе, нека се њихова акција односи на ту реалност и нека се њихово искуство одатле храни«. Апстрактно мишљење ће доћи касније, »кад њихов дух за то буде зрео« (1935: 8). Феријер наглашава да прелаз од конкретног ка апстрактном мишљењу (»од емпиричке мисли на рационалну мисао«) мора бити спонтан. То је тако важан корак, те не би требало одговорност за њега поверити »каквом год учитељу«, истиче он (1935: 9). То је процес који дужи траје и ту је интервенција васпитача (»интервенција рефлексивне мисли одраслог«) непотребна и неумесна (1935: 10). Дакле, сасвим је јасан Феријеров став о природи детета и могућности деловања на њу. Он се своди на следеће: пустити природу да уради кад за шта дође време; васпитач може да подстакне и помогне, али не пре него што то природа омогући.

Школа, стога, треба да води рачуна о могућностима деце, да уважи њихове способности, да организује васпитно-образовни рад у складу с њиховом природом. Дете се не може присиљавати да живи »животом изван његових психичких потреба«, »преко његових снага« већ, напротив, оно треба да живи у складу са својим потребама и могућностима, у складу са својим снагама и интересовањима (1935: 8). Све је Феријер везивао за дечју природу и могућности детета на појединим ступњевима развоја. У васпитно-образовном раду се од тога мора поћи. Тако, ако дете на млађем узрасту има способност да памти конкретне чињенице, а није способно за апстракцију (способност за апстракцију и генерализацију јавља се код адолесцената), школа би морала ту околност да уважи и да му понуди оно за шта оно има снаге, што одговара његовим могућностима. Међутим, школа – пише Феријер – поступа обрнуто јер се она »још врло често одушевљава за пуњење младих мозгова резоновањима и вербалним апстракцијама које су далеко изван њихове моћи, док је адолесцент морао без околишења да пресече свој интелектуални полет, морајући меморисати непрестано и у великој дози оно што је предметом програма и што ће чинити предмет испита« (1935: 9). Дакле, од деце се тражи да раде оно

за шта она нису способна, док се од адолесцената захтева да раде оно што је њихов развој превазишао. И за једне и за друге – неадекватно. Први се непотребно оптерећују (од њих се тражи оно што не могу постићи), други се, пак, задржавају у свом развоју (нуди им се оно што је испод њихових интелектуалних могућности). У оба случаја не постижу се жељени ефекти. Такву ситуацију Феријер не прихвата; то је, како каже, »преврнути свет« (1935: 9). »Васпитни рад мора бити саображен са природом детета и његовим могућностима. То је основни став у Феријеровом залагању за активну школу.

*
* *

У своме учењу о васпитању Феријер се доста ослањао на биологију. Он је многа питања из области васпитања тумачио са становишта биологије, тако да се његово учење у знатној мери може окарактерисати као биологистичко. Он је наглашавао да дете треба да следи »пут који је прописан од природе« јер се једино на тај начин може »уздигнути до највишег степена савршенства који му је могуће достигнути« (1935: 5). Холовој (Стенли Хол) максими »Нико није психолог, ако није биолог«, Феријер додаје своју: »Нико није педагог, ако није биолог«. Његово биологистичко становиште у схватању васпитања најбоље потврђује следећа мисао: »Међутим, ниједна теорија и ниједна пракса се нису никада боље објасниле и једна другу потврдиле од биолошке теорије и педагошке праксе у активној школи« (1935: 6). Следи, дакле, да би васпитну праксу требало заснивати на биолошкој теорији. Биологизам се јасно види и из његовог схватања дечјих инстинката. Феријер пише да су код детета »инстинкти свемоћни«, од њих све потиче – они изазивају и потребе, и жеље, и склоности, и акције, они, дакле, чине да дете остварује контакт са спољашњим светом, у којем тражи и бира оно што му је потребно »баш као што животиња тражи и бира храну која јој је потребна да утиша своју глад« (1935: XVIII). Дете је, према томе, по Феријеру, у знатној мери вођено инстинктима.

Феријер је често дете упоређивао са младом биљком, а васпитача са баштованом који мора да зна какве ће последице изазвати његови поступци. И најбоље вештачко ђубриво, пише Феријер, ако се нанесе по стаблу дрвета не би било ни од какве користи, већ, напротив, могло би му нанети штету: уколико »кора не би разбила тај лак, дрво би се угушило«. То је, дакле, ефекат неадекватног поступка. Управо тако се традиционална школа односи према деци – каже Феријер. Уместо тога, он предлаже друкчије поступање које ће довести до позитивног исхода. Требало би – наводи он – ђубриво ставити »по земљи око биљке да би га киша пронела до корења, онда ће се видети како се обавља полагањем, али сигурно, процес асимилације који ће учинити да дрво донесе најлепше цветове и најлепше плодове« (1935: 4). То треба имати у виду и приликом поступања с дететом. И оно »расте као млада биљка« и оно »заправо поседује само оно што је асимилало личним радом и сварило« (1935: 4). Зато га треба ставити у ситуацију у којој ће моћи сопственом активношћу да оствари напредак у свом развоју. И то полагањем, онако како то природни развитак његових снага налаже.

И спремност детета за рад, акцију, Феријер изводи из природе детета. Детету је потребна акција, у њој се најбоље изражава његова природа. Акција је, према томе, природна потреба детета. Оно има способности за акцију, али те су способности у почетку »још сакриве у темељу његовог физичког и психичког организма« и оне ће »кад дође њихов моменат, избити на површину« (1935: 7). Васпитач треба да створи услове да се оне испоље и развију, а то, по Феријеру, значи, пре свега, обезбедити здрав физички живот детету (природа, сунце, хигијена), као и то да дете живи »својим животом«, да следи своја интересовања и да се упозна »с реалним животом«, односно »с хиљаду акција и реакција, које тај живот повлачи за собом« (1935: 7).

Осим биологије, Феријер истиче и значај психологије за успешан васпитни рад. Он, при том, посебно истиче сазнања до којих је дошла генетичка психологија, као и експериментална. Васпитач – уколико жели да постигне резултат у васпитању – мора да уважи тај биопсихолошки пут развоја детета, односно да иде »за кривом биопсихолошком линијом« којом се може представити развојни пут детета.

*
* *

Активној школи се често упућују приговори да запоставља интелектуално васпитање, да занемарује развој интелекта, да је »антиинтелектуална«. Најбољи одговор на ове приговоре дао је

сâм Феријер. Она се, истиче Феријер, супротставља интелектуалистичкој педагогији управо стога што обраћа пажњу само на развој интелекта, а запоставља осећања, вољу, активност. Активна школа не прихвата »да се даје интелекту одлучно место на штету осећања и активности«, она не прихвата »празни вербализам« традиционалне школе који је последица »претераног интелектуализма« (1935: 3). Активна школа је управо снажна реакција на формализам који је »преостао из средњег века у данашњој школи« – каже Феријер. Она је против вербализма, формализма, интелектуализма управо стога што је све то – по Феријеровом уверењу – противно децјој природи.

Активна школа ће посебно нагласити осећања, вољу, активност у развоју личности (каткад то и ставити у први план), али ће, истовремено, истицати и значај разума, развијања интелекта. И »прерада ставља дисциплиновану и свесну акцију изнад свега«, активна школа »не заборавља да је највиша форма акције рад мисли«. Феријер наглашава да за активну школу ручна активност »неће никада бити вреднија« од интелектуалне активности (»делатности интелигенције«) и да разум може да служи вољи (да буде »слуга воље«) само под условом да се »воља стави цела у службу духа« (1935: 3–4). О јединству мисли и осећања, размишљања и живота, најбоље говоре ове Феријерове речи: »Не треба само размишљати, треба и живети. Ако је живот без размишљања мало вредан, размишљање без живота није ништа« (1935: 3). Ово су, дакле, довољни разлози да се прихвати Феријеров став да активна школа није »антиинтелектуална«. Она је само, како каже, »антиинтелектуалистичка« (1935: 3).

Феријер је настојао да покаже да активна школа води рачуна о детету у целини, о развоју свих његових снага и способности, да није једнострано усмерена. Активна школа цени рад, сматра га основном »пологом« васпитања и развоја детета, али она не остаје само на томе већ има у виду развој детета у целини; она ће »васпитавати цело његово биће«, она ће обезбедити »потпуно васпитање«, а то је, по Феријеру, васпитање које »води рачуна о децјем осећају, осећању, интелигенцији и вољи« (1935: 178). Она, дакле, узима у обзир све стране личности: није довољно да дете само размишља (»то је премало«), оно треба и да размишља, и да осећа, и да хоће. Активна школа све то има у виду. Она ће радити на томе да се обезбеде услови како би дете остварило оно што хоће, а то је прилика, сматра Феријер, да се васпитава »цело његово биће« (1935: 178).

Због оштрог супротстављања наглашеном интелектуализму старе школе, односно критике њеног вербализма и формализма, као и због наглашавања улоге рада и активности у васпитању, неки су сматрали да је активна школа прагматистичка. Феријер је, међутим, одбацивао такву квалификацију, истичући да она у суштини то није јер за њу »економска активност неће никада бити вреднија од душевне активности, нити ручна активност од делатности интелигенције« (1935: 3–4). Она се, истиче Феријер, може назвати прагматистичком ако би се под овим појмом подразумевало настојање да се средства потчине циљевима, што она, у ствари, и чини, будући да »не гаји уметност ради уметности, културу ради културе, спорт ради спорта, латински ради моде (снобизма)...« Активна школа је прагматистичка, додаје он, »ако бити прагматист значи: повећати и раширити моћ свога духа и потчинити томе циљу све вредности живота« (1935: 3). Феријер, дакле, није спреман да стави знак једнакости између активне школе и прагматизма; он настоји да сачува њену особеност, да нагласи њену специфичност.

*

* *

Активна школа тражи не само нове програме и методе него и нове учитеље. За нову школу учитеље треба образовати на нови начин. Не могу се, каже Феријер, »фабриковати учитељи на серије« јер би такви учитељи »васпитавали своје ученике на једнолик (униформан) начин«. Не може се то тако чинити »у маси« – наставља он – јер маса је квантитет, а »васпитање је квалитет, или га нема« (1935: 175). Према томе, неопходно је друкчије образовање учитеља, које треба да обезбеди да и њихов приступ васпитању и однос према деци буде друкчији од онога који је био карактеристичан за стару школу.

Нова школа не жели учитеља који је »монарх« у разреду. Нови учитељ је »први међу једнакима«, он је »први по искуству, по знању, али једнак пред истином и погрешком«. Он мора бити спреман и да призна своје грешке (»чак и незнање«), а не да »мисли да се мора обући у неки посуђени ауторитет« који би наметнуо ученицима и представљати им се непогрешивим (1935: 176).

Феријер наводи особине које од учитеља траже Песталоци и Монтесори, као и Лиц и Плат – који, пре свега, истичу љубав према деци, разумевање, стрпљивост, одважност, честитост, а потом

наводи шта он тражи од »новог учитеља«, тј. како он види његову улогу у овоме важном послу – васпитању младог нараштаја. Феријер тражи од учитеља нове школе да буду »изразити непријатељи празног вербализма«, да покажу ученицима »ништавост лекција које се науче и рецитију из књига«, будући да то код ученика ствара »илузију да знају нешто«, а у суштини запамтили су само речи, фразе и апстрактне формуле. Уместо тога, треба се окренути чињеницама, конкретним стварима (па и апстракцијама, али онима »које почивају на стварности«). Феријер додаје да је »свачије знање сковано његовим личним и енергичним радом«, те отуда »више вреди радити полагаано, сâм, него 'бити обрађиван' извана« (1935: 177). Учитељ то треба да има у виду, да о томе увек води рачуна, да то прихвати као основно начело у своме раду са децом.

Улогу новог васпитача – учитеља, Феријер описује следећим речима: »Посматрати дете, пробудити код њега радозналост, чекати док интерес изазове питања, помоћи му да само нађе одговор, ако је могуће; употребити мало речи, доносити много чињеница, показати ствари, учинити да се опажа на живом, учинити да анализују, приређују, експериментишу, израђују, сабирају; пустити детету слободу говора и акције у оној мери која се подудара не с неким становитим привидним редом, него с озбиљности рада; стрпети се док се јасно не манифестује код ученика потреба студија у овом или оном подручју; ништа не принуђивати да се не изазове ниједан од оних 'рефлекса одбране' који су учинили да се брзо забрани свака прогресивна спонтана делатност; бити мање учитељ и испитивач, а више лекар који помаже духу да ради, мање полицајац, а више 'добар судија', коме се спонтано прибегава; имати душу богату властитим делатностима, дубоку, оригиналну, способну да сачува своју ведрину – да се искрено изрази, остати само свој – ето улоге новог васпитача« (1935: 176). Овим речима најбоље је исказана суштина Феријеровог схватања улоге васпитача (учитеља) у активној школи. Учитељ треба да схвати да се мора прилагодити ученицима, да своје васпитне поступке подешава према њиховој мери, да ученицима ништа не намеће, него да им нуди, предлаже, указује. Он није тај који треба да критикује и пресуђује; он треба да храбри, подстиче, сугерише. Он је њихов пријатељ и друг који их разуме и воли, који живи са њима и за њих. То је нови учитељ, учитељ активне школе – како га види Феријер.

*
* *

Феријер је био врстан практичар и успешан теоретичар. Он је на најбољи начин сјединио и једно и друго. Истицао је потребу јединства теорије и праксе и својим радом дао најбољи пример за то. Он је био уверен да најбоља решења за школу може понудити онај који сједињује резултате научних истраживања и искуства практичара. Приговарао је научницима који нису у довољној мери узимали у обзир искуства практичара, односно теоретичара који су се »често задовољавали да понављају истине Ж. Ж. Русоа« или »да се упуштају у полемику против традиционалне школе«, као истраживачима (тј. »кабинетским психолозима«) који су »нагомилавали бројеве, продукте својих истраживања, и конструисали оне учене кривуље у облику звона«. За учитеља су, наглашава Феријер, посебно вредна она сазнања која узимају у обзир васпитну праксу, која су заснована на искуству практичара, поготову ако су до њих дошли практичари »који су у исто време научници« (1935: 120). Таква сазнања имају највећи значај за унапређивање васпитног рада, што је за Феријера превасходни циљ.

Литература

- Dorđević, J. (2000): *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Učiteljski fakultet.
 Ferijer, A. (1922): *L'Activité spontanée chez l'enfant*. Genève: B.I.E.N.
 Ferijer, A. (1926): »Trostruka moć vaspitanja«, *Učitelj*, 3, 163–172.
 Ferijer, A. (1928): *La liberté de l'enfant à l'ecole active*. Bruxelles: Lamertin.
 Ferijer, A. (1932): *Škola podobnosti*. Beograd: »Geca Kon«.
 Ferijer, A. (1935): *Aktivna škola*. Beograd: »Geca Kon«.
 Ferijer, A. (1935): *Preobrazimo školu*. Zagreb: »K. Albreht«.
 Ferijer, A. (1938): *Samoradnja kod dece*. Beograd: »Rajković«.
 Krneta Lj. (1971): »Funkcionalna pedagogija«, *Pedagogija*, 2, 238–263.
 Potkonjak, N. (2000): *XX vek – ni »vek deteta« ni vek pedagogije*. Beograd: Učiteljski fakultet.
 Spasić, V. (1930): *Uvod u novu školu i savremenu nastavu*. Beograd: »Privrednik«.