



САЈДЕЛОВА КРИТИКА КЕРШЕНШТАЈНЕРОВОГ СХВАТАЊА РАДНЕ ШКОЛЕ

*Љубомир Коцић**

Филозофски факултет, Београд

Анстракт. У раду се разматра Сајделова критика неких погледа Кершенштајнера о школи рада и радном васпитању. Сајдел је оспоравао да је Кершенштајнер творац идеје о школи рада, истичући да је ту идеју знатно пре Кершенштајнера изложио у својим радовима, у којима је доказивао педагошку вредност рада и потребу за школом рада. Сајдел приговара Кершенштајнеру да није на уверљив начин образложио потребу за увођењем школе рада, да је објашњавајући потребу за ручним радом потценио значај књиге за образовање и културу уопште, да није одредио појам »обдареност«, тј. није указао да осим духовне постоје и друге врсте обдарености, и да није исправно схватио однос рада и очигледности. Сајдел, такође, сматра да Кершенштајнер није разумео однос друштва, државе и образовања, тј. није показао да је реформа школе условљена друштвеним разлозима, да је школа рада социјална и политичка потреба, да је радно васпитање потреба и интерес модерног друштва и државе. Приговара, исто тако, Кершенштајнеру да није схватио ни истакао значај и вредност ручног рада за уметничко васпитање, да није говорио о улози рада у развијању проналазачког духа младих, да није довољно нагласио значај ручног рада за развој воље, морала и карактера, да не говори на који начин се школа рада може остварити, тј. не увиђа узајамну везу друштвеног развоја и школе и не захтева никакве друштвене промене ради остварења тога циља. Сајдел закључује да Кершенштајнерова школа рада, уведена у условима монархистичке организације школа у Немачкој, не може бити узор који треба следити.

Кључне речи: школа рада, школа будућности, нова школа, педагошка функција рада, васпитање радом, образовање и рад.

Роберт Сајдел (1850-1933), швајцарски педагог, приватни доцент на Универзитету у Цириху, представник радне школе, критиковао је неке ставове Кершенштајнера о школи рада, иако су обојица припадали истој оријентацији (мануелном правцу) овог педагошког покрета, који је почетком двадесетог века узимао све већи замаха на европском педагошком тлу. Критику Кершенштајнеровог схватања Сајдел је изнео у свом делу »Школа будућности – школа рада«, које је имало готово исти наслов као и предавање које је Кершенштајнер одржао у Цириху, 1908.

* E-mail: ljkcic@f.bg.ac.yu

године, поводом сто шездесет и друге годишњице рођења Ј.Х. Песталоција (1746–1827). Тема Кершенштајнеровог предавања била је »Школа рада – школа будућности«. Управо ово Кершенштајнерово предавање, тј. ставови које је том приликом изложио били су предмет Сајделове критике.

Треба на почетку рећи да је Сајдел упорно настојао да докаже да је први дошао на идеју о школи рада, тј. да је он, а не Кершенштајнер, »отац школе будућности као школе рада«, родоначелник те, како је говорио, »велике социјал-педагошке идеје«, да »порекло мисли о школи будућности као школи рада«, као »педагошкој и друштвеној потреби« припада њему, а не Кершенштајнеру нити било коме другом. Тврдио је да је Кершенштајнер, који је иначе постао несумњиви ауторитет у овој области, у поменутом предавању образлагао идеју »о великој вредности ручног рада за образовање« коју је он изложио много раније. Наглашава да је ту идеју изнео у својим »социјал-педагошким списима« знатно пре него што су други о томе писали, посебно истичући свој рад »Настава рада, једна педагошка и социјална потреба...«, који је објављен 1885. године, и у којем је – како каже – »први пут у педагошкој литератури изнет доказ, да од свих наставних метода педагошки руковођен ручни рад има *највећу наставну и васпитну моћ за тело, дух, карактер и за уметничке и социјалне диспозиције човека*« (Сајдел, 1914: 6-7). Сајдел је уверен да је у овом раду успешно оспорио примедбе које су упућиване настави ручног рада, односно да је доказао *»зашто и како рад врши ову наставну и васпитну моћ*«. Он је критиковао постојећу школу – школу учења, указујући на њену »неприродност и штетност«, залажући се да се уместо »пасивне очигледне наставе«, уведе »активна метода рада«, односно да се школа учења преобрази у школу рада, будући да је то, по његовом уверењу, и »педагошка и социјална потреба«. Сајдел је – када је реч о школи рада – овај свој рад (из 1885.) сматрао пионирским, јер је – како истиче – »освојио ново педагошко поље« и допринео да се промени схватање о значају и корисности ручног рада: од тада се о ручном раду у педагошкој литератури не говори само као о »пријатној допуни наставе учења и такозване културе духа«, већ се ручни рад схвата шире и све више указује на његов образовни и васпитни значај. (Наводи да је овај његов рад преведен на италијански и енглески језик, да су га многи одушевљено прихватили, позивали се на њега и ширили идеје које је у њему изложио.) С поносом је истицао да је у време када су други презирали ручни рад, када су оспоравали његову вредност, он ручни рад видео *»као ненадмашно васпитно средство, као најбољу наставну методу и као социјал-педагошку потребу*«, и зато

када је најзад ручни рад широко признат («када је презрено дошло до почасти») није могао да дозволи да се та идеја припише другоме (Сајдел, 1914: 7-8).

Сајдел, даље, полемисхе са неким ставовима Кершенштајнера о ручном раду и радном васпитању, у ствари, оспорава неке констатације из Кершенштајнеровог излагања о школи рада. Осврћући се на недостатке Кершенштајнеровог предавања, он је изложио сопствено становиште о школи рада. Из даљег текста видеће се да међу њима, у ствари, нема битних разлика у схватању улоге ручног рада у васпитању, већ више у начину образлагања потребе за ручним радом и радним васпитањем. Стиче се утисак да је Сајдел оштрицу критике усмерио на Кершенштајнера не толико због стварног неслагања са његовим ставовима, јер су – како је напред истакнуто – обојица представници мануелног правца радне школе, колико због тога што је желео да и на тај начин нагласи да је управо он, а не Кершенштајнер, родоначелник идеје о ручном раду као васпитном средству и школи рада као школи будућности.

Прва примедба коју Сајдел упућује Кершенштајнеру односи се на начин образлагања потребе за увођењем ручног рада у школе, тј. објашњења циља који се увођењем ручног рада жели постићи. Сајдел каже да Кершенштајнер лепо говори о раду као васпитном средству, али не и о васпитном циљу. Сајдел, наима, жели да покаже да образложење које Кершенштајнер даје за увођење ручног рада и реформу школе на тој основи није довољно, односно да разлочи којима оправдава потребу претварања школе учења у школу рада нису поткрепљени ваљаним доказима и нису довољно убедљиви. Он се не задовољава Кершенштајнеровом констатацијом »да је рад био непознат свима ранијим школама« – за коју, иначе, каже да је тачна – већ тражи да се то одлучније, оштрије исказе, односно да се нагласи »да је рад био уопште презрен и заборављен«, да је школа имала нагативан став према раду. И Кершенштајнер говори о педагошкој функцији рада, али при том посебно наглашава рад у функцији напретка државе; од појединца тражи да схвати »циљ и благодет државног савеза и да му из захвалности посвети своју службу« (Сајдел, 1912: 14). Сајдел сматра да тако крупна промена – промена школе учења у школу рада – захтева друкчије формулисање циља васпитања и тај »пространији и виши васпитни циљ« он овако формулише: »Циљ васпитања је хармонијско образовање човека према његовој петострукој природи: физичкој, духовној, социјалној, естетичкој и моралној.« И образлаже: »Човек је телесно, духовно, друштвено, естетичко и морално биће и свих пет страна његовог бића морају се развијати на његову срећу и на добро друштва« (Сајдел, 1914: 19).

Из ове формулације циља васпитања јасно произлази следеће: (1) Сајдел је схватио да васпитање не може бити усмерено само на интелектуални развој личности (на њену »духовну« страну), чему је тежила стара школа, него мора да захвати личност у целини, све њене компоненте, то јест њену »петоструку природу« – и физичку, и интелектуалну, и естетску, и моралну, и друштвену. Дакле, реч је, у пуном смислу, о хармонијском, свестраном развоју личности, о развоју целовите личности. Педагогија ће и касније на сличан или готово истоветан начин одређивати циљ васпитања. За развој такве, свестране, целовите личности, ручни рад је – сматра Сајдел – неопходан. И закључује: »Педагошки ручни рад је најбоље средство за образовање и васпитање« (Сајдел, 1914: 19). (2) Сајдел је, такође, схватио – за разлику од многих представника индивидуалне и социјалне педагогије – да васпитање има и индивидуалну и социјалну димензију, односно да се човек мора развијати и као индивидуално и као социјално биће (и »на његову срећу« и »на добро друштва«). Он то јасно исказује: »Човек се не сме образовати *само за себе*, или *само за државу*, већ се мора образовати и *за себе и за државу*« (Сајдел, 1914: 19). Тако је он веома јасно устао против једностраности (»заблуде и претеривања«) индивидуалне и социјалне педагогије.

Сајдел, даље, приговара Кершенштајнеру да није разумео однос књиге и рада, да није схватио прави значај књиге за образовање и културу уопште. Образлажући потребу увођења рада у школе, тј. потребу васпитања помоћу рада, Кершенштајнер је – у жељи да нагласи значај рада – истакао да »није књига културтрегер, него рад«. Сајдел је из овога закључио да Кершенштајнер није схватио значај књиге за културу и образовање, да је потценио њену улогу, те стога устаје у одбрану књиге: »Не! Не! књига је била културтрегер, а и сада је то, јер књиге старих и нових класика рашириле су богату културу и још је шире«. И додаје: »Кершенштајнер зацело без књига нити би био доктор, нити школски саветник. Књиге су духовни рад смештен у житнице; оне чине један знатан део националног умног богатства.« Књига је, наглашава Сајдел, веома битна; она је »културтрегер од највеће вредности« (Сајдел, 1914: 15). Он истиче и књигу и рад: »обоје су носиоци културе и ту нема противности« и обоје имају места у васпитању и образовању. Али, и Сајдел је, и поред толиког наглашавања значаја књиге за културу, ипак, и сâм истакао да књига »није основ културе«, већ је то рад. Он каже: »Основа културе је ручни рад, који ствара храну, одело и стан за све па и за мислиоце и писце књига«. И додаје: »*Прво рад, затим књига; прво пракса, па теорија; прво ствар, затим реч; најпре реч, па онда спис*« (Сајдел, 1914: 15). Овим се Сајдел сасвим приближио становишту Кершен-

штајнера које је, иначе, настојао да оспори. Уосталом ни Кершенштајнер није супротстављао књигу и рад, али је његову тврдњу »није књига културтрегер него рад« Сајдел тако схватио.

Сајдел, такође, приговара Кершенштајнеру што није одредио појам »обдареност«, што »не даје одговор на ово важно питање«, а то је неопходно учинити јер се идеја о увођењу ручног рада у школе не може убедљиво бранити ако се даровитост схвата на начин на који је тадашња психологија схватала. Он сматра да се овом појму мора дати друго значење. Приговорио је психологији да је једнострана, да човека схвата »делимично, а не у целини«. Она је само психологија духа (»психологија духовне природе човечје«), док је остале стране човекове природе – техничку, уметничку, социјалну и моралну – сасвим занемарила. Сајдел тврди да се обдареност не може свести само на духовну обдареност, јер постоји и »технички, уметнички, социјални и морални дар« и додаје да ове врсте обдарености нису мање вредне од духовне обдарености. Тек ако се обдареност овако шире схвати, могућно је оправдати залагање за увођење ручног рада у школе – сматра он. Осим »хероја духа«, човечанству су потребни и »хероји рада«, »хероји технике«, »хероји уметности« (Сајдел, 1914: 16). Не треба заборавити – додаје Сајдел – да се духовне способности човека развијају и практичним деловањем (»у лабораторији, радионици, у врту и пољу«), као и »делањем његових социјалних моћи« или »делањем његових моралних склоности«. То психологија није могла да уочи и она је стога била само »психологија духа«, а не »психологија техничког, уметничког, социјалног и моралног рада«. Таква психологија одговарала је школи учења, али она, сматра Сајдел, не може бити психологија школе рада (Сајдел, 1914: 17).

Пошто оваква психологија (»психологија духа«) није одговарала школи рада, Сајдел закључује да психологија не може да буде основа педагогије. Он тражи да се уместо такве психологије (која »схвата човека само као духовно биће, а не и као физичко, техничко, које прави алате, уметничко, морално и друштвено биће«) за основу педагогије узме физиологија, медицина и хигијена, или још боље антропологија, јер је она »наука о човеку уопште«. Дакле, основа педагогије не може бити »наука о духу« (тј. ондашња психологија) него »наука о целом човеку«, тј. антропологија. Осим антропологије, за основу педагогије Сајдел узима и »науку из социјалне политике«, тј. »науку о људском друштву« јер она, по њему, »одређује практични облик васпитања и образовања, она одређује праксу педагогике« (Сајдел, 1914: 17-18). Сајдел је, тако, изнео веома неповољан суд о психологији, огласивши је »једностраном и лажном«, не признавши јој статус фундаменталне науке за педагоги-

ју, иако му је било познато да је такав став био супротан ставу прихваћеном у научној педагогији. Он каже: »Наш је поглед, природно, јерес; ми то врло добро знамо, али је ова јерес потребна за заснивање школе рада, и ова ће јерес и у будућности важити као света истина« (Сајдел, 1914: 18). Преоштра је критика коју је Сајдел упутио ондашњој психологији, али, с друге стране, добро је указао у ком правцу психологија треба да се развија у будућности, што се уистину и догодило. Осим психологије интелектуалног развоја, когнитивне психологије, развијају се и друге гране психологије – психологија моралног развоја, социјална психологија, психологија уметности и друге, на које је Сајдел управо и указивао.

Сајдел се, потом, бави односом очигледности и рада, приговарајући Кершенштајнеру да тај однос нија схватио како ваља. Кершенштајнер држи предавање у корист рада, жели да уведе рад у школе, а при том – каже Сајдел – »велича старе основе школе учења«, односно истиче очигледну наставу и, попут Песталоција, очигледност сматра основом »свега знања«, основом наставне методе у народној школи. Сајдел о томе заузима друкчије становиште. Он се успротивио Песталоцијевом ставу »да је очигледност базис свега знања и највиши, основни принцип наставе« и то објашњава на следећи начин: »Очигледност није апсолутни базис свега знања, јер искуство мора очигледност контролисати и кориговати. Очигледност је додуше извор сазнања, али је и рад такође извор сазнања и то већи и виши. Човечанство није упознало природу метала, врсте земље, дрвеће и ствари посматрањем већ прерађивањем. Очигледност нам не каже да је гвожђе топљиво, растегљиво и ковно, већ рад. Посматрање нас не учи да познајемо унутрашњост земље, већ рад у окну и тунелу. Посматрање нас не учи да правимо лађе, железнице, аероплане, већ рад« (Сајдел, 1914: 21). И на питање – да ли је очигледност највиши, основни принцип наставе, одлучно одговара: »Не, то она није. Рад је виши и највиши принцип наставе и васпитања, *јер рад садржи у себи очигледност, док очигледност не садржи у себи рад*«. Јер, када неко жели нешто да створи, уради, »тај мора тачно промотрити материјал, алат и 'мустру' и мора имати јасну представу о ствари коју хоће да створи« (Сајдел, 1914: 21-22).

Сајдел је приговорио Кершенштајнеру да се позвао на Песталоцијеву *очигледност*, а не на Песталоцијев *рад*. У делу Песталоција и те како има основа и за ово друго, има доста тога што иде »у прилог раду и за осуђивање данашњих школа учења«, што, по мишљењу Сајдела, Кершенштајнер није узео у обзир. Сајдел је због тога, чак, тврдио да Кершенштајнер и не познаје добро Песталоција, односно да је он »из-

врстан практичар, али не и теоретичар школе рада» (Сајдел, 1914: 20-21). Наравно да је овакав суд о Кершенштајнеру неоснован. Кершенштајнер је истицао принцип очигледности – нагласивши да ће тек у школи будућности, тј. школи рада, очигледност постати основа свега знања и да ће тек тада идеја Песталоција о очигледности као основном принципу наставе бити у пуном смислу остварена, али он овим није очигледност супротставио раду. Напротив, он се не задовољава методама пасивног посматрања, већ говори о раду као активној методи, и одлучно захтева да се школа учења, заснована на очигледној настави, претвори у продуктивну школу, тј. школу рада. Према томе, не би се могло рећи да он »велича старе основе школе учења« и да се задовољава само очигледном наставом, што му Сајдел приписује. Може се рећи да је овде пре реч о неспоразуму него о стварној разлици у схватању очигледности између Кершенштајнера и Сајдела.

Сајдел је, наравно, у праву када тражи нове основе за нову школу (школу будућности), када истиче да само очигледност то не може бити. Нова школа не може се градити на старим основама. (»То је исто као кад неко хоће да зида на место старе куће нову, а тражи да се при том не смеју мењати темељи старе куће.«) Сајдел, с правом, тражи да се прво постави »темељ« па да се тек онда почне »зидати«. У том смислу је поставио и нови циљ новој школи – хармонијски развој личности. Међутим, ни Кершенштајнер није негирао потребу за тражењем нових основа за нову школу. Зато, на питање које поставља Сајдел: »Ко има право? Деда Сајдел или унук Кершенштајнер?«, изгледа да би прави одговор био – и »деда« и »унук« (Сајдел, 1914: 22).

Следеће питање на које Сајдел тражи одговор јесте: зашто су све раније школе биле школе учења, са доминантним религиозним и литерарним циљевима, односно зашто је рад ранијим школама био непознат. Он ово питање сматра битним и приговара Кершенштајнеру што на њега није одговорио, што није показао зашто је то тако. Сајдел објашњава да је то због тога »што је рад презиран као недостојан једног слободног човека и владајуће класе, што је био ствар робова, себара, зависних и потчињених«. У Платоновој држави – наводи он – филозофи (тј. они који управљају државом) не раде; не раде ни ратници, рад је резервисан само за земљораднике и заналије. И Аристотел је сматрао да је ропство »природно уређење«, односно да су једни од природе одређени да раде, а други да заповедају и управљају. »Рад је остао презрен« – пише Сајдел – »јачако у старом, тако и у средњем, па и новом веку, он остаје ствар потчињеног народа, јер племићи и духовници нису радили никакав ручни рад«. Образовање, дакле, није било за робове и

неслободне људе, већ само »за господаре, државне управљаче и ратнике«. Школе су биле »васпитни заводи за свештенике и ратнике, за патриције и аристократе, за племиће и државне управљаче«; оне су припремале за владање и управљање; наука и образовање били су »монопол владајућих«, »средство за управљање« и стога недоступни народу (Сајдел, 1914: 23-24). Према томе, пошто онима који владају рад није потребан, у школама, које су у ствари за њих и организоване, рада није било. Владајући слојеви, објашњава даље Сајдел, нису марили за народно образовање; напротив, имали су више интереса да народ остане необразован, били су заинтересовани за »одржавање народне глупости«. О односу господара према народном образовању најбоље говори догађај (пример) из Енглеског горњег дома – који Сајдел наводи – када је поводом расправе о народној школи, један лорд своје противљење овој идеји образложио следећим речима: »Када би један коњ толико знао, колико један човек, онда ја не бих могао бити његов јахач« (Сајдел, 1914: 25). Дакле, уверење владајућих слојева било је да је образовање народа опасно. Сајдел, на крају, закључује да »стање школе верно одговара друштвеном и државном стању« и приговара Кершенштајнеру да то није схватио, да није разумео однос друштва, државе и образовања, односно утицај друштва и државе на образовање. Кершенштајнер, вели Сајдел, »дели ово незнање са целокупном досадашњом педагошком науком« (Сајдел, 1914: 25-26). Сајдел је овим веома јасно истакао класни карактер образовања и његову друштвену условљеност.

И следећу примедбу коју упућује Кершенштајнеру, Сајдел темељи на ставу о друштвеној условљености васпитања. Он, наиме, истиче да Кершенштајнер, приликом образлагања идеје о школи рада, није показао да је школа рада потреба модерног друштва и државе, да је реформа школе условљена привредним и друштвеним развојем, да је радна школа, у ствари, »социјална и политичка потреба«. Сајдел наглашава да је »стање образовања било увек тако како то држава и друштво захтеваху, а не како су пророци и сањалице желеле« (Сајдел, 1914: 26). У ранијим друштвима, у којима је рад »био ствар робова«, а васпитање »ствар слободних«, тј. оних који нису морали да раде, није ни било потребе (»ни социјалне ни политичке«) за наставом рада и радним васпитањем. Међутим, касније »када се држава састоји из слободних и равноправних грађана, од којих девет десетина морају да живе од свог рада«, потреба за радним васпитањем постаје неминовност (Сајдел, 1914: 26). Држава и друштво онда имају интерес (»високи, животни интерес«) да обезбеде радно васпитање, да оснивају школе у којима ће деца да »уживају богату благодет образовног и васпитног рада«, у којима ће

да »радом за рад буду образована«. Он ту »социјалну и државну потребу« за радом објашњава на следећи начин: док је породица била »радна заједница«, док је рад био ручни и кућни (домаћи), док су га родитељи и деца обављали заједно, деца су учила рад од родитеља, радно васпитање било је брига и задатак породице; држава није морала да брине о томе, није морала да обезбеђује радно образовање путем школе. Али, са поделом рада, са појавом машина и машинског рада, односно радионичког и фабричког рада (који замењује ручни, кућни рад), породица престаје да буде »радна заједница« и губи могућност да деци обезбеди радно васпитање. Такође, привредни развитак је учинио да нестану многи еснафи, да ишчезну стари занати, чиме је знатно смањена могућност да се млади припремају за рад учећи одређени занат код мајстора. Стога, улогу припремања за рад и радно образовање мора да преузме држава, односно она то мора да обезбеди путем школе (Сајдел, 1914: 27). Према томе, што више ручни рад буде потискиван од машинског рада, што више домаћи (кућни) рад буде замењиван радионичким и фабричким радом, а мали посед великим поседом, то ће бити већа »социјална потреба за радним образовањем и утолико ће већи интерес држава имати за јавно васпитање радом за рад« (Сајдел, 1914: 28).

Сајдел се, даље, бави односом рада и уметничког васпитања и приговара Кершенштајнеру што о томе није говорио, што није истакао »високу вредност наставе ручног рада за уметничко васпитање« (Сајдел, 1914: 28). Тумачећи однос рада и уметничког васпитања, Сајдел је јасно изложио свој став о улози рада у васпитању, односно о васпитној вредности рада. Кершенштајнер је, иначе, доста расправљао о цртању и његовом значају за васпитање, и при том посебно указивао на вредност цртања стварних, природних предмета у односу на цртање »са прегледа« и »помоћу апстрактних линија и облика«. Сајдел се с тим слаже (»цртање стварних предмета је добро«), али и додаје да је »прављење стварних предмета још боље«, чиме је предност дао ручном раду. Он јасно каже да »настава ручног рада има много јачу уметничко-образујућу моћ, него најбоља настава цртања« (Сајдел, 1914: 29).

За Сајдела ручни рад је »најбоље«, »најважније«, »идеално« средство уметничког васпитања. Он тражи да се деци омогући прво да раде, да праве предмете, па тек онда да цртају јер сматра да такав редослед одговара њиховој природи (»она много раније праве и стварају предмете, него што их цртају«). Стварање, произвођење као такво, чини дете срећним, а цртање је »само акција другог реда«; оно не пружа »праву срећу стварања« (Сајдел, 1914: 29). Посебну предност ручног рада над цртањем Сајдел види у томе што се стварањем предмета, тј. радом, ак-

тивира много више дечјих снага него што се то постиже цртањем. А услов за потпуни развој и напредовање детета управо је ангажовање свих његових снага и способности и оно је »најсрећније када су све његове силе упослене« (Сајдел, 1914: 29). При цртању дете посматра предмет, схвата облик и линију, величину предмета, уочава размеру, али при том не ангажује све своје снаге. Он објашњава: »Ни најбоља настава цртања не води рачуна о дечјој природи, јер се она обраћа поглавито његовом духу, његовој апстракцији и представи, и не даје довољно простора физичко-техничкој активности и продуктивности«, док настава рада има предности у свим аспектима, јер она »ставља у пријатну акцију велику количину ума и снаге дечје« (Сајдел, 1914: 30-31).

И посматрање се у овим ситуацијама разликује – код цртања »дете гледа предмете само с једне стране«, а при раду »са свију страна«. Осим тога – додаје Сајдел – при раду се мора »много пажљивије и свестраније гледати, оцењивати и мерити него при цртању«. Велика предност наставе рада долази и услед употребе бројних средстава (оруђа) која омогућују разноврсне активности (дете сече, лепи, глача, окреће, подиже, подупире и сл.), које су изузетно значајне за развој јер се »навикава да целисходно покреће, обрће и управља руке и мишице, ноге и стопало, главу и труп«, а то је »најплеменитија гимнастика нерава и мишића« (Сајдел, 1914: 31). Велику грешку чине школе када то не уочавају и не захтевају од деце рад, него их »осуђују« на нерад и пасивно слушање. Школа, тако – наглашава Сајдел – иступа против природе детета, лишвавајући га среће и задовољства.

Настава рада је »настава стварања«, и као таква доприноси не само развоју тела него је и најбоља метода уметничког образовања, најбољи начин уметничког вежбања. Сајдел зато препоручује учење – радом. Управо радом, кад дете ствара предмете (»просте, мале, уметничке предмете«), развија се »смисао за уметност, разумевање уметности и љубав према истој« (Сајдел, 1914: 32). Отуда он закључује да боље методе уметничког образовања од наставе рада – нема и, при том, посебно истиче моделовање. Израда модела (кућа, пирамида, торњева, плодова, посуђа, алата и сл.) представља велико задовољство за децу, а истовремено је и изванредан начин уметничког вежбања јер се при том навикавају »да пазе на линије и облике, на углове и ивице, на узвишења и удубљења, на поједине делове, на њихову размеру величине и њихов положај, на светлост и сенку« (Сајдел, 1914: 32). То је за Сајдела права очигледна настава, која је веома корисна за геометрију, познавање природе, географију и за друге предмете. Сајдел с чуђењем примећује да о моделовању, које је »идеално средство уметничког образовања«, Кер-

шенштајнер у своме предавању о значају рада и радног васпитања уопште не говори.

Сајдел, даље, приговара Кершенштајнеру што није говорио о значају ручног рада за проналазаштво, о улози рада у развијању проналазачког духа младих. Он истиче огроман значај технике и техничких проналазака за развој привреде и друштва (технички проналасци су »револуционисали саобраћај, индустрију и пољопривреду«, »учинили преврат у народној економији и друштву«), као и важност технике за развој науке (»без дурбина нема астрономије, без микроскопа нема анатомије и физиологије и без fine ваге и инструмената за мерење нема хемије и физике«) и поставља питање – шта школа чини на образовању за технику, шта предузима да развије способности младих за технику и техничке проналаске (Сајдел, 1914: 33-34). Писање и цртање које школа практикује томе не доприносе. Способности за технику могу се развити »педагошким ручним радом у радионици, врту, пољу и шуми« и то – »на радост омладине, на срећу народа и за спас целог човечанства« (Сајдел, 1914: 35). Да би се развио проналачки дух није довољно посматрање, ни гомилање знања, нити размишљање и теоретисање, већ – рад, дело, стварање. У раду је ученик активан, он размишља, комбинује, испитује, кроз рад се образује »самосталнији, оригиналнији и слободнији дух, који ништа не сматра за савршено, израђено, већ све сам испитује и има храбрости да иде сопственим путем« (Сајдел, 1914: 36). У раду са материјалом, алатима и машинама јављају се бројне непредвидиве тешкоће и управо потреба да се тешкоће превазиђу, да се проблем реши, захтева да се проверава, испитује, комбинује, истражује и долази до нових решења и проналазака. И тежња да се рад учини лакшим, ефикаснијим, угоднијим, такође доводи до открића и проналазака. Настава језика, математике, историје, географије, биологије то не може да обезбеди. Нешто више у том погледу може учинити експериментална настава физике и хемије, али то није довољно. Зато је неопходна настава рада – закључује Сајдел и додаје да ће учинак бити већи ако је рад повезан са теоријским проучавањима, »ако се теорија изводи из праксе и ако је теорија опробана на пракси« (Сајдел, 1914: 37).

Сајдел се, потом, бави улогом ручног рада у »образовању воље, морала и карактера« и приговара Кершенштајнеру што ову функцију рада није довољно нагласио. Он оцењује да школа мало чини у погледу моралног васпитања деце и истиче да се увођењем ручног рада стање у том погледу може битно побољшати јер је уверен да је ручни рад »најважније средство за морално образовање« (Сајдел, 1914: 39). Указује да се знање и морал не могу поистоветити, односно да стицање знања не-

ма увек за последицу морално васпитање. Искуство показује – објашњава Сајдел – да школован, образован човек »није у исто време добар човек«, односно да »високо научничко и уметничко образовање често иде руку под руку са моралном грубошћу и штавише са поквареношћу«, док се, на другој страни, »делотворна љубав и правда здружују са незнатним знањем и непотпуним образовањем« (Сајдел, 1914: 38).

Формирање моралног карактера за Сајдела је круна васпитања, а главно средство да се то оствари јесте ручни рад. Улогу ручног рада у моралном васпитању види не само у томе што рад »обуздава беспослицење, које је почетак сваког порока« него и у томе што ручни рад такође буди »расположење за користан посао уопште и љубав ка слободном, по вољи изабраном раду и самосталном целисходном делању«. Када дете себи задаје задатке, поставља циљеве, преузима обавезе, оно тиме добија »чврст основ за моралност, за слободну саморадњу«. Саморадња, пак, чини да дете осети самопоуздање и достојанство, које је, у ствари, »стуб морала«. Морал се, дакле, не развија придикама, већ радом; рад је »почетак и основ свих моралних дела«. Сајдел додаје да рад одговара дечјој природи – она »имају жив нагон за делањем« и стога ручни рад прихватају с весељем и радошћу; за њих је »произвођење, прављење, стварање« најдража делатност. Зато се радом, »целисходним занимањем«, а не присилом, дете може »одвратити од рушења и рђавог дела и благо упутити на добро и лепо«. Настава других предмета, према Сајделовом мишљењу, нема такву снагу, јер се темељи на учењу и дете углавном прима оно што му други (наставник) даје, док при раду оно »мора да слуша и гледа, осећа и мисли, жели и поступа«. Рад ангажује сва његова чула и све његове моћи и због тога је у предности над наставом у којој доминира учење (Сајдел, 1914: 39-40). Осим тога, рад учи дете »да правилно цени производе рада и људе који раде« и тако добија »сигуран путоказ« у моралном васпитању (Сајдел, 1914: 41).

Сајдел, најзад, разматра могућности изградње школе будућности, тј. школе рада као школе будућности и однос друштва и државе према тој школи. Ту се слаже са Кершенштајнером да школа будућности мора бити школа рада, али му истовремено приговара што не говори о томе на који начин би се таква школа могла остварити, што не увиђа узајамну везу друштва (»социјалног бића«) и школе, што не тражи никакве друштвене промене да би се дошло до нове школе, што свој захтев за школом будућности не заснива »ни на социјалном преврату«, нити, пак, предлаже неко друго решење за остварење тога циља (Сајдел, 1914: 42). Сајдел, наиме, сматра да се таква школа не може остварити без битних друштвених промена. Сходно своме социјалдемократском оп-

редељењу, истиче да такву школу може обезбедити само ново, демократско друштво: »Тек онда, када рад не буде више приватна ствар, већ заједничка општа ствар, тада ће рад бити и камен темељац слободног, заједничког васпитања«. Само законом, то јест доношењем нових школских прописа, то се не може обезбедити. Зато Сајдел каже: »Ко хоће школу будућности са свим њеним благодетима, тај мора помагати да се створи будуће друштво« (Сајдел, 1914: 42).

Сајдел указује да се до школе рада не може доћи лако. Неопходно је, пре свега, обезбедити већа материјална средства, јер таква школа захтева више учитеља, више учионица (подразумева рад са мањим групама деце), више наставних средстава; потребне су лабораторије, радионице, алат и материјал за рад, као и акваријуми, тераријуми, вртови и сл. Он се нада да ће будуће друштво, са већом продуктивношћу рада, правичнијом расподелом резултата рада и већим издвајањем за образовање, створити услове за такву школу. Школа будућности – наглашава Сајдел – »неће бити само школа рада, већ и школа демократије, самоуправљања и самоваспитања омладине« (Сајдел, 1914: 45). Таква школа неће васпитавати егоисте него ће оспособљавати младе за заједнички рад, пожртвовање и оданост заједници. То ће бити и школа моралног васпитања. За такву школу Сајдел се одлучно залаже и верује да је може обезбедити само демократски уређена држава. При том наводи примере којима жели да покаже да је образовање бележило посебне успоне у периодима када је успон бележила и демократија. Он каже да Кершенштајнерова школа рада не може бити »углед за подражавање« управо стога што је настала у условима монархистичке организације школа у Немачкој, чиме је посебно нагласио значај друштвеног устројства и друштвеног система за развој школства и образовања.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, бр.149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

Korišćena literatura

- Ђорђевић, Ј. (2000): *Реформни педагошки покрети у 20. веку*. Београд: Учитељски факултет и Научна књига.
- Ђурин, М. (1938): *Савремени педагошки проблеми*. Београд.
- Јањушевић, М. (1937): *Из савремене педагогије*. Скопље.
- Кершенштајнер, Г. (1920-1921): Радна школа, *Учитељ*, бр. 1-2, 44-50; бр. 3-4, 43-46; бр. 5-6, 35-39.
- Кершенштајнер, Г. (1923): Школа рада – школа будућности, *Учитељ*, бр. 3, 163-170; бр. 4, 258-266.

- Ковачевић, А. (1922): Кершенштајнерова школа рада, *Напредак*, бр. 7-8, 210-225.
- Kohler, L. (1928): Појам радне школе по Кершенштајнеру, *Напредак*, бр. 5-7, 157-162.
- Љубунчић, С. (1930): Научно оправдање школе рада, *Савремена школа*, бр. 7-8, 289-300.
- Месер, А. (1932): *Савремене педагошке теорије*. Суботица.
- Патаки, С. (1938): *Проблеми и правци реформне педагогије*. Загреб: Минерва.
- Поткоњак, Н. (2000): *XX век: Ни »век детета« ни век педагогије*. Београд: Учитељски факултет.
- Реџепагић, Ј. (1971): Педагогија радне школе, *Педагогија*, бр. 2, 213-235.
- Сајдел, Р. (1913): *Ручни рад као подлога хармонијског образовања и васпитања*, Библиотека »Будућност«, св. 11. Београд.
- Сајдел, Р. (1914): *Школа будућности – школа рада*, Библиотека »Будућност«, св. 12. Београд.
- Singule, F. (1966): *Pedagogicke smery 20 stolete v kapitalistickych zemiech*. Praha.
- Sosnicki, K. (1967): *Razwoj pedagogiki zashodniej na przelomie XIX i XX wieku*. Warszawa.
- Спасић, В. (1935): *Стара и нова школа*. Београд.
- Станојевић, М. (1925): Школа рада, *Учитель*, бр. 4, 232-241.

Примљено 06. 08. 2007; прихваћено за штампу 28. 09. 2007.

Ljubomir Kocić
SIDEL'S CRITICISM OF KERSCHENSTEINER'S UNDERSTANDING
OF WORK-SCHOOL
Abstract

This paper discusses Sidel's criticism of certain Kerschensteiner's views about work-school and work-education. Sidel disputed that Kerschensteiner was the creator of the idea about work-school, emphasising that, significantly before Kerschensteiner, he put forth this idea in his papers, in which he proved the pedagogical value of work and the need for work-school. Sidel objects to Kerschensteiner that he did not convincingly elaborate the need for introducing work-school, that, when explaining the need for handcraft, he underestimated the significance of books for education and culture in general, that he did not specify the term "giftedness", that is, that he did not indicate that besides spiritual, there are other kinds of giftedness and that he did not understand correctly the relation between work and obviousness. Sidel also thinks that Kerschensteiner did not understand the relation between the society, state and education, i.e. that he did not demonstrate that school reform is conditioned by social reasons, that work-school is a social and political need, that work education is the need and interest of modern society and state. Also, he objects to Kerschensteiner that he did not understand nor emphasise the significance and value of handcraft for artistic education, that he did not speak about the role of work in the development of inventive spirit of the young, that he did not sufficiently emphasise that significance of handcraft for the development of will, moral and character, that he did not speak in which way work-school can be realised, i.e. he did not see the mutual relationship between social development and school and did not demand any social changes for the purpose of accomplishing that goal. Sidel concludes that Kerschensteiner's work-school, introduced in the conditions of monarchist organisation of schools in Germany, cannot be a role model which should be followed.

Key words: work-school, school of the future, new school, pedagogical function of work, education by work, education and work.

Любомир Коцич
СЕЙДЕЛОВСКАЯ КРИТИКА ПОНИМАНИЯ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ
У КЕРШЕНШТЕЙНЕРА

Резюме

В работе рассматривается Сейделовская критика некоторых взглядов Кершенштейнера на трудовую школу и трудовое воспитание. Сейдел отрицал Кершенштейнеру роль создателя идеи трудовой школы, подчеркивая, что данную идею он выдвинул в своих трудах значительно раньше Кершенштейнера, и что в них он доказывал педагогическую ценность труда и потребность в школе труда. Сейдел критикует Кершенштейнера, считая, что он необоснованно обосновывал потребность учреждения трудовой школы, что, разъясняя потребность в ручном труде, он недооценил значение книги для получения образования и культуры вообще, что он не определил понятие «одаренности», т. е. что он не указал, что, помимо духовной, существуют и другие виды одаренности, и что он неправильно понял соотношение между трудом и наглядностью. Сейдел также считает, что Кершенштейнер не понял соотношения между обществом, государством и образованием, т. е. он не показал, что реформа школы обусловлена общественными причинами, не эксплицировал факта, что трудовая школа является социальной и политической потребностью, что трудовое воспитание – потребность и интерес современного общества и государства. Одновременно, в адрес Кершенштейнера он высказывает замечание, что он не понял и не подчеркнул значение и ценность ручного труда в деле художественного воспитания, что он не говорил о роли труда в развитии изобретательского духа молодых людей, что он недостаточно подчеркнул значение ручного труда для развития воли, нравственности и характера, что не говорил о способах реализации школы труда, т. е. что он не осознавал взаимосвязи между общественным развитием и школой и не требовал никаких общественных перемен ради осуществления этой цели. Сейдел приходит к выводу, что Кершенштейнеровская школа труда, учрежденная в условиях монархистской организации училищ в Германии, не может быть образцом для подражания.

Ключевые слова: школа труда, школа будущего, новая школа, педагогическая функция труда, воспитание при помощи труда, образование и труд.