



ПРОГРЕСИВИЗАМ У ОБРАЗОВАЊУ: ТЕОРИЈА И ПРАКСА

Јована Милутиновић*

Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад

Апстракт. У тексту се истражује теорија и главне особености прогресивизма. Полазну тачку истраживања прогресивистичког образовања чини анализа његових филозофских, психолошких и идеолошких основа. У том контексту се разматрају бројни аспекти прогресивизма: циљеви образовања и учења, улога школе, природа знања и избор садржаја образовања, погледи на наставу и учење, као и положај наставника и ученика у образовном процесу. При томе, намера није да се анализира само теорија прогресивизма, већ и да се укаже на њене практичне аспекте путем описа рада школа које су у великој мери прихватиле прогресивистичке идеје из прве половине 20. века са интенцијом да их и даље развијају. У том смислу, овај текст представља и покушај истраживања примене прогресивистичких идеја у пракси савременог образовања. Закључује се да је и поред бројних критика од стране других школа мишљења, прогресивизам у образовању био и остао важна реформска струја. Отворене школе, школе без разреда, кооперативно учење, вишегенерацијско груписање у учионицама, искуствено учење и бројни програми алтернативних школа представљају примере инфилтрације прогресивистичких идеја у савремену праксу образовања.

Кључне речи: прогресивистичко образовање, искуствено учење, реконструкционизам, конструктивизам, алтернативне школе.

Прогресивистичко образовање се везују за име америчког филозофа Џона Дјуија (John Dewey). У основи прогресивизма налази се став да је образовањем потребно омогућити природно узајамно деловање појединца са друштвом или окружењем које се развија и мења. Иако се сматра изданком романтизма, прогресивизам не претпоставља да развој појединца подразумева постепено израћање урођених структура, или да је циљ образовања креирање безконфликтног окружења како би се подстакло развој детета. Развој се у оквиру прогресивизма одређује као напредовање кроз инваријантно низање појединих етапа или стадијума развоја (Pore & Denicolo, 2001: 9). Зато се верује да је нужно обезбедити образовно окружење које ће стимулисати развој кроз презентовање проблема у оквиру којих организујућу и развијајућу снагу у искуству

* E-mail: jovanam@uns.ac.rs

представља активно мишљење. Акцент је на улози сазнања, при чему се достизање знања посматра као акт промене у структури мишљења који је изазван ситуацијом решавања проблема. Циљ није преношење суме знања, већ је то подстицање процеса учења које ће промовисати даље учење.

Текст који следи представља покушај истраживања теорије и главних особености прогресивизма. Намера није да се анализира само теорија прогресивизма, већ и да се укаже на њене практичне аспекте путем описа рада школа које су у великој мери прихватиле прогресивистичке идеје из прве половине 20. века са интенцијом да их и даље развијају. У том смислу, овај текст представља и покушај истраживања примене прогресивистичких идеја у пракси савременог образовања.

Теорија прогресивизма

Прогресивизам у образовању вуче корене из периода просветитељства осамнаестог века. Просветитељи су раскинули са традиционалним хришћанским схватањем о неком „првобитном греху“ човека. Одбацујући идеју о статичком и непроменљивом поретку у друштву који је успоставио Бог, просветитељи су веровали да људска бића могу да поправе услове свог постојања и указали на напредак у науци и технологији као доказ тог прогреса (Peri, 2000). Даље су на образовне мисли прогресивиста утицале романтичарске идеје Жан Жак Русоа (Jean-Jacques Rousseau). Идеје ослањања на самог себе и учења путем искуства и делања у природном окружењу, учиниле су га претечом прогресивистичког образовања. Ове идеје су наставили да развијају Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi) и Фридрих Фребел (Friedrich Fröbel) остварујући снажан утицај на америчке образовне прогресивисте.

Филозофски извори прогресивизма налазе се у прагматизму. Водeћи експонент прагматизма у области образовања био је Џон Дјуи. Он је сматрао да објективна истина не постоји, тј. да не постоји свет који је апсолутно независан од субјективне идеје. Све наше идеје, категорије и теорије продукт су природне и друштвене средине у којој живимо. Сазнање има извор у искуству из материјалног света и вреди онолико колико служи као средство за практична решења. Дјуијеве иновативне идеје прихватили су бројни образовни прогресивисти. Његов став да срж образовања представља континуирана реконструкција искуства и да је искуство извор знања кореспондира са прогресивистичким фокусом на „учење путем делања“, пројекте и активности. Дјуијево схватање решавања проблема одговара прогресивистичком ставу да дете нај-

боље учи путем рефлексија властитих активности и њиховом валидацијом у терминима будућих последица. Његово акцентовање подељеног искуства или заједничког учења кореспондира са прогресивистичким фокусом на колаборативне начине рада.

Прогресивизам у образовању подршку својим схватањима налази и у психолошким когнитивним теоријама, које су се развиле као реакција на бихејвиористичку школу мишљења. У основи ових теорија налази се концепт обраде информација, тј. концепт активног менталног процесирања информација. Реч је о психологији која више не игнорише постојање аутономних рефлексивних и конструктивних процеса у делатној особи (Terhart, 2001). Посебно значајну подршку прогресивизму дале су социокогнитивне теорије које су више усмерене на социјалне и културолошке услове поучавања и учења. Фокус је на социјалним и културалним интеракцијама које утичу на механизме учења, процесе и структуре, тј. на конструкцију знања.

Идеолошки извори прогресивистичког образовања налазе се у либерализму. Унапређење слободе појединца је главна брига либерала. Они верују да само правилно образовани људи могу да примењују разум у политичком и друштвеном животу, да делују на начин користан и њима и друштву. Основни ставови либерализма који се односе на спровођење реформи путем постепеног процеса промена у сврху унапређивања услова људског живота, на отворене дискусије и дебате, на слободно изражавање идеја и оптимизам у погледу будућности, прихваћени су од стране прогресивиста.

Изложена суштина филозофских, психолошких и идеолошких основа прогресивизма указује да се, усмерено ка иновацијама и променама, прогресивистичко образовање примарно може означити као теорија о реформама образовања и друштва. Оно представља реакцију на традиционално либерално образовање и напор да се потраже алтернативни облици стицања знања (Savićević, 2002: 57). У научној литератури (Bertrand, 2003; Percival, 1954) данас се као најпознатији поборници прогресивизма и прогресивних реформи у образовању истичу: Џон Дјуи (John Dewey), Вилијам Килпатрик (William Kilpatrick), Карлтон Вошберн (Carleton Washburne), Џон Чајлдс (John Childs), Бојд Бод (Boyd Bode), Пол Гудман (Paul Goodman), Џорџ Денисон (George Denison), Теодор Сајзер (Theodore Sizer), Џон Гудлед (John Goodlad), Елиот Вигинтон (Elliott Wigginton) и Дебора Мејер (Deborah Meier).

Идеје прогресивиста у Сједињеним Америчким Државама ширило је Удружење за прогресивно образовање (*The Progressive Education Association*) основано 1919. године. Основне идеје удружених прогреси-

виста су следеће: (1) детету треба осигурати слободу и природан развој, при чему дечја интересовања треба ставити у центар образовне делатности; (2) не треба учити путем усвајања готових садржаја из појединих наставних предмета, већ решавајући конкретне проблеме и задатке из живота; (3) активност детета је основни облик и метод учења; (4) образовање је живот, а не припрема за живот; (5) рад у школи мора почивати на сарадњи, а не на такмичењу; (6) радозналост и интересовања ученика, мотивисаност и самоиницијативност јесу основни принципи образовања; (7) потребно је уважавати природна својства личности, што захтева слободне облике рада у настави; (8) учење читања и писања треба одложити за касније (девету или десету годину живота); (9) физичком развоју треба посветити посебну пажњу; (10) школа је место где се договара о раду; (11) улога наставника није да преноси готова знања, већ да ученике саветује, да им помаже у избору проблема и у процесу њиховог решавања; (12) образовање треба да се одвија у демократској средини у школи, а таква средина треба да постоји и у целом друштву; (13) посебан значај треба посветити сарадњи породице и школе (Potkonjak, 2003: 64).

Са наступањем економске депресије, у периоду између два светска рата, прогресивизам је „утопио“ неке своје идеје у покрет за социјалне промене. Он је жртвовао свој ранији индивидуализам како би се још више истакла потреба за кооперацијом и демократијом. Са почетком Другог светског рата прогресивизам је изгубио многе своје раније идеје, али је његов утицај на образовање и даље био присутан.

Циљеви образовања, како су их истицали рани прогресивисти, били су и индивидуални и друштвени. Прогресивисти су сматрали да уколико образовање ослободи потенцијале ученика, ти потенцијали ће бити стављени у службу унапређивања друштва и културе (Savićević, 2002). Одбацујући статичност и универзалност у схватању суштине дечје природе, прогресивисти одбацују и статичност и универзалност у схватању циљева образовања. Према њима, сврха учења је да промовише даље учење. Прогресивисти се посебно противе образовању које одваја школу од животних ситуација и друштва. Школа представља мултифункционалну институцију која треба да служи широком распону индивидуалних и социјалних потреба.

Прогресивисти заступају схватање да дете конструише властита знања и веровања кроз интеракцију са околином. Зато курикулум не треба да буде унапред прописан и наметнут, већ треба да израста из дечјих интересовања и потреба. Он мора бити интердисциплинаран. Тако је, на пример, Дјуи захтевао комплексну и целовиту организацију

садржаја, онакву какав је и сâм живот, а не презентовање изолованих чињеница које као независне и међусобно неповезане не омогућавају никакав интелектуални подстицај. Осим тога, он се изјашњавао против успостављања хијерархије вредности наставних предмета. Ниједан садржај по себи нема универзалну и непроменљиву образовну вредност, већ је стиче у процесу решавања различитих врста проблема. Ови ставови довели су до одбацивања традиционалне поделе на наставне предмете и увођења комплексних тема којима се могу обухватити сва важнија питања из области природе и друштва.

Будући да курикулум треба да израста из децјих интересовања и потреба, ученику треба да буде дата слобода како би могао да следи властита интересовања. Ученик је одговоран за своје образовање, и у том процесу наставник треба да делује као водич или саветник, а не као особа од ауторитета. Улога наставника је да креира такве ситуације у којима ће ученик учити кроз лично искуство, и у којима ће путем властитог деловања и решавања животних проблема стицати и проверавати истинитост стечених сазнања.

Полазни став прогресивиста је да не постоји истина која *a priori* егзистира у динамичном и променљивом свету. Отуда се они окрећу ка епистемолошким питањима као што су на пример: како сазнајемо, који је најисправнији начин сазнавања. Одговоре на ова питања налазе у научним методама које пружају најпрецизнији начин сазнавања. Отуда су суштинске методе прогресивистичког образовања искуство и експеримент. Учење путем непосредног искуства, откривања и решавања проблема јесу једини начин да се ученицима помогне да развију способности и вештине које ће им помоћи да се успешно прилагођавају променама. При томе, ефикасност образовања је већа када се учи у кооперацији. Радећи у колаборативним и кооперативним групама ученици се оспособљавају за пуну партиципацију у демократском друштву. Што се евалуације тиче, прогресивисти посебан значај придају само-евалуацији и самопроцени ученика.

Када се разматра прогресивистичко образовање, треба истаћи да оно није монолитно, јер је захтев за слободним и креативним изражавањем ученика и захтев за социјалним реформама временом генерисао тензију међу његовим заступницима. Реконструкционисти (социореформски оријентисани прогресивисти) су још двадесетих година 20. века представљали радикално крило ширег покрета прогресивног образовања. Они су чинили онај део прогресивних снага који се тридесетих година 20. века удаљио од примарне усмерености ка детету (која је доминирала током двадесетих година) и оријентисао ка друштву (Welt-

man, 2002). У овом периоду је у индустријализованим земљама света владала велика економска криза и претња од ширења фашизма. За реконструкционисте образовање је представљало кључ за решавање насталих проблема. Њихово схватање је да ће се начин живота људи побољшати уколико се ученици, као будући грађани, оспособе да користе властито знање у сврху решавања социјалних проблема кроз демократске процесе (Stern & Riley, 2001: 56).

Док су реконструкционисти двадесетих и тридесетих година 20. века били усмерени на унутрашње проблеме и последице економских поремећаја, након Другог светског рата њихова брига се усмерила на глобална питања која су израсла из тензије хладног рата и страха од нуклеарне катастрофе (Weltman, 2002). У овом периоду они су тражили да се образовање фокусира на питање интернационалног мира и кооперације, као и на социјално-демократску реконструкцију на глобалном нивоу. Током седамдесетих година 20. века долази до ренесансе ових идеја када су се многи реконструкционисти окренули према актуелним еколошким проблемима (Englund, 2000). Након овог периода долази до приметне маргинализације реконструкционистичких тема, да би у новије време оне биле промовисане од стране критичких теоретичара образовања.

Реконструкционисти као што су, на пример, Џорџ Каунтс (George Counts), Теодор Брамелд (Theodore Brameld) и Херолд Раг (Harold Rugg), посматрају образовање као инструмент промена. Основни циљ образовања виде у промоцији програма социјалних реформи. Реконструкционистичко образовање је усмерено ка друштву, али оно представља и средство да појединци у оквиру тог друштва обезбеде себи бољи живот (*Škole i kvalitet*, 1998). Квалитет живота појединца тесно се повезује са напретком самог друштва.

Курикулум који заступају реконструкционисти примарно је курикулум социјалних студија. Светска питања и проблеми, борба између тоталитарних и нетоталитарних система, научна открића, технолошки пробоји и културна свест усмеравају пажњу на бихејвиористичке (науке о понашању) и друге науке које су у стању да оспособе људска бића да решавају друштвене, политичке, економске и културне проблеме. У настави, акценат је на активној улози ученика, на учењу путем практичног рада и откривања, на расуђивању, независном мишљењу и друштвеној одговорности (Неггега и Мандић, 1989). Улога наставника је да буде фасилитатор који води ученике у коришћењу оруђа критичког мишљења и у решавању социјалних проблема. Реконструкционисти се фокусирају на научни метод решавања проблема, при чему акценат ста-

вљају на групну димензију. Групна динамика постаје методолошки кључ за реконструкцију школе и друштва.

Уопште узев, под утицајем прогресивизма учињене су у првих тридесет година 20. века велике промене у организацији и методама наставног рада широм света. Иако су током педесетих година 20. века прогресивистичке идеје и пракса биле означене као неуспешне (овај период карактерише анксиозност хладног рата и културни конзерватизам), од шездесетих година 20. века ове идеје ојачавају у земљама широм света. Покрет прогресивног образовања је тако утицао на развој бројних образовних трендова. Иако овај развој има различите изворе, он дели исти акценат на учениковом целокупном развоју, а разматра се у последњих неколико деценија унутар популарне (мета)теорије именоване као „конструктивизам“. У области образовања, конструктивизам (конструктивистичка педагогија) може се означити и као савремена (постмодерна) варијација прогресивистичког образовања.

Конструктивизам представља, пре свега, одређену теорију сазнања која полази од става да је свет добрим делом наша лична творевина, при чему се подаци о свету не уносе путем чула у ум, већ се производе процесом конструисања. Из става да наше знање о свету није једноставна мапа стварности, већ да је пре релативно и социокултурно условљено, произлази схватање учења као активне конструкције стварности која настаје у интеракцији са социјалним и физичким окружењем. Иако међу конструктивистима постоје различита схватања о процесу конструисања знања, изгледа да постоји фундаментална сагласност око неколико заједничких претпоставки релевантних за образовање и учење: (1) појединац конструише властита значења стварности; (2) учење зависи од претходних искустава; (3) улога социјалне интеракције у процесу учења је круцијална и (4) успешно учење се одвија у аутентичном окружењу (Applefield *et al.*, 2000).

С обзиром на то да се знање, према конструктивистичкој перспективи, посматра као локални исход културе (Stojnov i Ristić, 1999), циљ учења не може бити овладавање већ досегнутих знања. Овакво схватање доводи до помака образовних циљева према способностима које омогућавају стицање новог знања. Тај помак забележен је у општеприхваћеној синтагми „учити учити“ (Žarnić, 1999). Централно начело наставе представља активна конструкција знања. Полази се од става да се значајна разумевања јављају онда када онај који учи у потпуности партиципира у процесу учења, где се претходна знања и искуства појављују као полазне тачке сваког новог учења. Иако је у конструктивистичкој педагогији нагласак на ученику, активна улога наставника није

занемарена (Milutinović, 2008). Улога наставника састоји се у томе да помогне ученику да конструише знања пружањем оруђа која ће процес учења учинити динамичнијим и интересантнијим попут активности решавања проблема и истраживања. Све то заједно указује на склоност конструктивистичке педагогије према дијалошком и хеуристичком облику наставе.

У целини посматрано, конструктивизам нуди предлоге за уређење процеса поучавања/учења који се могу лако препознати као синтеза прогресивистичких реформних идеја. Ово се односи на приступе који су оријентисани ка ученику и његовом јединственом искуству као што су, на пример, учење откривањем, пројектна и проблемска настава, самоуправљено учење, кооперативно учење. Изложена суштина конструктивистичке педагогије показује да она представља наставак тежњи за реализацијом педагошких идеја прогресивизма, а да само прогресивистичко образовање у свој програм укључује постмодерну.

Прогресивистичке идеје у пракси

Прогресивистичко образовање, креирано пре више од једног века, данас се примењује у бројним школама широм света и представља основу многих истраживачких пројеката. За разлику од образовања у конвенционалним школама које карактерише униформност, образовање у школама утемељеним у прогресивизму одликује флексибилност, разноликост и повезаност са интересовањима ученика. Централне одлике ових школа представљају активност ученика и стицање знања и искуства у реалним животним ситуацијама. Акцент је на остварењу пуних потенцијала сваког ученика, на његовом дигнитету, компетенцијама, самопоштовању и постигнућу (Bertrand, 2003). Овде је реч о образовању усмереном ка детету, у којем се дечје практичне активности усмеравају на друштвене потребе.

Разматрајући суштинске карактеристике прогресивистичког образовања, у даљем тексту издвајамо неке репрезентативне примере примене прогресивистичких идеја у пракси. Реч је о следећим школама и пројектима: *The Dalton School*, *Irwin Avenue Open Elementary School*, *The Foxfire Project*, *The Calhoun School* и *The Central Park East* школе. Без обзира на међусобне разлике, свим тим школама и пројектима заједничка је филозофија образовања која се окреће ка детету, његовој природи, његовим потребама и интересовањима, те примена метода поучавања које су усмерене ка учењу путем практичног рада, непосредног искуства, кооперације, откривања и решавања проблема.

Далтон план, прогресивистички приступ образовању усмереног ка ученику, креирала је Хелен Паркхерст (Helen Parkhurst) која је и популаризовала његову примену. Она је основала школу *The Dalton School* 1919. године (Њујорк, САД) која као таква и данас ради. Хелен Паркхерст се залагала за реорганизацију школског система како би школа постала заједница која ће омогућити слободан индивидуални развој сваког ученика. Лабораторијски Далтон план био је дизајниран како би постигао три циља: (1) повезати садржај учења са интересовањима, потребама и способностима сваког ученика; (2) промовисати независност и заједништво; (3) развити социјалне вештине и осећај одговорности према другима (Semel, 1998: 112).

Специфичност Далтон плана огледала се у томе што се садржај сваког предмета разрађивао на месечне и недељне радне задатке. Основна идеја била је да ученик потписује „радни уговор“ за сваки предмет. Типичан уговор укључивао је задатке, вежбе и активности које су се властитим темпом могле остваривати на три нивоа: минимални, средњи и максимални. Ученици су сами бирали ниво који највише одговара њиховим способностима. При томе је сваки ученик морао да овлада базичним појмовима и информацијама. Након овладавања минималним нивоом задатка, ученик је могао да настави са изучавањем одређене теме на вишем нивоу, или да пређе на следећи задатак.

Централну позицију у овом плану заузимала је „лабораторија“. Наиме, за изучавање сваког предмета била је намењена једна (или више) просторија која је била добро опремљена одговарајућом литературом и неопходним материјалом са простором за истраживачки рад. Сваки ученик имао је могућност да се слободно креће унутар ње, да самостално ради, да сарађује са другим ученицима или да затражи помоћ од предметног наставника. Уз то, сваком ученику била је додељена „кућа“, просторија у којој се сваког јутра састајао са саветником у сврху планирања дневних активности. Далтон план је карактерисао и специфичан начин евалуације која се одвијала преко система графикона: прву врсту графикона пратио је предметни наставник, другу ученик, а трећу саветник куће (Milutinović, 2009).

Убрзо након оснивања, ова школа је стекла интернационалну популарност и признања за достигнућа у образовању. Обезбеђујући образовање ученицима од предшколског узраста до дванаестог разреда, она данас наставља да користи модификоване елементе изворне концепције, али уводи и доста новина како би се прилагодила измењеним околностима 21. века. Промене се уводе у сврху осигурања вишеструких приступа поучавању и учењу у складу са дечјим индивидуалним потре-

бама, али и новим сазнањима и резултатима истраживања из области функционисања људског мозга. У том смислу, ова школа данас промовише конструктивистичко учење (Wallis, 1995). Ученик се схвата као активни учесник који трага за значењем. Он конструише знање у процесу откривања смисла властитог искуства.

Током много година рада ове школе развијени су одређени принципи који обликују свакодневни живот у њој. То су: (1) вредновање свих димензија личности детета – интелектуалне, социјалне, емоционалне, естетске, физичке и духовне димензије; (2) неговање вредности поштовања, интегритета, саосећања, правде, а све то у циљу уклањања предрасуда и оспособљавања за активно учешће у демократском друштву и глобалној заједници; (3) развијање интелектуалне независности; (4) вредновање свих предмета и дисциплина (уметности, природних и друштвених наука, физичке културе), у оквиру интердисциплинарног курикулума, са посебним акцентом на музику, плес, драму и визуелне уметности. *The Dalton School* (<http://www.dalton.org/>) у Њујорку и у 21. веку остаје чврсто повезана са филозофијом прагматизма. Мада су се приоритети током времена мењали, базична оријентација школе према академском успеху и развоју независних, самоусмерених мислиоца и информисаних, одговорних грађана остала је иста.

Далтон план данас представља интернационални модел прогресивистичког образовања утемељеног на академском курикулуму. Школе које су усвојиле овај план данас у највећем броју делују у Холандији. Поједине школе у Енглеској, Аустрији, Аустралији, Мађарској, Тајвану, Чилеу, Русији, Кореји, Јапану, Кини, Словачкој и Чешкој такође су усвојиле Далтон план.

Отворене школе представљају пример школа које су седамдесетих година 20. века израсле на подлози прогресивизма, као радикална алтернатива конвенционалним школама. Отворено образовање се као покрет најпре развило у Великој Британији, да би убрзо потом било пренето и у Сједињене Америчке Државе. Круцијални елемент овог образовања представља слобода; ученик има слободу кретања међу учионицама и слободан приступ разноврсним ресурсима учења (током и изван наставе). Наставник такође има слободу да уводи различите иновације. Његова улога је помагање учења; он је особа која обезбеђује изворе информација и која охрабрује ученика да ради сопственим темпом и развија независну мисао. Циљ је развој ученикове иницијативе, креативности и критичког мишљења. Курикулум није унапред прописан, него зависи од интересовања и способности ученика. Отворене школе често примењују вишегенерацијско груписање у учионицама, што оси-

гурава ученицима да боље упознају наставнике, а наставницима да током дужег временског периода посматрају напредак сваког ученика. У том оквиру три круцијалне одлике карактеришу ове школе: (1) иновациони курикулум, (2) кооперативно окружење и (3) подељена одговорност међу свим члановима школске заједнице за рад школе и напредак ученика (Martin, 2004: 24-25). Отворене школе данас раде у Сједињеним Америчким Државама, Енглеској, Канади, Индији, Летонији, Словенији и Пољској.

Irwin Avenue Open Elementary School (Северна Каролина, САД) представља пример школе која је деценијама успела да очува образовну визију која је мање или више конзистентна са изворном филозофијом отвореног образовања. Ову школу је 1973. године основала група родитеља и наставника која је делила заједнички интерес и одређена искуства у области прогресивистичког образовања (Dunn, 2000). Историјски посматрано, акценат ове школе је на индивидуализованој настави. Ипак, током релативно кратке историје ове школе, наставна праксе је варијала од модела усмерених ка ученику и његовој активности до више традиционалних модела усмерених ка наставнику и ученику, који су се имплементовали унутар уобичајене школске праксе (на пример, груписање ученика више генерација, интегрисана тематска настава).

Данас се циљ ове елементарне школе, која уписује око шест стотина ученика, види у остварењу и одржању помака: од образовања усмереног ка наставнику до образовања усмереног ка ученику; од компетитивног окружења до окружења у којем влада узајамна сарадња и поверење; од наставника као извора информација до наставника као фасилитатора учења; од унапред прописаног курикулума до искуственог учења и учења из прве руке; од евалуације од стране наставника до самоевалуације ученика; од предметног курикулума до флексибилног курикулума и интегрисане тематске наставе; од стављања акцента на садржај и продукт учења до фокусирања на начин на који деца уче и процес учења; од одговорности наставника за учење до преузимања одговорности ученика за властито учење.

Акценат ове школе је на развоју ученикове позитивне слике о себи, активном учењу, развоју самопоштовања и независног мишљења и употреби конкретних материјала у разноврсној и обогаћеној околини учења. У том смислу, школска зграда је деведесетих година 20. века реконструисана како би се њеном „отвореном архитектуром“ подржала филозофија отвореног образовања (*Ibidem*). Изграђене су простране учионице које се могу прилагођавати организацији наставе (мобилни намештај и опрема, демонтирајуће преграде међу просторијама). Кори-

шћење екскурзија и центара за учење представља дистинктивну карактеристику ове школе. Изграђени у холовима школе, ови интерактивни и интердисциплинарни центри („центри за истраживање“) дају овој школи изглед дечјег музеја.

Иако су академски циљеви *Irwin Avenue Open Elementary School* истоветни циљевима осталих градских школа у окружењу (*The North Carolina Standard Course of Study* чини језгро курикулума), организација курикулума, његова ширина и одређене особености чине ову школу јединственом. Реч је о томе да се академски предмети изучавају у симбиози са реалним животом. Наиме, значајан елемент наставе представљају пројекти. Ученици су у прилици да самостално или заједно идентификују пројекте које ће индивидуално или тимски решавати. Одстрањивање граница међу предметима осигурава усвајање међусобно повезаних знања и тиме њихова дубља разумевања. Осим тога, ученици реализују обавезне и изборне задатке властитим темпом, охрабрујући се да раде у тимовима како би дошли до решења. Улога наставника је да помогне ученицима у конструисању властитог разумевања света. При томе, постоје варијације у начинима на које се унутар учионице следе индивидуална интересовања. Неки наставници помажу ученицима да креирају властити план учења прилагођен њиховим индивидуалним интересовањима и потребама. Остали обједињују ученике према интересовањима, те организују заједничку наставу или групне облике рада. Акцент је на усвајању базичних вештина које се не посматрају као циљ за себе, већ као оруђе за даље учење.

Још једну карактеристику ове школе представља блиска сарадња са родитељима ученика, као и са локалном заједницом. Школа репрезентује разноврсност уже и шире друштвене заједнице, при чему настоји да заједницу укључи у учионицу и учионицу измести у заједницу. Партнерска сарадња између породице, школе и заједнице доприноси задовољењу ученикових интелектуалних, социјалних, емоционалних, естетских и физичких потреба, па обезбеђује разноврсност образовних прилика, што све заједно увећава прилике за постизање учениковог академског и социјалног успеха.

The Foxfire Project такође представља пример образовне праксе утемељене у прогресивизму. Овај пројекат се, крајем шездесетих година 20. века, развио у једној јавној секундарној школи (*The Rabun Gap High School*) у руралној средини у Џорџији (САД). Његов настанак везује се за име Елиота Вигинтона, наставника енглеског језика, који је незадовољан конвенционалном школском праксом, заједно са ученицима, започео рад на уређивању часописа из области историје и фолкло-

ра. Вођени од стране наставника, ученици су уз помоћ камера и видео трака, а на бази властитих интересовања, сакупљали податке и материјале из културног окружења које су потом компаративно обрађивали и објављивали (Wigginton, 1989). Они су, на пример, интервјуисали старије мештане заједнице како би документовали вештине, традицију, искуства и културну историју региона. Прикупљена сазнања (о историји, културним знаменитостима и народној уметности региона, о различитим аспектима живота предака – занати, празници) преточена у чланке, књиге и филмове постала су значајан извор учења и разумевања културног наслеђа локалне заједнице.

Убрзо је препознато да овакав начин рада извлачи образовну корист за ученике, те је овај пројекат израстао у наставни концепт који је нашао ширу примену у елементарним школама у Сједињеним Америчким Државама, али и изван њих. Суштина овог концепта огледа се у учењу путем истраживања и решавања проблема, путем примене стечених знања ван учионице. Постигнути резултати водили су ка препознавању перспективе овог пројекта и то у два важна елемента: (1) као процеса увођења образовних иновација и (2) као начина обликовања курикулума који повезује школу и локалну заједницу, образовање и искуство (Sitton, 1980).

У основи овог пројекта налази се идеја о континуираној допуни постојећег курикулума сазнањима која су стечена истраживачким радом у заједници. Тако се, за разлику од конвенционалних школа које су примарно центриране на садржај поучавања, у темељу овог пројекта налази ученик и његово искуство. Теренски рад ученика (процес истраживања) једнако се вреднује као и сакупљени материјал (продукт истраживања). Улога наставника огледа се у пружању помоћи ученику, у процењивању његових развојних потреба, те праћењу његовог академског и социјалног развоја. Активности ученика укључују рефлексiju, имагинацију и креативност у процесу учења и решавању проблема. Вршњачко поучавање, рад у малим групама и тимски рад чине одлике учионицких активности (Wigginton, 1989). У том смислу се овај пројекат не тиче само прикупљања материјала и публикавања часописа, као ни рада једног наставника и његових ученика који су привукли пажњу јавности тако што су школски курикулум изместили ван учионице, већ се тиче значајног модела прогресивистичког образовања утемељеног на принципима демократског и искуственог образовања.

Осим што данас представља инспирацију за образовање у многим земљама света, изворни *The Foxfire Project* и данас опстаје под покровитељством *The Foxfire Fund Inc.* Циљ је оснаживање ученика путем

развоја свести о вредностима властитог културног наслеђа и осећања одговорности, како за резултате пројекта, тако и за очување начина живота локалне заједнице.

У Њујорку (САД) је 1896. године основана *The Jacobi School*, која данас ради под називом *The Calhoun School* (<http://www.calhoun.org/>). Ова школа је у другој половини 20. века трансформисана у институцију посвећену образовању усмереном ка ученику и независном учењу. Она данас уписује око седам стотина ученика од предшколског узраста до дванаестог разреда. Прогресивистички приступ образовању у овој школи осигурава негововање не само интелектуалне, већ и емоционалне и социјалне стране личности. Полазни ставови су да: (1) ученик активно стиче знања путем личног искуства и откривања; (2) образовање треба да буде много више од преношења информација; оно треба да буде „активно“ и усмерено ка креирању критичких мислиоца; (3) наставник треба да примењује вишеструке стилове поучавања како би одговорио на разноврсност интелигенција, талената и стилова учења у учионици; (4) школско окружење треба да буде осмишљено на начин да ученици развијају емпатију, да уче да поштују различитост, да вреднују једнакост и правду.

Фокус ове школе је на припреми ученика за академско образовање, при чему се једнако поштује и подстиче развој физичких способности, емпатије, креативности, осећаја за економску и социјалну правду. Окосницу курикулума чине друштвене и природне науке и математика, а велики део образовања одвија се путем пројеката који одражавају интересовања ученика. При томе се подржава атмосфера високих изазова и узајамне подршке. У оквиру ове школе посебно се негује сарадња са родитељима. Удружење родитеља основано је са сврхом подржавања циљева школе, олакшавања комуникације између породице и наставника, те осигурања подстицајног окружења за све чланове заједнице.

Потребно је додати да ову школу карактерише и блиска повезаност са широм заједницом која проналази израз у свим аспектима школе: (1) курикулум је мултикултуралан; (2) ваннаставне активности (уметничке активности, атлетика) се вреднују колико и активности у оквиру редовне наставе, јер се школа не бави само академским развојем својих ученика, већ се брине и о њиховом друштвеном и емоционалном животу; (3) школа подстиче ученике на пружање услуга заједници; ученици имају могућност да, на пример, волонтирају у домовима за старе, вртићима, народној кухињи; (4) старији ученици делују као ментори млађим ученицима; (5) школа путем политике запошљавања наставног особља и уписа ученика подстиче разноврсност школске за-

једнице; (6) односи међу ученицима и наставницима базирани су на узајамном поштовању и поверењу. Све су то начини на које *The Calhoun School* обезбеђује једнакост прилика и ученицима и запосленима. У том смислу, ова школа данас остаје посвећена академској изврсности, образовним иновацијама, развоју самопоштовања, пружању услуга заједници и демократском начину руковођења.

The Central Park East школе (Њујорк, САД) такође представљају пример школа утемељених у теорији прогресивизма. Корени ове мреже школа, коју данас чине елементарне школе *Central Park East I*, *Central Park East II*, *River East* и секундарна школа *Central Park East Secondary*, налазе се у *Central Park East Elementary School* која је основана 1974. године с циљем деловања на развој целовите личности ученика и изградње демократске заједнице.

Циљ ове школе био је да се ученицима пружи широко опште образовање које ће подстаћи жељу за учењем и развити љубав према књигама. Намера оснивача школе – Деборе Мејер и групе наставника – била је да се креира заједница која ће представљати модел демократског начина живота. Мејер (Meier, 1987) је настојала да обликује школу која је довољно мала да свако може да зна све остале, школу којом се не управља „одозго“, већ којом руководи наставно особље. Сматрала је да се демократске вредности могу успешно развити само у ситуацијама када су наставници аутономни и у положају да доносе властите одлуке. „Отворене учионице“ организоване око различитих тема представљале су начине на које се и ученицима и наставницима пружала прилика да следе властита интересовања. Принцип подршке родитеља и сарадње с њима мотивисао је запослене да обликују школу која је оријентисана ка породици. У основи ове оријентације налази се став да осећање сигурности у окружењу које стимулише представља нужан предуслов за преузимање интелектуалног ризика. Ово осећање може се развити једино уколико између школе и родитеља постоје односи узајамног поверења.

У том оквиру школа *Central Park East I* на школској сцени Њујорка више од три деценије остварује вођство у спровођењу базичних идеја прогресивистичког образовања. На интернационалном нивоу, ова школа се данас препознаје као модел индивидуализоване наставе усмерене ка ученику. Визија ове школе је осигурање релевантних образовних искустава базираних на употреби интегрисаног курикулума који се гради око способности и интересовања ученика. Ученици више генерација груписани су у учионицама. Оне су налик лабораторијама, са истраживачким материјалима и простором уређеним за кооперативно учење. Уобичајено, радни дан укључује период у којем ученици раде

самостално или у малим групама и период у којем се окупљају у веће групе како би заједнички обављали одређене активности, дискутовали или решавали проблеме. Акцент је на реализацији пројеката којима се обезбеђује интегрисање различитих дисциплина (математика, природне и друштвене науке, уметност). Фокус није толико на постизању високих постигнућа на тестовима колико на индивидуалном развоју сваког ученика. Циљ је развој независности, одговорности, сарадничког духа и самопоуздања, способности проналажења информација и расуђивања. Отуда се при евалуацији успешности поред стандардизованих тестова примењују и наративни извештаји, а на старијим узрастима и самоевалуација ученика. Коначна евалуација укључује приређивање писмене и усмене презентације ученикових радова базираних на персоналним интересовањима и истраживањима.

Кључни елемент образовања у *Central Park East Secondary School* – секундарне школе основане 1985. године – представља укључивање ученика у служење заједници. У основи ове праксе налази се идеја да је сваки ученик члан шире заједнице и да треба да партиципира и извучи корист из ангажмана у оквиру ње. Наставу ове школе карактерише индивидуализација у сврху промовисања образовних иновација. У том смислу, пројектује се заједничко језгро курикулума за све ученике од седмог до десетог разреда. Оно се групише око два основна подручја: математика/природне науке и хуманистичке науке (уметност, историја, друштвене науке и књижевност). Време трајања часа је око 90 минута и у том периоду ученици могу да врше бројне изборе. Они могу да креирају филмове, уметничка дела или да спроводе експерименте (Дукман, 1997). Такав начин рада осигурава повезивање знања из различитих предмета и развијање социјалних вештина. Након десетог разреда за сваког ученика обликује се персонални програм осмишљен како би га припремио за завршне испите, упис на колеџ и свет рада. Уопште узев, ову школу карактерише одбацивање традиционалног курикулума (курикулум је утемељен на принципу „мање је више“), повезаност са светом рада, настава оријентисана ка истраживању и систем евалуације базиран на излагању и портфолиу.

Закључна разматрања

Изложена суштина прогресивистичког образовања указује да његове заступнике у области образовања карактерише велика разноврсност. Ипак, сви они се генерално супротстављају: (1) традиционалној ауторитарности и формализму у образовању; (2) унапред прописаном предме-

тном курикулуму; (3) примени конкуренције; (4) настави као припреми за тестирање и (5) спољашњим подстицајима као што су награде и казне. Прогресивисти се залажу за: (1) стимулисање учениковог развоја путем креативних и самоекспресивних активности; (2) курикулум у којем се полази од искуства ученика и који подржава његову активност, истраживање и решавање проблема; (3) колаборативно учење које подстиче групну кооперацију и заједнички рад; (4) улогу наставника као фасилитатора развоја индивидуалних потенцијала и (5) мултифункционално образовање усмерено на целовиту личност.

Ипак, прогресивисти су били критиковани од стране заступника других школа мишљења. Критике су упућиване схватању да школа треба да буде усмерена на ученика, да је школа реплика живота. Критике су се односиле и на концепцију самоактивности ученика уколико се одвија без јасно одређеног циља, као и на проблеме задовољавања индивидуалних интересовања у образовању. Постављала су се питања да ли ученици могу да препознају властита интересовања у образовању (Savićević, 2002). Прогресивисти су били оптуживани и за етички релативизам који, према заступницима академског образовања, слаби морални карактер и креира етички код према којем „све пролази“. Алан Блум (Allan Bloom) сматра да су универзитети криви за обликовање веома раширене интелектуалне атмосфере у којој је свака истина изнета као релативна, а Ерик Доналд Хирш млађи (Eric Donald Hirsch, Jr.) оптужује школе што занемарују учење заједничке суштине чињеница и појмова (према: Rorty, 1991: 41).

И поред ових критика, прогресивизам у образовању био је и остао важна реформска струја. Тако се, на пример, у Сједињеним Америчким Државама клатно образовне реформе креће између нео-есенцијализма са нагласком на академским вештинама и предметима и прогресивизма са фокусом на процес учења, отвореном образовању, истраживачким поступцима, искуственом учењу, пројектима решавања проблема, кооперативном и конструктивистичком учењу. У том смислу се прогресивистичко образовање директно повезује са реформом курикулума и увођењем иновација у образовање. Отворене школе, школе без разреда, кооперативно учење, вишегенерацијско груписање у учионицама, искуствено учење и бројни програми алтернативних школа примери су инфилтрације прогресивистичких идеја у савремену праксу образовања. Осим тога, појам „доживотног образовања“ се приписује Џону Дјуију, али се овај концепт почиње шире користити тек након што га је преузео и популаризовао UNESCO (Düerg *et al.*, 2002). На тај начин, савремени концепти доживотног учења, искуственог учења и континуираног

професионалног развоја представљају одјеке прогресивистичких схватања којима је било потребно скоро један век како би постали широко прихваћени и чинили обавезни део образовне понуде.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Европске димензије промена образовног система у Србији“, бр. 149009 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Коришћена литература

- Applefield, J.M., R. Huber & M. Moallem (2000): Constructivism in theory and practice: toward a better understanding, *High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Bertrand, Y. (2003): *Contemporary theories and practice in education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Düerr, K., V. Spajić-Vrkaš & I. Ferreira Martins (2002): *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Dunn, M.A. (2000): Staying the course of open education, *Educational Leadership*, 57(7), 20-24.
- Dykman, A. (1997): Interview with Deborah Meier, *Techniques*, 72(2), 30-35.
- Englund, T. (2000): Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens, *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- Herrera, A. i P. Mandić (1989): *Obrazovanje za XXI stoljeće*. Sarajevo: Svjetlost.
- Martin, R.A. (2004): Philosophically based alternatives in education, *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 17(1), 17-27.
- Meier, D. (1987): Central park east: an alternative story, *Phi Delta Kappan*, 68(10), 753-756.
- Milutinović, J. (2008): *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2009): Dalton plan: koncepcija i modifikacija, *Pedagogija*, 1, 23-34.
- Percival, W.P. (1954): Clearing the issues in the educational controversy, *Vital Speeches of the Day*, 21(3), 854-858.
- Peri, M. (2000): *Intelektualna istorija Evrope*. Beograd: Clio.
- Pope, M. & P. Denicolo (2001): *Transformative education: personal construct approaches to practice and research*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Potkonjak, N. (2003): *XX vek – ni „vek deteta“ ni vek pedagogije: ima nade ... XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Rorty, R. (1991): *Obrazovanje bez dogme*; u Č. Nedeljković (prir.): *Putevi obrazovanja: strana iskustva* (41-49). Beograd: Izdavač Saša Nedeljković.
- Savićević, D.M. (2002): *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Semel, S.F. (1998): Dalton Plan; in L. Eiesenmann (ed.): *Historical dictionary of women's education in United States* (111-113). Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated.
- Sitton, T. (1980): Bridging the school-community gap: the lessons of foxfire, *Educational Leadership*, 38(3), 248-250.
- Stern, B.S. & K.L. Riley (2001): Reflecting on the common good: Harold Rugg and the social reconstructionists, *The Social Studies*, 92(2), 56-59.

- Stojnov, D. i Ž. Ristić (1999): Granice: svojstvo objekata ili tvorevine uma (priča o osamnaestoj kamili), *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 31 (127-150). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Škole i kvalitet (1998). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo MSP BK; Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Terhart, E. (2001): *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Wallis, C. (1995): The learning revolution, *Time*, 145(12), 49-51.
- Weltman, B. (2002): Praxis imperfect: John Goodlad and the social reconstructionist tradition, *Educational Studies*, 33(1), 61-83.
- Wigginton, E. (1989): Foxfire grows up, *Harvard Educational Review*, 59(1), 24-49.
- Žarnić, B. (1999): Spoznaja, predznanje i stjecanje znanja; u J. Božičević (prir.): *Obrazovanje za informacijsko društvo (III)* (15-22). Zagreb: Akademija tehničkih znanosti Hrvatske, Hrvatsko društvo za sustave.

Примљено 23.06.2009; прихваћено за штампу 14.10.2009.

Jovana Milutinović
EDUCATIONAL PROGRESSIVISM: THEORY AND PRACTICE
Abstract

The theory and main characteristics of progressivism are studied in the paper. The starting point for research of progressive education is the analysis of its philosophical, psychological and ideological foundations. Numerous aspects of progressivism are discussed in that context: goals of education and learning, role of school, nature of knowledge and the choice of educational contents, viewpoints on instruction and learning, as well as the position of teachers and students in educational process. In this, the intention is not to analyse only the theory of progressivism, but also to point out its practical aspects by describing the work of schools which have largely accepted the progressive ideas from the first half of the twentieth century with the intention of their further development. In that sense, this paper is also an attempt of studying the application of progressive ideas in practice in contemporary education. It is concluded that, notwithstanding the amount of criticism coming from other schools of thought, progressivism in education was and has remained an important reformation movement. Open schools, schools without grades, cooperative learning, multi-generation grouping in classrooms, experiential learning and numerous programs of alternative schools are the examples of infiltration of progressive ideas in contemporary educational practice.

Key words: progressive education, experiential learning, reconstructivism, constructivism, alternative schools.

Jovana Milutinović
ПРОГРЕССИВИЗМ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
Резюме

В тексте исследуются теория и основные особенности прогрессивизма. Исходной точкой исследования прогрессивистского образования является анализ его философских, психологических и идеологических основ. В этом контексте рас-

сматриваются многочисленные аспекты прогрессивизма: цели образования и учебы, роль школы, особенности знания и выбор содержания образования, взгляды на преподавание и учебу, а также и позиция преподавателей и учеников в процессе образования. При этом, не существует намерение анализировать только теорию прогрессивизма, но также обратить внимание и на ее практические аспекты с помощью описания работы школ, которые в большей мере приняли прогрессистские идеи первой половины XX века с тенденцией их развития. В этом смысле, данный текст является и попыткой исследования применения прогрессистских идей на практике современного образования. Делается вывод, что, несмотря на многочисленные критики со стороны других школ мышления, прогрессивизм в образовании был и остался важным реформным течением. Открытые школы, школы без классов, кооперативная учеба, создание групп различного возраста в классах, учеба основанная на опыте и многочисленные программы альтернативных школ являются примерами внедрения прогрессистских идей в современную практику образования.

Ключевые слова: прогрессистское образование, учеба основанная на опыте, реконструкционизм, конструктивизм, альтернативные школы.