

UDK: 37.017.93 Дјуи Џ.

Pregledni rad

Primljeno: 14.4.2018.

Odobreno za štampu: 30.5.2018.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2018.05>

УТИЦАЈ ЦОНА ДЈУИЈА НА СХВАТАЊА МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У СРБИЈИ

Јелена Петровић¹

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет у Нишу, Департман за педагогију

Апстракт. У овом раду анализирани су радови познатих српских педагога 20. века са намером да се утврди да ли су познавали, прихватили или критиковали Дјуијева схватања моралног васпитања, те да ли су она на њих извршила утицај. Коришћене су компаративна и историјска метода. Дјуијево учење о васпитању се одликује ставом да се морално васпитање одвија у друштвеној средини, да не прихвата предавање моралних норми и да је то пре свега развојни процес који зависи како од средине, тако и од акивног учествовања појединца. Двадесетих година 20. века се препознаје најјачи Дјуијев утицај у радовима Милана Шевића, Вићентија Ракића и посебно Војислава Младеновића. Ови аутори тумаче однос појединца и заједнице и наглашавају васпитни карактер наставе и садржаја различитих предмета. Такође објашњавају значај личног доживљаја и активног учествовања у животу заједнице као значајном фактору моралног васпитања. У послератној српској педагогији није било места за Дјуијеве идеје. Оне почињу да се враћају на српску педагошку сцену тек средином седамдесетих година, али се нешто јаче присуство и прихваћеност Дјуијевих идеја осећа тек крајем 20. века.

Кључне речи: Цон Дјуи, прагматизам, морално васпитање, српски педагози.

Увод

Прагматистичка педагогија Цона Дјуија је оставила траг, у мањој или већој мери, посредно или непосредно, на велики број школских система у свету и инспирисала многе теоретичаре васпитања од краја 19. века до данашњих дана. Своју актуелност у савременој педагогији прагматизам дугује, између осталог, свом односу према школи јер према њој не наступа нихилистички или рушилачки, већ конструктивно, покушавајући да је постепено преобрази. Прагматистичка школа је „отворена школа која се заснива на премисама да је човек активно биће, да он сам креира свет и да зато он и у школи треба да буде у интеракцији са средином и другима“ (Radovanović, 1997: 54). Прагмати-

¹ jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs

зам тражи децентрализацију и демократизацију школе, отвара пут плурализму идеја, препоручује флексибилне курикулуме отворене за промене, интердисциплинарни приступ проблемима, и пре свега отворену сарадњу свих субјеката који учествују у наставном и васпитном процесу. Због тога се педагогија прагматизма и име Џона Дјуија повезују са артикулацијом теорије васпитања и многих школских система савременог света. Многи аутори му приписују значајне заслуге јер су његова „настојања охрабрила протагонисте отворенијег, ученицима адаптивнијег, динамичнијег и више стваралачког васпитања. Тај утицај препознајемо у радовима и настојањима најпознатијих теоретичара васпитања данашњице“ (Nedović, 1991: 21).

У области моралног васпитања Дјуијеве идеје су веома значајне, поготову јер је критиковао догматски и прескриптивни однос у коме су друштвене конвенције и листе пожељних поступака чиниле основу моралности (Djuj, 1970), и истицао развојност као одлику моралности. Он је васпитање посматрао кроз живот и искуство поједнца, али је сматрао и да је чврсто повезано са друштвом. Најзначајнији циљ васпитања за њега је био омогућити стално напредовање и развој, те је тако одбацио схватања о коначности знања, теорија, циљева, па и вредности. С друге стране, Дјуи је истицао и инструменталну страну моралности, те је сматрао да су врлине циљеви, само зато што су веома важно средство за постизање друштвеног прихватања и кохезије. Он је сматрао да људи теже искренности, храбрости, љубазности, односно труде се да се понашају на начин који резултира одређеним природним добром или задовољавајућим испуњењем (Rice, 1996).

У овом раду покушали смо да откријемо да ли су српски педагози током 20. века познавали, прихватили или критиковали наведена становишта, те да ли се однос према Дјуијевим ставовима мењао у складу са временом и околностима. Коришћена је метода компаративне анализе и историјска метода. Пажња је усмерена на проблеме циља моралног васпитања и методе које из њега произлазе, на разумевање односа моралног васпитања и друштва, и психолошке подлоге моралног васпитања, које ће чинити најзначајније тачке компарације. Директан утицај је очекиван у време његовог живота, када су његове идеје биле нове и свеже, те су из тог разлога анализирани ставови српских педагога прве половине 20. века: Војислава Бакића и Љубомира Протића као представника српског хербартизма; Сретена Ацића и Јована Миодраговића, као српских песталоцијанаца, Милоша Милошевића и Милана Шевића као представника културне педагогике и Вићентија Ракића и Војислава Младеновића, као представника “нове школе” у Србији. После Другог светског рата педагогију у Србији развијају педагози који своје идеје посматрају као део већег и ширег система, те настоје да дају свој лични допринос изградњи аутентичне југословенске педагогије. Због тога је у анализи утицаја Дјуијевог учења у другој половини 20. века анализиран његов утицај на отпштеприхваћене ставове који се могу препознати у уџбеницима и монографијама о моралном васпитању из тог периода.

1. Морално васпитање у прагматистичкој теорији васпитања

У прагматистичкој педагогији васпитање се везује за сам живот и конкретно искуство детета и негирају се детерминистички ставови о развоју, а образовање се усмерава према практичним потребама човека. Знање се не посматра као коначна категорија, која је сама себи циљ, већ као инструмент даљег учења који би требало да допринесе сталном усавршавању и развоју. Појмови развој и напредовање добијају ново место у педагошкој теорији. На сличан начин ове идеје се примењују и у области моралног васпитања. Проблемима моралног васпитања Дјуи се бави у низу својих радова који се са различитих аспеката баве суштином васпитања, школом, друштвеним и религиозним васпитањем. Најпознатија од њих су: *Moral Principles in Education* (Морални принципи у васпитању) (1909), *Интерес и напор и морал и васпитање* (1913), *Демократија и васпитање* (1916), *Human Nature and Conduct* (Људска природа и понашање) (1922).

Дјуијева теорија моралног развоја израста из основне прагматистичке идеје да је мисао продукт сталне интеракције између организма и средине. Ова интеракција подстиче стварање навика, док је развој карактера једне особе резултат међусобног преплитања широког спектра различитих навика (Conell and Johnston, 2001). Уколико се узме у обзир да су, према Дјуијевом мишљењу врлине као и друге навике последица интеракције (Rice, 1996), може се закључити да развој и практичне манифестације врлина подразумевају одређене материјалне и друштвене услове. Дакле, развој моралног карактера зависи од друштвених услова у којима се појединац налази и од подстицаја које он добија од те средине. По овом свом ставу, он се разликује од многих теоретичара који развој моралности и моралног карактера виде као индивидуални феномен или лични напор; било у смислу усвајања општеприхваћених принципа, било у смислу развијања већ постојећих урођених структура. Дјуи је сматрао да не постоје два друштва која објекат којем се приписују исти квалитети посматрају на потпуно идентичан начин (Dewey, 1909). За њега морално васпитање представља процес моралног развоја у одређеним, конкретним друштвеним околностима, и због тога је немогуће дати листу вечних и општеважећих врлина (Dewey, 1956). Овакво виђење моралног васпитања било је доста критиковано од стране неких аутора (Gribov, 2001) који теже јасно дефинисаним циљевима и врлинама. Посебно, уколико му се дода још и инструменталистичка оријентација у којој човек тежи одређеним врлинама у одређеном друштву јер му те врлине омогућавају несметано деловање.

Други аутори (Conell and Johnston, 2001; Garrett, 2001; Rice, 1996), ипак, сматрају да је целокупно Дјуијево стваралаштво окренуто моралним циљевима. То што он одбацује било какав ауторитаран или уско одређујући приступ моралу, помаже му да избегне апсолутизам и дефинише широку моралну визију, ону која укључује саосећање, мир, сарадњу у изграђивању света једнаких

могућности, слободе и правде. Ови аутори сматрају да Дјуи поставља морални изазов и циљеве којима целокупно друштво треба да тежи.

Дјуи наглашава да морални развој и васпитање, као и васпитање уопште, имају и психолошку и социјалну страну, подсећајући да оне нису развојене, нити супротстављене и да се морају узети у обзир и једна и друга да би морални развој разумео и да би се створили најбољи могући услови за морално васпитање. Морамо поћи од психологије да би смо разумели појединца и начин на који он функционише, шта је то што на њега делује, односно како се морално владање постиже. „Психологија нас учи какво је морално владање, начин на који се оно остварује“ (Djui, 1936: 44). Међутим, циљеви моралног васпитања који одређују васпитну делатност морају поћи од социолошке стране. Они одређују оно што јединка ради као члан друштвене заједнице. „Ми морамо посматрати дете као члана друштва, и то у најширем смислу, и захтевати да га школа учини способним да разуме своју зависност с обзиром на друштво и способним да прими ову узајамну одговорност“ (Djui, 1936: 48). Дјуи, конечно, изводи општи принцип и морални идеал кога би свака школа требало да се придржава, а то је да се правила школског живота не могу постављати независно од социјалних веза које ученици граде у току школовања и које их очекују у животу. У том смислу се треба тумачити и његов веома познат цитат: „школа мора тежити да постане – оно што је она сада само на врло релативан начин – стварна и жива социјална установа“ (Djui, 1936: 51).

Оно што проистиче из напред реченог је да је Дјуи против предавања моралних лекција. Целокупни школски живот, начин организације наставе, односи са наставницима и међу самим ученицима, морају бити основа за “моралне лекције” које ће дете научити. То наравно не значи да се деца не смеју и не треба учити моралу, већ да се не сме целокупно морално васпитање сводити на то. Лекције служе томе да се оно већ усвојено само учврсти, појача, да се ономе што деца осећају да рационална форма. Дјуи сматра да предавање моралних лекција деца доживљавају као туђе мишљење о врлинама и дужностима. Оно има за њих значај само уколико су они већ испуњени разумевањем и поштовањем за туђа осећања. Морално васпитање које се заснива на инструкцијама Дјуи чак назива и опасним, јер оно ствара могућност да деца науче како да конвенционално поступају, док се оно суштинско и битно занемарује, па се деци ускрађује прилика да развију своје потенцијале за осетљивост, мишљење и просуђивање (Djui, 1970).

За Дјуија, свако васпитање тежи моралним циљевима, и сви поступци, методе, средства, садржаји у васпитању имају утицаја на морални развој. Морално васпитање се не може проучавати посебно и независно од васпитања уопште. Када се предају на такав начин да помажу ученицима да активније и смисленије учествују у животу заједнице, историја, природне науке, математика и остали школски предмети могу се посматрати са аспекта моралног васпитања (Dewey, 1909). Он додаје да је значајно да свако ко се бави васпитањем, било да је то родитељ или наставник, схвати да највећи број идеја које се усвоје у детињству и младости су покретачке и мотивишуће идеје које усмеравају

понашање. Зато је и улога васпитача врло значајна. Он у Дјуијевој концепцији школе и васпитања носи много више одговорности него што је то био случај у традиционалној школи.

2. Дјуијев утицај на ставове српских педагога о моралном васпитању

У циљевима наставе и васпитања у периоду развоја српске државе, просвете и школе, преовладавали су захтеви везани за морално васпитање и развој карактера. Владета Тешић их је груписао у две појмовно сличне и нераздвојне константе: *знања* и *васпитања*. Притом се под васпитањем подразумевало у најширем смислу *етичко* (морално) и *религијско* (верско источно-православно) васпитање, а школа је посматрана не само као *училиште*, већ и *васпиталиште* (Тешић, 2005: 12). Он даље наглашава да је у то време школа имала задатак да код ученика развија и негује свест о највишим моралним вредностима које су се тада огледале кроз човекољубље и богољубље, отачествољубље и правдољубље, слободољубље и истинољубље, дружељубље и пријатељство, радност и истрајност, ред и дисциплину. Као значајне одлике моралног карактера издвајају се и *покорност* и *послушност* у односу на државне законе и наредбе претпостављених што је и очекивано за земљу која гради сопствени правни поредак и однос грађана према њему. Педагогија се током свог развоја у том периоду труди да да научни тон и образложење овим вредностима и задржава их као основу моралног васпитања током прве половине 20. века.

Војислав Бакић наступа са становишта Хербартове традиције у схватању моралног васпитања. Оно за њега представља “васпитање у ужем смислу”, “средиште за целокупно васпитање”, а своје циљеве добија из етике, јер етика одређује моралне норме које имају општу вредност (Бакић, 1897: 94). Морални развој он сматра могућим само уколико су развијене остале особине личности које припадају сфери физичког, естетског и интелектуалног васпитања. Оно чак и долази последње у низу у временском распореду деловања на личност – оно је круна васпитног процеса. Морално васпитање је и од националног значаја. Бакић пише: “Национално васпитање чува и снажи народне врлине, смањује и искорењава мане; уз то оно развија и друге корисне особине, које у народу нису довољно развијене, као: марљивост, тачност, штедљивост, издржљивост, савесност у вршењу дужности итд.” (Бакић, 1897: 109). Љубомир Протић полази од истих основа и сматра да морално васпитање треба да проистиче из општих моралних начела, заснованих на општем добру. Суштинска разлика са Дјуијем види се, дакле, у њиховом односу према циљевима моралног васпитања и у утврђивању општих начела или узвишених принципа којима би оно требало да тежи, која код Дјуија нису одређена и која су променљива у односу на конкретне услове и ситуације. Док Бакић не пише о методама васпитања, те се разлика са Дјуијем у том смислу може само назрети, код Протића су оне јасно одређене. Неке од њих су у потпуној супротности са Дјуијевим. Прва је дисциплина, она

навикава на ред и правила, скромност и једноставност. Она служи томе да навикне дете да савлада своје природне нагоне и потчини их туђој вољи, која се управља по моралним законима. Затим следи настава која обезбеђује моралне представе и појмове и обезбеђује да њихово мишљење буде прожето морално-религиозним идејама (Protić, 1920: 243).

Између Дјуија и ових педагога могу се уочити сличности као што су: значај моралног васпитања за живот у заједници, допринос школске организације моралном васпитању, стварање навика као део процеса формирања моралног карактера, значај ђачких дружина итд., али оне само привидно указују на слагање, јер се суштински њихови погледи разликују. На пример, иако говоре о значају навике као и Дјуи, она за њих представља спољни процес, наметање одређеног вида понашања, док је за Дјуија навика последица слободне интеракције са средином, уочавања веза и односа и њиховог прихватања. За Дјуија, васпитање је ту да створи повољну средину за стварање пожељних навика, а не да намеће понашање.

Дјуијево инструменталистичко и развојно схватање моралног васпитања било је далеко и С. Ацићу. Недовић то објашњава условима васпитања и живота у Србији, где је прво мерило живота био напор да се опстане, а трпљење и подношење права врлина, те је за Ацића било природно да највише вредности види у умерености и одмерености; у љубави и јунаштву; у подношењу бола “и непријатности”. За први ступањ, односно основу моралног васпитања, он узима сазнање о добру и злу; други ступањ је емоционални, на коме је најбоље употребити пример да би се изазвала осећања гнушања од злих дела и радост од добрих; и трећи ступањ је примена. Пример у моралном васпитању је по њему био скоро свемоћан, и он не само да га препоручује већ га стално користи у свом раду. Његове *Учитељеве забелешке, низ примера из васпитачкога рада* су најбоља илустрација његовог веровања у моћ примера као васпитног средства (Nedović, 1998).

Од досад наведених педагога, највише сличности са Дјуијем има Јован Миодраговић. Велизар Недовић (1981) примећује да је морално васпитање код њега постављено у однос зависности од друштва, природе и рада, док је човек динамичан чинилац у том животном и друштвеном простору у коме усваја морал. Недовић то илуструје и самим Миодраговићевим речима да само у друштву може да постоји морал, и да човек мора да буде активан, да делује, да чини добро и зло, да би његова средина показала моралне вредности. Школа, наравно, има значајну улогу јер деца у њој успостављају односе моралног карактера и она представља погодну средина за морално формирање човека. Међутим, она није једина. Шири друштвена средина је, такође, значајна. “Тако свестрано, дубоко и срдечно васпитање, које се даје, не речима и теоријама разним, него самим животом, и које стога сраста с васпитаницима и постаје им нераздвојни део суштине њихове не може дати ни једна вештачка установа” (Miodragović, 1914: 411). Повезујући даље морално васпитање са радом, он још појачава друштвени карактер моралног васпитања и значај ангажовања човека. О методама и средствима он није много писао, али познато је да је оштро

осуђивао казне, суровост и грубост посебно, јер убијају понос и достојанство ученика. Ј. Миодраговић се залагао за наставу моралних поука и написао је уџбеник за ту врсту наставе, али је говорио да се она не треба предавати дедуктивно како то раде Французи, него индуктивно, како поступају Американци (Ђорђевић, 1958).

Милан Шевић, такође, осуђује дедуктиван приступ моралном васпитању и приписује га старој школи. Он слично Дјуију морално васпитање види кроз активност детета и повезано са интелектуалним и другим видовима васпитања и наставом. Наставом математике формирају се навике које су пожељне и у моралном васпитању (стрпљивост, прецизност итд.). Он инсистира на раду и активности деце: “Јер *карактер* није дело речи, најмање још туђих речи, он није ни дело туђих дела, *он је дело својих дела* (подвукао М. Ш.)” (Šević, 1920: 18). Слободан рад пружа прилику васпитачу да препозна добре особине које треба неговати и лоше које треба исправљати, али и васпитанику да упозна самога себе, да у контактима процени своје акције и акције других, да схвати своје могућности и границе, права и обавезе. Шевић је близак Дјуију и у дефинисању односа појединца и средине, који упоређује са односом биљке и условима у којима она расте. Док однос васпитања и искуства илуструје хипотетичким питањем: “Зашто тако силне моралне поуке, предике, па и сами конкретни примери остају без утицаја? [...] зато, што немају на шта да се надовежу, што ученици не могу да их осете” (Šević, 1920: 19). Искуство је и за њега основа моралног као и сваког аспекта васпитања.

Као и други представници културне педагогије, Милош Милошевић покушава да пронађе праву меру односа појединца и друштва, односно преведено на термине моралног васпитања, између индивидуалне воље и опште воље. Он тај однос решава дајући примат друштву и општим принципима и законитостима. Као основни принцип у моралном васпитању он истиче: «Појединац у првом реду и поглавито треба да мора, па да добровољно хоће, тј. појединца и као дете и као човека, треба у првом реду и највише приморавати да чини шта треба да чини и што ће доцније чинити добровољно. По томе је потчињавање врховни, општи, основни принцип моралног васпитања» (Milošević, 1911: 224). Чак и када говори о индивидуалним факторима «у моралисању индивидуалне воље», Милошевић сматра да они треба да остваре јединство моралне свести, сагласност воље са самом собом, тако да она «зна шта хоће и да хоће само оно што треба да чини» (Milošević, 1911: 224). Иако Дјуи једнако инсистира на друштвеном пореклу моралних закона и на значају њиховог усвајања, он много више простора даје индивидуи и њеним психолошким процесима. Дјуијев инструменталистички приступ врлинама подразумева слободну индивидуалну вољу. И што чини још значајнију разлику, Дјуи не инсистира на коначности и крутости моралних закона.

Даља анализа трећег одељка Милошевићеве *Опште културне педагогике* (1911), који је посвећен моралном васпитању, само упућује на разлике са Дјуијем и на закључак да Дјуи нема утицаја на овог педагога. Те разлике углавном се односе на то да полазећи од физиолошких основа моралног васпитања Ми-

лошевић говори о “савлађивању темперамента”, “стајању на пут” опасностима које носе нагле физиолошко-психолошке промене у пубертету, о урођености “лоших” карактерних особина, о квалитативној разлици међу половима итд. Извесна слагања поменутих педагога постоје у области средстава моралног васпитања и односе се на улогу и значај живота и рада у заједници, значај наставе, посебно наставних предмета као што су историја (Милошевић додаје и веронауку), географија, језици, познавање природе и математика.

Издвојити погледе Вићенитија Ракића на морално васпитање представља тежак задатак јер код њега изостају стандардне врсте васпитања као што су морално, радно-техничко, естетско итд. (Parlić – Božović, 2004). Он личност посматра веома комплексно и у васпитању разликује два процеса: привикавање и образовање снага за промену и прилагођавање. Привикавање се састоји у стицању знања, вештина, навика и принципа. Образовање снага за промену подразумева развијање општих способности организма и ширење васпитног потенцијала. Његов став да човек стално интернализује колективно искуство и стваралачки га прерађује (према: Marjanović, 1992), упућује на то да поменута знања, навике и принципе човек добија из свог окружења, те да су и морални принципи и понашања друштвеног порекла. У поређењу са Дјуијевим схватањима моралног васпитања, овде се може указати на одређену сличност, јер се ове снаге односе на стварање навика реда и утичу на школску дисциплину. Такође, уколико би привикавање и понављање преовладавали наступила би одређена “укоченост утврђених облика делатности” и “сужавање вољне делатности преовлађивањем чисто механичке делатности”, које у крајњем домету значе стагнацију развоја. Због тога снаге за промену у моралном васпитању имају значајну улогу. Оне су, у етичком смислу, вредносно неутралне, али развијају слободу духа, критичност и креативност, те пружају појединцу могућност индивидуалног односа према друштвеним вредностима. Ракићева теорија је оригинална, и израз је дубоког познавања достигнућа психологије и педагогије свог времена и њиховог промишљања са једног аутентичног научног становишта, те је тешко говорити о значајнијем Дјуијевом утицају.

Моралном васпитању Младеновић прилази кроз васпитање воље и васпитање емоција. И једном и другом проблему он прилази дефинишући њихове психолошке основе и историјске погледе и одређујући основне карактеристике воље, односно емоционалног живота. У том смислу, он се разликује од Дјуија, јер Дјуи сматра да особине карактера не постоје, не могу се развијати или проучавати независно од ситуација у којима се испољавају. Такво, таксативно набрајање особина, односно врлина и мана, међутим, својствено је српским педагозима у првој половини 20. века. Ипак, чињеница да он придаје значај вољи и емоцијама као саставним деловима карактера, иако се не позива на Дјуија, и упркос поменутој разлици, може указати на одређен Дјуијев утицај. О снази карактера која се заснива на вољи, суђењу и емоцијама Дјуи, на сличан начин, пише у делу *Интерес и напор и морал и васпитање* (1936).

Анализа његовог схватања средстава моралног васпитања чини ову везу још очигледнијом. У средства моралног васпитања, односно, васпитања воље,

Младеновић прво унраја вежбање, али не схваћено као у хербартијанској традицији, већ везано за слободну дечију активност и вредности које су блиске деци. Уколико не представља спољни притисак и надзор, већ се изводи «с пријатним расположењем», вежбање ће стварати трајне навике (Mladenović, 1936: 190). Он у средства моралног васпитања убраја и пример и подражавање, подразумевајући под њима реални живот као пример и активан однос детета према њему, јер човек никада не копира несвесно туђе радње, његово подражавање је увек «производ свога сопственог деловања под утицајем оног објективног деловања које се подражава» (Mladenović, 1936, 190). Надзор, као средство васпитања, Младеновић, поново, дефинише у Дјуијевом стилу као «стварање повољних *спољних* погодаба за васпитање» (подвукао В. М.) и додаје да он мора бити праћен пријатељским опхођењем, педагошком љубави и разумевањем (194). Заповест и забрану као и казне, Младеновић оправдава у школама, опет, дјуијевским објашњењем: “Заједнички живот одраслих, не може се замислити без заповести и забрана, а живот у школи, као *заједница у малом*, такође” (197). Он додаје низ упутстава како се оне издају и спроводе, како би одржале ниво педагошког поступања и како не би угрозиле и васпитни поступак и интегритет васпитаника. Поуку Младеновић не препоручује. Она има значаја само код већ развијеног моралног суђења, код деце она подстиче само равнодушност и досаду. Похвале и награде он такође назива непожељним, јер умањују значај и моралну вредност самог чина. Посебну пажњу, са становишта васпитања воље, Младеновић посвећује уређењу школске заједнице и различитим врстама човечје активности (игра, спорт, занимање и рад). Он их посматра као значајно средство васпитања воље, а у њиховом осмишљавању очигледно је инспирисан Дјуијевим идејама.

Јасна аналогија са Дјуијевим ставовима постоји и у следећим Младеновићевим наводима, којима посебан коментар није потребан, осим појашњења термиолошке природе, да у дефинисању васпитања, оно што Дјуи назива искуством, Младеновић назива доживљајем:

- Добро и зло, савршено и несавршено, нису према изнетој основи производ појединчеве самовоље, већ почивају на *доживљајима*.
- Сам за себе човек не би могао доживети ни добро ни зло. Такви доживљаји могући су само у *заједници*, и то не на основу једне једине стране душевног живота (само осећања, само воље или само ума).
- Разликовање добра и зла почива на сагласном доживљају сопственог развитака и развитака заједнице. Морални живот је само *живот у заједници*.
- Чести свесни доживљаји воде навикама у правом педагошком смислу њиховом. Навике, засноване у заједници, основне су чињенице за морал.
- Само сопствени *доживљаји и активно учење и животу породичне и школске заједнице*, у стању су да учине навикама, тј. трајном особеношћу васпитаниковом, сву ону активност која се заснива на заједничком животу и представља *морални развитак* (сва подвлачења је учинио В. М.) (Mladenović, 1936: 364–366).

Морално васпитање, у другој половини 20. века, педагози на простору Србије разматрају као део једног ширег и обухватнијег концепта свестрано развијене социјалистичке личности. Тако у првим послератним уџбеницима налазимо да се под моралним васпитањем у нашој земљи “подразумева таква планска и организована активност друштва која је усмерена на *изграђивање свести, убеђења и понашања људи у духу социјалистичког морала, у духу социјалистичких морално-етичких схватања* (подвукао Р. Т.)” (Teodosić, 1957: 95). Исти аутор издваја три задатка моралног васпитања који се односе на васпитање социјалистичког односа према заједници, социјалистичког односа према људима и васпитање воље и карактера. Последња група задатака повлачи са собом низ врлина које укључују честитост, принципијелност, одважност, храброст, тачност итд. Као најзначајније средство моралног васпитања он наводи колектив у различитим варијантама, док су сви принципи прожети идеолошким захтевима. Схватања постављена у наведеном уџбенику разрађују се у следећим деценијама, али се држе исте основне идеје. Уносе се разматрања метода моралног васпитања које обухватају: разговоре етичког карактера, дискусију, критику, предавања из области морала, кажњавање и сл. Посебна настава из области морала, која је била обухваћена називом Друштвено-морално васпитање, касније Основи социјалистичког морала уводи се 1952, али како је оцењена као формалистичка, јер се сводила на “лепо причање и препричавање како и шта би требало да буде” (Krneta i sar., 1965: 187), предлаже се, да се у циљу њене научности, она предаје по основама марксистичке етике.

Већ седамдесетих година почиње се са интензивнијим проучавањем моралног васпитања, што се подудара са развојем педагошке науке уопште. Многи наши педагози, озбиљно се баве овим питањем и предузимају многа емпиријска и теоријска истраживања везана за различите аспекте моралног васпитања. Они такође показују потребу да се осврну и на друге научне, филозофске и педагошке концепције, и не држе се искључиво марксистичких тумачења.

У свом уџбенику *Педагогија* Љубомир Крнета проучава однос друштва и моралног васпитања, као и когнитивне аспекте моралног васпитања. Узимајући друштвену стварност и свет у коме живи и делује савремени човек као реалну основу за концептуално, садржајно и методолошко конституисање васпитног утицања, он наглашава друштвене улоге и значај међуљудских контаката за морални развој (Krneta, 1975: 60). Иако се на први поглед, у овим ставовима може препознати Дјуијева концепција, даљом анализом аутор нас уверава да је, у његовом учењу доминантна марксистичка концепција. У садржајима, методама и циљевима он недвосмислено стоји на позицијама марксизма. У студији *Морално васпитање у југословенским уџбеницима и педагошким монографијама*, у којој анализира, поред осталих, и уџбенике који су овде наведени, Никола Поткоњак (1975: 80–86) закључује да се у њима о процесу моралног васпитања и самоваспитања готово и не говори, или се говори само формално и површно. Он даље говори о неслагањима у одређивању садржаја, задатака, принципа и метода и о појмовно-термиолошким и структуралним нејасноћама које у овим уџбеницима постоје. Разлог томе, он проналази у ниском степену познавања

и недовољној проучености процеса моралног васпитања. У чланку *Школа и морално васпитање*, Јован Ђорђевић (1976: 13) полази од става да се морални развој и формирање појединца одвијају у процесу непрекидног међусобног деловања са друштвеном средином. Осврћући са на развојне тенденције и савремене захтеве постављене моралном васпитању, он полази од Дјуијеве концепције. Посебно истиче Дјуијеву критику “предавања моралних лекција”, које доводи до опонашања и конформизма и критику одвајања моралног и интелектуалног васпитања. Прихватајући ове ставове као оправдане, и додајући анализу ставова неких савремених аутора, он долази до низа и данас актуелних закључака.

Школу он види као институцију погодну за остварење моралног васпитања, јер она нуди подстицаје и за разумевање и за примену моралних принципа. Такође снажан морални утицај на ученике врши низ међусобних односа у школи, њена формална структура, традиција, правила, дисциплина, санкције и награде итд., које заједно чине атмосферу у једној школи, и разликују је од сваке друге школе (Ђорђевић, 1976: 19). “Она се мора борити за уклањање читавог сложеног сплета граница које је деле и изолују од спољњег света, на тај начин што ће се тешње и непосредније интегрисати са друштвеном средином у којој делује” (Ђорђевић, 1976: 22). Ђорђевић, такође, упозорава да се мора водити рачуна и о развоју аутономије поступака код деце, те да школа мора да “ствара услове за слободан и добровољан морални избор” (Ђорђевић, 1976: 23). Наведени закључци упућују на сличности са неким аспектима Дјуијеве концепције, а како се аутор сам позива на Дјуија, можемо говорити и о одређеном утицају.

У овом периоду, развоју теорије и праксе моралног васпитања доприноси и уважавање сазнања из психологије морала и отвореност према сазнањима савремених европских и светских истраживача. Б. Поповић и Љ. Миоциновић (1977) приближавају нашој педагошкој јавности достигнућа Пијажеа и Колберга и тиме отварају пут когнитивно-развојној концепцији моралности. Они, ипак, признају значај Цона Дјуија за посматрање процеса моралног васпитања са гледишта развоја и наглашавају да је Дјуи први педагог који је изнео овакво гледиште још 1909. године у својој књизи *Етички принципи у основи васпитања (Moral Principles in Education)* (Роповић и Миоциновић, 1977: 44). Они тако упознају српску јавност са овом значајном студијом из области моралног васпитања, која никада није преведена на наш језик. Како Дјуи није одвајао процес моралног развоја и развоја мишљења, лако се могу пронаћи сличности његових ставова са когнитивно-развојном концепцијом. Може се, дакле, закључити да су неке основне Дјуијеве идеје, посредно, осавремењене и разрађене, код нас прихваћене у учењу Пијажеа и Колберга.

Закључак

У педагошкој теорији у Србији Дјуијеве идеје се јављају двадесетих година 20. века, а њихов најјачи утицај препознаје се у радовима Милана Шевића,

Вићентија Ракића и посебно Војислава Младеновића. У послератној српској педагогији није било места за Дјуијеве идеје. Оне почињу да се враћају на српску педагошку сцену тек средином седамдесетих година, али се нешто јаче присуство и прихваћеност Дјуијевих идеја осећа тек крајем 20. века. Дјуијеве идеје данас најчешће долазе као део општеприхваћених тенденција у савременој педагогији, или кроз учења других аутора на које је Дјуи утицао. Дјуијеве идеје у свету, иако из других и другачијих разлога, прошле су сличан пут развоја: од масовног одушевљења, преко жестоке критике, до препорода у виду неопрагматичког учења.

Литература

- Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Beograd: Učiteljsko udruženje.
- Conell, J. M. and Johnston, J. S. (2001). A Case for Dewey's Moral Theory. *Philosophy of Education*. Retrived (12.07.2006.) from <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/view/1922/633>
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Cambridge: Riverside Press.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and the School and Society*. Chicago & London Phoenix Books: University of Chicago Press.
- Djui, Dž. (1936). *Interes i napor, moral i vaspitanje*. Skoplje: Nemanja.
- Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
- Đorđević, Ž. (1958). *Vaspitanje u Srba*. Beograd: Naučna knjiga.
- Đorđević, J. (1976). Škola i moralno vaspitanje. *Zbornik br. 9 Instituta za pedagoška istraživanja - Moralno i društveno vaspitanje*. Beograd: Prosveta.
- Garrett, J. (2001). *John Dewey Reconstructs Ethics*. Retrived (05.02.2006.) from <http://www.wku.edu/~jan.garrett/dewethic.htm>
- Gribov, S. (2001). John Dewey's Pragmatism and Moral Education. *Philosophy of Education*. Retrived (12.07.2006.) from <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESyearbook/2001/gribov%2001.pdf>
- Marjanović, A. (1992). *Dr Vićentije Rakić. Sedamdeset pet godina katedre za pedagogiju*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Milošević, M. (1911). *Opšta kulturna pedagogika kao nauka*. Beograd: Štamparija Davidović.
- Miodragović, J. (1914). *Narodna pedagogija u Srba ili Kako naš narod podiže porod svoj*. Beograd: Štamparija Simeon Mitrović.
- Mladenić, V. (1936). *Opšta pedagogika*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- Nedović, V. (1991). *Prilozi teoriji obrazovanja*. Kraljevo: Slovo.
- Nedović, V. (1981). *Pedagoški pogledi Jovana Miodragovića*. Vrnjačka Banja: Kulturni centar.
- Nedović, V. (1998). *Pedagoški ogleđi Sretena Adžića*. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini.
- Parlić-Božović, J. (2004). *Obrazovanje i vaspitanje u delima srpskih pedagoga (1918–1941)*. Priština: Kosovska Mitrovica: Institut za srpsku kulturu.

- Popović B. i Miočinović Lj. (1977). *Moralne vrednosti dece i mladih i njihov razvoj*. Beograd: Prosveta.
- Potkonjak, N. (1975). Moralno vaspitanje u jugoslovenskim udžbenicima i pedagoškim monografijama. *Zbornik br. 9 Instituta za pedagoška istraživanja – Moralno i društveno vaspitanje*. Prosveta.
- Protić, Lj. (1920). *Opšta pedagogika*. Beograd: Izdavačka knjižnica Gece Kona.
- Radovanović, S. (1997). *Škola i društvena sredina*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Rice, S. (1996). *Dewey's Conception of 'Virtue' and its Educational Implications*. Philosophy of Education. Retrived (05.02.2006.) from http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/rice.html
- Šević, M. (1920). *Stara i nova pedagogija*. Beograd-Sarajevo: Izdanje Đ. Đurđevića.
- Tešić, V. (2005). *Ciljevi vaspitanja u školama Srbije (1804–1941). Dva veka obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

JOHN DEWEY'S INFLUENCE ON THEORY OF MORAL EDUCATION IN SERBIA

Jelena Petrović

University of Niš, Faculty of Philosophy in Niš, Department of Pedagogy

Abstract: This paper analyzes the works of famous serbian educators throughout the 20th century, with the aim of determining whether they knew, accepted or criticized Dewey's perceptions of moral education, and whether he had influenced their theories. A comparative and historical method was used. Dewey's teachings concerning moral education are characterized by the strong connection between moral education and the social environment, by not allowing the teaching of moral norms and, above all, by considering it a developmental process that depends on both: the environmental support and the active participation of the individual. The strongest Dewey's influence is recognised in the twenties of the twentieth century, in the works of Milan Šević, Vićentije Rakić and Vojislav Mladenović in particular. These authors interpret the relationship between the individual and the community in a Deweyan manner, and emphasize the educational character of teaching all the content of various subjects. They also explain the importance of the child's own experience and active participation in the life of the community as an important factor of moral education. In the post-war Serbian pedagogy, there was no place for Dewey's ideas. They begin to return to the Serbian pedagogical scene only in the mid-seventies, but the stronger presence and acceptance of Dewey's ideas are felt only in the late 20th century.

Key words: John Dewey, pragmatism, moral education, Serbian educators.

Citiranje članka:

Petrović, J. (2018). Uticaj Džona Džuija na shvatanja moralnog vaspitanja u Srbiji. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(1), 55–67.

