

Dr Biljana BODROŠKI-SPARIOSU
Filozofski fakultet
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIV, 1, 2009. UDK: 37.012

HERBARTOVA KONCEPCIJA VASPITANJA – ZNAČAJ I AKTUELNOST OSNOVNIH POSTAVKI¹

Rezime: U radu se bavimo značajem i aktuelnošću osnovnih postavki Herbartove koncepcije vaspitanja. Rad je strukturiran u tri poglavlja: prvo se odnosi na Herbartovo shvatanje prirode deteta, drugo na njegovo shvatanje uloge vaspitanja u razvoju ličnosti, a treće na njegovo viđenje same suštine vaspitanja (pojmovno određenje, odnos vaspitanja i obrazovanja). Za razliku od interpretacija Herbartovih osnovnih postavki u reformskim pedagoškim pravcima s kraja XIX i s početka XX veka, savremena kritika ističe njihov značaj i aktuelnost, posebno u pogledu stanovišta da priroda deteta u početku njegovog razvoja nije ni dobra ni loša, već da to postaje pri dejstvu spoljašnjih činilaca i da je najznačajniji faktor čovekovog razvoja vaspitanje, čija je suština u svesnom i organizovanom nastojanju da se putem obrazovanja pomogne razvoju moralnog karaktera čoveka.

Ključne reči: koncepcija vaspitanja, cilj vaspitanja, moralni karakter, odnos vaspitanja i obrazovanja, vaspitna nastava.

Uvod

Retko koja koncepcija vaspitanja u istoriji pedagogije je bila toliko uvažavana i toliko osporavana kao što je to slučaj sa Herbartovom koncepcijom vaspitanja. Reč je o koncepciji za koju se vezuje prvi naučno utemeljen pristup vaspitanju, koncepciji koja je vaspitačima ponudila čvrst okvir za snalaženje u vaspitnoj praksi, te, s jedne strane, inspirisala sledbenike, tzv. herbartijanski pokret, a sa druge strane, reakciju reformskih pedagoških pravaca krajem XIX i početkom XX veka, koji su je, svaki na svoj na-

¹ Članak je rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu »Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija« (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006–2010).

čin, doveli na »loš glas«. Danas, nakon dva veka od objavljivanja Herbartovih najvažnijih radova, kada je savremeni svet suočen sa izazovima velike društvene krize, širom sveta oživljava interesovanje za Herbartovu koncepciju vaspitanja koja u prvi plan ističe tezu da ključni kriterijum dobrog obrazovanja leži u njegovoj vaspitnoj vrednosti. Dakle, Herbart smatra da pre nego što postavimo pitanje o tome koliko nas određeno znanje čini kompetentnim profesionalcima, uspešnim stručnjacima, koliko zadovoljava našu ličnu radoznalost ili ambiciju, moramo razmisliti o tome koliko nas ono čini boljim u moralnom smislu. Biti bolji u moralnom smislu je, za Herbartu, kategorički imperativ svakog obrazovanja, koji ima i svoju sadržinsku stranu. Ako želite da obrazovanje služi moralnim vrednostima, onda morate da ih nekako i odredite – šta je u životu svakog čoveka važno, a šta manje važno. Herbart, u tom smislu, izdvaja pet univerzalnih krajnjih vrednosti čoveka (slobodu, usavršavanje, dobrotu, pravo i pravičnost) koje predstavljaju osnovna načela ili vrhovne norme svakog vaspitnog delovanja, u smislu da određuju cilj, samu suštinu vaspitanja, a samim tim i glavni kriterijum vrednovanja vaspitne prakse.

Savremeni istraživači Herbartove pedagoške teorije smatraju da je ona »revolucionisala pedagoško mišljenje« osnovnom tezom da prvo moramo imati teoriju, koncepciju, pa onda praksu, tj. da praksa mora biti obrazložena normativnom teorijom (prema: Hilgenheger, 2000). Budući da nikada nije postojala jedna, nego više različitih koncepcija vaspitanja, Herbart je otvorio problem koji je danas još više dobio na aktuelnosti – kako da odlučimo koju ćemo koncepciju vaspitanja prihvatiti. S obzirom na posledice koje tako različita shvatanja imaju za pojedinca i društvo u celini, i danas kao i pre puna dva veka, tražimo odgovor na ovo suštinsko pitanje.

Ključna pitanja svake koncepcije vaspitanja odnose se na shvatanje prirode deteta, shvatanje uloge i mogućnosti vaspitanja kao faktora razvoja ličnosti, shvatanje suštine vaspitanja, cilja, principa, sadržaja, metoda i organizacije vaspitanja. U ovom radu mi smo se usmerili na nekoliko, po našem mišljenju, važnih konceptijskih rešenja, koja, s jedne strane, čine koherentan sistem, a koja su, s druge strane, ostala »živa«, »komunikativna«, »inspirativna«, iako su se u međuvremenu, svet i nauka u tom svetu, kao i jezik tih nauka, mnogo promenili.

Rad je strukturisan u tri poglavlja. Prvo poglavlje odnosi se na Herbartovo shvatanje prirode deteta, drugo na njegovo shvatanje uloge vaspitanja u razvoju ličnosti, a treće na njegovo viđenje same suštine vaspitanja (pojmovno određenje, odnos vaspitanja i obrazovanja). S tim u vezi, smatramo da je Herbart svojom filozofijom vaspitanja anticipirao mnoge savremene teorijske postavke o ulozi i suštini vaspitanja, posebno one koje ističu da se dete rađa i sa pozitivnim i sa negativnim potencijalima, da najznačajnija uloga u njegovom razvoju pripada vaspitanju, i to ne bilo kakvom, nego dobro organizovanom i metodski vođenom, i na kraju, da je suština vaspitanja u znanju koje će nas podstaći i koje će nam pomoći da želimo da živimo i da zaista živimo u skladu sa neprikosnovanim moralnim vrednostima ljudske civilizacije.

1. Priroda deteta

Herbart je smatrao da svako razmišljanje o vaspitanju podrazumeva određeni pogled na prirodu deteta. Doduše, imao je on u vidu i to da se u svakodnevnom životu često vaspitava i »prema situaciji«, bez nekog dubljeg promišljanja, po automatizmu, intuiciji i sl. Ali, čak i u takvim slučajevima, vaspitač, u toku samog procesa vaspita-

nja, postepeno gradi određeno stanovište o prirodi deteta i o njegovim razvojnim mogućnostima.

Koliko je značajno shvatanje prirode deteta u sklopu vaspitne koncepcije u celini, a posebno za određivanje cilja vaspitanja, Herbart ilustruje primerima dvaju izrazito suprotnih stanovišta – Rusoa i Loka². Ruso je, s jedne strane, zastupao tezu da se deca rađaju sa mnogim urođenim osobinama i sposobnostima, a, s druge strane, da su te osobine pune vrline. Dakle, dete je po svojoj prirodi dobro, pa je cilj vaspitanja da se podstakne i potpomogne taj prirodni razvoj deteta. Zato se Rusoova vaspitna koncepcija definiše kao »prirodno vaspitanje«. Ovakvim pogledima na prirodu deteta bili su inspirisani gotovo svi predstavnici individualne pedagogije u XIX i XX veku.

Džon Lok je smatrao da je dete po svojoj prirodi »tabula rasa«. U ljudskom razumu nema ni »urođenih ideja« ni »urođenih principa«. Niti su logički principi na osnovu kojih izvodimo zaključke urođeni, niti ideje, kao što su »Bog«, »besmrtnost«, »sloboda«, a još manje ideja dobra i zla, i princip po kojem se oni mogu razlikovati. Lok je pretpostavio da je ljudska priroda, ili duh čoveka, u trenutku rođenja nešto nalik na »neispisanu tablu« i da sve ideje potiču iz čula. Opštepoznata je njegova teza da »nema ničeg u intelektu što prethodno nije prošlo kroz čula«.

Konsekvence tog stanovišta izveli su kasnije, pod Lokovim uticajem, francuski materijalisti: ljudi su proizvod okolnosti i vaspitanja, i ništa više. Ako se u njima nalaze dobre i plemenite ideje i principi ponašanja – to je rezultat socijalnih okolnosti i dobrog vaspitanja, i obrnuto.

Ove filozofske, odnosno gnoseološke razlike došle su do punog izražaja u evropskoj psihologiji XVIII veka. S jedne strane, u nemačkoj psihologiji preovladavala je tzv. teorija urođenih sposobnosti ili teorija o duševnim moćima, koja je bila oslonac različitim vaspitnim koncepcijama, a čiji je najizrazitiji predstavnik bio Kristijan Volf. Ova teorija polazila je od shvatanja duše kao supstancije koja raspolaže različitim moćima ili sposobnostima (kao što su mišljenje, pamćenje, osećanja, volja i sl.) koje, u određenim trenucima, ulaze u svaku aktivnost deteta. Dakle, već pri samom rođenju, na prirodu deteta se gledalo kao na supstanciju obdarenu različitim urođenim kvalitetima koji omogućavaju da ono misli, pamti, oseća, želi i sl. S druge strane, u engleskoj psihologiji XVIII i prve polovine XIX veka dominirao je pravac empirijske orijentacije – tzv. asocijativna psihologija.

Herbart je, u okviru svoje psihologije, koja je po svom karakteru bila i metafizička i empirijska, pokušao da izgradi sopstveno gledište o prirodi deteta. Najveći uticaj na njega, u tom pogledu, imala su dva velika filozofa – Lajbnic i Kant.

S jedne strane, Herbart je odbacivao teoriju o urođenim sposobnostima ili tzv. psihologiju duševnih moći, kao i Rusoovo stanovište o urođenim osobinama dečje prirode. On nije prihvatao niti urođenost, niti podvojenost mišljenja, osećanja i volje kao duševnih moći. Bilo mu je potpuno strano Rusoovo tumačenje »prirodnosti čoveka« kao nečega što je nezavisno ili čak suprotno od društva, što je veoma blisko savremenim shvatanjima. Prirodna sredina čoveka ne može biti izolovana od društva i kulture. Pitanje je da li bi čovek uopšte mogao i da opstane u tako shvaćenoj »prirodnoj sredini«. Kao što su pokazala mnogobrojna etološka istraživanja, jedina prirodna sredina svakog organizma, pa i ljudskog, jeste ona koja realno postoji.

² Герbart, И. Ф. (1940): *Избранные педагогические сочинения*, Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса, РСФСР, Москва.

S druge strane, Lokovo stanovište o prirodi deteta za Herbarta je bilo neprihvatljivo bez Lajbnicove dopune da »ništa nema u razumu što prethodno nije bilo u čulima, osim samog razuma«. Iz istog razloga, on je kritikovao engleske asocijacioniste koji, po njegovom mišljenju, nisu uspjeli da objasne kako se elementi ljudskog iskustva objedinjuju, integrišu, koji je to princip ili sila koja ih čini koliko-toliko smislenom celinom, a ne prostim skupom haotičnih utisaka iz spoljnog sveta.

Od Lajbnica Herbart je prihvatio i metafizičku ideju da se celokupna stvarnost može objasniti pomoću mnoštva jednostavnih bića, suština – supstancija (Lajbnic iz naziva monadama). Kant je uticao na Herbarta svojim učenjem o razlici između stvarne suštine i poznavanja te suštine, odnosno podelom na »stvari po sebi« (noumen) i »stvari za nas« (fenomen). Stvar po sebi u Kantovoj filozofiji je stvarnost koja postoji nezavisno od toga kako je čovek predstavlja u svojoj svesti, ono što je transcendentno, što je izvan svakog ljudskog iskustva. Pojava stvarnosti u ljudskoj svesti (fenomen) nije isto što i sama stvarnost (noumen).

Herbart u svom filozofskom sistemu polazi od metafizičkog aksioma o postojanju apsolutno jednostavnih (nedeljivih) i nepromenljivih bića, ili suština, među kojima ne postoji nikakva unutrašnja veza.³ On ih je nazvao »realima«. Reali su, u kantovskom smislu, »stvari po sebi« – »noumeni«. Dakle, suština bića – kakva ona jeste u svojoj jedinstvenosti i jednostavnosti – ostaje nepoznata, jedino čime raspolažemo to su različita i mnogobrojna svedočenja o njima. Reali, ili bića, jesu nepromenljivi, ali stupaju u promenljive odnose. Tom prilikom dejstvo jednog reala na drugi javlja se kao smetnja, poremećaj ili narušavanje, što izaziva težnju za samoodržanjem ili samoočuvanjem. Svako biće ili real obdareno je samo jednom sposobnošću, a to je sposobnost odbrambenog reagovanja, otpora na uticaj ili pritisak drugih reala.

Ljudska duša, ili ono što danas nazivamo psihičkim životom ličnosti, jeste jedan od reala. To znači da je ona apriorna, metafizička, jedinstvena ili nedeljiva, besmrtna (vanvremena), suštinski nepromenljiva i nesaznatljiva. Stupajući u promenljive odnose sa drugim realima, ona se manifestuje kroz aktivnost predstavljanja i kroz sadržaj predstava koje kao takve čine osnovni element čovekovog psihičkog života. U susretu sa drugim realima, sa nečim što nije ona, odnosno pod dejstvom spoljašnjih stimulusa, duša reaguje u smeru samoodržanja. Predstave ili reprezentacije⁴ duše nisu ništa drugo nego reakcije samoočuvanja, odbrambene aktivnosti, koje ona koristi u slučaju neophodnosti. Svaka predstava duše je ujedno i *aktivnost i sadržaj*, što znači da su svi psihički procesi, koji nastaju iz različitih odnosa predstava, takođe dvostruki. I upravo zahvaljujući aktivnosti predstavljanja i sadržaju predstava, moguće je, po Herbartovom mišljenju, dokazivati postojanje duše. Ona nije mesto gde se dešavaju psihički procesi, nego je pokretačka snaga koja, s jedne strane, ujedinjuje, integriše, dovodi u vezu, uvodi red u sve te procese, dok se, s druge strane, manifestuje u svakoj pojedinoj aktivnosti. Ona se manifestuje i u jedinstvu i u pluralitetu. Ako ne bismo pretpostavili dušu kao princip jedinstva i integracije, ne bismo uopšte mogli da sve naše predstave smatramo našim. Duša je jedina, tj. psihički život je jedinstven, dok je raznovrsnost predstavljanja psihičkog života velika. Ovo otvara problem: kako se raznovrsnost predstava ne pretvori u kaos i kako shvatiti zakon koji reguliše psihički život?

³ Za razliku od Lajbnica koji je postulirao princip prestabilirane harmonije između monada.

⁴ Savremeni istraživači Herbartovog filozofskog sistema smatraju da je termin reprezentacija prikladniji od termina predstava, kako se obično označava osnovna jedinica psihičkog života u njegovoj koncepciji (prema: Ангисери Д., Реале, Дж., 1997).

S Herbartove tačke gledišta, predstave kao sile ili aktivnosti samoočuvanja duše uzajamno ometaju jedna drugu ukoliko su protivrečne i objedinjuju se u zajedničku snagu ako nisu protivrečne. Psihički život se, na taj način, shvata kao sukob i uzajamna integracija predstava. Metafizički razlog opiranja suprotnih predstava leži u jedinstvu duše koje zahteva da se različite predstave (pomoću kojih ona obezbeđuje samoodržanje) sjedinjuju. A pošto, zbog različitosti sadržaja, sjedinjavanje ne može biti potpuno, predstave se uzajamno koče, ometaju, istiskuju ili potpomažu. Ova dinamika duševnog života vodi ka strukturama ili sposobnostima koje nazivamo – mišljenje, osećanja, volja i sl. Duša funkcioniše, istovremeno i jedinstveno, i kao izvor saznanja, i kao izvor osećanja, i kao izvor volje. Samo apstrakcijom možemo govoriti o aspektu saznanja kao vidu duševnog života koji je odvojen od aspekta osećanja i volje. Prema tome, ne generišu neke pretpostavljene sposobnosti predstavu sveta oko nas i naših sopstvenih stanja, nego naprotiv, uređivanje i organizacija ovih predstava rađa različite sposobnosti, tj. kognitivne, emocionalne i voljne strukture ličnosti.

Dakle, duša nema nikakvih apriornih ideja, sposobnosti, sem težnje ka samoočuvanju. Pod dejstvom spoljašnjih stimulusa, ona formira sopstvene predstave. Od njih se gradi složen psihički život. Budući da u početku duša nema ništa što se može ocenjivati kao dobro ili loše, sem težnje da samu sebe sačuva, ona to stiče samo (i nužno) pri dejstvu spoljašnjih činilaca (iz prirodne i socijalne sredine), što je razvija u pravcu koji može biti i dobar i loš. Na taj način Herbart naglašava ulogu i odgovornost vaspitanja kao najznačajnijeg faktora razvoja ličnosti.

2. Uloga vaspitanja u razvoju ličnosti

Iako je Herbartova koncepcija dugo vremena (sve do druge polovine XX veka) smatrana isključivo intelektualističkom ili racionalističkom, zaista se otvara pitanje osnova takvog tumačenja, i to iz dva osnovna razloga: (1) Herbart je postulirao tezu o jedinstvu znanja, osećanja, htenja i delovanja, shvatajući da se složenost čovekovog psihičkog života opire prostim klasifikacijama na odvojene sposobnosti; (2) on je znao i za čovekovu racionalnu, svesnu, i za njegovu iracionalnu, nesvesnu stranu. Herbart definiše pojam »Ja« kao empirijsku samosvest koja je sadržinski određena aperceptivnom masom, tj. akumuliranim iskustvom, svesnim i nesvesnim, koje koristimo prilikom svake nove percepcije. Predstavljanje (*aktivnost*) je uvek svestan proces našeg Ja – reala, dok predstava (*sadržaj*) može biti jednim delom svesna, a drugim nesvesna, tj. ona se može nalaziti u svesti a da naše Ja i ne bude toga svesno. Bilo da ulaze u svest ili da je napuštaju, predstave moraju da pređu prag osetljivosti. Potisnuta predstava ispod praga svesti ne nestaje nego se nalazi u stanju neprekidne težnje ka svesti.

Ovim svojim shvatanjima Herbart je (znatno pre Frojda, ali ne i prvi u istoriji filozofske misli⁵), psihološke oblasti proširio do nesvesnih procesa psihičkog života, i samim tim postavio pitanje pouzdanosti iskustvenog znanja o svetu i o sebi samom. Celokupno saznanje, po Herbartovom mišljenju, počinje sa iskustvom, ali ne proističe samo iz iskustva. Ljudsko iskustvo je puno protivrečnosti, ono nam ne pruža sliku prave realnosti, već samo njen privid. Ali, i kao takvo, ono je veoma značajno jer svedoči o realnosti, suštini, biću. Privid je uvek privid nečega – ništa ne može imati privid. Ako

⁵ Lajbnic je monade, kao elementarne subjekt-supstancije smatrao obdarenom mogućnošću percepcije koja ne mora biti svesna.

je iskustvo varljivo, subjektivno, kako onda naći pouzdanu osnovu za saznanje stvari, kako ćemo razumeti sebe i druge kada nema garancije da će nam naši čulni opažaji obezbediti realnu sliku stvarnosti? Ove sumnje predstavljaju ishodišni momenat filozofije, a posebno jednog njenog dela – logike – čiji je osnovni zadatak da obrađuje, koncipira, analizira fundamentalne pojmove koji strukturiraju naše iskustvo realnosti. Logičkim razmišljanjem, razdvajanjem slučajnog od neophodnog, suprotstavljanjem različitih ili protivurečnih iskustvenih sadržaja, formiranjem dokaza, izvođenjem zaključaka mi se približavamo suštini kao misaonoj nepoznanici. Potpuno je jasna Herbartova teza o asimptotičnosti ljudskog saznanja sveta i samosaznanja čoveka, s jedne strane, a, s druge strane, o mnoštvu i različitosti puteva tog saznanja. Bez iskustva nema saznanja, ali samo iskustveno znanje bez logičke elaboracije jeste prividno znanje. Pouzdano znanje je logičko saznanje bez kojeg nema ni naučnog saznanja. Razume se, Herbart ne misli da je za nauku dovoljna sama logika, ali bez nje nema nauke uopšte. Dakle, za razliku od empiričara i pragmatista, Herbart se, u cilju utvrđivanja istinitosti saznanja, ne poziva isključivo na iskustvo, već pre svega na njegovu logičku preradu. Sposobnost čoveka da misli logično ima ključnu ulogu u procesu saznanja. Sam subjekt, razvijajući svoje logičke sposobnosti, aktivno doprinosi saznanju. Prema tome, čovek neizostavno ima aktivnu ulogu u procesu saznanja. Tako Herbart sledi Kanta u njegovoj tezi da su »opažaji bez pojmova slepi, a pojmovi bez opažaja prazni«. Moguće saznanje kreće se od čulnog iskustva ka logičkoj obradi. Iskustvo je uvek subjektivno (pripada jednom subjektu) i jedinstveno (ujedinjeno u subjektu).

Veoma su značajne pedagoške implikacije ovih gnoseoloških postulata. Ako saznanje nije moguće bez iskustva i bez razuma, odnosno logike, onda to znači da se nikakvo znanje ne može primiti ili usvojiti kao dato ili gotovo. Svako znanje nastaje, gradi se tokom nekog procesa logičke obrade. Budući da čula ne odražavaju verno stvari izvan svesti, istina se ne otkriva sama od sebe – bez neke samodelatnosti subjekta. Zbog toga što nije lako doći do istine, Herbart, za razliku od Rusoa, misli da je na tom putu detetu potrebna sistematska i organizovana pomoć, te da se, u tom smislu, ne možemo osloniti na vaspitne mogućnosti spontanog učenja. Dodatni razlog zašto učenje na osnovu sopstvenog iskustva, po Herbartovom mišljenju, ne može imati punu vaspitnu vrednost, što je osnova ne samo Rusoove, nego, kasnije, i Djuijeve pragmatističke koncepcije, jeste u tome što posledice često mogu biti odložene, što je najčešće i slučaj u svim složenim i važnim oblastima života. Možda neki obrazac ponašanja i bude neposredno »nagrađujući« za dete, ali sa odloženim štetnim posledicama na duže staze. Osim toga, za razliku od Djuija, koji će kriterijume istinitosti tražiti u posledicama koje određeni postupci imaju na jedinku u procesu rešavanja problema, Herbartova koncepcija vaspitanja tretira čoveka kao humano, društveno biće, kojeg se tiču posledice koje se odnose ne samo na njega kao izolovanu jedinku već i na druge ljude.

Osim iskustvene, racionalne ili logičke sfere, u Herbartovoj koncepciji je prisutan i elemenat iracionalnog, intuitivnog, koji se nalazi van logičkog promišljanja i iskustvene uverljivosti. Reč je o estetskim sudovima⁶ ili idejama, kojima Herbart, poput Platona, priznaje mogućnost izvornog, intuitivnog, neposrednog i celovitog prepoznavanja i shvatanja (prema: Blith, 1981). Sledeći Kanta, Herbart definiše estetski sud kao bezinteresno dopadanje čija se opštost i nužnost objašnjavaju najvišom inteligencijom božanskog bića. Osnova moralnosti u Herbartovom filozofskom sistemu nalazi se u

⁶ Herbart smatra da je estetski sud osnova razmatranja svih vrednosti, uključujući i moralne.

estetici, koja se bavi upravo takvim odnosima koji izazivaju neuslovljeno ili bezuslovno dopadanje ili nedopadanje. Iako se trudio da izgradi čvrst logički sistem, iako je smatrao da psihologija i pedagogija treba da se razvijaju u pravcu relativne samostalnosti od filozofije i u duhu naučne objektivnosti (koja se obezbeđuje logičkim, ali i matematičkim metodama, a ne eksperimentom), Herbart se, gradeći svoju vaspitnu koncepciju, nije isključivo oslonio na racionalno i logičko mišljenje. Na taj način je anticipirao drugačije pristupe vrednosnom aspektu čoveka i njegovog vaspitanja. Značaj iracionalne i intuitivne sfere ljudske prirode naročito će doći do izražaja u različitim aksiološkim pedagoškim teorijama XX veka, kao i u egzistencijalističkoj koncepciji vaspitanja.

Opštost, nužnost i nepromenljivost moralnih vrednosti ili ideja (obrazaca, modela, normi) – unutrašnje slobode, savršenstva, dobrote, prava i pravednosti – Herbart ne dokazuje logičkim ili empirijskim argumentima. To što neko nikada ne dostigne ove vrednosti samo znači da još nije dorastao, sazeo, nije dovoljno ili adekvatno obrazovan za njih, nije stigao do tog nivoa estetsko-etičkog razvoja iako, kao ljudsko biće, poseduje suštinski potencijal za takav razvoj. Opštost i nužnost ovih vrednosti nikako ne znače da ih svaki pojedinac može i mora dostići u nekom trenutku svog života. Reč je o tome, da svako ko je sposoban, zreo, obrazovan, ko je razvio svoj potencijal za takvo saznanje, u susretu sa ovim idejama nužno mora imati isto osećanje ili intuitivni doživljaj »bezinteresnog dopadanja« ili prihvatanja. Tako, i u području dostizanja moralnih vrednosti Herbart vidi značajnu ulogu vaspitanja i aktivnosti samog čoveka.

Kao što u nekom trenutku nije lako saznati celu istinu o stvarnosti jer je našem saznanju dostupan samo neki njen deo pa nemamo celu sliku pred sobom, tako je i sa saznavanjem vrednosti. Ništa se ne može tako lako izokrenuti kao nečija predstava o dobru i zlu. Zato je potrebno vaspitavati čoveka za moralnu zrelost ili karakter koji će mu pomoći da pouzdano i slobodno razlikuje dobro od onoga što to nije i ne može biti. Tako nas Herbart vraća razmišljanju o Sokratovoj tezi da bi ljudi, kada bi znali šta je dobro, to izabrali i da čine. Ako je stvarno tako, čovek po svojoj prirodi nije nužno ni dobar ni zao, a ima mogućnosti i za jedno i za drugo, onda se logično postavlja pitanje – zar ćemo sebe i svoju decu prepustiti spletu slučajnih okolnosti da nas vuku u jednom ili drugom pravcu? Herbart smatra da je naša dužnost da o tome ne samo mislimo nego i da sistematski podučavamo ličnosti u pravcu jačanja moralnog karaktera jer se pokazalo da je mnogo više snage, zrelosti i integriteta potrebno za istrajavanje u dobru nego za odustajanje od dobra. U tom pogledu, on je smatrao da je najjača strana ljudskog bića u njegovoj mogućnosti da se obrazuje i vaspitava iako te mogućnosti nije smatrao neograničenim u smislu da ljudi mogu postati sve što požele da postanu.⁷

3. Suština vaspitanja

S obzirom na to da je Herbart svoj teorijski sistem zasnovao na antropološkoj tezi da sve što je ljudsko nije primarno biološko, on je, kao i mnogi pedagoški mislioci pre njega, verovao da svaki čovek putem vaspitanja može postati ono najbolje što od njega može biti. Herbart nije prihvatao Rusoov stav da je prevashodna uloga vaspitanja u »spasavanju« čoveka od negativnosti i iskvarenosti ljudske kulture i njenih institucija, prosto zato što je drugačije gledao na tekovine ljudske civilizacije i socijalnog ži-

⁷ »Moć vaspitanja ne treba smatrati ni većom, ni manjom nego što jeste« (Hervart, J. F.: *Nacrt pedagoških pedavanja*, šapirografisani materijal, 1835; 28).

vota u celini. Kultura i njene vrednosti, u Herbatovoj koncepciji, ne predstavljaju izvor sukoba na relaciji individua – društvo, odnosno opasnost po razvoj ljudske individualnosti. Naprotiv, Herbart je smatrao da se ljudska individualnost može razvijati jedino uvođenjem u akumulirane vrednosti ljudske kulture. Karakter čoveka ne određuje ono što donosimo svojim rođenjem, nego ono što naučimo tokom života. I to ne samo ono što smo naučili (sadržaj) nego i način kako smo to naučili (metod). Zbog toga je Herbart toliku važnost pridavao organizovanom, sistematičnom i metodički vođenom obrazovanju – nastavi ili podučavanju, koja se ostvaruje kako u školskim, tako i u porodičnim uslovima, ali uz obavezno angažovanje domaćih učitelja.

Iako je verovao u pozitivan doprinos vrednosti ljudske civilizacije i društva, Herbart nije stajao na pozicijama jednostavne odbrane pukog adaptivnog vaspitanja koje ima za cilj prilagođavanje postojećem društvu, kao što je to činio Dž. Lok. Isto tako, bio je nepoverljiv prema savremenici, uključujući i svog profesora filozofije Fihtea, koji su Kantov idealizam razvijali na takav način da veličaju ulogu države na račun individue.

Ako bismo tragali za vaspitnom koncepcijom prema kojoj je Herbart imao najpozitivniji odnos, to bi nesumnjivo bila koncepcija J. H. Pestalocija (prema: Blith, 1981). Herbart je sledio Pestalocija⁸ u dva pravca. Vaspitanje je shvatao kao proces razvijanja ličnosti, a ne kao disciplinovanje dece, a razvoj ličnosti shvatao je u skladu sa humanističkim idealom harmonijskog oblikovanja ljudskih potencijala, koji je bio aktuelan u to vreme, u čemu mu je pomogao pojam mnogostranosti interesovanja.

Suština Herbartove koncepcije vaspitanja može se predstaviti kroz dve ključne postavke: (a) vaspitanje se definiše namerama, ciljevima koji usmeravaju delatnost; (b) pojam vaspitanja i obrazovanja su nerazdvojno povezani, s tim što je pojam obrazovanja podređen pojmu vaspitanja. Vrline se stiču dobrim obrazovanjem, a merilo dobrog obrazovanja jeste upravo razvijenost ljudskih vrlina.

3.1. Vaspitanje kao svesna, namerna i ciljem usmerena delatnost

Herbart je shvatao vaspitanje prevashodno kao svesnu, namernu, svrhovitu delatnost čije se pojmovno određenje izvodi upravo iz tih namera ili ciljeva. Ciljevi vaspitnog delovanja nisu proizvoljni, njihovo obrazloženje Herbart ne traži u interesima bilo koje društvene grupe ili pojedinca. Oni nisu stvar tradicijskog predanja niti trenutnog nadahnuća onoga ko vaspitava, već su zasnovani na teorijskim postavkama pedagogije kao nauke o načelima.⁹ Izvorna načela, koja ujedno predstavljaju vrhovne norme pedagoškog delovanja, Herbart nalazi u filozofiji. Sadržinski ih određuje kroz pet »praktičnih ideja« ili načela u skladu sa kojima formiramo karakter čoveka i na taj način definišemo samu suštinu vaspitanja. Tako se pod vaspitanjem podrazumevaju one delatnosti koje su u skladu sa načelima slobode, usavršavanja, ljudske dobrote, prava i

⁸ Kada je Herbart predložen da od Kanta preuzme katedru filozofije i pedagogije na Univerzitetu u Kenigzbergu, njegovu nominaciju je odobrio kralj Pruske Fridrih Viljem III sledećim rečima: »/.../ odobravam postavljenje profesora Herbarta iz Getingena da predaje filozofiju na našem univerzitetu, i to činim veoma lako, jer Herbart može imati posebno značajnu ulogu u unapređenju našeg obrazovnog sistema sledeći principe Pestalocija« (prema: Hilgenheger, 2000; 2).

⁹ Zamisao da se od načela može stvoriti osnova teorijskog sistema potiče od Aristotela, ali ju je posebno aktuelizovao Kant. U njegovoj filozofiji načela se, bilo da je reč o pojmovnim tvorevinama ili o uopštenim tvrdnjama i iskustvima, izvode iz postignuća razuma ili delatnosti rasuđivanja, a ne iz prirode, odnosno empirije.

pravičnosti. One delatnosti koje ne podržavaju ove norme ili su im čak suprotne, kao, na primer, različiti oblici kažnjavanja, nadzora, zabrana, iako upravljaju ljudskim ponašanjem, ne mogu se nazvati vaspitnim. Drugim rečima, vaspitanjem se nazivaju one radnje koje imaju za cilj moralnost delovanja, jačanje moralnog karaktera, razvijanje moralne zrelosti.

Dakle, vaspitanje se ne definiše efektima, niti bilo kakvim opisima vaspitne stvarnosti, nego namerama ili ciljevima. A ciljevi se određuju filozofskim načelima koja su aksiomatskog normativnog karaktera. Suštinski, Herbart pomera akcenat sa dela na namere, na smisao ili cilj koji stoji iza njih.

Smisaono delovati u pedagoškoj praksi znači neprestano misliti o onome što činimo. Misliti ispravno i logički korektno znači držati se osnovnih filozofskih načela. Na taj način rezultati vaspitanja mogu postati predvidljivi, ako ne sa sigurnošću, onda sa velikom verovatnošću: »Ako se vaspitanje prepusti prostim slučajnostima, onda zapravo prestaje da bude vaspitanje«.¹⁰

Definicija vaspitanja u sklopu Herbartove pedagogije kao nauke o načelima, s jedne strane, veoma je opšta jer podrazumeva svaki oblik pomoći s ciljem da se dostigne »čvrst karakter« ili, kao što se to danas kaže, moralna zrelost. U tom pogledu, Herbart je najviše očekivao od obrazovanja ili podučavanja. S druge strane, u odnosu na tradicionalno shvatanje vaspitanja, njegova definicija je prilično sužena izostavljanjem čitavog niza postupaka, posebno onih koji imaju za cilj neposredno disciplinovanje vaspitanika, a koje on naziva postupcima upravljanja (npr. zapovesti, zabrane, nadzor, kazne i sl.).

Insistiranjem na intencionalnosti i metodičnosti vaspitnih postupaka, Herbartova pedagogija nije ostala zatvorena u odnosu na spontane i raznovrsne uticaje sredine. Kao što je primetio Djui, Herbartova zasluga je ne samo to što je vaspitnu delatnost izveo iz oblasti slučaja, nego i to što je nije uveo u oblast rutine. Već svojom aperceptivnom psihologijom Herbart briše čvrste i nepromenljive granice između spontanog i namernog uticaja, svesnog i nesvesnog sadržaja svesti. Ne postoji sadržaj koji pod izvesnim uslovima ne može biti »osvešćen«, kao što sa istom verovatnošću može biti potisnut ispod praga svesti. Vaspitači stoga moraju biti svesni ovog složenog odnosa i težiti da što više »osvešćuju« i kontrolišu svoja nepromišljena, automatska ili rutinska ponašanja. Na taj način se mnogi elementi sredinskih uticaja, koji, u načelu, mogu biti podsticajni i za dobra i za loša ponašanja, mogu staviti pod vaspitnu kontrolu.¹¹

Ovaj deo Herbartove teorije vaspitanja koji naglašava njegovu intencionalnost najmanje je osporavan ne samo u srodnim pedagoškim koncepcijama, koje se drže pedagogije kao nauke o načelima, nego i od strane sasvim različitih pedagoško-metodoloških paradigmi kao što su duhovno-naučna i empirijska pedagogija. U svim ovim koncepcijama vaspitanje se određuje kao planska, intencionalna, a ne slučajna

¹⁰ Гербарт, И. Ф. (1940): *Избранные педагогические сочинения*, Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса, РСФСР, Москва, стр. 62.

¹¹ »Будуći да судбина, околности, све оно што утиче на нас у току живота, на шта се обично тако громко жале педагози, не делују увек неповолжно и не у сваком погледу. Само вaspитанје, достижуći извeстан степен свог развоја, може искористити ове утицаје за своје циљеве« (Гербарт, И. Ф., *Избранные педагогические сочинения*, Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса, РСФСР, Москва, 1940, стр. 101).

delatnost, premda se ne previđaju ni »suvaspitači«, u smislu sporednih sredinskih ili empirijskih uslova.¹²

Herbartova pedagogija, kao nauka o načelima iz kojih se izvodi cilj vaspitanja i sama suština vaspitnog delovanja, doživela je dve vrste značajnih kritika: (a) povodom problema načela, njihove argumentacije i obrazloženja, i (b) povodom problema izvođenja normi za konkretne vaspitne situacije.

(a) Najpre, kritičari različitih orijentacija osporavaju normativni karakter pedagogije. Dovodi se u pitanje pretpostavka da čovek u svome delovanju mora da sledi bilo kakve norme. Jedna vrsta argumentacije, u tom smislu, potiče iz kritike normativne antropologije. Ako individua treba da vaspitanjem dostigne svoju moralnu zrelost i tako razvije svoj ljudski potencijal, onda to može da znači da osobu koju vaspitavamo još ne smatramo čovekom, u punom smislu te reči. Kao da se njegova ljudskost ispunjava tek dostizanjem određene zrelosti i to, pre svega, moralne. Implicitno taj pojam sadrži normativnu antropološku pretpostavku prema kojoj je čoveku, u načelu, potrebno vaspitanje u sveobuhvatnom smislu jer prema svom rođenju on još nije »pravi« čovek. Čovek se može smatrati čovekom tek nakon postizanja određenog stanja, naime stanja zrelosti. Postavlja se pitanje da li se iz antropološke konstrukcije ljudske zrelosti mogu izvesti norme obavezne za pedagoško delovanje. Pojam koji svodi čoveka na određeni oblik ljudskosti, posebno u etičkom ili vrednosnom smislu, danas se u svetu postmoderne teško brani.

Potom, ako se uopšte prihvata pojam normi, otvara se problem njihovog porekla. Zašto one proizlaze iz filozofije ili nekog njenog dela, a ne iz matične nauke, odnosno pedagogije. Oslanjanje na »izvanpedagoške norme« tumači se kao odustajanje od vlastite naučne metodologije ili razumnog dogovaranja o vlastitoj pedagoškoj praksi (prema: Lerner, 2002) Tako, po mišljenju nekih teoretičara, Herbartova koncepcija o načelima, kao i sve druge koncepcije o načelima, pripada filozofiji, a ne nauci o vaspitanju.

Nadalje, Herbartova nauka o načelima teško uspostavlja odnos sa stvarnošću. Lako može od normativne postati normativno-dogmatska, što je u nekoj meri potvrdila i vaspitna praksa herbartovaca. Ona ne pristupa stvarnosti sa istraživačkim interesom. Naučno istraživanje je oblik sučeljavanja sa stvarnošću. Za duhovno-naučnu pedagogiju, to sučeljavanje odnosilo se na razumevanje stvarnosti, a za empirijsku pedagogiju na objašnjenje njenih zakonitosti. Predstavnici ovih dveju paradigmi smatraju da Herbartova pedagogija o načelima ne pruža odgovarajući metodološki koncept za istraživanje bilo istorijske, bilo empirijske vaspitne stvarnosti.

Na kraju, podvrgava se sumnji i univerzalnost normi, a samim tim i vaspitnih ciljeva koji iz njih proizlaze. Najveće jedinstvo pedagoških pravaca XX veka pokazalo se upravo u kritici aspekta univerzalnosti Herbartove koncepcije vaspitanja. Duhovno-naučna, empirijska, pragmatistička, socijalna koncepcija vaspitanja, svaka sa svog sta-

¹² Diltaj, kao rodonačelnik duhovno-naučne pedagogije, pod vaspitanjem podrazumeva planski rad kojim odrasli obrazuju duševni život onih koji odrastaju; Brecinka, kao predstavnik kritičkog racionalizma, jedne od varijanti empirijske pedagogije, pod vaspitanjem podrazumeva one socijalne delatnosti koje imaju za cilj promenu psihičkih dispozicija ljudi. Bitan je cilj, a ne ishod za definiciju vaspitanja. Deluju li ljudi na osnovu tih promenjenih dispozicija, ponašaju li se drugačije nije relevantno pitanje za određivanje suštine vaspitanja.

novišta, dovodi u sumnju da bilo kakva načela mogu važiti za sva vremena, za sve kulture ili za sve situacije.¹³

(b) Problem izvođenja normi za konkretne vaspitne situacije Herbart rešava na dva načina. S jedne strane, on se oslanja na dedukciju koja se izvodi na osnovu pojmovne analize, a s druge strane na pojam pedagoškog takta vaspitača. U okviru tumačenja pojmova na kojima se temelje pojedine vrhovne norme utvrđuje se šta te norme znače za konkretnu situaciju. Prema tome, konkretizacija normi zavisi od pojedinačne definicije pojma (što otvara problem da na različite načine možemo definisati slobodu, mogućnost usavršavanja, dobrotu, pravo i pravičnost, i na taj način izvući različite konkretizacije tih normi), kao i od definicije konkretne situacije. Iako nadređena načela neograničeno važe za sve situacije (ne postoji vaspitna situacija koja bi, na primer, negirala načelo slobode ili mogućnosti usavršavanja), njihova konkretizacija je moguća samo uz poznavanje i uvažavanje svih važnih pojedinačnih situacijskih činilaca (npr. uzrasta vaspitanika, dostignutog nivoa moralne zrelosti, intelektualnih sposobnosti, istorije ponašanja konkretnog vaspitanika, porodičnih očekivanja i sl.).

Ovaj problem Herbart rešava uvođenjem pojma pedagoškog takta vaspitača kao spone između teorije i prakse. Vaspitač treba da, na osnovu karakteristika konkretne situacije, individualnog slučaja, a držeći se načelnih teorijskih postavki, odluči kako će najbolje ostvariti postavljeni cilj. S tim u vezi, Herbart naglašava da »/.../ pedagoški takt zauzima mesto koje teorija ostavlja praznim i na taj način postaje neposredni rukovodilac prakse. Nesumnjivo je prava sreća kada je taj 'rukovodilac' istinski poslušan 'sluga' naučne teorije. Važno pitanje, od kojeg zavisi da li će neko biti dobar ili loš vaspitač, sastoji se isključivo u tome na koji način se u njemu razvija taj takt... «¹⁴ Pedagoški takt štiti vaspitača kako od proizvoljnosti i opširnosti teorijskog tumačenja, tako i od ograničenosti ličnog pedagoškog iskustva. On dolazi do izražaja u složenim stvarnim vaspitnim situacijama, koje traže pronicljivo, pouzdano, brzo donošenje pedagoškog suda i odluke. Kao što »od nauke nikako ne treba očekivati da iz njenih ruku može izaći nepogrešiv majstor neke veštine«, tako ni od vaspitača koji nema izgrađen pedagoški takt ne možemo očekivati da u svakoj situaciji »zna da razlikuje ono što je važno od manje važnog ili sporednog, da razlikuje nedostatak obrazovanja od nedovoljnog intelektualnog razvoja, nekulturu ili mangupluk od zlobe...«¹⁵

Dakle, uvodeći pojam pedagoškog takta vaspitača, konkretizaciju načela Herbart, u krajnjoj instanci, izvodi subjektivno i zavisno od karakteristika pojedinačne situacije, što kritičari često zaboravljaju naglašavajući isključivo dedukciju kao put konkretizacije vrhovnih normi.

¹³ Jedna od tipičnih kritika, u tom smislu, jeste Diltajeva ocena Herbartove pedagogije: »Naš konačni sud mora, prema tome, glasiti: ta opštevažeća pedagoška nauka, koja iz utvrđenih ciljeva vaspitanja izvodi pravila za samo vaspitanje, ne obazirući se pri tom na toliku raznolikost naroda i vremena, za nas je zaostala nauka« (prema: Kening i Zedler, 2001; 95).

¹⁴ Герbart, И. Ф. (1940): *Избранные педагогические сочинения*, Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса, РСФСР, Москва, str. 99.

¹⁵ Герbart, И. Ф. (1940): *Избранные педагогические сочинения*, Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса, РСФСР, Москва, str. 100.

3.2. Vaspitanje i obrazovanje su nerazdvojno povezani, s tim što je obrazovanje podređeno pojmu vaspitanja

Većina pedagoških teoretičara i praktičara pre Herbarta razlikovala je pojmove vaspitanja, obrazovanja i nastave. Vaspitanje je shvatano kao oblikovanje i razvijanje ljudskog karaktera s ciljem njegovog poboljšanja u prevashodno moralnom smislu. Obrazovanje je vezivano uglavnom za intelektualni razvoj ličnosti, a po sadržaju je bilo veoma blisko pojmu nastave, koji naglašava aspekt organizovanosti, metodičnosti i sistematičnosti u sticanju znanja i veština, i razvijanju intelektualnih sposobnosti. Pri tom pitanju vaspitanja i obrazovanja su uglavnom razmatrana odvojeno, ili, u najboljem slučaju, paralelno. Ponekad je na nižim stupnjevima obrazovanja razmatrano pitanje kako nastava može biti podržana vaspitanjem i obrnuto. Moralno vaspitanje je najčešće razmatrano kao pratnja intelektualnom vaspitanju ili obrazovanju.

Podređujući u svojoj vaspitnoj teoriji pojam obrazovanja pojmu vaspitanja, Herbart je uneo novinu u shvatanju njihovog međusobnog odnosa. Odgovarajuće obrazovanje, a posebno nastava, jeste, u tom smislu, najpouzdanije sredstvo koje može osigurati uspešnost vaspitanja. Nastavu je shvatio kao centralnu aktivnost vaspitanja. Ona zapravo predstavlja teorijsku reprezentaciju i razumevanje sveta i čoveka, formiranje »misaonog kruga predstava«, znanja, sposobnosti i veština koje nam omogućavaju da shvatimo osnovne tekovine ljudskog iskustva i kulture. U tom smislu Herbart naglašava da »ova reprezentacija sveta, sveta u celini i u svim poznatim periodima« (prema: Hilgenheger, 2000; 7) mora da se odvija na takav način da povezuje mišljenje, osećanja i način delovanja. Savremenim rečnikom rečeno, dobro organizovana znanja i stabilne kognitivne strukture jesu osnova emotivnog i konativnog razvoja čoveka. Stabilna orijentacija ljudske volje i pouzdanost delovanja u tom pravcu jeste funkcija kognitivno strukturisanog pristupa (Hilgenheger, 2000). U tom smislu, Herbart je smatrao da dobro obrazovanje može da doprinese moralnom razvoju čoveka, i da to treba da bude njegov krajnji cilj. Otuda se moralno vaspitanje ne može razmatrati kao dodatak intelektualnom vaspitanju. Naprotiv, moralni razvoj se bazira na intelektualnom vaspitanju. Put vodi od znanja, preko moralnog rasuđivanja, do moralnog ponašanja. Kao što »vrednost čoveka nije u znanju, nego u htenju«¹⁶, tako i vrednost obrazovanja nije u samoj količini ili bilo kakvoj spoljašnjoj korisnosti znanja, veština i informacija, nego, pre svega, u njegovom potencijalu da ljude učini boljim, humanijim.

Želeći da pojasni razliku između dotadašnjeg shvatanja nastave i pojma »vaspitne nastave«, Herbart naglašava da »svaka nastava ni izdaleka nije pedagoška. Ako nešto učimo radi zarade i izdržavanja ili pukog ljubopitstva, onda ni ne hajemo za pitanje da li time postajemo bolji ili gori. Kakav god da je, čovek ima nameru da uči ovo ili ono, i to čini svejedno da li u dobre, loše ili ravnodušne svrhe. Za njega je pravi nastavnik onaj koji ga nauči željenim veštinama *tuto, cito, iucunde*¹⁷. O takvoj nastavi ovde se ne govori, već samo o nastavi koja vaspitava«.¹⁸

Vaspitna nastava može biti uspešna samo ako ne povređuje individualnost učenika. Herbart je verovao da se svako dete rađa sa jedinstvenim potencijalom, sa svojom individualnošću. Njegovo iskustvo kao vaspitača bilo je dovoljno da shvati da se deca razlikuju po sposobnostima, sklonostima i temperamentu, i da su takve razlike uteme-

¹⁶ Ibid., str. 26

¹⁷ Sigurno, brzo i na prijatan način.

¹⁸ Herbart, J. F. (1835): *Nacrt pedagoških predavanja*, šapirografisani materijal, str. 25.

ljene kao deo individualiteta i jedinstvenosti dečjeg razvoja od samog početka. Da li su te razlike reflektovane u duši, ili rezultiraju iz vrlo ranog iskustva, ili potiču od telesnih razlika – pitanje je koje Herbart ostavlja nerešenim zadovoljavajući se više tautološkom deklaracijom da deca imaju različite dispozicije, koje moraju biti uzete u obzir u pedagoškom procesu (Blyth, 1981). Međutim, ono što je najvažnije jeste da taj individualni potencijal ostaje nerazvijen i neispunjen dok ne bude »analiziran i transformisan vaspitanjem u skladu sa onim što je on (Herkbart) smatrao za akumulirane vrednosti zapadne civilizacije. Produkt ove transformacije je moralni karakter« (Blyth, 1981; 70).

Herbartovo shvatanje apercipije izvršilo je značajne promene u pedagoškoj teoriji i praksi. Metod vaspitnog rada i delovanja dobio je empirijsku osnovu, a čitav nastavni program i rad zahtevao je sistematsku organizaciju u skladu sa sposobnošću asimilacije, tj. apercipije. Herbart je jasno istakao značaj prošlih, stečenih predstava za shvatanje novih utisaka i zato apercipija, po njegovom shvatanju, objašnjava potpuni razvoj čovečjeg duha. Svest se sastoji iz onoga što je naučeno, a značaj naučenog leži u njegovoj raspoloživosti za dalje obrazovanje.

Sadržaj obrazovanja, u skladu sa humanističkim idealom XVIII veka o harmonijskom razvoju svih ljudskih potencijala, bio je usmeren na izučavanje klasičnih jezika, istorije, savremenih jezika, matematike i prirodnih nauka. Herbart je postavio visoke standarde obrazovanja. On brani upotrebu klasične literature i istorije na najranijim stupnjevima obrazovanja umesto suvoparnih lekcija o dobrom ponašanju koje su bile popularne u to vreme. S obzirom na činjenicu da su moralističke priče u mnogim bukvarama i čitankama tog perioda bile veoma predvidive i pojednostavljene, Herbart je želeo da deca razumeju psihološke i književne nijanse remek-dela. On je smatrao da pedagošku vrednost ima samo ono nastavno gradivo koje pokreće na razmišljanje, udubljivanje. Čitanje klasične antičke literature (posebno Homerove *Odiseje*) prevashodno je značajno sa stanovišta uvida u međuljudske odnose i vrednosti, pa tek onda sa stanovišta poznavanja starogrčkog jezika. Istorija, po njegovom mišljenju, ne bi smela da se svede na spoljašnju hronologiju događaja, već mora da deluje na osećanja, da obuzme dušu učenika i da ga upozna sa veličinom i slabostima ljudi, dajući jasnu sliku života i shvatanja određene epohe. Zanimljivo je da je izučavanje prirodnih nauka povezivao sa eksperimentom smatrajući ga pogodnim za razvoj dečjeg istraživačkog duha, što je činjenica koja može da iznenadi s obzirom na to da je u pitanju period od kog nas dele puna dva veka. Matematika treba da bude uključena u program ne samo zbog njenog naučno-tehničkog značaja već kao suštinsko sredstvo vežbanja mišljenja za posebnu vrstu koncentracije koju ne pruža ni jedan drugi sadržaj, a koja je važna za formiranje stabilnog karaktera ličnosti. Herbart je veliku pažnju posvećivao estetskom vaspitanju (poezija i muzika) jer ono povoljno utiče na razvijanje osećajnosti kod dece.

Herbartov veliki značaj je u tome što je napustio shvatanje o sposobnostima koje bi mogle da se usavrše vežbom na ma kojoj vrsti materije i što je podvukao presudnu važnost nastavnog sadržaja. Samim tim, on je i pitanje nastavnih metoda razmatrao upravo sa stanovišta njihove veze sa nastavnim sadržajem, budući da je metod morao obezbediti vezu između starog i novog gradiva.

Mnogi kritičari, a posebno Djui, smatrali su da Herbart preterano naglašava ulogu svesno formulisanih i upotrebljenih metoda i, naročito, formalnih stupnjeva¹⁹ koji mogu da se utvrde za sve nastavne metode, predmete i nivoe obrazovanja. Uslovi i od-

¹⁹ Nastavni rad se odvija kroz četiri stupnja: jasnost, asocijacija, sistem i metod.

nosi pod kojima se vaspitanje i obrazovanje odvijaju su daleko složeniji.²⁰ Međutim, treba reći da je Herbart uveo stupnjeve nastave sa idejom da se nastavni proces temelji na zakonitostima misaonog procesa učenika, onako kako ih je tadašnja psihologija poznavala i shvatala, a čijom razvijenošću ni sam nije bio zadovoljan. Ne treba zaboraviti njegovo shvatanje da je pored metodičkih uputstava, na kojima su naročito insistirali njegovi sledbenici, u vaspitnoj praksi nastavniku potreban i pedagoški takt kako bi mogao uvažavati specifičnosti konkretne pedagoške situacije.

Koliki je značaj Herbart pridavao sadržaju i metodama obrazovanja pokazuje i njegova teza da se odgovarajućom organizacijom može upravljati ne samo učenjem nego i motivacijom ili interesovanjem za učenjem. Pojava interesovanja zavisi, u velikoj meri, od karaktera samog sadržaja koji se uči i načina njegovog prezentovanja. Pravi osećaj zadovoljstva ne može se naći van samog učenja, u pohvalama i ocenama, nego u samom procesu učenja, u ovladavanju i razumevanju suštine gradiva, u doživljavanju njegove vrednosti. To se može postići ako se nastava organizuje na takav način da angažuje čitavu ličnost učenika, ako se uči sa razumevanjem i sa interesovanjem. U manjem pedagoškom tekstu, publikovanom 1818. godine pod nazivom »Pedagoško shvatanje škole« Herbart još jednom naglašava da se njegov pojam vaspitne nastave razlikuje od dotadašnjeg shvatanja obrazovanja i u izboru ciljeva i u sredstvima koja koristi. U uobičajenom shvatanju nastave naglasak je na sticanju znanja, veština i navika. U tzv. vaspitnoj nastavi naglasak je na razvijanju interesovanja za sticanje znanja, veština i navika. Mnoga se znanja, veštine i navike mogu iznuditi, mogu biti rezultat discipline ili samodiscipline, ali su za ukupno obrazovanje beskorisna ako im nedostaje odgovarajuće interesovanje. Uloga interesovanja, po Herbartovom mišljenju, ne ograničava se time da ih u nastavnom procesu koristimo samo kao motivaciona sredstva koja će učenicima pomoći da lakše nauče ono čemu nastavnik želi da ih poduči. »Ovo pravilo označava ideju da je podučavanje cilj, a interesovanje znači dostizanje tog cilja. Ja obrćem ovu ideju. Podučavanje mora da služi cilju formiranja interesovanja. Ono je prolazno, a interesovanje mora da bude doživotno« (prema: Hilgenheger, 2000; 7–8). Ne razvijamo interesovanje da bismo nekoga nešto naučili, nego podučavamo nekoga da bi razvio mnogostrano interesovanje.

Mada je njegov pojam mnogostranosti interesovanja (suštinski grupisana u interesovanja za prirodni svet i interesovanja za ljudska bića) kao najvažniji cilj nastave kritikovan kao i svaki humanistički ideal o skladnom razvoju svih ljudskih snaga,²¹ Herbart je veoma doprineo da pitanje interesovanja postane jedno od najvažnijih pedagoških problema.

Iako je interesovanje u vaspitnoj nastavi cilj učenja, ono zadržava svoju funkciju i kao sredstvo, i time je njegova funkcija pojačana. Nastava mora biti po sebi interesantna ako hoće da doprinese razvoju interesovanja. »Najgori greh nastave jeste dosada.«²²

²⁰ Djui smatra da Herbartova teorija uzima u obzir sve vaspitne faktore sem same sredine u kojoj se vaspitno delovanje dešava.

²¹ Humanistički ideal svestranog ili harmoničnog razvoja svih ljudskih potencijala ne prihvataju mnogi pedagoški pravci XX veka, kao što su duhovno-naučna pedagogija, neke varijante socijalne pedagogije, pragmatistička pedagogija, egzistencijalistička pedagogija i dr.

²² Гербарт, И. Ф. (1940): *Избранные педагогические сочинения*, Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса, РСФСР, Москва, стр. 193.

Herbartovo pedagoško mišljenje, lično iskustvo i eksperimentisanje uverili su ga u zadivljujuću delotvornost vaspitne nastave (prema: Hilgenheger, 2000). Njegova aktivnost, kao privatnog učitelja u Bernu, obrazovnog savetnika u Bremenu, profesora filozofije i pedagogije na univerzitetima u Getingenu i Kenigzbergu, rukovodioca eksperimentalnog pedagoškog instituta pri Univerzitetu u Kenigzbergu, potvrđivala je valjanost pojma »vaspitne nastave« koji je doživeo i svoju praktičnu proveru i u porodičnoj sredini i u školskim uslovima. Kada je Herbart prihvatio postavljenje na Univerzitetu u Kenigzbergu 1809. godine, on je izrazio želju ne samo da drži predavanja iz filozofije i pedagogije, nego i da uspostavi malu eksperimentalnu školu. To je obrazložio sledećim rečima: »Među drugim interesovanjima, predavanje vaspitne teorije je posebno drago mom srcu. Ali ova nastava nije stvar samo naučne teorije. Ona mora biti demonstrirana i praktikovana. Na taj način nastavnici se postepeno obučavaju i njihove metode se usavršavaju zajedničkim posmatranjima i komunikacijom. Međutim, kao što programi nisu ništa bez nastavnika, tako i nastavnici koji hvataju zamah duhom programa imaju dobro vežbanje metoda u malim eksperimentalnim školama, što je najbolja priprema za budući rad u većim grupama. Kao što je Kant izrazio: prvo eksperimentalne, a tek onda redovne škole« (prema: Hilgenheger, 2000; 8–9).

Iako se nastava na različitim nivoima obrazovanja razlikuje u pogledu složenosti i vrste zahteva koje postavlja pred učenike, vrlina ili moralni karakter kao cilj obrazovanja garantuje jedinstvo školskog sistema u celini. Međutim, ovaj suštinski segment Herbartove teorije o »vaspitoj nastavi« nije izvršio odlučujući uticaj na reformu niti pojedinog tipa škole, a kamoli nacionalnog nemačkog ili bilo kog evropskog obrazovnog sistema (Hilgenheger, 2000).

Zaključna razmatranja

Za Herbartovu koncepciju vaspitanja savremeni istraživači pokazuju veliko interesovanje iako je prošlo dva veka od objavljivanja njegovih pedagoških radova. Pokazalo se da je tokom proteklog perioda, posebno u različitim pedagoškim pravcima s kraja XIX i prve polovine XX veka, kritika njegove koncepcije često bila prenagljava i oslonjena na interpretaciju i rezultate praktične primenljivosti nekih aspekata njegove pedagoške koncepcije od strane onih koji su sebe smatrali njegovim sledbenicima. Tako je Herbart ocenjivan kao zagovornik »knjiške škole«, koja je »odvojena od života«, koja pruža »gotova znanja«, čiji se učenici oslanjaju na reč nastavnika, a ne na sopstvenu aktivnost.

Vraćanje Herbartovim originalnim radovima u drugoj polovini XX veka bilo je dovoljno da se savremeni kritičari distanciraju od ovako pojednostavljene slike o njegovim osnovnim postavkama (Hilgenheger, 2000; Nash, 1995; Blith, 1981; Rodinova, Tulupova, 2005).

Herbartovo shvatanje prirode deteta i uloge vaspitanja u njegovom razvoju ističe upravo njegovu (detetovu) aktivnu funkciju. Kao što ne postoje »gotove sposobnosti«, tako je nemoguće govoriti o »gotovim znanjima« ili pukom spoljašnjem oblikovanju dečjeg psihičkog života pomoću određenog sadržaja i metoda. Vaspitanje i obrazovanje, kao najvažniji faktori dečjeg razvoja, nužno zahtevaju vlastitu aktivnost individue.

Ono što se i danas vidi kao problematično u Herbartovoj koncepciji vaspitanja jeste argumentacija vrhovnih načela i izvođenje normi za konkretne vaspitne situacije.

Mnogi kritičari osporavaju njen normativni karakter, filozofsko poreklo osnovnih načela i njihovu univerzalnost. Smatraju da se, s jedne strane, konkretizacijom vrhovnih normi oslanjanjem na deduktivnu pojmovnu analizu gubi kontakt sa stvarnošću, a da se, s druge strane, oslanjanjem na pedagoški takt vaspitača može zapasti u krajnji subjektivizam.

Savremena kritika ističe da je Herbart ostavio nerešena ili zanemarena mnoga pitanja, posebno značaj i uticaj šire društvene sredine, porodičnog vaspitanja, vršnjačkih grupa, interakciju različitih vaspitnih faktora i faktora nasleđa (Knox, 1975; Blith, 1981). Međutim, ono čime Herbartova koncepcija najviše inspiriše savremene teoretičare vaspitanja jeste upravo njegova teza o vaspitnoj vrednosti obrazovanja. U uslovi- ma kada moralna ili duhovna snaga savremenog čoveka počinje da zaostaje u poređe- nju sa njegovom tehničkom ili naučno-tehnološkom moći, kada današnja deca, bez ob- zira na postignuti nivo znanja iz pojedinih školskih predmeta, postaju sve agresivnija i nasilnija, otvara se pitanje da li bi svet izgledao drugačije da Djuijeva ideja o obrazo- vanju koje treba da učini ljude uspešnim i efikasnim u realnom svetu nije nadjačala Herbartovu ideju o obrazovanju koje treba da pomogne ljudima da budu bolji u moral- nom smislu (prema: Hilgenheger, 2000).

Ponovo se vraćamo ishodišnoj antropološkoj pretpostavci Herbartove pedagoš- ke koncepcije o prijemčivosti i osetljivosti ljudske prirode za vrhovne moralne vredno- sti – pretpostavci o jedinstvenom i specifičnom ljudskom potencijalu s kojim na svet dolazi svako dete, a koji se razvija upravo vaspitanjem. Zar nije i danas, za svakog čo- veka sloboda odlučivanja bolja od neslobode, mogućnost usavršavanja od uskraćivanja te mogućnosti, poštovanje ljudskih i drugih prava od njihovog kršenja, zar nije bolje da je čovek dobar i pravedan, nego da se prema drugim ljudima odnosi loše i nepravedno?

Iako izgleda da se takvom razmišljanju retko ko može suprotstaviti, to je u prošlom veku najpre učinio Djui svojom pragmatističkom koncepcijom vaspitanja do- puštajući mogućnost da se svim vrednostima može eksperimentisati, a kasnije duhov- no-naučna i empirijska koncepcija vaspitanja, od kojih je prva usmerena na razumeva- nje, a druga na objašnjenje vaspitne stvarnosti takve kakva jeste, što je dovelo do toga da praksa ide uvek ispred teorije (i njenih normi), pa i kada je protumačimo kao lošu već je prekasno da je sprečimo, ili se, zarad »čiste naučnosti« i vrednosne neutralnosti, unapred prosto odričemo takve mogućnosti.

Strah od zloupotrebe vaspitanja kao da je doveo do straha od samog vaspitanja u drugoj polovini XX veka, što naročito dolazi do izražaja u kritičkoj teoriji koja vas- pitanje posmatra sa aspekta ugnjetavanja, prisile, ograničavanja – težeći da razgraniči neophodni deo te prinude od suvišnog. Tako se kritička teorija uglavnom bavi onim što vaspitanje ne bi smelo da bude, a mnogo manje onim što treba da bude.

I umesto da pijaca, kao opšte tržište na kojem se prodaju stvari, rad i ličnost, formira naše vrednosti (na šta je kao na veliku opasnost po zdravo društvo posebno ukazivao From), to treba da bude glavni zadatak organizovanog i sistematskog obrazo- vanja kako u porodicama tako i u školama, na svim nivoima. Čini se, međutim, da je to nemoguće ostvariti sve dok se vaspitni zadaci shvataju kao nešto što nastavnike od- vlači od njihovog glavnog posla – predavanja nastavnih predmeta, sve dok se njihov profesionalizam ocenjuje jedino po dubini znanja i metodičkoj uspešnosti predavanja nastavnih predmeta, a samo vaspitanje shvata kao uzgredna primena specijalnih mera ili postupaka koji se uče i primenjuju na nekim kursevima ili seminarima, ili, u najbo- ljem slučaju, u okviru nekog nastavnog predmeta koji bi, uz verski ili građanski pogled

na svet, jednom nedeljno i u trajanju od četrdeset i pet minuta, učio decu dobrom i lepom ponašanju.

Herbart nam sugeriše da je vaspitanje prioritet u sveobuhvatnom smislu, načelo koje prožima sve nastavne sadržaje i sve oblike vaspitanja. Istinski smisao nije u svodenju vaspitanja na obrazovanje ili podučavanje, nego u shvatanju njihovog međusobnog dejstva u celini procesa nastajanja moralne ličnosti koja deluje slobodno i odgovorno.

Literatura:

1. Антисери, Д., Реале, Дж. (1997): Гербарт Иоганн Фридрих, Философские словари, *Западная философия от истоков до наших дней*, книга 4. [http:// www.philosped.com/28/195/1658434.html](http://www.philosped.com/28/195/1658434.html);
2. Blith, A. (1981): From Individuality to Character: The Herbartian Sociology Applied to Education, *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXIX, No. 1, 69–79;
3. Knox, H. M. (1975): The Progressive Development of J. F. Herbart's Educational Thought, *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXIII, No. 3, 265–275;
4. König, E., Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb;
5. Lenzen, D. (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb;
6. Nash, P. (1995): *Johann Friedrich Herbart*, Groler Electronic Publishing, Inc. <http://www.herbart-gesellschaft.de/herbartengl.html>;
7. Radulaški, Lj. (2008): Teorija vaspitanja Johana Fridriha Herbarta, *Sabrane pedagoške studije* (350–418), Pravoslavni Bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd;
8. Родинова, Ю. А., Тулупова, О. В. (2005): Проблема соотношения обучения и воспитания: «школа учебы» и «школа жизни» в контексте педагогических концепций И. Ф. Гербарта и Дж. Дьюи, *Личност в воспитательном процессе*, (63–70). http://www.ngc.niro.nnov.ru/1_2005/5.pdf;
9. Hilgenheger, N. (2000): *Johann Friedrich Herbart*, UNESCO, International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/herbarte.pdf
10. Chi-Hua Chu (2007): J. F. Herbart's Moral Education Theory as the Basics for Inclusive Moral Education, *Bulletin of Educational Research*, Vol.53, No. 3, abstract (37–66).

* * *

HERBART'S CONCEPT OF UPBRINGING – THE IMPORTANCE AND ACTUALITY OF BASIC PREMISES

Summary: *The topic of this paper is importance and actuality of the basic postulates of Herbart's concept of upbringing. The paper has three chapters. The first chapter is about Herbart's understanding of the child's nature, the second is about the role of upbringing in personality development and the third is about the essence of upbringing (term determination, relation of upbringing and education). Herbart's basic postulates about reform pedagogues' ideas from the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, contemporary critics stress its importance and actuality, particularly concerning the idea that nature of the child at the beginning of its development is neither good nor bad, but it becomes so owing to outer factors and that the most important factor is upbringing, which role is conscious and organised endeavouring to help development of the moral character of a man.*

Key words: *concept of upbringing, aim of upbringing, moral crater, relation of upbringing and education, pedagogical teaching.*

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ХЕРБАРТА – ЗНАЧЕНИЕ И АКТУАЛЬНОСТЬ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ

Резюме: Темой работы являются значение и актуальность основных положений концепции воспитания Хербарта. Труд разделен на три части. В первой главе речь идет о том как Хербарт понимает природу ребенка; во второй как им трактуется роль воспитания в процессе развития личности; в третьей главе излагается как Хербарт объясняет самую суть воспитания (понятийное определение, отношение между воспитанием и образованием). В отличие от интерпретаций, основных постановок Хербарта в реформаторских педагогических направлениях конца 19. века и начала 20-ого, современная критика выдвигает его значение и актуальность, особое место занимает его положение о том, что природа ребенка в самом начале его развития не является либо хорошей либо плохой, она такой становится в силу действия внешних слагаемых и самый значительный фактор развития человека - это воспитание, суть которого сознательное и организованное стремление помочь развитию нравственного характера человека путем образования.

Ключевые слова: концепция воспитания, цель воспитания, нравственный характер, отношение между воспитанием и образованием, уроки воспитания.