

ПОЛОЖБАТА НА ДЕТЕТО ВО ПЕДАГОШКАТА КОНЦЕПЦИЈА НА ЦОН ДЈУИ

Ведран Диздаревиќ

Студент на втор циклус

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,

Филозофски факултет – Скопје,

Институт за педагогија, Република Македонија

vdizdarevic@yahoo.com

УДК: 37.013.2

Апстракт

Во овој труд ќе се зборува за педагогијата на Цон Дјуи и поконкретно за положбата на детето во неговата теорија. Најпрво ќе елаборираме за прагматистичката педагогија, нејзиниот историски, политички и општествен контекст (Либералните традиции на Нова Англија, општествените и политички околности во САД) како и на филозофското и научното расположение на почетокот на дваесеттиот век (радикални и прогресивни промени во психологијата, Дарвиновата теорија на еволуција, англискиот емпиризам и американските филозофи на прагматизмот: Вилијам Џејмс и Чарлс Сандерс Перс). Откако ќе дадеме вовед на неговата филозофија и историскиот и општествениот контекст во кој работел, ние ќе преминеме кон неговите образовни теории и накратко ќе се задржиме на основните карактеристики на неговата педагогија (важноста на искуството и интеракцијата, демократијата, важноста на инстинктите и навиките). Мораме да го дадеме овој неопходен вовед за конечно да можеме да елаборираме на главната тема на овој труд: коперниканската револуција на Дјуи, а под тоа мислиме инверзијата на класичната образовна парадигма каде наместо поставувањето на наставникот како врвна „монада“ (како што се практикувало во историјата, со исклучок на Русо и неговите романтичарски дела), сместувањето на детето во центарот на образовниот процес. Ќе ја екстраполираме оваа теорија преку пет клучни концепти: моќта на инстинктите, учење преку делување, медијаторската улога на интересот, индивидуалноста како обележје на детската личност и детето како општествен двигател. Заклучокот и критиката доаѓаат на крајот.

Клучни зборови: *Прагматистичка педагогија, Цон Дјуи, детето, инстинкти, учење преку делување.*

1. Вовед

Педагошката концепција на прагматизмот го започнала своето постоење –на крајот на 19-тиот век- а се има развиено на почетокот на 20-тиот век. САД е местото каде што има започнато и каде се’ уште има влијание врз образовниот систем; а со непостојан успех се има развивано и во некои европски и азијски земји. Почетоците се тесно поврзани со некои радикални општествени и научни промени, револуционерни за тоа време. Индустријализацијата, напредокот во науката, секуларизацијата и опаѓањето на догматскиот начин на размислување имаат придонесено за реконструирачка педагошка концепција чија точка на поаѓање е Хербартовската педагогија со својот *a priori* догматизам и строги образовни политики. Мора да наведеме неколку од Хербартовските клучни точки за да можеме да ги спротиставиме со концепцијата на прагматизмот:

- Целосно насочување кон когнитивниот аспект од образованието, запоставувајќи други аспекти од развитокот.
- Инсистирање на повторување и класични образовни теории (запоставувајќи ја креативноста, спонтаноста и иновацијата)
- Ех catedra настава, неповрзана со реалниот живот.
- Пасивна улога на ученикот; потпирајќи се на вербални методи и фронтална настава.
- Спакувано знаење во однапред подготвени лекции.
- Наставник поставен во позиција на апсолутен авторитет.
- Строго ограничување на времето и просторот во образовниот процес.
- Политики на прилагодување во наставата и стремење кон „сивиот ученик“¹⁷

Хербартовиот модел, корисен за своето време, бил историски надминат од некои трендови во науката, психологијата и филозофијата, но исто така и некои општествено-историски промени, пресудни во мисловниот развој на Дјуи:

Филозофски влијанија, главно од новоформираната филозофија на прагматизмот (Џејмс, Перс и Мид)¹⁸, долгата традиција на емпиризмот¹⁹, револуционерната теорија на еволуција²⁰ и некои аспекти од Хегеловиот идеализам.²¹ Во оваа група можеме да ги додадеме и напредците во физиката, хемијата и биологијата.

Радикалните промени во психологијата, под влијание на Вундт и Хол, и нивните епохални надминувања на асоцијативната психологија се второто најголемо влијание. Со ова тие го издигнале функционализмот во психологијата, којшто пак бил инспириран од теоријата на адаптација произлезена од Дарвиновата теорија на еволуција. Тие ја гледаат психата како динамична категорија која е под влијание на животната средина со строг акцент на емоционалниот живот на индивидуата.²²

Нова Англија и тамошните стари либерални традиции (Емерсон и Тороу)²³ и општествениот и политичкиот контекст на САД се третото и последно влијание. Прагматизмот бил основан помеѓу двете големи војни (Американската граѓанска војна и Првата светска војна), со кои Америка се има трансформирано од главно рурална земја во добро познатиот индустриски гигант. Развојот на индустријализмот и капитализмот се фактори кои исто така не треба да ги заборавиме.²⁴

Сега можеме да направиме синтеза на досега кажаното. Радикалните промени и верувања, главно присутни во светогледот на раниот 20-ти век во Америка, комбинирани со ново откриениот оптимизам во науката, се некои од најголемите варијабли присутни во самата основа на педагогијата на прагматизмот. Можеби доминантното влијание врз мислата на Дјуи (кој бил, пред се' филозоф), била практично ориентираната прагматична филозофија, главно присутна во идеите на Вилијам Џејмс и Чарлс Сандерс Пирс: “Земиме ги

¹⁷ Дамовска, Л., Тасевска, А., (2010), *Алтернативни пристапи во педагогијата*, Бомат Графикс, Скопје, 15-16

¹⁸ Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 24

¹⁹ Pejovich, D., (1979), *Filozofska hrestomatija* br. 9 – *Savremena filozofija zapada i odabrani tekstovi*, Matica Hrvatska, Zagreb, 55

²⁰ Ratner, J., (1939), *Intelligence in the Modern World – John Dewey's Philosophy*, New York: The Modern Library, 138

²¹ Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York, 819

²² Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 31

²³ Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York, str 815

²⁴ Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 21

предвид практичните ефекти на предметот на твојата концепција. Тогаш, твојата концепција за тие ефекти е целосно и концепцијата за тој објект“вели Пирс; вистината не може никогаш да биде одделена од праксата, така што образованието не може да биде одделено од животот. Револуционерниот развој на психологијата е исто така многу важен фактор, базиран на експериментирање, опсервација, флуидност, активност и приспособување. Сето ова комбинирано со дијалектичкото размислување инспирирано од Хегел, ја дава идеосинкретичната филозофија на инструментализмот – како што Дјуи сака да ја нарекува.²⁵ Можеме да го завршиме овој дел со негов цитат: “Знаењето не е нешто одвоено и самодоволно, туку дел од процес во којшто животот се развива и репродуцира себеси“²⁶.

2. Педагошки теории

Во една од најраните интерпретации на образовните теории на прагматизмот, Клаперд вели дека прагматизмот дал најголем придонес во полето на образованието. Според ова, сега мора да се обидеме да ги скицираме принципите на педагогијата на Дјуи со екстраполирање на движечките концепти од неговата теорија и пракса.

Најпрво, како што рековме, и’ должи многу на психологијата, на новата, динамична и флуидна психологија на 20-тиот век, поради што понекогаш се нарекува и психопедагогија. Главниот и централен концепт на педагогијата на Дјуи е искуство од гледна точка на прагматизмот. Двете главни квалитативни карактеристики на искуството се интеракцијата и континуитетот: интеракцијата значи дека субјектот кој делува и размислува секогаш е посредуван од неговата субјективна природа во корелација со надворешната средина (можеме да го забележиме присуството на Дарвин); поделбата помеѓу објектот и субјектот е мит.²⁷ Под континуитет се подразбира тоа дека искуството е константен флукс на аперцепциите во Бергсоновска смисла на зборот; секое ново искуство од надворешниот свет е секогаш претходно од минатите искуства и е обликувано од нив, или едноставно кажано, се прилагодува. Поради ова образованието главно е реконструкција на искуство, или како што би рекол Дјуи “Конечно верувам дека на образованието мора да се гледа како на континуирана реконструкција на искуства; дека процесот и целта на образованието се идентично иста работа”.²⁸ Тоа значи дека образованието не е припрема за животот туку процес на живеење; училиштето треба да биде сфатено како почетна форма на општеството каде што веќе се случува вистинскиот живот; поедноставен, но сепак, вистински живот.

Следната важна точка е концептот на образование центриран околу детето. Ова накратко ќе го образложиме, доволно за да може да ги пополниме алките што недостасуваат во теоријата. Образованието е координација помеѓу психолошкиот (индивидуалниот) и општествениот аспект на ученикот; нема ништо ново во ова. Но Дјуи ги менува местата на приоритетите; го става психолошкиот аспект на прво место (не дека ја занемарува социјалната страна) и го става детето во центар. На детството се гледа не

²⁵ Дјуи, Ч., (2006), *Реконструкција на филозофијата, Аз-Буки, Скопје, 2*

²⁶ Same, 89

²⁷ Dewey, J., *The Significance of the Problem of Knowledge*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois University Press, USA, 15

²⁸ Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois Press, USA, 91

како на хендикеп, туку како потенцијал за понатамошен развој; потенцијалноста на граѓата коешто ја бара сопствената реализација во обликот, да се изразиме Аристотелијански.²⁹

Како трет и последен аспект ќе зборуваме за наставната програма на училиштата. Во основа, човековата природа на детето е во центар на теоријата на Дјуи, но човековата природа никогаш не е статична. Поради ова наставната програма треба да биде флуидна и динамична за да кореспондира на интринсичните, но, исто така променливи потреби на ученикот. Дјуи гледа на образовниот метод како на уметничко дело, а не само како на безживотен документ. Улогата на наставникот е исто така драстично сменета, со тоа што повеќе е поставена како посредник отколку како строга авторитарна фигура. Наставникот е посредник помеѓу детето и надворешниот свет.

Овие основи на образованието на Дјуи имаат скриен слој кој функционира како аксиома за се' во неговата филозофија. Неговата апсолутна верба во демократијата како општествен и политички систем е таа аксиома. Ова е причината поради која една од неговите главни и најважни книги е наречена *Образование и Демократија*.

3. Коперниковата револуција во образованието

Имануел Кант во вториот предговор од изданието на *Критиката на чистиот ум* од 1787 година ја објавил неговата “Коперникова револуција” во начинот на кој човекот се согледува себеси и светот; тој го поставува трансценденталниот субјект во центар на светот. Ова претставувало пресвртница во модерната филозофија. Џон Дјуи го направил истото во образованието. Во неговата книга *Училиште и Општество* го дава следниот исказ: “тоа е промена, револуција слична на Коперниковата во која астрономскиот центар е поместен од земјата кон сонцето. Во овој случај, детето го претставува сонцето околу кое образовниот систем ротира, тоа е центарот околу кој образовниот процес е организиран”³⁰. Ова е револуционерна парадигматска промена, како што Кун³¹ ја нарекува, која го сменила целото образование до денес. На детето се гледа како на граѓа но исто така и облик по себе, да се изразиме повторно Аристотелијански – формата е неговата природа, неговите инстинкти. Бидејќи главна тема на овој труд е позицијата на детето во концепцијата на Дјуи, ќе ја екстраполираме преку пет главни точки:

- Моќта на инстинктите
- Учење преку делување/учење преку живот
- Посредничката улога на интересот
- Индивидуалноста како дистинктивна карактеристика на личноста
- Детето како општествен двигател

3.1. Моќта на инстинктите

Во претходното поглавје веќе кажавме дека има две страни на секоја индивидуа: психолошката и социолошката. Дјуи експлицитно тврди дека психолошката страна, или да

²⁹ Аристотел, Митевски, *Создавање и искезнување на нештата: Физика – Книга I (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје, 154

³⁰ Djuj, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 18

³¹ Smith, P., *The Suspicion of Science (Chapter)*, (2001), Culture: An Introduction, Blackwell Publishing, Malden, 235

поедноставиме, внатрешната индивидуална страна на секој ученик е поважната. Ова е концепција која се појавува уште во *Емил или за Образованието* на Русо пред околу 200 години (омилената книга на Имануел Кант, можеме да ја забележиме поврзаноста) но во многу рудиментарна форма. За време на владеењето на Хербартовската педагогија оваа страна била целосно потчинета на тогашните релации на моќ/знаење (институции, филозофија, психологија и педагогија), како што би рекол Фуко. Наспроти тоа, Дјуи зборува за внатрешни инстинкти на природата на детето кои треба да се почитуваат.

Во *Училиште и Општество* навлегува подлабоко во проблемот на инстинкти. Преку феноменолошка редукција доаѓа до *eidos* - от на четири видови инстинкти:³²

1. Општествени инстинкти коишто се манифестираат преку интерес за комуникација и конверзација.

2. Конструктивни инстинкти кои првенствено се појавуваат преку играње, игри, движења и гестикации, а подоцна преку ракување со материјали и градење конкретни форми и објекти.

3. Истражувачки инстинкти; резултат на првите два – коишто се манифестираат преку интересот на детето во откривање работи.

4. Уметнички инстинкт, потенцијалот што детето го има за уметност и креирање, или *mimesis* – от како основа на човековото постоење.³³

„Образованието треба да биде базирано на природните тенденции на детето, и треба да го најде својот почеток во нив“.³⁴ Дјуи ја разбира инстинктивната природа на детето на многу демократски начин; како што вели Т.С. Елиот „ниеден човек не е доволно добар за да го поседува правото да создаде друг човек следејќи ја сопствената слика.“³⁵ Но тоа не значи дека ова е доволно; ако беше само ова, Дјуи немаше да биде подобар од спекулативниот Русо. Инстинктите треба да бидат развивани преку образовниот процес. На нив се гледа како на суровини кои треба да бидат преработени и обликувани.

Гледано на ваков начин, образованието во главни црти е метод на инкултурација,³⁶ обликување на необработени природни материјали; или кажано според јазикот на Дјуи – да се стават во инструментална применливост. Важноста на среќата е исто така еден од пресудните аспекти. Фројд (современик на Дјуи) покажал дека имаме внатрешна потреба за задоволство, за среќа – испишано е во нашиот природен код. Среќата на детето е една работа која упорно се појавува во секој дел од неговата теорија, или како што вели Аристотел во зорите на филозофијата – среќата е единствената работа којашто е цел за себе.³⁷

3.2. Учење преку делување/ учење преку живот

Во овој параграф сме соочени со можеби најпознатиот дел од педагогијата на Дјуи, имено, неговата максима - учење преку делување. Спротивставувајќи се на Хербартовиот модел на образование, во најголем дел против пасивноста на учењето, Дјуи зборува за поширока тенденција во западната филозофија – дискрепанцата и одвоеноста на теоријата и праксата. Тоа е многу стара тенденција почнувајќи од Платон и Аристотел, траејќи низ

³² Djuj, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 22-23

³³ Аристотел, (1979), *За поетиката*, Македонска Книга, Скопје, 22

³⁴ Dewey, J., (1910), *How We Think*, D.C. Heath and Co, Boston, 29

³⁵ Eliot, T.S., (1976), *Christianity and Culture*, A Harvest Book, New York, 138

³⁶ Ацевски, И., (2013), *Културна антропологија*, Филозофски Факултет, Скопје, 84

³⁷ Аристотел, Митевски, *Среќата како врвно добро: Никомахова етика – Книга I (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје, 179

средновековната схоластика, и е базирана на погрешна психологија.³⁸ Праксата не може да биде одвоена од теоријата бидејќи концептот на вистина и значење е внатрешно врзано со праксата; *mutatis mutandis*, образованието е онтолошки поврзано со практичното делување.

Предавајќи за средината во која што се учи – училиницата, кажува многу смешна (сега и позната) анегдота. Додека бил да купува школски клупи со жена му (која му била и долгогодишна соработничка) за неговата утописка училиница, не можел да најде тоа што му било потребно. По долго барање, еден многу интелигентен дуќанџија му рекол: Се плашам дека го немам тоа што го барате. Вие барате нешто на кое што децата ќе можат да работат. Тука се' е направено за слушање.³⁹ Оваа анегдота перфектно го илустрира проблемот што Дјуи сакал да го исправи. Во училиница во која децата слушаат однапред подготвени лекции, како пасивни приматели, тие се подготвуваат за живот, но не го живеат – учењето е премногу апстрактно и одвоено од вистинскиот живот. Поради ова Дјуи предлага училиштето да биде како ембрионален модел на општеството, каде што животот навистина се случува. Како го замислил ова?

Дјуи предлага учење занаети како дел од наставната програма. Примарните извори се подобри од секундарните (работа што ја знаеме уште од Коменски), и што е подобро од тоа директно да се модели и менува светот околу себе. Индустријализацијата на САД имала големо влијание врз оваа одлука, но како и да е, праксата и учењето се комбинирани преку работа. Некои критичари велат дека ова е преслично на Марксистичко работно образование, но тука работата што се извршува е самата цел, а не профитот или материјална добивка. Работата, или подобро кажано, занаетите, се извршуваат со цел здобивање вештини и знаење. Ембрионалното општество има ембрионални занаети кои им помагаат на децата целосно да се интегрираат во општеството.

3.3. Медијациска улога на интересот

Во неговиот познат есеј *Интересот и неговата релација кон обучување на вољата*, Дјуи ја разобличува дихотомијата помеѓу интересот и вложувањето на труд; ни покажува едноставно дека оваа нереална дихотомија произлегува од површна психологија. Тоа не се контрадикторни поими, туку аналогии. Трудот е некогаш добар и апсолутно не е спротивен на интересот, додека интересот не е секогаш добар почеток. Дјуи зборува за екстернализиран и интернализиран интерес. Првиот е втемелен во објектот, вториот во детето. Будењето на вториот е целта на образованието. Ова значи дека образовниот процес мора да ги поврзе објектот кој се изучува со субјективниот интерес на детето. Ова треба да го направи не преку разубавување на објектот (*sugar coating*), туку преку корелација (ја гледаме поврзаноста на концептите) на минати искуства и сегашни интереси на субјектот – што се нарекува интеграција и корелација. Генералниот процес се нарекува медијација на интересот: се' што изгледа индиферентно и одбивно, станува интересно кога ќе се набљудува како цел поврзана со субјектот.⁴⁰ проблемот со математиката е што таа не може да пронајде објективен корелат (концепт од поезијата) со интересот на субјектот и со реалниот живот. Премногу е апстрактна; целта на образованието е да го направи

³⁸ Dewey, J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, (1972), Illinois University Press, USA, 108

³⁹ Djui, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 24-25

⁴⁰ Dewey, J., *Interest in Relation to Training of the Will*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 122

објектот конкретен и поврзан (тука Дјуи ги предвидува откритијата на развојната психологија 10 – тина години пред неа).

Уште еден сличен проблем е проблемот на дисциплина. Дјуи го промовира позитивниот концепт на дисциплина, според кој интересот на детето треба да се искористи за дисциплински мерки. Забранувањето и казнувањето не се корисни и функционални, додека интересот е.

3.4 Индивидуалноста како дистинктивна карактеристика на личноста

Не постои сива фигура во образованието; не постои просечен ученик; сите се уникатни и единствени. Со овие три изјави можеме да го сумираме односот на Дјуи кон индивидуалецот. Апсолутната индивидуалност на студентите може да се смета како последица на неговата прагматична филозофија; во филозофијата на Дјуи нема апстракции, само конкретни и единствени ситуации. Затоа во *Училиштето и Општеството* вели: “во моментот кога децата работат, тие се индивидуализираат; престануваат да постојат како целина и стануваат засебни индивидуи кои ги запознаваме надвор од училиштето, во домот, во семејството, на игралиштето или во соседството”.⁴¹ Дјуи го гледа самоостварувањето на индивидуалецот како примарната цел на образованието, психолошката страна која ја спомнавме. Но ова не значи дека е против општеството и традицијата; тоа би била површна интерпретација на неговата филозофија. Тој вели, (а како што видовме, сакал да разоткрива лажни дихотомии) дека општеството и индивидуалецот се две страни од една иста монета. Целта на образованието е да го интегрира младиот индивидуалец, но само преку неговата уникатна човечка и индивидуална природа. Дјуи, уште еднаш, се истакнува како брилијантен поврзувач. Сепак, на крајот тоа е целта на демократијата, врвната монада во системот на Дјуи; почитување на индивидуалните разлики бидејќи тие го носат прогресот и просперитетот на секое општество.⁴² Со ова тврдење веќе преминуваме на последниот параграф.

3.5 Детето како општествен двигател

“Јас верувам дека образованието е основниот метод за општествен прогрес и реформа”.⁴³

“Јас верувам дека сите реформи кои се базираа само на промени во законот и закани од одредени казни, или пак промени во механичките или надворешните уредувања се минливи и залудни”.⁴⁴

“Јас верувам дека образованието е регулација на процесот на интеграцијата во општествената свест; и дека прилагодувањето на индивидуалната активност врз основата на општествената свест е единствениот сигурен метод за општествена реконструкција”.⁴⁵ Со овие три тврдења, Дјуи го почнува поглавјето *Училиштето и Социјалниот Напредок во Моето Педагошко Кредо*, и можеме веднаш да забележиме зошто бил преокупиран со образованието – Дјуи мислел дека образованието е сила која ќе го направи и смени светот во поубаво место. Бил етички мелиорист⁴⁶, и верувал дека трудот на луѓето може да го

⁴¹ Djuj, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska, 17

⁴² Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје, 75

⁴³ Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 93

⁴⁴ Same, 93

⁴⁵ Same, 93

⁴⁶ Дјуи, Ц., Давчев, В., *Предговор*, (2006), Реконструкција на филозофијата, Аз-Буки, Скопје, II

промени светот. Ние мислиме дека во основата на неговата филозофија може да се пронајде Кантијанското *Sapare aude* и филозофијата на просветлувањето како аксиом⁴⁷, секако прилагодена на Американската демократија. Тука некаде е исто така и концептот на Хегелијанската слобода преку самоспознавањето на духот.

Дјуи е против револуција; не верува во акутните и насилни пресврти; напротив, верува во спора промена преку градење на квалитети и доблести кај секоја личност. Тој верува во рационално и рефлексивно размислување, силно морално образование и автентичен карактер, или “силата на карактерот”⁴⁸ како што тој го нарекува. Се на се, Дјуи сака да го образува перфектниот демократски граѓанин, како дел од општество кое секогаш се стреми кон демократски идеал; бидејќи, за Дјуи, моралното и општественото е едно исто.⁴⁹ Во таа смисла, детето е врвниот потенцијал за утопија, за перфектното општество.

4. Заклучок

Педагогијата на Дјуи ја има достигнато точката на колуминација во 20-тите и 30-тите години на 20-тиот век, и според примерот на неговите теоретски и практични учења (неговата позната педагошка лабораторија) многу подправци пробале да ги копираат или интерпретираат и користат на различен, уникатен начин. Некои примери се Проект методот и Гери системот во Америка, Работната школа, Функционалистичката школа, Френе системот и други. По најуспешните години, педагогијата на прагматизмот полека почнува да ја губи популарноста и е критикувана од различни и попрогресивни перспективи. Есенцијалистите од една страна и марксистите од друга страна даваат аналогни критики: генералниот недостаток на цел и структура, лабавите методи и курикулум и генералната релативистичка тенденција биле премногу ориентирани кон детето – од нивен аспект.⁵⁰ Во некои аспекти критиката е во право, но ние мислиме дека на многу места тие погрешно го интерпретираат учењето на Дјуи. Внимателни читања на неговите теориски дела даваат до знаење дека тој се обидува да најде Аристотелијанска средина помеѓу двете екстреми; на една страна е воспитувачот - скулптор кој ги обликува детските потенцијали преку своите идеали и потреби, а на другата страна е воспитувачот – градинар којшто само го одгледува детето и го пушта да го следи сопствениот пат. Дјуи не припаѓа ни на едниот од двата табора; тој зборува за природата и инстинктите на детето, но само во поширок општествен контекст. Да се смести на едната или на другата страна би било претерано упростување и погрешно интерпретирање на неговото дело.⁵¹

Кога го читаме Дјуи во денешен пост-модерен контекст, се појавува уште еден проблем. Повеќе не можеме да зборуваме за “природа” и “инстинкти” на начинот на кој тој зборува за истите. Нашата перцепција за Дарвиновата еволуција се има длабоко сменето со текот на времето, и концептот за природа, и за “враќање кон природата” како

⁴⁷ Kant, I., *An Answer to The Question What is Enlightenment*, (2006), Towards Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History, Yale University Press, New Heaven and London, 18

⁴⁸ Dewey, J., *Ethical Principles Underlying Education*, (1972), The Early Works of John Dewey, Illinois University Press, USA, 78

⁴⁹ Laurel, T., (1997), *Deweys Laboratory School: Lessons for Today*, Teachers College Press, New York and London, 32

⁵⁰ Mitrovic, D., (1981), *Moderni Tokovi komparativne pedagogije*, Svjetlost, Sarajevo, 321

⁵¹ Krulj. R., Kacapor, S., Kulic, R., (2003), *Pedagogija*, Svet Knjige, Beograd, 64-65

решение, не е релевантно како што било во неговото време. Денес зборуваме за природата обликувана од културата; ги гледаме природата и културата како неделива целина; секоја поделба ќе биде аналитичка и апстрактна, само за волја на класификација. Така што не е релевантно повеќе да го поставиме Вордсвордијанското прашање “што направи човекот од човека?”,⁵² и да ги бараме корените на недопрената природа. Секоја природа е веќе култура кога се однесува на човекот. Концептот на човекот е неразделив од контекстот на култура.⁵³ Денес дури велиме дека “природа” е многу сложен и комплициран социјален конструкт. Враќањето назад кон општествен конструкт од многу комплицирани и испреплетени дискурзивни формулации, и кон есенција којашто веќе не е есенција туку културно – историски дериват, веќе не претставува релевантно и издржано решение.⁵⁴

Значи, *По Џон Дјуи, што?*⁵⁵ прашува Брунер, кој по забелешката дека го чита Дјуи со измешани чувства, се обидува да го реконтекстуализира и длабински чита неговиот кредо. Се сомнева во неговиот “типичен Американски оптимизам”, неговата прагматична претстава за вистината и капацитетот на општеството да го обликува човекот во неговата најдобра слика; неговото отфрлање на “трагичниот поглед кон животот”. Откако ќе ја признае неговата парадигматска револуција (Кантијанско – Коперникова револуција), Брунер инсистира дека Дјуи бил дете на своето време; време со свои сопствени проблеми битки за водење. Тој го прифаќа и цели благиот револуционерен дух на Дјуи, но предупредува на сентиментални и кич мисинтерпретации на неговите дела. „Неговиот поглед беше благороден и нежен во своето време“, вели Брунер и од нас бара да ги почитуваме нашите традиции, но не со поглед на епигон туку со поглед на вреден и достоинствен ученик. Ние можеме да кажеме дека Брунер е во право. Треба да го почитуваме Дјуи како дете на своето време, да учиме од неговата балансирана и практична педагогија, да го одржуваме како историски документ со практична вредност, но да се потрудиме да не создаваме кич и ефтин сентиментализам од неговите теории. Тоа му го должиме на Дјуи.

⁵² Wordsworth, W., Colridge, S.T., *Lines Written in Early Spring*, (2003), The Lyrical Ballads, Wordsworth Poetry Library, London, 51

⁵³ Гириц, К., *Ефектот на поимот култура врз поимот човек*, (2007), Толкување на културите, Магор, Скопје, 45

⁵⁴ Foucault, M., *Truth and Power*, (1980), Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977, Pantheon Books, New York, 109-134

⁵⁵ Bruner, J., *After John Dewey What?* (1997), On Knowing: Essays for The Left Hand, Harvard University Press, London, 113- 131

Литература

1. Аристотел, Митевски, *Создавање и исчезнување на нештата: Физика – Книга 1 (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје.
2. Аристотел, Митевски, *Среќата како врвно добро: Никомахова етика – Книга 1 (Извадок)*, В., (2008), Аристотел, Матица, Скопје.
3. Аристотел, (1979), *За поетиката*, Македонска Книга, Скопје.
4. Ацевски, И., (2013), *Културна антропологија*, Филозофски Факултет, Скопје.
5. Bruner, J., *After John Dewey What?* (1997), *On Knowing: Essays for The Left Hand*, Harvard University Press, London.
6. Дамовска, Л., Тасевска, А., (2010), *Алтернативни пристапи во педагогијата*, Бомат Графикс, Скопје.
7. Dewey, J., *Ethical Principles Underlying Education*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Illinois University Press, USA.
8. Дјуи, Џ., (2006), *Реконструкција на филозофијата, Аз-Буки*, Скопје.
9. Djui, D., (1935), *Skola i drustvo*, Stamparija Nikola Debac, Nova Gradiska.
10. Dewey, J., *Interest in Relation to Training of the Will*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Illinois University Press, USA.
11. Dewey, J., *The Significance of the Problem of Knowledge*, (1972), *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois University Press, USA.
12. Dewey, J., *My Pedagogic Credo*, *The Early Works of John Dewey*, Southern Illinois Press, USA.
13. Djui, D., (1966), *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje.
14. Dewey, J., (1910), *How We Think*, D.C. Heath and Co, Boston.
15. Dewey, J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, (1972), Illinois University Press, USA.
16. Eliot, T.S., (1976), *Christianity and Culture*, A Harvest Book, New York.
17. Foucault, M., *Truth and Power*, (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Pantheon Books, New York.
18. Гирц, К., *Ефектот на поимот култура врз поимот човек*, (2007), Толкување на културите, Магор, Скопје.
19. Kant, I., *An Answer to The Question What is Enlightenment*, (2006), *Towards Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History*, Yale University Press, New Heaven and London.
20. Kant, I., (2012), *Kritika chistoga uma, Dereta, Beograd*.
21. Klapared, E., (1920), *Pedagogija Dzona Duia*, Rajkovic i Dzukovic, Beograd.
22. Krulj. R., Kacapor, S., Kulic, R., (2003), *Pedagogija*, Svet Knjige, Beograd.
23. Laurel, T., (1997), *Deweys Laboratory School: Lessons for Today*, Teachers College Press, New York and London
24. Миовска, С., (2005), *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Селектор, Скопје.
25. Mitrovic, D., (1981), *Moderni Tokovi komparativne pedagogije*, Svjetlost, Sarajevo.
26. Pejovich, D., (1979), *Filozofska hrestomatija br. 9 – Savremena filozofija zapada i odabrani tekstovi*, Matica Hrvatska, Zagreb.
27. Peirce, C. S. (1878), *How to Make Our Ideas Clear*, Popular Science Monthly, v. 12.
28. Ratner, J., (1939), *Intelligence in the Modern World – John Dewey's Philisiphy*, New York: The Modern Library.
29. Russel, B., (1945), *The History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, New York.
30. Smith, P., *The Suspicion of Science (Chapter)*, (2001), *Culture: An Introduction*, Blackwell Publishing, Malden.
31. Wordsworth, W., Colridge, S.T., *Lines Written in Early Spring*, (2003), *The Lyrical Ballads*, Wordsworth Poetry Library, London.