

UDK 37.015
159.9

YU ISSN 1450-782 X

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Филозофски факултет
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

З Б О Р Н И К

свеска петнаеста

Нови Сад, 2000

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**ЗБОРНИК РАДОВА
СВЕСКА ПЕТНАЕСТА**

UDK: 37

YU ISSN 1450-782X

Нови Сад

Год. XVII/Бр. 15

Стр. 1-139

2000.

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

Др Радован Грандић

Др Милка Ољача

Др Емил Каменов

Мр Зорослав Сјевак

Љиљана Сауер

Рецензенти:

Проф. др Михаило Палов

Проф. др Јован Ђорђевић

Издавач:

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Катедра за педагогију

За издавача:

Проф. др Томислав Бекић, декан

Преводилац:

Мр Горана Раичевић

Штампа:

КриМел, Будисава

Тираж: 200

**Адреса уредништва: Филозофски факултет, Нови Сад,
Стевана Мусића 24, тел. (21) 450-419**

ЗБОРНИК РАДОВА

Год. XVII/Бр. 15

Стр. 1-139

Нови Сад

2000.

UDK-37

YU ISSN 1450-782 X

С А Д Р Ж А Ј

Страна

Др Стипан Јукић: О мисаоној активности и самосталном раду ученика у настави	5
Др Мара Ђукић: Од универзалне до глобалне учионице за XXI век	24
Др Грозданка Гојков: Курикулум из угла плурализма когнитивног стила као основе постмодерне дидактике	34
Мр Споменка Будић: Индивидуализација наставе и оспособљавање ученика за решавање математичких задатака	39
Др Радован Грандић: Основне естетске категорије	60
Мр Оливера Кнежевић-Флорић: Педагошко-историјска истраживања између традиционалних и нове истраживачке парадигме	72
Др Милица Андевски: Проблем интеграције у промишљању мултикултуралности	81
Др Зорослав Спевак: Филозофија човека Јана Амоса Коменског - човек као биће разума и биће праксе	87
Др Светозар Дунђерски: Положај и васпитање жена у Атини	100
Мр Оливера Гајић: Релације између интересовања и неких од (њима) сродних појмова	112
Мр Јасмина Клеменовић: Двојезичност као специфичност комуникације у двојезичној средини	124

CONTENTS

Stipan Jukic, Ph. D.: On Thinking Activity and Students' Independent Work in the Instruction Process	5
Mara Dukic, Ph. D.: From Universal to Global Classroom for 21st Century	24
Grozdanka Gojkov Ph. D.: Curriculum from the Point of Cognitive Style Pluralism as a Basis of Postmodern Didactics	34
Spomenka Budic MA: Individualization of Instruction and Training Students to Solve Mathematical Problems	39
Radovan Grandic Ph. D.: Basic Esthetic Categories	60

Olivera Knezevic Floric MA: Pedagogically–historical Studies between Traditional and New
Research Paradigm ----- 72

Milica Andevski Ph. D.: Problem of Integration in the Reflection on Multiculturality __ 81

Zoroslav Spevak, Ph. D.: Philosphy of Jan Amos Komensky – Man as a Being of Reason
and a Being of Practice ----- 87

Svetozar Dundjerski Ph. D.: Status and Education of Women in Athens ----- 100

Olivera Gajic, MA: Relations between Interests and Some Related Terms ----- 112

Jasmina Klemenovic, MA: Bilingualism as a Specific Kind of Communication in Bilingual
Environment ----- 124

О МИСАОНОЈ АКТИВНОСТИ И САМОСТАЛНОМ РАДУ УЧЕНИКА У НАСТАВИ

Резиме:

Бавећи се проблемима мисаоне активности и самосталног рада ученика у настави, аутор трага за ставовима и мишљењима појединих мислилаца, школа и праваца о овом, од најстаријих до данашњих времена, тако значајном психолошком, дидактичком и методичком проблему. При избору ових становишта, аутор се руководио основним критеријем - слагања или неслагања са одређеним становиштем. Зато у овом раду доминирају она становишта о мисаоној активности и самосталном раду ученика у настави са којима се и аутор овог рада слаже и на којима је заснивао целокупни истраживачки рад на тему: *Неговање мисаоних активности ученика у наставном процесу.*

Основни појмови: мисаона активност, самостални рад ученика, настава, наставник, ученик.

И поред тога што се, понекад, чини да је захтев за мисаоним ангажовањем ученика у наставном процесу новијег датума, треба рећи да је овај проблем веома рано запажен и био присутан у педагошкој и дидактичкој мисли. У развоју психолошке, дидактичке и методичке мисли није био проблем схватања потребе о томе да ученик у настави треба да буде мисаоно активан и да бројне задатке у њој обавља самостално. Основни проблем је био и остао у реализацији те идеје у наставној пракси. Наводимо само неке значајније мислиоце, школе и правце који су се залагали за мисаону активност ученика и за њихов самостални рад.

Платон: „...Начин учења треба учинити таквим да не буде насилан... зато што слободан човек не сме ни једну науку да изучава ропски, ... јер се у души не задржава никакво наметнуто знање“¹. То значи да стицање знања мора бити добровољно и са активним учешћем ученика у процесу учења. Давање знања у готовом виду и захтеви да се оно памти и репродукује је „ропско“ учење. Зато је Платон у праву кад каже да се такво, наметнуто знање, „у души не задржава“, те је без неке користи.

М. Ф. Квинтилијан: „Ако ме неко пита која су најбоља средства за појачавање памћења, ја ћу му одговорити: **вежбање и рад** (подвукао С. Ј.). **Много**

1 Збирка *Њекстјева педагошких класика*, Савремена школа, Београд, 1960, стр. 38.

учити, о многоме размишљати (подвукао С. Ј.) и, ако је могуће, свакога дана - то је најмоћније средство.“ Као што видимо Квинтилијан за добро памћење тражи „вежбање и рад“, као и „о многоме размишљати“. Он се противи давању готових знања и тражи да се знања стичу путем сопственог размишљања о ономе што се учи. То је сасвим савремен приступ процесу учења.

М. Монтењ: У свом делу *Огледи о васпитању* о настави и учењу даје такве идеје да им се и данас, са аспекта сасвим модерних становишта, не може приговорити. Напротив, требало би их прихватити и примењивати. Његов идеал је *човек који критички мисли*.“ Ми само пунимо наше памћење, а **разум и савест остављамо празним** (подвукао С. Ј.), онако исто као што раде птице које нађу зрно, ставе га у кљун и недирнуто носе да нахране своју младунчад, тако и наши ученици пабирче знања по књигама, држе га само на уснама, да би га предали другима...“². То значи да се Монтењ, још у оно време, залагао да све оно што се учи мора бити прерађено сопственим мисаоним напором. То се посебно види из следећег става: „Ми знамо да кажемо: „Овако је Цицерон рекао; ово мисли Платон; *то исто је рекао Аристотел*“. Али *шта ми кажемо? Шта ми мислимо? Како ми судимо* (подвукао С. Ј.)? Оно прво умео би и папагај да каже.³ Сасвим је савремено и исправно залагање да ученици мисаоним напором формирају сопствене судове, да изражавају сопствено мишљење, а не само да репродукују знања која су добили у готовом виду. „Ми радо примамо туђе мишљење и туђа знања и сматрамо да је то довољно. *Не, њих треба учинити својим* (подвукао С. Ј.), јер иначе лично на оног човека који је отишао свом суседу да узме мало ватре када му то затреба, али када је видео како код суседа ватра лепо гори, остао је да се греје и заборавио да је носи кући“... „Што нам вреди стомак пун хране, када она не може да се свари, када се не претвара у крв и месо, када нас нити храни нити снажи“... „Ако знање не учини дух бољим, а суд тачнијим, онда бих више волео да је мој ученик провео своје време играјући се лоптом; бар би имао гипкије тело.“⁴ Све ове мисли Монтења треба и данас уважавати и организовати учење у настави према тим ставовима. Према Монтењу идеал васпитања је **формирати човека који мисли**. Зато је био против сколастичког учења напамет и без разумевања: „Знање напамет још није право знање. Такво догматско доливено знање, усвојено само механичким памћењем“, он назива „учењем које плива на површини мозга“⁵. Остаје доследан свом уверењу и у делу *Огледи о васпитању*, те пише: „Нека васпитач не тражи од ученика да само понавља речи сваке лекције, већ *да казује њен смисао и садржину* (подвукао С. Ј.)... Нека затражи од детета да *оно што је научило прикаже у својину разних видова и примени на исто толико разноврсних предмета да би видео*

2 Исто, стр. 88.

3 Исто.

4 Исто, стр. 89.

5 Исто.

6 Исто.

7 Исто.

да ли је *ѿо добро разумело и савлагало* (подвукао С. Ј.)“ Према томе, Монтењ инсистира на разумевању онога што се учи и на практичној провери ученог. И у једном и у другом случају неопходна је самостална мисаона, понекад и мануелна, активност ученика. Овај мислилац тражи да ученик у процесу стицања знања то знање **прерађује, да га учини разумљивим**. Зато пише: „Вратити храну онакву какву смо је прогутали знак је рђавог варења; стомак није обавио свој посао ако није изменио облик и суштину онога што му је било дато да свари.“⁸ Тако је и са учеником који памти и понавља само оно што је наставник рекао. Његова знања су формална, често и вербалистичка. Без сопствене мисаоне прераде ученог нема правог знања. Зато Монтењ саветује: „Нека се, стога, учитељ постара да ученик *све сам ѿажљиво исѿиѿа* (подвукао С. Ј.) и нека ништа не прими на основу ауторитета и на веру.“⁹ Зато какав положај ученика у процесу учења треба да буде, илустративан је став Монтења о пчелама: „Пчеле скупљају са свих страна цветни прах и праве од њега мед; он је њихово дело, то није више мајчина душица ни мајоран. Стога и ученик треба да *ѿреради и среди мисли које је узео од друѿих, како би од њих начинио соѿсѿвено дело*, свој лични суд (подвукао С. Ј.). Зар нас ови ставови не подсећају на ставове В. В. Давидова данас да „активност ученика у настави обавезно мора да садржи стваралачко или преображујуће начело?“¹⁰ Његово васпитање, његов рад и учење *имају једини циљ да образују њеѿов лични суд...* (подвукао С. Ј.). Извесно је да ћемо ученика *учиниѿи ѿкорним и ѿлашљивим ако му не дамо слободу да ради самосѿално* (подвукао С. Ј.). Али где је тај учитељ који *ѿиѿа своѿа ѿака шѿа мисли о реѿѿориѿи или ѿрамаѿиѿи, овој или оној Цицеронској изреѿи?* (подвукао С. Ј.). Све нам то уливају у главу као готове ствари... Знати напамет не значи знати; то само значи сачувати оно што смо предали свом памћењу.“¹¹ У процесу учења Монтењ тражи максималну активност ученика у том процесу. Зато и каже: „...као што наши учитељи желе да нас поуче, а да не покрену наш дух; или да научимо да јашемо коња, или да рукујемо копљем, ...или да певамо а да се у томе не вежбамо, као што наши учитељи хоће да нас науче да судимо правилно и говоримо добро а да се не вежбамо ни у правилном суђењу ни у добром говору“.¹² Као што се види, Монтењ је и са најсавременијег схватања о процесу учења и наставе, имао веома прихватљиве ставове. *Ученик ѿреба да мисли соѿсѿвеном ѿлавом, да нова знања ѿрерађује, да самосѿално суди и закључује, да учено ѿроверава у ѿракси, да о свему критиѿички мисли.*

Ј. А. Коменски: Трагајући за природним методама учења, Коменски потенцира „да се пронађе начин на који ће свако бити кадар да зна не само оно

8 Мате Заниновић, *Педагошка хрестоматија*, Школска књига, Загреб, 1985, стр. 61.

9 Исто.

10 Исто.

11 В. В. Давидов, *Активност ученика у настави, Образовање - ѿѿорија и ѿракса*, Москва-Београд, 1999, стр. 56.

12 Мате Заниновић, *Педагошка хрестоматија*, Школска књига, Загреб, 1985, стр. 63.

13 Исто.

што је научио већ и више но што је научио, јер не само што ће лако наћи да исказује оно што је научио од учитеља и покупио од писаца већ **што ће и сам темељито доносити суд о стварима.**¹⁴ Према томе, Коменски се залаже за неговање самосталног суђења, а не само памћења оног што се учи. Он се веома критички односи према тадашњем начину школовања: „То значи да они нису објашњавали ствари какве су оне саме по себи и саме у себи него што о овом или оном мисли и пише један, други, трећи и десети; тако је као најобразованији сматран онај који је у глави држао противречно мишљењу разних људи о разним стварима.“¹⁵ Зато предлаже: „Нека се ништа не предаје на основу голог ауторитета *већ на основу чулног и разумног огледа*“ (подвукао С. Ј.)¹⁶. По њему треба учити из природе, у природи и свега оног што се ученицима може представити као део стварности. То значи да он инсистира на очигледности наставе, али и на разумевању оног што ученик посматра и учи, пре свега путем размишљања. Да би разумели објективну стварност, ученици морају бити мисаоно активни. Коменски инсистира да се појаве изучавају на основу *узрока и последица*, да те појаве ученици *самостјално ишумаче*. „Све пак поткрепити доказима, значи учити све помоћу узрока, показати не само какво је нешто него и зашто не може бити другачије. Јер знати значи познавати ствар по узрочности... А то ће, поред врло пријатне забаве, донети и огромну корист, јер ће прокрчити пут врло темељном образовању: јер је просто невероватно како се ученицима отварају очи кад науче да *самостјално и по својој вољи једно објашњавају другим*“¹⁷ (подвукао С. Ј.).

Ц. Лок. И поред тога што се Лок није бавио дидактичким питањима, значајне су његове мисли о подстицању деце на постављање питања. „Можда ће понекад бити добро да пробудимо радозналост код њих ако ставимо пред њих нове и необичне ствари са жељом да изазовемо њихова питања и да им дамо могућност да се о њима сама обавесте.“¹⁸ Овај став је веома поучан за савремени наставни рад и учење. Ученици мало питају, скоро не питају, а природно је да питају они који не знају и који уче. Посебно је значајан став да се деца подстичу на самостално трагање за одговорима на постављена питања. Тиме се потенцира самостални рад ученика, што је у процесу учења веома значајно.

Ж. Ж. Русо се веома критички односи према начинима учења оног времена. „Науче их да знају речи; ништа друго до речи, и увек само речи...“¹⁹. Зато он пише: „За мене вреди као непосредна чињеница да се ни једно десетогодишње дете после двогодишње наставе из математичке и физичке географије не би знало снаћи на путу од Париза до Сен-Денија, према правилима које је научило.“²⁰. Ако сте наставник географије, да ли би

14 *Збирка Њексјова педагошких класика*, Београд, 1960, стр. 139.

15 Исто, стр. 141.

16 Исто.

17 Исто, 186.

18 Исто, стр. 186.

19 Исто, стр. 226.

20 Исто, стр. 227.

се Ваши ђаци, уз коришћење географске карте, знали сналазити у стварности, при неком путовању, нпр.?

В. Дистервег пише да „ученика не можемо честито поучавати, ако не познајемо његово становиште.“⁴²¹ По њему треба „поучавати што мање!“... „У ствари учитељи су слиједили обрнуто начело; предавали су што више, износили што више... Хтјели су да буду што темељнији и заступали мишљење: то не може штетити..., не зна се за што ученик једног дана може искористити то што је учио... Како често, још навелико се доцира...; колико тога морају ускладиштити у памћењу, гдје се све то квари претвара у плијесан, будући да се не може примјенити.“⁴²² Дистервег говори о о „саморадњи као облику духа“... о „самоактивном развијању појмова“⁴²³. И он инсистира на неговању стваралаштва ученика. „Знанствени учитељ предаје, доцира, поучава догматски. Ако једном искрсне неко питање, не полаже се важност на одговор... Ученик се свуда упућује на примање, учење, преписивање...“⁴²⁴. Зато он инсистира да учитељ ради потпуно другачије. Тражи да учитељ ученика „ставља у покрет питањима, која се надовезују на снагу његове спознаје, тиме изазива његову самосталност и усмјерава га непрестаним потицањем *да схвати и сам формира нове сјознаје и мисли*“ (подвукао С. Ј.). По њему, „прави учитељ својем ученику **не показује готово знање** на којему су радили тисуће људи - он га подстиче да ово грађевинско камење обради, *с њим заједно диже грађевину, учи га грађењу*.“⁴²⁵ (подвукао С. Ј.) *“Добар учитељ учи како истину наћи*“⁴²⁶ (подвукао С. Ј.). Заиста, ово су и данас врло савремене и прихватљиве идеје. Цела модерна настава - активна настава - треба да се заснива на тим основама.

Г. Кершенштајнер, као творац радне школе, под утицајем Песталоција, формирао је принцип саморадње, као један од основних принципа у образовном поступку. Немамо намеру да критички анализирамо садржај и функцију овог принципа, како га је схватао Кершенштајнер, али саморадња мора бити уткана у најмодерније токове наставног рада. Она би могла бити основни принцип модерног наставног рада. Активна настава се не може ни замислити без уважавања овог принципа. Према Кершенштајнеру „принцип саморадње је једна од основних норми сваког дидактичког поступка у настави свих школа. Елементарна народна школа, која је до у дане Песталоција једрила у водама механистичког учења читања, писања, рачунања и предавања помоћу памћења опште корисних знања, била је прва која је овим принципом добила потпуно нови духовни живот... Ко хоће да чита, пише, рачуна, ко хоће да у своје памћење уврсти знање (да га у памћењу утелови), тај мора на неки начин да буде „сам“ активан“⁴²⁷). Према томе, без самосталног рада нема ни

12 Мате Заниновић, *Педагошка хрестоматија*, Школска књига, Загреб, 1985, стр. 63.

22 Исто, стр. 248.

23 Исто, стр. 253.

24 Исто, стр. 258.

25 Исто, стр. 259.

26 Исто.

27 Исто, стр. 310.

напредовања у учењу. Овај принцип се не би могао одбацити ни са аспекта модерне наставе. Он би морао бити основни и темељни принцип наставног рада. Активна настава се не може ни замислити без уважавања овог принципа.

В. А. Лај потенцира активност ученика у наставном процесу. По њему је то „школа дјела“, или „школа чина“. Лај истиче да цео наставни процес треба организовати по схеми: перцепција (примање), прерада, изражај. Мада је, по њему, тежиште активности ученика у трећој фази - изражај: усмено и писмено изражавање, решавање практичних задатака у математици, посматрање и извођење географских, биолошких, физикалних и хемијских огледа, цртање, моделовање, драматизација, свирање, певање, спорт, игра, плес...²⁸ тешко је поверовати да је Лај другу фазу (прерада) препустио неком другом, а не ученику. Пре би се могло рећи да је у другој фази ученик веома активан, али мисаоно, а да у трећој фази ученик практично обавља оне активности до којих је самостално дошао путем мисаоне прераде.

Ц. Дјуј је представник прагматизма у педагогији, по коме је критериј истине корист. Одлучно се противи књишком и вербалном знању и учењу. По њему полазни извор знања је рад, јер се *кроз рад стичу најсигурнија и нај-ефикаснија знања, вештине и навике*. Посебну важност придаје решавању радних задатака *самосталним посматрањем и закључивањем*. Критички се односи на распоред кљупа у учионици, који је прилагођен за слушање, али не и за рад ученика. „У њему је све подешено да се слуша, јер просто учење лекција из књига само је други начин пажљивог слушања... Став пажљивог слушања своди се, релативно узев, на став пасивности, слепог примања, на факт да се ту пред учеником налазе неки готови резултати које су претходно спремили школски надзорник, школска власт, учитељ.“²⁹ Према томе, Дјуј се противи давању готових знања ученицима. По њему ученици треба да раде у радионицама, лабораторијама, да баратају материјалима и алатима, да раде, *да идућем саморадње истражују, стварају и тако уче*. У класичним учионицама за то нема услова. По њему школске учионице су подешене тако да се влада са што више деце као са скупом појединаца, „што опет значи да она буду пасивна. Међутим, *чим деца почну да раде сама, она се индивидуализују, пресвртају да буду маса и постоје несумњиво појединачни створови* (подвукао С. Ј.), као што их знамо ван школе, код куће, у породици, на игралишту...“³⁰ Зато се Дјуј залаже за *индивидуалну и самосталну активност ученика у процесу наставае и учења*. „Ако се све ради само пажљивим слушањем, онда је лако спровести једнолики метод.“³¹ Основне његове замерке старом начину васпитања су: *пасивност ученика у наставном процесу, једнолики наставни методи, наставног плана и програма за сасвим различите ученике*. Зато и сматра да је васпитање било „ван детета“. „Оно је у учитељу, у ученику, ако хоћете свугде или ма где, само не у нагонима и личном раду

28 Исто, стр. 318.

29 Исто, стр. 368.

30 Исто, стр. 368.

31 Исто, стр. 369.

деце.³² По њему школа и није „место у коме деца живе“. Зато треба стварати нове услове у којима „дете постаје Сунце око којег се окрећу све васпитне мере, оно је средиште око којег се оне сабирају.“³³ Можемо имати врло критичан став према педоцентризму, али мора се схватити да *све што се у настави ради мора бити у функцији развоја ученика и формирања његове личности. Зато је ученик центар коме се прилагођавају садржаји, методе, облици, средства, посредствима и слично*. Дете у наставном процесу мора бити активно, ако желимо његов развој. *Без активности, без саморадне нема успешног развоја детета ни у једном сегменту његове личности*. Истина, Дјуј говори о томе да је дете само по себи активно. У васпитању ту његову активност треба искористити и усмерити у добром правцу. И данас можемо оправдано поставити питање да ли смо у настави искористили децје нагоне, на којима Дјуј инсистира, а то су: (1) **друштвени нагон** - жеља да се разговара и размењују мисли; (2) **нагон за радом** - испољен са жељом за радом (кретање, покрети, прерада разноврсне грађе); (3) **нагон за истраживањем** (уметнички нагон). То су, према Дјују, природни и урођени нагони детета. Зато их треба у настави искористити. Тада би настава била у правом смислу радна - активна. Међу првима у свету, у свом делу *Како мислимо*, Ц. Дјуј је анализирао суштину решавања проблема и његове фазе.

В. Браунел инсистира на решавању проблема у настави. Да би се то остварило, потребно је да се ученици у разреду често стављају у ситуацију да **самостално истражују**. **Истраживање у разреду треба да је чешће него у лабораторијама**.

П. Фикер сматра да наставник „никад не сме... да претпостави готово решење самосталном проналажењу...“³⁴

С. Л. Рубинштејн: „Сваки покушај одгајатеља - учитеља да унесе у дијете спознаје... мимоишавши властиту дјелатност дјетета у његовом стјецању, поткопава саме темеље здравог умног развоја дјетета.“³⁵

С. Ајзенк се противи настави у којој се „од деце тражи да пасивно слушају“.

М. Вертхејмер је велики присталица решавања проблема у настави. По њему решавање проблема у настави омогућује успешнији развој продуктивног мишљења ученика.

Бројни покрети почетком XX века инсистирају на самосталном раду ученика. **Х. Пархурст** у Далонт-плану подразумева *максимални индивидуални рад ученика на садржајима, прилагођеним према могућностима и способностима ученика*. *Наставник је само консултант, а не преносилац готових знања*. Ученици на савладавању програма одређене тежине раде у библиотекама, радионицама и лабораторијама самостално, према одређеним упутствима. Они *трагају за чињеницама, посматрају, изводе огледе, користе различите изворе знања, анализирају закључују, самостално формирају појмове*.

32 Исто.

33 Исто.

34 Према: М. Баковљев, *Основни недостиги практичне реализације захтева за мисаону активизацију ученика у наставном сазнајном процесу*, Београд, Научна књига, 1971, стр. 29.

35 Исто, стр. 29.

П. Петерсен у Јена-плану подразумева специфичну организацију наставног рада, али се потенцира самостални рад ученика и развој њихових стваралачких способности.

В. Килпатрик у пројект-методи настоји да превазиђе слабости разредно-часовног система наставе, посебно спутавање индивидуалног развоја ученика према склоностима и способностима, тако што је замислио организацију наставног рада индивидуално или по групама ученика. Свака група или појединац, у оквиру постављеног проблема, добија посебне задатке које самостално решава. Ученици у групи обављају теренска истраживања, проучавају литературу и слично. Пројекти су различити (истраживачки, мануелни, спортски, уметнички...) али их ученици *индивидуално или у групама самостално решавају* (постављају проблеме, планирају начин и ток решавања проблема, решавају проблеме, проверавају и оцењују резултате). Наставник је у функцији консуланта.

Ј. А. Сикингер творац је Манхајмског система у коме се у школи стварају *хомогена одељења према могућностима и способностима ученика*. Намера је да се сваком ученику омогући напредовање према сопственим могућностима и *максимални развој његових способности*.

О. Декроли установио је метод центра интересовања. То је активни метод наставе у којој *ученици самостално посматрају анализирају и аистирајно изражавају*. Применом ове методе *ученик је у ситуацији да сам ради, проучава, истражује у природи или лабораторији, да проучава потребну литературу и да се, по потреби, консултује са наставником*. Ученици напредују сопственим темпом. Улога наставника је да усмерава рад ученика, да контролише резултате рада, обезбеђује потребна учила, подстиче самостални рад ученика. Према томе, улога наставника је у другом плану.

К. Уошберн оснивач је Винетка-плана. Намера овог аутора је да се оствари индивидуализација наставног рада, да се садржаји прилагоде могућностима појединца. *Индивидуални облик наставног рада је основни*. У сваком наставном предмету (обавезном или основном) ученици су индивидуално напредовали. Одређене задатке ученици су радили самостално, а наставник је резултате проверавао путем тестова. Тек после успешно савладане одређене целине градива, ученик је могао наставити рад на наредној целини. Ни овде нема говора о давању готових знања од стране наставника.

Р. Дотран комбинује колективни са индивидуалним радом ученика. Кад раде индивидуално, ученици користе наставне листиће (**за падокнађивање** - за ученике који имају празнине у знању, **за развој** - за даровите ученике, **за вежбање** - прилагођени ученицима појединцима, **за самостално учење** - индивидуално савладавање делова програма различитог нивоа тежине). Тако су ученици често у ситуацији да *самостално посматрају, анализирају, закључују - самостално уче*.

Најпознатији савремени пројекти индивидуализоване наставе инсистирају на интелектуалном напору ученика у процесу наставе. Тако, нпр., **план-систем** подразумева учење у складу са потребама ученика. Наставне јединице

се дају у 12 нивоа тежине. За сваку јединицу одређени су циљ, попис материјала за учење - извори знања, методе рада које ученик при учењу користи и друга упутства за самостални рад. Задачи ученицима могу бити, нпр.: *да самостално проуче текст, да изведу оџлед, да погледају филм, да напишу састав, да реше проблем* и сл. Ученици сами, према интересовањима, могућностима и способностима бирају ниво тежине наставних јединица, самостално уче и напредују темпом који им највише одговара. При учењу свако је независан од другог. Тестом проверавају степен наученог. Према томе, и овде је давање готових знања од стране наставника потпуно превазиђено.

Слична је концепција и **ИПИ пројекта**. И у овом пројекту ученици *самостално уче*. Они раде по писаним упутствима, која даје наставник. Она су индивидуализована и зависе од резултата постигнутих на предтестовима. Учење је најчешће индивидуално, у мањим или већим групама - самостално, а веома ретко путем проучавања од стране наставника. При *самосталном раду ученици користе комјутере, филмове, самостално истражују, обављају оџледе* и сл. Функција наставника је планирање и моделовање активности ученика и контрола постигнућа. Нема предавачке наставе.

И плато-систем је заснован на *индивидуалном и самосталном раду ученика*. Ученици раде на компјутерима и помоћу њих савладавају садржаје дате у образовним софтверима. Ни овде нема предавачке наставе.

Фени модел индивидуализоване наставе остварује се у комбинацији колективне наставе и рада у групама, формираним према способностима ученика (група обдарених, који могу знатно више од других, група у којој су они који основни програм савладавају без тешкоћа, група у којој су они који основни програм савладавају, али уз потешкоће и група у којој су они који имају тешкоћа у савладавању основног програма, те им је потребна помоћ наставника). Свака група ради самостално. Наставник помаже само онима којима је неопходна помоћ. Резултати рада група се саопштавају у фронталном облику наставног рада. О резултатима се води расправа. Према томе, ученици су веома ангажовани у самосталном стицању знања.

Бројне психолошке теорије учења занемарују стицање готових знања и теже ка самосталном интелектуалном напору ученика.

Гешталтистичка теорија учења заснива се на тежњи да ученици *увиђају и разумевају унутрашњу структуру знања, да уочавају везе и односе између познатог и непознатог*. Ова теорија учења тражи да се учење заснива на *смисленом учењу и учењу уз разумевање*. М. Вертхајмер, представник ове теорије сматра да процес учења треба заснивати на *мисаоним операцијама као што су груписање, реорганизација, редефинисање, регруписање*. Све то ученик треба да *ради самостално, да открива унутрашње везе и односе у предметима и појавама којима се решава проблем*. Учење путем решавања проблема (проблемска настава) и настава путем откривања (откривајућа настава) почивају на овој теорији. И једна и друга настава заснивају се на интелектуалној активности ученика и њиховом самосталном раду. Оваквом наставом се превазилази предавачка настава. У *проблемској настави и настави путем откривања ученици су у ситуацији да сами посматрају, ана-*

лизирају, компарирају, синтџезирају, закључују, ѓенерализују, да сами дефинишу, реше проблем или да увиђају односе међу чињеницама, појмовима и сл. Они су у настави креативнији далеко више него ако само слушају наставниково предавање и понављају оно што је он саопштио.

Скинерова теорија поткрпљења је у основи програмиране наставе. Према Скинеру процес наставе треба да се одвија у три фазе: *Контиакић ученика са садржајима* (из различитих извора, а не само сазнатих путем предавања наставника); *актиивности ученика* (ученик самостално решава задатак и на тај начин проверава научно); *поикрепљење* (обавештење ученику да ли је задатак успешно решио или не). И у традиционалној, а посебно савременој програмираној настави (која је све ближа проблемској) *актиивности ученика, самостални раг, индивидуални тиетмо најредовања су, поред остјалођ, основне огреднице ове настјаве.*

Долард-Милерова теорија учења потенцира *поијребе ученика, њихову самостјалну актиивности* у виду реаговања или одговора и поткрпљења.

Медијациона теорија се залаже за *вежбање ученика у развоју ментјалних стјрукчура, посебно стјваралачкођ мишљења (досетјливости, ориђиналности и сл.).*

Женевска психолошка школа: Представници ове психолошке школе (В. Штерн, Ш. Билер, А. Гезел, Е. Харлок, С. Фројд, Ж. Пијаже) сматрају да се психички развој детета одвија као самостални процес условљен унутрашњим законитостима. Зато, по њима развој детета не зависи од наставе и васпитања. По њима интелектуални развој детета је процес самосталног, унутрашњег, спонтаног развоја личности, који није непосредно повезан са садржајем материје која се учи. То значи да настава нема утицаја на тај развој. Развој је независан од учења. По њима су учење и развој два независна процеса. Развој претходи учењу, што значи да би ученик нешто научио, мора достићи одређен степен развоја. Он се одвија спонтано и увек је испред обуке, те га педагошки процес само следи. По Ж. Пијажеу учење је подређено законима развоја, а не обрнуто. Настава (садржаји, организација, захтеви ученицима и друго) морају бити прилагођени могућностима ученика, ако се под могућностима подразумева степен достигнутих менталних структура развоја сваког ученика. Настава треба да прати сазревање менталних структура сваког ученика. Без тога нема учења. Зато се улога наставе, по њима, ограничава развојним законитостима. Према Пијажеу, процес развоја дечјег мишљења пролази кроз неколико фаза: 1. Сензомоторни интелект (од 0 до 2 године); 2. Преоперативни интелект (од 2 до 7 година); 3. Конкретне операције (од 7 до 11 година и 4. Формалне операције (од 11 до 15 година). Свако дете, према Пијажеу, мора проћи ове етапе сазнајног развоја истим редоследом. Ниједна етапа се не може прескочити, мада степен интелигенције појединих ученика у истој етапи развоја може бити веома различит. За нас су важне две последње етапе. У времену од 7 до 11 година код детета се развија способност логичког мишљења, али на конкретним предметима. Зато се потенцира очигледност наставе на овом ступњу и манипулисање предметима од стране ученика. На овом ступњу формира се емпиристичко, а не апстрактно

мишљење. У завршној фази развоја (од 11 до 15 година) дечје сазнајне структуре достижу највиши ступањ развоја, те је ученик на том ступњу способан да примењује логичко мишљење на све врсте проблеме. Ж. Пијаже у процесу учења истиче као значајно продуктивно учење, разумевање ученог и креативност ученика. Зато је против саопштавања појмова и принципа у готовом виду од стране наставника. Он тражи да ученик у настави сам експериментише, посматра, проверава, решава проблеме и открива.

Московска психолошка школа се заснива на учењима Виготског. Припадају јој бројни совјетски научници (Блонски, Гаљперин, Леонтијев, Запорожец, Менчинскаја, Давидов и други). Заступа становиште да *ментални развој јединке не долази сам од себе, биолошким процесом, него је условљен радом појединца*. То значи да наставни процес треба тако организовати да ученици у њему буду *интелектуално активни*. Московска школа је развила метод активног, планског и програмираног деловања на психичко формирање личности. За разлику од Женевске школе, представници ове школе сматрају да у развоју личности водећу улогу има настава. Она може проширити могућности развоја. Настава може развој и убрзати. Према Виготском настава треба да иде испред развоја и да га подстиче. Она треба да буде и зачетник новог развоја. Развој и настава треба да буду повезани и да међусобно делују једно на друго. Виготски сматра да је на млађем школском узрасту могуће остварити интензивни развој мишљења. Само је наставом могуће развијати неке процесе мишљења. За однос наставе и психичког развоја, Виготски је увео појам „зона блиског развоја“. Она треба да укаже на начин и могућности да дете може постићи виши или апстрактнији ниво од оног на коме размишља. Следбеници Виготског сматрају да психички развој зависи од васпитања и наставе. Поступке управљања мисаоним процесима разрадили су Гаљперин и Давидов. По њиховом уверењу, ученици током наставе треба да стичу знања, али и начине усвајања тог знања. Критички се односе према настави која инсистира само на памћењу и на очигледности. Она не подстиче развој мишљења ученика, што треба да буде основни задатак наставе. Настава се не сме оријентисати на вежбање постојећих и достигнутих менталних функција ученика. Она треба да омогући даљи развој ових функција. Садржаји и захтеви у настави треба да буду прилагођени „зони блиског развоја“ сваког ученика, а то значи да се постављени задаци могу решавати само уз максимални интелектуални напор ученика и уз помоћ наставника. „Учење би било потпуно непотребно када би могло да употреби само оно што је већ сазрело у развоју... оно се не ослања толико на уобличене функције колико на оне које се развијају... најкраће речено педагогија се мора оријентисати ка сутрашњици, а не јучерашњици дечјег развоја“.³⁶ Наставник треба да познаје своје ученике и на различите начине да им помаже при учењу, у зависности од предзнања и могућности појединачног развоја. Сваког од њих наставник настоји, задацима прилагођене тежине, да уведе у зону наредног развоја. То значи, да се новим задацима превазилази зона постојећег степена развоја,

36 Виготски Л. С., *Мишљење и говор*. Нолит, Београд, 1983, стр. 258

само ако су они довољно тешки, а ако су задаци сувише лаки, онда се тапка у месту, у већ овладаној зони развоја, што није добро, јер нема развоја ученика. *Успешан умни и емоционални развој ученика може се остварити само ако наставник поставља задатке за чије решавање је потребан интелектуални напор.* Ако ученик лако решава задатак, он се обучава у зони већ постигнутог развоја, те нема напретка у развоју. Таквим задацима се *стиче рутина, брзина у решавању, али не и даљи развој.* Учење треба да иде испред развоја, да буде подстицајна снага развоја ученика.

На основама учења Л. С. Виготског о односима између учења и развоја, В. В. Давидов заснива своју теорију о умном развоју. Давидов се противи формирању емпиристичког мишљења ученика, заснованог на перцепцијама и очигледности у настави. Таква настава не омогућује развој теоријског мишљења и усвајање научних појмова. Према Давидову, само у оној настави у којој се потенцира усвајање научних знања могуће је развијати и мишљење ученика. Давидов говори о две врсте мишљења, па по томе и о две врсте знања. Ради се о *теоријском - дијалектичком мишљењу* (теоријским знањима) и о *емпиријском мишљењу* (емпиријске представе, емпиријски појмови - емпиријско знање). Под теоријским знањима Давидов подразумева „знања која изражавају узајамну везу унутрашњег и спољашњег, суштине и појаве, полазног и изведеног.“³⁷ Ова врста мишљења и знања „реализују се у очигледно-сликовном и говорно-дискурсном облику;... у науци, уметности... њихова суштина се састоји у разумном односу човека према стварности, разумном решавању апстрактних и практичних задатака.“³⁸ У ову групу задатака улазе само они задаци „чије решавање захтева од човека (укључујући, природно, и ученике) умеће да се раздвоји спољно и унутрашње, појавно и суштинско. Познато је да спољне манифестације ствари не личе на њихову унутрашњу суштину. Овде се могу појавити противуречности.“³⁹ Теоријским мишљењима - дијалектичким мишљењем могуће је превладавати такве и сличне противуречности. Давидов истиче потребу да се теоријско мишљење формира на свим ступњевима образовања. „Од тога зависи развој стваралачких способности, активности и самосталности ученика, тј. у коначном резултат развоја њихове личности.“⁴⁰ Давидов се критички односи према традиционалним школским програмима, који су засновани на формално-логичким представама о људском мишљењу. При усвајању таквих програма „мисао ученика креће од запажања многих посебних манифестација неког објекта ка издвајању у њему појединих једнаких, сличних или општих елемената, који се означавају речима... Мисао ученика креће од „посебног ка општем... Приликом усвајања таквих програма велику улогу имају вербална расуђивања ученика.“⁴¹ Таква настава формира емпиријске представе и појмове, а тиме и емпиријско мишљење. Овакво мишљење омогућује човеку да се сналази у

37 В. В. Давидов, *Активност ученика у настави. Образовање-теорија и пракса*, Москва-Београд, 1999, стр. 56.

38 Исто, стр. 58.

39 Исто.

40 Исто, стр. 59.

41 Исто.

свакодневном животу. Оно је здраворазумско и не стиче се само у школи. Школа такво мишљење „само обликује, користи и култивише“. Зато, по Давидову, „школска настава по традиционалним програмима не развија мишљење код деце. Давидов је један од твораца новог школског програма, у чијој је основи „дијалектичко схватање мишљења.“ „Наставни материјал ових програма ученици, пре свега, активно трансформишу извођењем одређених предметних или мисаоних операција. У процесу такве трансформације ученик открива и издваја у материјалу неке битне или опште односе, чијим проучавањем може утврдити њихове многобројне појаве. У таквом случају ученици одмах усвајају „опште знање“ посредством радне анализе материјала. Његове посебне појаве и манифестације изводе се из „општег знања“. Мисао ученика се креће од „општег према посебном.“⁴² Тако се фиксирају целовити системи знања. За њихово усвајање потребна је активност ученика. Теоријско мишљење не негира потребу и емпиријског мишљења, којим се могу успешно решавати различити задаци. По Давидову теоријско мишљење се може развијати само у школи. Зато овакво обучавање има развојни карактер.

Теоријски модел П. Ј. Гаљперина о етапном формирању умних радњи је један од начина превазилажења класичног начина учења, тиме што се *све операције практично конкретизују и решавају уз максимални интелектуални напор ученика*. Пошто се менталне структуре појединца могу развијати само властитим радом, према Гаљперину, то значи да се на тај развој може систематски утицати. Умна радња се састоји из три дела (оријентациони, извршни и организациони). У оријентационом делу се осмишљава и планира радња - активност ученика како би на најрационалнији начин дошли до решења. У томе наставник има главну улогу, али не да формира умну радњу, него да припреми ученике да до тога сами дођу. Етапе у формирању умних радњи су:

1. Стварање оријентационе основе у којој наставник упознаје ученике са задатком и даје упутства за његово решавање.
2. Извршавање спољашње радње, што значи практично решавање задатка. У овој етапи ученици самостално манипулишу предметима, сликама, литературом и другим изворима знања, уочавају њихове одлике и предвиђају поступак за решавање задатка. Тиме настаје умна радња.
3. Превођење радње у гласни говор или на писани текст (спољашњи говор) подразумева да ученик усмено или писмено саопштава уочено на посматраним предметима или појавама - саопштава шта је сазнао и представља реализовану радњу на решаваном задатку. Тако се ученик удаљава од перцептивног нивоа и приближава поимању.
4. Спољашњи говор за себе (безгласно решавање задатака) подразумева осмишљавање радње у целини и њен пренос на унутрашњи план у интелект и у интелектуални ток.
5. Унутрашњи говор је завршна етапа учења, а односи се на мисао о радњи.

Кибернетски модел Тализине настао је свођењем теорије Л. С. Виготског и П. Ј. Галперина на кибернетски модел. У основи *циљ је развој умних радњи*. За учење се припремају алгоритми, било да се ради о алгоритмима којима се формирају методе сазнајних активности (пажње, мишљења, памћења) или о алгоритмима садржаја које треба усвојити (задачи за самостални рад ученика). У *процесу решавања алгоритама ученици се мисаоно и практично ангажују по одређеном и конкретном систему оцерација*, те се тако обавља одређени начин активности, стичу умења и формирају навике. Алгоритмом се предвиђа редослед решавања одређеног задатка. Реализација наставе по кибернетском моделу одвија се по етапама Галперинове теорије етапног формирања умних радњи.

Гањеова теорија кумулативног учења претпоставља да у *наставном процесу ученици сами долазе до открића*. Улога наставника је да подстиче ученике. Ако је наставник превише активан у настави, ако сувише управља процесом учења онда су ученици превише пасивни. Зато ученик сам треба да руководи сопственим учењем. Гање инсистира на учењу способности (интелектуална умења, моторне вештине, когнитивне стратегије). Зато и није потребно *повећавати знање чињеница, нићи учење дефиниција најамеј*. Треба проверавати *да ли је ученик у стању да научно примени при решавању одговарајућег проблема*. По овом аутору, *циљ наставе није да ученици науче велики број чињеница* (мада су оне важне за учење) *већ да се ученици осисособе да ће чињенице класификују и сврставају у одређене категорије и правила, а то значи да их мисаоно прерађују*. Зато ученике *треба осисособити да успешно решавају проблеме*.

Берлинска школа структурализма (П. Хајман, В. Шулиц) утврђује три димензије интенционалности наставе: **когнитивни, емоционални и акциони**. **Когнитивну димензију** чини рецептивно сазнавање (у мањој мери); смисаоно сазнавање узрочно-последичних веза и свесност као највиши ниво сазнавања. **Емоционалну димензију** чини жеља, доживљај, уверење ученика. **Акциону** (прагматичну) димензију чине вештине и навике. Ова школа тражи да ученици *самостални и уз помоћ наставника пројектују послове обраде градива како би исјаживачким методама савладали предвиђене садржаје*.

Ц. Брунер инсистира да се при образовању сваком ученику омогући *оптимални интелектуални развој*. Зато потенцира, кад год је то могуће, *самостално откривање од стране ученика у наставном процесу*. Кад то није могуће, онда треба *усисавити равнојезу између самосталног откривања од стране ученика и предавања наставника*. Да би ученици били мотивисани у настави, треба спољне подстицаје (награда, казна, похвала...) потискивати, а потенцирати унутрашње (интересовање ученика, радозналост, пријатност после постигнутог успеха - откриће...). По њему „до сада се премало размишљало о могућностима које пружа настава организована тако да захтева пуну ангажованост свих ученичких способности; то је уједно и начин да ученик осети задовољство изазвано плодноним и исцрпним кушањем сопствених знања.“⁴³ Брунер се залаже да наставници бар једном омогуће да

43 Цером Брунер, „Процес образовања“, Педагоџија, Београд, 1976, бр. 2-3.

ученици осете „шта значи бити потпуно заокупљен неким проблемом.“ Бројни ученици ће том активношћу наставити и ван школе. Према Брунеру ученици млађих разреда основне школе *одликују се способношћу да користе појмове, да их класификују по одређеном критерију, да их комбинују, а не да се само ослањају на очигледности (конкретне предмете, радње, слике и сл.).* Он указује на потребу систематичне и усмерене интеракције између ученика и наставника, јер од тога зависи *интелектуални развој.* Традиционалну наставу оцењује као вербалистичку и формалистичку. Наставници претежно инсистирају на памћењу симбола, речи, а не на оном шта ти симболи и те речи значе. Вербализмом у настави се гуши мисао ученика и не омогућује припремање ученика за активан однос према средини. Зато Брунер сматра да *сврха учења није научити чињенице, него развити способности да се те чињенице класификују у одређене логичке целине.* То подразумева разумевање структуре градива одређеног предмета или групе сродних предмета. Чињенице, при учењу, треба повезивати у логичке целине. Тако ће ученик лакше разликовати битно од небитног. Брунер се залаже за *решавање проблема у настани и самостално откривање од стране ученика.* Процес учења треба да тече од чулних опажаја, преко мисаоних операција (повезивање спољних информација) до формулације хипотеза и на крају њихова провера путем нових чулних података. У том процесу *треба да доминира самосталности ученика и мисаони процес, а не зајамљивање чињеничког материјала.* По Брунеру, битније је савладати структуру (везивно ткиво између претходног и нових знања), него упамтити одређене податке. Структура одговара на питања: *Шта сазнати? Како сазнати? Како сазнато применити?* Зато структуру чине знања - вештине - навике. Наставници треба да организују наставу *тако да ученици самостално решавају проблеме, самостално сазнају и тако развијају способности.* При томе треба имати у виду да није довољно да ученик само нешто научи, већ да научи тако да научено може користити за решавање нових проблема. Зато Брунер за *циљ наставе поставља осамосталивање ученика и његово оспособљавање за самостално решавање проблема.* Ученике треба оспособити да при учењу управљају својим мисаоним процесима.

Е. де Боно је деведесетих година основао КоРТ пројекат за истраживање когниције и испитивач могућности да се размишљање предаје директно, као посебан наставни предмет у школама.⁴⁴ Основни проблем је

44 Бернард Мејсон, „Пројект КоРТ сада зависи од нас“, *Креативно васпитање*, Београд, Креативни центар, 1998, бр. 2. Овај програм примењује се у бројним развијеним земљама (САД, В. Британија, Канада, Израел, Нови Зеланд, Малта, Венецуела, Бугарска итд.). Програм је конципиран по моделу ПМИ (плус, минус, интересантно). Ради се тако да се при размишљању о некој идеји, одлучи, потенцијалном решењу проблема усмеравамо пажњу прво на позитивне, па на негативне и на крају на интересантне тачке идеје, одлуке... Ево примера: „Деца би једном годишње могла да воде домаћинство недељу дана“. „Деца би сваке године требало да оцењују своје наставнике“. Задатак ученицима је да наведу што више позитивних, негативних и интересантних идеја о датим предлозима.

како научити децу да мисле. По њему заблуда је уверење у образовању да висока интелигенција аутоматски значи и способност ефикасног мишљења. То доводи до уверења да су интелигентни ученици у школи истовремено способни да ефикасно размишљају, а да они ученици који су мање интелигентни нису ефикасни ни у мишљењу и да им се у томе не може помоћи. Таква, погрешна, уверења доводе до закључка да ништа на том плану не треба радити. „С обзиром да је размишљање фундаментални циљ образовања, настава о размишљању, као вештини, увек је била једна од оних вечних утопијских снова о којима је тако лепо причати, јер их је немогуће остварити. Али, као и у прелажењу једне миље за четири минута, када се једном нешто догоди, психолошка баријера нестаје заувек.“⁴⁵ У томе је значај пројекта КоРТ.⁴⁶ Основни приступ овог пројекта је да је размишљање „широка њрактична вештина коју треба користити, а не само научити“. Полази се од уверења да је размишљање вештина и да се, као и свака друга вештина, може усавршавати. „Чињеница је да већина људи тешко да промисле ствари до краја, у чему им њихово образовање не помаже много. Никада их нико није смишљено учио како да размишљају“ нити их је ико намерно подстицао да мисле о свом размишљању и размишљању других.⁴⁷ Многи претпостављају да је „размишљање нормално - као ходање или трчање“. Међутим, и ходање и трчање се могу вежбањем усавршавати. Ефикасно размишљање нам је потребно у свакодневном животу - да бисмо разлучили ствари, да бисмо пружили информације, да бисмо истражили ситуације, да бисмо ствари посматрали на различите начине, да бисмо доводили у питање наше предрасуде, да бисмо јасно одлучили шта су наши циљеви и приоритети. Зато је процес мишљења потребно вежбати.⁴⁸ Аутор је користио ПМИ - инструмент за вежбање размишљања. При његовом коришћењу може доћи до промене ставова. Приоритет програма де Боноа је научити ученике да схвате важност свог начина размишљања и начина размишљања других. „Није довољно имати добру памет. Главна ствар је користити је добро“.⁴⁹

45 Исто, стр. 9.

46 Пројекат КоРТ се састоји од двогодишњег курса од 60 предавања - од којих свако наводи ученика на неке активности у правцу побољшања способности за размишљање.

47 Исто, стр. 11.

48 У оквиру пројекта КоРТ, са ученицима IV разреда мишљење се вежбало на одговорима на следеће питање: Да ли треба уклонити сва седишта из градских аутобуса? У почетку сви су одговорили „Не“. После вежбања у мишљењу - трагању за алтернативама, одговори су били веома различити: ДА - У аутобус би се лакше улазило и излазило из њега; у шпирцима стало би више људи, мање би се чекало; возња би ређе поскупљивала те би се више људи возило аутобусима; мање би било вандализма и мање издатака за поправку аутобуса; на седиштима су људи „заглављивани“ и тешко су излазили. НЕ: Већа опасност за повреде старијих и оних са децом; и пртљагом; произвођачи столица би изгубили посао - довело би до незапослености; можда две врсте аутобуса са и без седишта или аутобуси са седиштима на једној страни; возачи би морали бити пажљивији... Према томе, дошло је до значајне промене у „перцептивној фази размишљања“. Када су ставили „наочаре за ум“, много јасније су могли сагледати овај проблем.

49 Исто, стр. 13.

А. Тофлер⁵⁰ у свом делу *Шок будућности* истиче да ће „стројеви најуспешније рјешавати рутинске задаће, човјек све више интелектуалне и стваралачке“.⁵¹ Да би се такве промене десиле, у школи је неопходно развијати интелектуалне способности и стваралаштво. По Тофлеру главни циљ образовања ће бити „да повећа човекову прилагодљивост, развије оне његове способности које су му потребне да се ухвати у коштац с непрекиндим променама“.⁵² У новом друштву биће потребна нова умећа у три кључна подручја: учењу, међуљудским односима и адаптирању. Ученицима у школи треба пружити не само податке (чињенице) него и „начин употребе“. „Ученици морају научити како се одбацују старе идеје, како и кад их се замењује новим. Укратко, *морају научити како се учи*.“⁵³ Компјутери ће памтити и чувати информације, а ученике треба учити како те информације да користе. Ученике и студенте треба научити „како да уче, како да заборављају научено и како да изнова уче.“⁵⁴

Н. Герјој истиче: „Новим образовањем треба помоћи човјеку да научи како да класифицира и прекласифицира информације, како да оцењује њихову ваљаност, како да мијења цијели склоп идеја, када је то потребно да на темељу чињеница доноси опће судове и обратни, како да проблеме сагледава с новог стајалишта, како да учи. У будућности неће сматрати неписменим онога који не зна читати, *већ онога који није научио учити*.“⁵⁵ (подвукао С. Ј.)

Бројна емпиријска истраживања (Р. Ничковић, Р. Квашчев, Е. Флеминг, Ч. Куписијевич, Е. Фарапонова и А. Котовскиј, Л. Тараканова, М. Вертхеимер, Л. В. Занков, В. В. Давидов...) показала су да мисаоно активирање ученика и самостални рад у наставном процесу, посебно при решавању проблема, доприноси: *повећању квантитета знања; трајности сачуваних знања; већој применљивости сачуваних знања; усјешнијем учењу помоћу трансфера; умањивању грешака у мишљењу; бољем схватању суштинске и законитости узрока и последица; већој осјособљености за самостални рад и учење; развоју критичког мишљења; развоју стваралачког мишљења и делања; флексибилности и флуентности мишљења; развоју истраживачког духа; могућностима самосталне иницијативе књижевних дела; мотивисаности ученика; живахности наставне атмосфере; ујорности у трагању за рационалним путевима рјешења; снази одлучивости и задовољству због усјешног рјешења проблема; усмерености ка циљу (рјешењу проблема); жељи за сарадњом са другима...“⁵⁶*

50 Алвин Тофлер, *Шок будућности*, Ријека. Отокар Кершовани, 1975.

51 Исто, стр. 323.

52 Исто, стр. 324.

53 Исто, стр. 333.

54 Исто.

55 Исто.

56 Др Радисав Ничковић, „Проблемска настава као комплексни дидактички систем“, *Проблемско учење у настави*, Први Југословенски симпозијум о проблемској настави, Бања Ковиљача, 1984.

У нашој земљи посебно су запажена истраживања М. Баковљева. Он је у два наврата истраживао овај проблем. У првом истраживању (1961/62), поред бројних резултата овог истраживања, наводимо само два основна:

- „ да су резултати које наше школе постижу у погледу замењивања наставе у којој се процес стицања знања заснива *йрвенсйвено* на запамћивању наставом која од ученика захтева *йре свежа* да мисли толико скромни да се *учење расуђивањем још увек мора смайрайти изузейном йојавом*.
- да су *йокушаји йрактиичне реализације захйева за мисаону акйивизацију ученика у йпроцесу сйишања знања йраћени мнозобројним недосйаицима...*⁵⁷ Резултати новог истраживања (1979/82) су показали да се стање у нашој настави, са аспекта мисаоних активности ученика у наставном процесу, није битније променило ни после осамнаест година, а да су неки елементи мисаоне активизације ученика и погоршани.⁵⁸ Овај аутор оправдано истиче: „Нико, па, дакле, ни ученик не може до научних истина о законитостима стварности долазити другачије до мишљењем, и то властитим, будући да се никоме не могу поклањати готови појмови, закључци, дефиниције и други резултати туђег мишљења. До појмова, закључака, дефиниција, доказа морају значи, долазити сами ученици – поимањем, закључивањем, дефинисањем, доказивањем. Без поимања нема правих појмова, без закључивања нема правих закључака, итд. Преузети и запамћени туђи појмови, закључци, дефиниције, доказа итд. само су голе речи, формалистичка, практично неупотребљива знања. На основу њих не могу се самостално стицати нова знања нити решавати животни и радни проблеми“.⁵⁹ Крајем 90-их година обновили смо истраживање М. Баковљева на тему „Неговање мисаоних активности ученика у наставном процесу“ и у њему потврдили да је данашња настава у неким елементима мисаоне активности и самосталном раду ученика веома мало напредовала у односу на истраживања од пре око 35 година, да је у знатној мери на том нивоу, а да је у неким елементима и испод тог нивоа. То значи да је наша настава, са аспекта мисаоне активности ученика и њихове самосталности у раду, и у основним и у средњим школама веома традиционална и да се битније не мења на боље.“⁶⁰

57 Резултате овог истраживања М. Баковљев је објавио у књизи *Основни недосйаици йрактиичне реализације захйева за мисаону акйивизацију ученика у настйавном сазнајном йпроцесу*, Научна књига, Београд, 1971.

58 Резултати овог истраживања објављени су у књизи *Мисаона акйивизација ученика у настйави*, Просвета, Београд, 1982.

59 *Инйтелекйуално акйивирање ученика*, Зборник радова поводом 65-годишњице проф. др Милана Баковљева, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1991, стр. 7.

60 Резултати истраживања ће бити објављени у посебној студији, „Настава у којој ученик мисли“.

Stipan Jukic, Ph. D.

Novi Sad

ON THINKING ACTIVITY AND STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE INSTRUCTION PROCESS

Summary

Concentrating on the problems of thinking activity and students' independent work in the instruction process, the author searches for attitudes and opinions of scholars, schools and directions on this matter – very significant psychological, didactical and methodical problem from the ancient past. The author has chosen the attitudes according his own. Hence, dominating ones in this essay are those accepted by the author who used them as the basis of the research project: *Cherishing of thinking activities in the instruction process*.

Key words: thinking activity, independent students' work, teaching, teacher, student

ОД УНИВЕРЗАЛНЕ ДО ГЛОБАЛНЕ УЧИОНИЦЕ ЗА XXI ВЕК

Резиме

У раду се разматрају дидактичке иновације у домену објеката наставног рада, посебно учионице, при чему се полази од оцене да су школски објекти по правилу израз и рефлексija доминирајуће филозофско-педагошке концепције дајтог времена и простора, односно конкретних друштва. Даје се сажети приказ историјског развоја школске учионице, почев од традиционалне универзалне учионице до савремене специјализоване учионице и других модерних варијанти као што су електронска учионица, рачунарска учионица, глобална учионица. Детаљније су приказани нови концептни глобалне учионице за XXI век и неколико пројеката глобалне учионице који се примењују и проверавају у пракси.

Закључује се да је релативну вредност сваке иновације, па и глобалне учионице, могуће утврдити само у односу на то са којих релевантних научних основа полази и које педагошко-дидактичке функције се у њој остварују.

Кључне речи: дидактика, иновација, наставни објекти, глобална учионица

Познато је да се званични (астрономски) почетак новог века и новог миленијума везује за почетак нове 2001. године. Многи аутори сматрају, међутим, да је нови век почео неколико деценија раније, у тренутку када је досегнута минимална критична маса научног и технолошког знања у три фундаменталне области: квантној физици, молекуларној биологији и компјутерској технологији и када су оне међусобном интеграцијом покренуле нови циклус ланчане реакције у научно-технолошкој револуцији. (В. Мајић, 2000) Дакле, будућност је већ почела! А нови век, природно и с правом захтева и нову школу.

Као потпуно неадекватан и по свему превазиђен процењује се модел традиционалне школе, утемељен на рецептивном концепту наставе, односно на вербалној, једносмерној комуникацији и преношењу што веће количине појединачних чињеница и формалних генерализација ученицима, који су спољашње мотивисани, понекад чак и принуђени да похађају школу, који се третирају не као личности, већ искључиво као ученици, у просеку, на исти начин. Данас је у великој мери већ развијен модел савремене школе у којем

се истиче оријентација ка персоналној детета и његовој активности у процесу учења који добија све више простора у односу на процес поучавања. Уместо давања знања у готовом виду, ученицима се нуди само неопходни фонд информација као систем који ће им омогућити да до нових знања самостално долазе, примењујући и афирмишући при том иновативно, креативно мишљење, хеуристику и сл. Захтева се нови концепт индивидуализације наставе, али и партиципативно-кооперативни ангажман свих субјеката наставе (и ученика и наставника). Није неопходно посебно образлагати да ће током процеса замене традиционалног модела школе, новим, посебно место и значај имати иновације, односно њихов избор и редослед уношења у наставу. Треба се само подсетити да је Френсис Бејкон у свом есеју о иновацијама истакао да онај ко неће да примењује нова средства, може очекивати нова зла, јер је време највећи иноватор.

У дидактичкој научној и стручној литератури иновација се најчешће одређује као сврсисходан напор за комплексним усавршавањем васпитно-образовног процеса, уношење нових елемената са становишта циљева, садржаја, метода, облика и васпитно-образовних техника. (*Педагошка енциклопедија*, 1989) Такође, иновација се дефинише као намерно увођење промена у наставу и васпитнообразовни систем у целини, као подстицај да се он даље унапређује. (Т. Продановић и Р. Ничковић, 1988), као свесно усмерена промена која модификује постојеће стање у складу са друштвеним и педагошким захтевима и потребама (Ј. Ђорђевић, 1986), као промена у целини структуре школског система, или његових значајних делова како би се остварила побољшања која се могу мерити. У свим наведеним дефиницијама, баш као и у великом броју других познатих дефиниција, присутна је као заједничка одредница новина, а разлике које се запажају код одређења суштине иновација, произилазе због различитости приступа који у дефинисању иновација имају различити аутори. У сваком случају, иновације треба схватити и као процес, процедуру и као ефекат, резултат. Многи аутори прихватају и једно шире одређење иновације, односно објашњење да је иновација нешто различито и боље од постојећег, с тим да је и ново, али у релативном смислу. То значи да се под иновацијом подразумева и поновно комбиновање познатих делова или квалитативна разлика у односу на постојеће стање, посебно и то да нешто може бити ново само за једну средину, док је у другој средини то исто већ раније постало пракса или рутина.

Познато је да се иновације јављају у следећим васпитно-образовним подручјима:

- Циљеви васпитања, образовања и наставе;
- Организација васпитно-образовног система, школског система, система наставе;
- Функција и положај наставника и ученика;
- Наставни садржаји, методе, облици;
- Наставни објекти, наставна средства, техника и технологија (М. Ђукућ, 1997).

Наставни објекти су дидактички организована места за наставни рад, прилагођена захтевима релевантних научних дисциплина и технологији наставног рада, усклађена са психофизичким особеностима ученика и саображена специфичностима наставне праксе. По правилу у наставне објекте се убрајају школска зграда са пратећим просторима (полигон за физичко васпитање, школски врт или парк, школска економија и сл.) и школска учионица са другим просторијама специфичне намене (библиотека и читаоница, радионица, медијатека и сл.).

Школска зграда је увек израз и рефлексивна одређених, у конкретном друштву, односно у времену и простору доминантних, педагошко-дидактичких концепција. У историјској перспективи се јасно види да је свака новија концепција васпитања, односно наставе, била праћена одговарајућим променама у архитектонским решењима и резултатима. На пример, када је Јан Амос Коменски у XVII веку утемељио основе предметно-разредно-часовног система, две основне идеје су постале препознатљиви, трајни принципи у архитектури тадашњих и потоњих школских објеката. Прво општеприхваћено уверење је било да се добра настава остварује тако што један наставник предаје одређени наставни садржај великој групи ученика који слушају, записују и меморишу све што наставник каже, а друго, да су основна, потребна и довољна средства наставног рада табла, креда и наставников глас. У складу са овим, школска зграда је морала да обезбеди услове за организацију наставе у којој доминира тишина, строгост и дисциплина. Грађене су школске зграде које су изгледале као касарне, фабрике, болнице. У учионицама је био фиксиран намештај: редови повезаних клупа и столова са косом горњом плочом на којој је било могуће само писање. Наставникова катедра се налазила испред ученичких радних места, на подијуму, одакле је наставник могао да види и контролише сваког појединог ученика и све ученике заједно.

Крајем XIX и почетком XX века, са појавом различитих реформских покрета и праваца, може се приметити њихов утицај на школску архитектуру и као резултат тог утицаја помак у развоју просторне структуре школе. У свим реформским правцима наглашавана је потреба да се дете стави у центар педагошке акције, да се у настави полази од дечијих интересовања и ослања на њихову активност (мануелну пре свега), да им се омогући индивидуални, самостални рад (саморад) на разноврсним пројектима. Школски објекти се усклађују са овим поставкама, кроз настојање да се прилагоде „мери детета“, да се подигне општи хигијенски ниво и да се промени диспозиција појединих просторија у школској згради (учионица, радионица и сл.) и њеној околини. Намештај се такође мења, постаје лакши, функционалнији, мобилан. Сваки ученик има своју столицу и сто који добија равну радну плочу и намењен је различитим активностима ученика. Ипак, и поред одређених промена које су изазвали, реформски правци су се завршили неуспешно, односно нису преваладали практичну доминацију традиционалне школе.

У другој половини XX века умножавају се и све интензивније се уносе иновације у наставу, што утиче на изградњу и просторну структуру школе. Сви савремени наставни системи (програмирана настава, настава уз помоћ

компјутера, егземпларна настава, проблемска и настава путем открића), затим различити модели, планови и пројекти индивидуализоване наставе, као и тимска настава изазвали су промене у школској архитектури, односно у њеном практичном продукту и изразу - школској згради. Највидљивије је да су нове школске зграде уместо строгог, монотоног коридорског типа, добиле слободнију архитектонску форму (изломљени, динамичан, павиљонски тип) прилагођену активностима и потребама деце школског узраста, њиховом животу, здрављу и радости (З. Бајбутовић, 1983). Нажалост, овакве школске зграде су релативно ретке, па није тешко сложити се с констатацијом да је и данас „дубоко ушанчен модел школе као фабрике“ (В. Недовић и Р. Круљ, 2000).

Школска учионица је дидактички организован и архитектонски обликован простор за извођење наставе. Као и сама школска зграда и учионица је еволуирала зависно од дидактичке намене и функције у конкретним друштвеним, економским и педагошким условима. Познате су бројне класификације учионица према одређеним критеријумима. Према месту на којем се налазе учионице могу бити: школске учионице, учионице у природи, музејске учионице, учионице у другим културним установама, учионице у привредним организацијама. Према свом облику, тј. према међусобном односу две основне просторне димензије, тј. дужине и ширине, учионице могу бити правоугаоне (класичне) и квадратне (савремене). Правоугаона учионица се пројектује за већу групу ученика, а најчешће димензије су јој 8 метара дужина, 6 метара ширина. Квадратна учионица се заправо само приближава облику квадрата чија дужина је 8,8 метара, а ширина 8,2 метра, што се сматра повољнијим односом међу димензијама и универзалном пропорцијом. Квадратне учионице могу бити са нишом, која има диференцирану намену. Такође, савремена квадратна учионица се карактерише покретним зидовима, помоћу којих се одвајају или спајају са додатним простором. На тај начин учионица се трансформише површином и обликом у складу са различитим дидактичким наменама: за наставни рад са малим, средњим и великим групама, за тимску наставу, изложбе, представе, шира окупљања, игре и дружење. Поред тога, одговарајући делови школског намештаја и друге опреме могу се слободно и лако премештати, чиме се добија оптималан распоред радних места за сваку конкретну активност ученика и наставника у настави (на пример седење у „круг“ или „потковицу“ уместо седења „у потиљак“).

Током времена, развој учионице је прошао кроз неколико фаза, при чему су се издиференцирале следеће врсте учионице: универзална учионица, прелазни облици учионице, специјализована учионица, електронска учионица, рачунарска учионица и глобална учионица.

Универзална учионица је просторија у којој се одвија настава из свих предмета за ученике једног одељења, односно разреда. У таквој учионици сваки ученик има своје стално радно место („клубу“), а наставници долазе, одрже час (часове) према важећем распореду, одлазе у следећу учионицу где имају следећи час и тако даље. По правилу, универзална учионица није опремљена наставним средствима, нити техничким уређајима, па се у њој примењују само вербално-текстуалне наставне методе и фронтални облик

наставног рада. Да би се превазишли евидентни недостаци које универзална учионица има, тражена су друга и другачија решења, квалитетнији, флексибилнији наставни објекти.

Прелазни облици учионица су кабинети или лабораторије за одређене предмете (биологија, физика, хемија), радионица за техничко васпитање и вежбаоница за физичко васпитање. Карактеристично је да овакве учионице постоје поред универзалних учионица у истој школској згради, што приказује како се иновације на овом плану скоро и спорадично прихватају.

Кад се у неку школу уведе систем специјализованих учионица, то значи да ученици више немају универзалну учионицу, него се, према распореду часова, премештају из једне у другу специјализовану учионицу. Поједини аутори сматрају да се могу разликовати три подврсте специјализованих учионица и то:

- Разредна специјализована учионица (за ученике основношколског узраста у разредној настави);
- Комбинована специјализована учионица (опремљена за наставу два или више сродних предмета)
- Предметна специјализована учионица (права специјализована учионица).

Данас је уобичајено да се термин специјализована учионица користи за означавање треће поменуте подврсте, односно за учионицу у којој се реализује настава само једног предмета. Специјализоване учионице подразумевају осмишљену, оптималну материјално-техничку опремљеност учионице за наставу датог предмета која се у њој реализује. Таква опремљеност омогућује методичку разноврсност, рад на примарним (адекватним) изворима знања, свестранију активност како ученика, тако и наставника, равномерније коришћење различитих наставних облика, комплементарну заступљеност одговарајућих активности и наставника и ученика у свим етапама наставног рада, од припремања до оцењивања. У специјализованим учионицама остварује се и економичнија настава, јер се уз мањи утрошак времена, средстава и снага постижу већи ефекти. Ученици лакше откривају сопствене склоности, развијају им се и шире интересовања, подстиче унутрашња мотивација за учење. Поред специјализоване учионице, или у њеним оквирима, али донекле издвојено, налази се и одговарајући радни простор за наставника, тако да и због тога, наставник ову учионицу доживљава као своју. Ту он има све потребне услове за квалитетан и креативан рад, пре свега за боље и свестраније планирање и оптималну непосредну припрему наставног часа. Може се констатовати да су данас, због великог броја позитивних, пожељних карактеристика, специјализоване учионице широко прихваћене у школама свих врста и нивоа. Показало се да специјализоване учионице често постају и центри за проучавање наставе ради њеног побољшања, па и центри за стручно-педагошко усавршавање наставника (В. Пољак, 1971).

Под утицајем педагошко-психолошких теорија на којима су фундирани савремени наставни системи дошло је до развоја и других врста савремених

учионица. Једна од таквих, посебно популарна и прихваћена пре пар деценија, јесте електронска учионица. Ова учионица намењена је реализацији програмираног наставног система, као једног од модела индивидуализоване наставе. Обично се у електронској учионици налази наставнички пулт, екран са звучницима, ученичка радна места са респондерима и кабинет за аудио-визуелну опрему. Све предности и недостаци које има програмирана настава као таква, иманентне су и електронској учионици.

Рачунарска учионица је још једна специфична варијанта савремене учионице у којој се налази већи број различитих модерних медија, међу којима је водећи рачунар. Учионица има одређен број радних места, а свако радно место је опремљено једним рачунаром. Пожељно је да на једном радном месту ради само један ученик. Поред тога што сваки ученик има своје сандуче за електронску пошту и адресу, може добити приступ Web-у и одговарајућим мултимедијалним сервисима. Основна намена рачунарске учионице је да се ученицима обезбеди лични и/или групни приступ разноврсним програмима, локалним мултимедијалним колекцијама и Интернет серверима (С. Јанев, 1999).

Термин рачунарска учионица постао је синоним за бројне аспекте интеграције персоналних рачунара у наставни процес, при чему је важно да се и даље траже и налазе разни нови путеви ефикасније и пре свега, педагошко-дидактички сврсисходније примене рачунара у учионици. Данас се могу разликовати бар четири основна начина коришћења рачунарске учионице:

- Као систем за презентацију;
- Као структурирана лабораторија;
- Као компјутерски модификован предавачки систем;
- Као подршка ученичком индивидуалном учењу и напредовању (W. J. Kettinger, 1991).

Сваки од поменутих модела примене рачунара у наставном процесу недвосмислено и јасно сведочи о тежњи да се зидови учионице размакну, прошире и заокруже око још неслућених простора.

Најновији концепт учионице за XXI век, а то је глобална учионица, представља прави израз поменуте тежње и тенденције. Захваљујући перформансама телекомуникационе и друге комуникационе технологије отворена је могућност њихове интеграције у учионицу, при чему је неопходна и неминовна нова структура процеса поучавања и учења. Педагози постају свесни потребе да се нови, енормни технолошки потенцијали на прави начин искористе у настави и да се учионица трансформише у вишеструко подстицајан простор за поучавање и учење које није базирано само на чињеницама, него пре свега на њиховом разумевању и интерпретацији, на истраживању и експлоатацији информација, открићу нових структура, на расуђивању, анализи и синтези.

Кад је реч о глобалној учионици за XXI век, реч је заправо о иновацији, о пројекту који се развија и испитује како на теоријском, тако и на практичном плану. Основна идеја је у томе да глобална учионица постане

место где се остварује сарадња међу субјектима који уче и њихова интеракција са различитим уређајима, инструментима, подацима, књигама, аналогно раду сложеног тима у некој научно-истраживачкој лабораторији. Подразумева се коришћење мултимедијалних система, база података и приступ удаљеним изворима знања до којих се у обичним учионицама не долази лако, као што су суперкомпјутери, удаљене истраживачке станице како на Земљи, тако и у васиони, стручњаци из целог света, заинтересовани ученици и њихови родитељи, истакнути наставници, успешни пословни људи, без обзира на то где се налазе. Очекује се да ће током свог даљег развоја глобална учионица мрежом, кроз тематска подручја, бити повезана дословце са целим светом.

Да би се развио ефикасан модел глобалне учионице, потребно је пре свега утврдити како ће учесници (наставници, стручњаци, ученици, родитељи) међусобно деловати. Поред тога, маркирани су и други, тачније многи отворени проблеми, које треба пажљиво размотрити и разрешити бројне дилеме као што су: организација (групне) мреже, врсте задатака за групу (одељење), могућности за повратну информацију, актуелне обавезе и евалуацију пројекта у целини, а посебно ученичке активности и напретка. У вези са организацијом мреже мора се одредити величина мреже, искуство групе, локација учесника, језик комуникације и потребно компјутерско и телекомуникацијско предзнање. Проблем задатака групе подразумева креирање одговарајућих задатака, понуду различитих и разноврсних задатака као и њихову примену у решавању стварних и симулираних проблема. Једно од веома важних питања везано је за могућност повратне информације и то за лакоћу приступа, трошкове, културолошко прихватање телекомуникација и софистицирани ниво како хардвера, тако и софтвера. Актуелне обавезе се односе на захтеве да се даје промптни одговор и да се прихвати дизајн пројекта. Коначно, евалуација претпоставља развијене специфичне методе и технике праћења, мерења, оцењивања и усавршавања пројекта, с једне стране, и оцењивање ученичких активности и прогреса, с друге стране.

Међу новим технологијама које су данас доступне и које се могу користити посебно или у вези са интеракцијом ученика и наставника у глобалној учионици, истичу се телекомуникације, видео-технологије, штампани материјали, телеконференције, мултимедији. Ученици, наставници и експерти могу бити део комуникацијске мреже у изабраним предметним пољима. Избор одређене мреже зависи од доступности повезивања у оквиру учионице, школе и шире заједнице, као и од процене која мрежа је најбоља за наставне активности предвиђене важећим курикулумом. Конкретна мрежа свакако мора да обезбеди електронску пошту, симулације, телеконференције, базе података и електронски билтен који треба да користе учесници у складу са својим потребама. Видео-технологије су релативно приступачне, па би у глобалној учионици требало користити постојећи видео и видео који креирају сами учесници за заједничку употребу унутар глобалне учионице. Поред тога, ови материјали могу бити коришћени и у мултимедијалним допунама пројекта глобалне учионице, као и у допуни комуникационе мреже. Штампани

материјали ће такође бити потребни у глобалној учионици. Подразумевају се водичи кроз наставни план и програм, радни листићи, материјали за евалуацију, обуку на мрежи и примену разних одредница. Аудио-визуелне телеконференције су већ сада реалност и требало би их планирати тако да се подударе са програмираним временом глобалне учионице. Такве конференције зближавају учеснике глобалних учионица и подстичу их да презентују информације, довршавају активности започете или развијене у телекомуникационој мрежи и са мултимедијалним инструментима. Мултимедији и њихови производи као што су интерактивни видео-дискови и ЦД ромови шире опције глобалне учионице. Требало би да се и даље мењају и расту тако да одговарају новим потребама и променама које изазива нова и најновија технологија (В. Kurshan, 1991).

Данас се, широм света може регистровати убрзан развој различитих пројеката глобалне учионице. Неки од њих развијени су од стране наставника, уз врло малу финансијску подршку, док су други подржани од стране моћних компанија и/или великих фондација, а оба ова приступа отворила су врата глобалној учионици за XXI век. Овде ће бити поменути само неки од постојећих пројеката глобалне учионице: AEG (Apple Global Education Network) је интернационални пројекат који обухвата следеће теме: време, игре улога, писање компјутерских игара; CP (Computer Pals) покренут је у Аустралији, нуди следеће опције: писање на задате и на научне теме; GL (Global Laboratory) омогућује активности снимања околине, моделирање, рад с базом података, телекомуникацију за учење нових технологија, решавање заједничких проблема и размену података; KIDS је пројекат који је његов оснивач, један учитељ из Норвешке, наменио деци од 10 до 15 година, која треба да одговоре на питања: Ко сам ја? Шта желим да будем кад порастем? Како замишљам бољи свет у коме ћу живети кад одрастем? Шта могу да урадим да помогнем да се то оствари? - а одговори се појављују на електронској изложби; TERC Star School се односи на математичку комуникацију и научне пројекте, National Geographic's Kids Network ангажује ученике који се баве проучавањем и анализом феномена киселих киша. Поред поменутих, постоје и многи други занимљиви пројекти који се користе у глобалним учионицама широм света, а сви имају заједничку карактеристику: тежњу да окупе ученике из различитих земаља да би се међусобно боље упознали, отворили дискусију и уз помоћ нових технологија решавали различите проблеме које сами оцењују релевантним.

Савремена школа, односно учионица и настава у свом репрезентативном виду одликују се одговарајућом просторном структуром изграђеном према принципима модерног минимализма и уз доследно поштовање једноставности (М. Митровић, 2000), флексибилним и функционалним намештајем, разноврсном опремом, богатством материјално-техничких ресурса, софистицираном наставном техником и технологијом. Међутим, модерна школска зграда, врхунски опремљена учионица, па била она и глобална, не гарантује само по себи модерну и ефикасну наставу. Све врсте просторних, техничких и технолошких иновација у настави имају свој прави и суштински дидактички

смисао и значај једино ако су у функцији стваралачке мисаоне активизације ученика и развоја свих његових интелектуалних, естетских, моралних, радних и физичких потенцијала, у функцији подстицања аутентичне унутрашње мотивације за сазнавањем и учењем, у функцији самоактуализације сваког ученика као вредног и уникатног људског бића. Одговори на кључна питања о томе како ове функције уградити у технику и технологију и како их интегрисати у образовање, односно у наставу, школу и учионицу, могу се темељити само на достигнућима модерних педагошких наука (В. Недовић и Р. Круљ, 2000).

Л и т е р а т у р а :

1. Бајбутовић, З. *Архитектура школске зграде*, Свјетлост, Сарајево, 1983.
2. Ђорђевић, Ј. *Иновације у настави*, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд, 1986.
3. Букић, М. „Иновације у настави и наставник“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 9-10, 1997.
4. Јанев, С. „Модел рачунарске учионице за Y2K+“, *Годишњак ИС Пејиница*, Ваљево, бр. 17, 1999.
5. Kettinger, W. J. Computer Classroom in Higher Education, *Education technology, New Jersey*, № 8, 1991.
6. Kurshan, B. Creating Global Classroom, *Educational technology*, № 4, 1991.
7. Мајић, В. „Капија будућности“, *Годишњак ИС Пејиница*, Ваљево, бр. 17, 1999.
8. Митровић, М. „Педагошка поема“, *Полијика*, 22. IV 2000.
9. Недовић, В. и Р. Круљ, „Образовање на рзмсџи вквова“, *Педагоџија*, Београд, бр. 2, 2000.
10. *Педагошка енциклопедија*, ред. Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. Завод за издавање уџбеника, Београд, Загреб, Сарајево, Титоград, Нови Сад, 1989.
11. Пољак, В. *Специјализиране учионице*, Школска књига, Загреб, 1971.
12. Продановић, Т. и Ничковић, Р. *Дидактика*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1988.

Mara Dukic, Ph. D.

Novi Sad

FROM UNIVERSAL TO GLOBAL CLASSROOM FOR 21ST CENTURY

Summary

The author discusses didactic innovations, in the domain of instruction work objects, especially classrooms, starting from the judgement that school objects are regularly expression and reflection of dominating philosophically-pedagogical conception of certain period of time and space, that is concrete society. A short survey of a school class-

room has been given – from a traditional universal classroom to a contemporary specialized classroom and other modern variants as an electronic classroom, computer classroom, global classroom. New concepts of global classroom for 21st century and some projects of global classroom applied and checked in practice have been reviewed in detail.

It has been concluded that relative value of each innovation, including global classroom, is possible to judge only in relation to starting relevant scientific basis and pedagogically–didactic functions realized in it.

Key words: didactics, innovations, instruction objects, global classroom

КУРИКУЛУМ ИЗ УГЛА ПЛУРАЛИЗМА КОГНИТИВНОГ СТИЛА КАО ОСНОВЕ ПОСТМОДЕРНЕ ДИДАКТИКЕ

Резиме

Основу текста чини питање у којој мери је добро, или можда би боље било ићи се, чак, можда, поводи се постмодерним мишљењем које у дидактици значи позив за прилагођавање на плурализам стилова когнитивног функционисања, односно захтев да трага за индивидуалношћу, уместо за идентитетом.

Прихватање плурализма стилова у постмодерни идеје и даље од трагања за индивидуалношћу, до прихватања различитих идентитета у једној особи, што истовремено подразумева захтев да личности буде способна да у својој личности комуницира сучељавајући се са индивидуалношћу других и толеришући је.

У тексту се чини покушај да се крајком рефлексивном подстицањем мисли на ово питање, дају се аргументи за став који се може сасвим условно схватити по коме стипулисано курикулума још нема адекватан приступ (мисли се пре свега на дидактичке моделе) у коме би се могао уважити плурализам когнитивног стила (о другим стиловима - емоционални... да и не говоримо). Мера у којој би се добро сложиле различите способности, когнитивни стилови и садржаји, његова стипулирања, иако да дају креативна подстицања, а да се при том у интеракцији не изгубе слобода и самоодржање, морално рефлектирано самовођење, самопромена и други прокламовани циљеви постмодерне педагозије, иако и дидактике, ујак је још није ни наслућена.

Кључне речи: плурализам когнитивних стилова, постмодерна дидактика, курикулум

Постмодерним мишљењем наглашен је и у дидактици позив за прилагођавање на плурализам стилова живота, односно когнитивног функционисања. Ово за дидактику значи захтев да трага за индивидуалношћу, уместо за идентитетом. Одбрана од једностраности, од превласти рационалног ума са проветитељским значењем појма субјект, као ознака постмодерне дидактике, има у основи захтев за имагинацијом којим се култивира нова субјективност. Ниједна форма није искључена, проглашена мањкавом, или сврстана у хијерархију прихваћених мисаоних, сазнајних и животних облика: anything goes (Paul Feurerabend, према: Херберт Гудјонс, Педагозија, Educa, Загреб, 98).

Прихватање плурализма стилова у постмодерни идеје и даље од трагања за индивидуалношћу, до прихватања различитих идентитета у једној особи, а

изван личности инсистира се на захтеву за способношћу сучељавања и толеранције индивидуалности других (Lencen, D., 1992, с. 79).

Постмодерна има у педагогији за сада (бар су до аутора ових рефлексива стигла) два акцента:

1. Онај који потиче од берлинског педагошког круга (Lencen, D.), тзв. рефлексиван у коме је однос теорије о васпитању и самог васпитања-праксе битно измењен. Нова дефинисања овога односа (теорије и праксе) као битну одредницу имају схватање по коме наука о васпитању није више наука о делању (не даје налог шта треба чинити - не прописује); насупротив томе реалистичка процена институционалних чињеница претпоставља постојање науке о васпитању (Lencen, D., 92).
2. Други угао потиче од хамбуршког педагога Хелмута Појкерта (H. Peukert). У основи му је питање о нормативним последицама педагошке интеракције - директније: како васпитање може успети као интеракција, да би и без менторства одраслих и у међусобном признавању и поштовању, незрелима помогло да sazре?

Такође се у овом схватању сматра да педагогија треба да развија теорију (и други, не само Појкерт). Траже се путеви потпунијег самоопажања и моралнорефлектованог самовођења и самопромена, којима би се обухватиле аутодеструктивне тенденције, а да при том слободу не укидају, већ да је осигурају (ибидем, стр. 263).

Актуелна дидактика је пред великим изазовом: којим путем поћи? Когнитивна психологија јој данас нуди сложенију слику когнитивног функционисања. Ширина ове сложености захтева широко подручје (неурофизиологију, психологију, педагогију...) и наглашава да сложеност феномена владајуће приступе истраживању когнитивног развоја онемогућава да сагледају све углове. Ређају се други приступи истраживању когнитивног развоја на уоченим ограничењима досадашњих (когнитивно-информациони, који иде преко стратегија које контролишу базичне процесе до егзекутива, који контролишу стратегије) и на тај начин проучавање когнитивних процеса помера са брзине информација ка стратегијама. Овим се ток и организација сопствених метакогнитивних активности настоје везати за појам регулације когниције, чиме се добија интервенишући агенс, који организује елементарне процесе и стратегије, дакле, врши функцију хумункулуса. Овим смо дошли до појма метакогниције (контролна и регулативна функција) којим когнитивна психологија покушава метапроцесима, као организаторима елементарних процеса, тј. њиховог сложаја описати начин функционисања интелекта. Овим и дидактика добија импулсе за дубље бављење стратегијама - метапроцесима. Но, неопходно је истаћи чињеницу да досадашња компоненцијална анализа (Стерберг) није отишла далеко од наговештаја приступа стратегија-метапроцеса. Сматра се да је сложеност ових процеса, њихово прожимање читавог тока решавања задатака, инваријантност (јављају се и губе и реактивирају у непредвидивим тренуцима) у основи јављања нових и још комплекснијих контролних процеса код сложенијих задатака.

Овим је у суштини досадашњи методолошки комплекс, као и теорија о когнитивним компонентама (Стернберг) оспорена, немогућношћу да идентификује ток стратегије решавања задатака. Ипак, сматра се да, иако овај теоријски приступ не објашњава сложеност организације когнитивних процеса, остаје уверење да су метакогнитивни процеси у позицији да могу да повежу и објасне везу интелигенције са ванинтелектуалним факторима. Утисак је да ће постмодерна дидактика, немајући ништа ефектније, прихватити, бар за прво време, метакогницију, те ће способности и постигнућа посматрати уједно као облик развијајуће експертize (интелигенција), а тиме је у контексту другог од претходно поменутих углова, из кога се на постмодерну педагогију, па и дидактику гледа као на теорију чији је задатак да тражи путеве потпунијег самоопажања и самовођења до самопромена.

Дидактика, такође, прихвата ове нове појмове и настоји их ситуирати у адекватан контекст. Из овога угла звучи значајно питање које је у основи овога текста: да ли је могуће уважити плурализам когнитивног стила ученика при структурисању курикулама?

Познато је да се стилови когнитивног функционисања разликују. По Олпорту стил је човек. Али шта са тим? Колико је та чињеница о разликама употребљива, односно колико се може уклопити у постмодерно прихватање плурализма стилова? Значи ли њихово упознавање могућност толеранције индивидуалности или нешто друго?

Налази једног од наших истраживања можда могу послужити за размишљање по постављеним питањима. У експлоративном истраживању испитано је 140 матураната гимназије, који су се истицали по когнитивним способностима (изнад 95. перцентила на тестовима интелигенције - Бине Симон и др. и на батеријама тестова когнитивног стила - 28 тестова са 120 задатака у којима су доминирали они који су се односили на отвореност духа, оригиналност идеја, едукацију, просторни размештај фигура и сл.). Издвојени налази су:

- Факторска дескрипција идентификовала је структуру са 10 димензија когнитивног стила. Њихова комбинација даје индивидуално идентификовану когнитивну структуру ученика. Стваралаштво је идентификовано као мултиваријантна варијабла. Когнитивни стил појединца разликује се у зависности од интензитета манифестовања одређених димензија елемената;
- Са подразумеваном „хипотезом прага“ издваја се имагинација као поуздан индикатор креативне продукције;
- Кластер анализа односа когнитивног стила и посебно структурисаних наставних садржаја констатовала је седам група са већим или мањим степеном корелације;
- Велики број варијабли има потпуно слагање, дакле, тесне везе. Илустрација: дивергентност као димензија когнитивног стила потпуно се слаже са: антиципацијом последица, састављањем проблема на основу постојећих идеја, проналажењем доказа;
- Но, уочене везе когнитивног стила и наставних садржаја нису довољне да се њима руководимо у избору садржаја, јер се као значајан

елемент истакла и структура претходног искуства и ниво сложености садржаја задатака;

- Садржај, градиво које се учи и његова структура различито погодују одређеном случају когнитивних способности, односно врсти когнитивног стила, али ово није довољно да објасни сву варијансу. Утисак је да се на путу од манифестовања креативних способности даровитих до њиховог претварања у креативно постигнуће налазе још бројни фактори који су значајни за остваривање оригиналних идеја. Неки од њих идентификовани су у цртама личности: дубоко интересовање за проблем које окупира читаву личност и траје, ношено немиром, уз потпуну посвећеност питању све док се не реши и сл.

Можда би после навода претходних налаза, уз питање које је у основи овога текста могло стајати и питање да ли је неопходно поштовати плурализам когнитивног функционисања ученика при структурисању курикулума, јер као што смо навели, различити садржаји траже различите сложаје когнитивних способности, дакле, различите когнитивне стилове, те иако их ученици немају манифестоване у значајној мери, добро је провоцирати им способности којима се оне формирају.

На крају, утисак је да чак и да се дође до дидактичких модела којима би се могао уважити плурализам когнитивног стила при структурисању курикулума, требало би водити рачуна о мери, како се не би у интеракцији, уз велике слободе изгубило самоопажање, моралнорефлектовано самовођење, самопромена и други прокламовани циљеви постмодерне педагогије, па и дидактике.

Л и т е р а т у р а :

1. Гојков, Г., *Когнитивни стил у дидактици*, ВСВ, Вршац, 1997. г.
2. Гојков, Г., *Дидактичка истраживања у знаку саморефлексије; Педагошка стварност*, Н. Сад, бр. 9-10, 1997. год.
3. Гудјонс, Х., *Педагогија*, Educa, Загреб, 1998. г.
4. Lencen, D.: Reflexive Erzie am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts... In: 29. Beiheft der Z. f. Päd. 1992, S. 75-91.

Grozdanka Gojkov Ph. D.

Novi Sad

CURRICULUM FROM THE POINT OF COGNITIVE STYLE PLURALISM AS A BASIS OF POSTMODERN DIDACTICS

Summary

A basic question of the essay is in what a degree is well (or maybe better – possible) to follow postmodern thinking – which in didactics means coming to terms with pluralism of cognitive functioning stiles – demanding search for individuality instead of identity.

Acceptance of styles pluralism in postmodern paradigm goes further from search for individuality – to acceptance of different identities in one person, which at the same time demands a personality capable to communicate tolerably with other individuals.

The essay is an attempt to initiate reflection on this theme. It argues for idea that curriculum still doesn't have adequate space (didactic models above all) where cognitive (not to mention emotional...) style pluralism could be introduced. Balance of different capabilities, cognitive styles and contents, that is its structure – giving creative achievements without losing freedom and self-perception, morally reflected self-guidance, self-change and other proclaimed aims of postmodern pedagogy and didactics – haven't even been indicated.

Key words: cognitive style pluralism, postmodern didactics, curriculum

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВЕ И ОСПОСОБЉАВАЊЕ УЧЕНИКА ЗА РЕШАВАЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА

Резиме

Оно што је примарно у овоме раду јесте како се ученици оспособљавају за решавање просићих математичких задатака. За ове потребе смо организовали исцрпљивање у којем је коришћена метода експеримента са паралелним групама. У једној групи се наставна тема једначине са сабирањем и одузимањем обрађивала ићем уобичајеноћ методскоћ приступа за нашу школску праксу (преко особина сабирања односно умањеника и умањеница). Ту смо групу назвали контролном и у њој се током оспособљавања ученика за решавање ових задатака, једино на часовима вежбања примењивала индивидуализација (у облику наставе на три нивоа тежине и ићем наставних листића). У другој групи која је експериментална, именућа тема се обрађивала преко односа дела и целине (ићем новоћ приступа чију смо ваљаност желели да испитамо). Експериментално обучавање у овом исцрпљивању имало је две етапе:

1. Формирање ошћег схватања о односима дела и целоћ и умеће изражавања ићих односа помоћу шема и словних формулара.
2. Обучавање за решавање текстуалних задатака, дирекћних и индирекћних

У овој методичкој концепцији сви напори су уложени да се крене од сушћинскоћ, од односа и веза мећу величинама.

Након оспособљавања ученика за решавање једначина са сабирањем и одузимањем и добијених резултата ићем финалноћ теста, ућврћено је да су ученици Е-групе у којој је примењиван модел развијајуће индивидуализоване наставе више напредовали у односу на ученике контролне групе.

Кључне речи: индивидуализација и оспособљавање ученика за решавање задатака

Један од централних проблема наставне праксе, којим се бави дидактика и методика наставе математике, јесте какав је однос наставе и развоја. Посебан акценат стављамо на схватања оних који заступају тезу да постоји битна веза измећу наставе и интелектуалног развоја. Ово истичемо из разло-

га што прихватamo теоријске ставове Виготског, Давидова и Ељкоњина који су својим истраживањима доказали важност наставе у интелектуалном развоју ученика. напоменућемо и схватања оних који сматрају да настава нема пресудан значај и улогу у укупном индивидуалном развоју. Нажалост, овакви ставови и схватања присутни су у наставној пракси. Постојеће методике и дидактика заобилазе однос између наставе и развоја као њихов кључни научни проблем, те је то разлог што у њима нема одговора на главно питање, нема објашњења како се развој може остварити у форми наставе која и каква настава може суштински утицати на развијање оних узрасних и индивидуалних особености којих у датом периоду нема код ученика (Цветковић, 1997). Стога су битна она истраживања наставне праксе као и методичка решења која имају другачији приступ од наведеног.

Многим истраживањима у домену почетне наставе математике издвојен је и показан несклад између васпитно-образовних задатака и математике као науке, с једне стране, и постојећих дидактичко-методичких решења и успеха ученика, с друге стране. Сходно овоме, уочени су многи проблеми као што су заостајање, противуречност између садржаја појединих појмова у настави и садржаја тих појмова у науци, недовољан утицај наставе на развој интелектуалних способности ученика, незадовољавајући успех у разумевању, усвајању и примени математичких појмова, чије је решавање предмет истраживања у овој области (Цветковић, 1981).

У решавању ових и других проблема који се јављају у настави математике у научном погледу, али са становишта подизања наставне праксе на квалитативно виши ниво, нарочито су вредна схватања Давидова, Ељкоњина и њихових сарадника. Поменута схватања развијају се и проверавају у противставу према традиционалним схватањима о усвајању математичких знања.

Истраживања која су обављена под руководством Давидова и сарадника нарочито су била усмерена на проналажење принципа и начина израде наставног програма за основну школу који би био усклађен са нивоом научног знања, на изучавање узрасних особености интелектуалне делатности ученика и њихових могућности за усвајање научних знања, и на изучавање унутрашње везе између наставе и интелектуалног развоја (Цветковић, 1981).

У експерименталној настави коју су Давидов и Ељкоњин организовали, посебан се акценат ставља на измену садржаја наставе и обучавања уопште, а такође, и на измену метода и средстава наставе који су одређени датим садржајем, како би се створили услови за развијање научног-теоријског мишљења код ученика још од самог почетка школовања.

Наставни програм одређује која ће и каква знања из науке бити преузета у наставном предмету као и којим ће редоследом бити усвојена. „Уколико наставни програм не прецизира до краја сва знања њихов обим, дубину и редослед усвајања, а што је често случај онда њих ближе одређује методика, уџбеник и сам наставник.“ (Цветковић, 1987, стр. 199). Како наводи исти аутор, посебан значај има поредак увођења и општих, посебних и појединачних знања, јер карактер садржаја наставе у многоме је условљен редоследом увођења општих појмова, правила, закона и посебних појмова и знања.

У вези са овим неопходно је рећи да је Давидов дао неке опште поставке о одређивању садржаја наставних предмета, а што ће омогућити јасније схватање и редоследа усвајања знања од општег ка посебном. То су:

1. Усвајање знања које је општег и апстрактног карактера претходи упознавању ученика са посебним и конкретним знањима.
2. Све појмове које конструишу наставни предмет или његове основне делове ученици усвајају у процесу анализе и условима њиховог настајања, захваљујући којима они постају неопходни (другим речима појмови се не задају као готова знања).
3. При проналажењу предметно-материјалних извора неких знања, ученици пре свега морају да откривају генетски полазну општу везу, која одређује садржај и структуру објекта датих знања (на пример, као објект свих појмова математике у функцији опште везе јавља се општи однос величина, као објект појмова граматике - однос форме и значења речи).
4. Ову везу је неопходно репродуковати у посебним предметним, графичким или знаковним моделима који омогућују да се она проучава и уоче њена својства у чистом облику (на пример, опште односе величина деца могу да изразе у облику словних формула, унутрашњу структуру речи могу представити уз помоћ посебних графичких шема).
5. Код ученика треба специјално формирати такве предметне радње посредством којих они могу у наставном материјалу да открију и уз помоћ модела да репродукују суштинске везе, однос објекта, а затим да проуче његове особине.
6. Ученици морају постепено и благовремено да прелазе од предметних радњи према њиховом остварењу на интелектуалном плану и обратно (Давидов, 1994, стр. 125).

По Давидову редослед усвајања научно-теоријских знања и узајамне везе његових елемената у настави морају бити у складу са усвајањем знања у науци. Пут усвајања знања треба да иде од општег и апстрактног као посебном и конкретном. „Ученици најпре усвајају знања која се односе на општи, изходни, генетски однос, на „хелију“ датог система, предмета или појава, а затим знања о посебним и појединачним случајевима тога система“ (Цветковић, 1989, стр. 105). Посебна знања се изводе из општег као своје једине основе. Наставни предмети изграђени у складу са начинима научног излагања градива морају код ученика да омогуће формирање садржинске апстракције, уопштавања и појма. „Тек ће се у том случају у њиховом сопственом мишљењу јавити претпоставке теоријског односа према стварности“ (Давидов, 1972, стр. 369). Да би ученици усвајали систем знања или појмова и као резултат и као процес, морају обављати адекватну, а не истоветну делатност оној коју су обавили научници када су стварали тај систем. Дакле, ученици морају бити у улози истраживача. У супротном случају, уколико

усвајају готова знања, добија се како каже Иљенков: „догматски окоштали интелект, који се на завршним испитима оцењује са „пет“, а живот га оцењује са „један“, па и ниже (Иљенков, 1975, стр. 116).

Оно што је примарно у овоме делу раду, а у тесној вези са напред наведеним, јесте како се ученици оспособљавају за решавање простих математичких задатака.

Програм наставе математике обухвата велики број различитих математичких задатака и њихових врста. Они су дати повезано са одговарајућим осталим садржајима математике. „Кроз решавање аритметичких задатака математичка знања се брже и лакше усвајају, употпуњавају и продубљавају, развијају мисаоне и изражајне способности ученика проверава ниво овладаности математичким знањима и вештинама и примењују усвојена математичка знања“ (Радојевић, П.Б., 1974, стр. 149). У почетној настави решавање аритметичких задатака је значајна фаза у прелажењу од операције са реалним објектима на математичке, мисаоне операције са математичким појмовима. На тај начин ученици упознају смисао аритметичких операција и усвајају вештину „усменог“ и „писменог“ извођења операција (Радојевић, П.Б., 1974). Кроз решавање задатака, поред усвајања математичких знања и развијања мисаоних способности, код ученика се развија истрајност, упорност, јача воља и налазе мотиви за нове напоре.

Управо због оволиког значаја математичких задатака у настави се претежни део часова посвећује њиховом решавању. Њима се почињу часови, преко њих формирају математички појмови, изводе судови и закључци.

Решавање простих или елементарних задатака је прва етапа овладавања методама решавања задатака. Решавање сложених задатака своди се на решавање низа простих задатака. Због тога је оспособљавање ученика за решавање простих задатака, како се истиче у неким методикама, изузетно значајна наставна активност. Прости задаци су они који се решавају само једном рачунском радњом, а то су задаци са сабирањем и задаци са одузимањем природних бројева. Ученици се за решавање ових задатака оспособљавају почев од првог разреда основне школе па надаље у другоме разреду, у складу са проширивањем обима природних бројева и осталог математичког градива које се изучава у млађим разредима. Једноставна подела простих задатака је на директне и индиректне. Директни задаци су они којима треба да се схвати смисао операције (то су типови задатака у којима се тражи збир и разлика), индиректни где је непозната компонента (то су типови задатака у којима се тражи први сабирак, други сабирак, умањеник и умањилац). Задаци ове врсте су много тежи за ученике с обзиром на зависност између величина и избор операција којима се они могу решити.

Неки аутори уџбеника методике наставе математике (Радојевић, П.Б., 1974) износе детаљнију поделу ових задатака. Основна подела је према врстама операција, на елементарне задатке са сабирањем, одузимањем, множењем и дељењем. Даља подела је на: задатке за свхатање смисла и суштине аритметичких операција (задаци за налажење збира и разлике) и задаци за упоз-

навање својстава аритметичких операција. То су: а) задаци везани за односе између два природна броја, б) узајамно супротни задаци, ц) једначине и неједначине.

Исти аутори наводе да за увођење појма задатака мора претходити припремни период у коме не треба користити назив задатка, већ само указивати на могућности превођења реалних ситуација на језик математичких симбола. Усвајање знања о самим операцијама, о математичким симболима, а потом и о задацима, започиње посматрањем реалних ситуација или илустрација где су присутне физичке радње долажења и одлажења. Дају се илустрације где једном дечаку долази други и где од две девојчице једна одлази. После тога се то што се запажа записује цифрама и знацима „+“ и „-“ (Радојевић, П.В., 1974, стр. 152). Оваква записивања деца треба да схвате као симболизацију, представљање, записивање реалних радњи. После наведених и сличних записивања долази упознавање са знаком једнакости („=“). У овом случају користе се илустрације у којима се приказује исти број неког предмета (нпр. воћа). Сва оваква записивања, како истичу поменути аутори „не можемо сматрати задацима, јер нигде није наглашено шта се тражи, шта је непознато, а шта дато, познато“ (Радојевић, 1974, стр. 153). Следећи корак је формирање појма задатка. Ово се може реализовати на више начина а ми ћемо описати један. „Ставимо у коверат прво две марке, а затим једну. После другог стављања постављамо питање: „Колико смо укупно ставили марака у коверат?“ Деца посматрају чин поступног стављања марака у коверат - то је непознато, да дају одговор на постављено питање, да одаберу, да одреде аритметичку операцију поступак којим ће доћи до решења“ (Радојевић, 1974, стр. 153). Слично се поступа и са задацима за схватање одузимања. На пример задатак: „У коверти је било четири марке, извадили смо три, колико је остало? Ученици прво треба да одреде операцију којом ће решити задатак“ (Радојевић, 1974, стр. 153). Ученици прво одређују операцију (сабирања или одузимања) „непосредно се ослањајући на карактер чулно-доступних реалних радњи и на реално значење употребљених речи, као што су овде дате: „ставили још“, „извадили“. Значење речи се у наведеним случајевима слаже са потребним операцијама и указује на њих.“ (Цветковић, 1987, стр. 258).

Када се анализира уџбеник првог и другог разреда математике за основну школу, може се приметити да се задаци и постављају по напред изнетом процесу оспособљавања ученика за њихово решавање. У актуелном уџбенику математике ученици се уводе у сабирање и решавање задатака овом операцијом помоћу илустрације две групе дечака, од којих једна група прилази другој групи. Поред илустрације дат је задатак: „Играла су се четири дечака, па су дошла још три. Сада се играју 4+3 дечака. Деци се показује шта су сабирци и збир, као и то да је сабирањем одређено колико се дечака играло.“ (Марјановић, 1993, стр. 54). Потом се у истом уџбенику даје задатак у коме треба наћи збир. Задатак гласи: На грани је било 6 врабаца. Долетела су још 3 врапца. Сада их има укупно 6+... Ово пишемо као једанкост ...+...=9, а читамо: збир бројева ... и ... је број ... И овај задатак је пропраћен илустрацијом враба-

ца који су на грани и врабаца који долећу. Потом следе слични примери задатака и исти поступак решавања, али се захтева већа самосталност ученика.

У истом уџбенику ученици се оспособљавају за решавање задатака са операцијом одузимања такође помоћу илустрације. Илустрована је једна група дечака која се играла и друга група дечака која је отишла. Резултат тога задатка гласи: Сада се игра 7-3 дечака. У даљем поступку ученицима се објашњава шта је умањеник, шта умањилац, а потом следи објашњење: „када израчунамо колико је дечака остало да се игра, пишемо једнакост $7-3=4$ или $4=7-3$.“ Колико је дечака остало да се игра одређено је одузимањем.“ (Марјановић, 1993, стр. 59).

Односи, везе између величинама дате у тексту нису предмет специјалног ученичког проучавања и анализе. Предност се даје илустровању реалних предмета и радњи с предметима. Ученицима се, такође, не омогућава да открију нужност избора одговарајуће операције на основу продубљеног проучавања односа између величина у задатку. Само, пак, постављање и решавање задатака представља пример полуготових и готових знања о поступку без откривања зашто је такав поступак могућ или нужан. Нагласак је на показивању, уопштавању и памћењу поступака (начина) долажења до збира односа разлике (Цветковић, 1987).

Оспособљавање ученика за решавање задатака у којима треба наћи непознати сабирак, умањеник и умањилац, захтева другачија дидактичко-методичка решења. Ученици се оспособљавају да одређивање наведених непознатих компонената решавају путем једначина. Већ смо напоменули да се задаци овог типа називају индиректни или „обратни“. Ученици се, а то смо констатовали на основу анализе уџбеника из математике, оспособљавају за решавање ових задатака баш путем једначина.

Укратко ћемо представити методичка решења оспособљавања ученика другога разреда за решавање задатака са непознатим сабирком, умањеником и умањоцем.

За решавање задатака у којима је непознат сабирак ученици се оспособљавају на следећи начин:

Једнакост $15+X=26$ схваташ:

Збир је 26, један сабирак је 15, а тражиш други сабирак „X“.

Биће: $X=26-15$

$X=11$

Затим се проверио да је $15+11=26$ и тако утврдио да си тачно одредио број „X“. Једнакост $15+X=26$ назива се једначина. Број 11 је решење једначине $15+X=26$ (Марјановић, 1993, стр. 35).

Потом следи задатак који гласи: „Ако броју 23 додамо непознати број, збир је 50. Одреди непознати број.“ Помогни се цртежом.

Једначина $\dots+X=\dots$

$X=50-\dots$

$X=27$

Провера: $23+\dots=\dots=\dots$

У овом уџбенику дат је готов запис услова задатака помоћу одговарајућих једначина. дубља логичко-математичка анализа односа између величина у задацима се не врши. Ученицима се не открива зашто написане једначине имају дати облик и у каквој су вези са односима величина у задатку. Поступак решавања једначина је, такође, дат у готовом виду и не објашњава се зашто је изабрана баш операција одузимања. Ученици по свему судећи треба да запамте начин решавања и да га примењују у новим појединачним и посебним случајевима. У уџбенику који смо анализирали, а по коме се сада ради у другоме разреду дата су, у суштини, истоветна решења оспособљавања ученика за решавање задатака у којима се тражи непознати сабирак. У овоме уџбенику начин решавања једначина није записан у општем виду (Цветковић, 1987).

Оспособљавање ученика за решавање задатака у којима је непознат умањеник и умањилац следи након обраде задатака у којима се као непозната јавља сабирак. У уџбенику за други разред, као и наставном процесу методичка решења изгледају овако:

А) Једначину $X-10=30$ схваташ:

Један сабирак је 30, а други 10, збир је X

Пишемо: $X=30+10$

$X=...$ (Марјановић, 1993, стр. 37).

Такође се дефиницијом исказује начин решавања ове једначине, и гласи - непознати умањилац=умањеник-разлика.

Ученицима се затим задају задаци за вежбање. Оно што је важно напоменути јесте да се сваки од ових типова задатака обрађује на посебним часовима. Да би ученици добро усвојили решавање простих задатака, нужно је да они током одређеног временског размака усредсреде пажњу само на једну врсту задатака. Не може се допустити да се на једном истом часу решавају задаци различите врсте.

Ученици се оспособљавају за решавање оваквих врста задатака на основу веза између компонената рачунских радњи. Начин решавања задатака се не даје у општем виду. „Упоређивањем појединачних примера задатака појединог типа ученици долазе до општих знања о тим задацима и њиховим решењима. Та знања се пре свега односе на поступак решавања који се даје у полуготовом или готовом виду. На основу општег знања ученици препознају појединачне случајеве, подводе их под тип на основу ознака којима се тај тип разликује од других и решавају.“ (Цветковић, 1987, стр. 267). Методичка решења оспособљавања ученика за решавање ових задатака не почивају на дубљим логичко-математичким анализама природе тих задатака и зависности између величина које су у њима садржане. „Зато се у методици и у уџбеницима не предвиђају специјалне радње помоћу којих би ученици првенствено откривали те зависности, однос између величина, моделовали их и изучавали. У анализираним методичким решењима не открива се нешто опште што би изнутра повезало све типове ових задатака.“ (Цветковић, 1987, стр. 267).

Предвиђа се само уопштавање начина решавања задатака, док је уопштавање односа између величина у сваком посебном типу ових задатака па и у свим задацима у другоме плану.

На основу анализе методика математике и уџбеника за први и други разред основне школе, а посебно наставних програма, констатовали смо да процес усвајања знања иде од појединачног и посебног ка општем што је у складу са класичном индукцијом као најадекватнијим путем сазнања. Дакле, ученици усвајају прво појединачна и посебна знања, да би тек на крају усвојили општа знања (теорије, принципе, законе). Овакав распоред, односно процес усвајања знања изазива одређене ограничености. Прво, ако се посебна и појединачна знања усвајају одвојено и независно од општих, од њихове суштине, онда она остају емпиристичка. Друго, кад се општа знања усвајају касније, она не могу да утичу на карактер и природу оних посебних и појединачних знања која су неколико година раније усвојена. Зато се општа знања на крају најчешће усвајају као готова, њих ученици могу само да репродукују, али тешко могу да их користе при откривању посебних и појединачних случајева. У складу са овом концепцијом, а на основу схватања о узрасним особеностима ученика и могућностима утицаја наставе на њихов развој (заснивају се на позицијама Пијажеових схватања у односу наставе и развоја), најпре се уводе и усвајају посебна па тек онда општа знања. У складу са овим навешћемо речи Р. Теодосића који каже: „Уколико је школски узраст млађи, утолико је у програмима више једноставнијих и конкретнијих чињеница приступачним непосредном посматрању и од њих се поступно иде до синтезирања и уопштавања у виду закона у завршним разредима.“ (Теодосић, 1957, стр. 172).

У традиционалној методици наставе математике која основе налази у емпиристичкој теорији сазнања и учења, учача се истицање принципа очигледности за све наставне садржаје па и за просте математичке задатке чију структуру чини однос и зависност одређених математичких величина. Очигледност и наставна средства која се примењују помажу усвајању општих представа, с обзиром да илуструју особеност предмета и појава, при чему садржај појмова и чине те спољашње карактеристике. Примена у настави овог дидактичког принципа, схваћеног у духу емпиристичке теорије мишљења и појма, отежава усвајање научних појмова. То је и један разлог што ученици у млађим разредима усвајају знања која се заснивају на проширивању, систематизовању и уопштавању чулног искуства.

Већ смо напоменули да је за сваки тип задатака односно једначине предвиђен посебан час обраде, као и посебан час вежбања. У уџбенику методике наставе математике значајно место се придаје вежбању. У вези са овим Првановић каже да се способност за извесне интелектуалне радње (бројање, рачунање, решавање задатака) не ствара одједном већ се развија вежбањем у току извесног времена (Првановић, 1952).

Ово смо истакли јер се у постојећој настави, током оспособљавања ученика за решавање простих математичких задатака, једино на часовима вежбања примењује индивидуализација. Како се истиче у другом уџбенику

методике наставе математике овим принципом се захтева да ученици сходно својим способностима усвајају математичка знања кроз сопствене мисаоне активности. Да би сваки ученик у току наставе био мисаоно активан, како истичу аутори ове методике (Радојевић, П.В., 1974), треба му према његовим индивидуалним способностима постављати задатке одговарајуће тежине (способнијима теже, просечним средње тежине, слабијима једноставније). У складу са овим поступају и учитељи у постојећој настави. Индивидуализовану наставу организују једино на часовима вежбања једначина и то најчешће у облику наставе на три нивоа тежине и путем наставних листића. Ученицима се дају исти садржаји који су обрађивани колективно на часу али у другачијем обиму, тј. у складу са категоријом (бољи, средњи, слабији) којој припадају. На основу наведеног, можемо констатовати да се овако организованом индивидуализованом наставом:

- 1) усавшавају и вежбају већ развијене способности без могућности да се суштински утиче на ток њиховог развоја и њихов квалитет,
- 2) не обезбеђује се ефикасније напредовање сваког ученика како у погледу школског успеха тако и у погледу интелектуалног развоја,
- 3) индивидуалне разлике ученика у погледу знања се неоправдано повећавају, што ствара још веће тешкоће у настави (Будић, 1999).

Насупрот овоме, Давидов и његови сарадници су организовали и спровели експериментални програм наставе математике у школама. Концепт индивидуализације за потребе овог истраживања (Будић, 1999) састављен је по узору на експериментални програм који су Давидов и његови сарадници примењивали приликом оспособљавања ученика за решавање директних и индиректних задатака. Експериментално обучавање у овоме истраживању имало је две основне етапе:

- 1) формирање општег схватања у односима дела и целог и умеће изражавања тих односа помоћу шема и словних формула;
- 2) обучавање за решавање текстуалних задатака (директних и индиректних).

У овој методичкој концепцији сви напори су уложени да се крене од суштинског, од односа и веза међу величинама. Такво оспособљавање које подразумева изношење суштинског за одређени садржај, на самоме почетку, ствара услове за успешно овладавање тим садржајем. Формирање код ученика схватања о таквом општем односу величина (као што је однос дела и целог) и повезано са тиме умеће изражавања целог преко делова и делова преко целог, може да послужи као етапа обучавања ученика за решавање једначина са сабирањем и одузимањем. На основу овог експерименталног програма, можемо констатовати да при обучавању за решавање једначина са сабирањем и одузимањем треба да претходи примена словних формула јер се преко њих уочавају суштинске везе односа величина, а бројеви треба да дођу тек касније као конкретни случајеви тих односа. Дакле, пре него што ученици дођу до решавања једначина са сабирањем и одузимањем, требало би прво да схвате

суштинске односе између величина, да их представе предметно, графички и словно. без употребе бројева. Моделовање (графичко, шематско или словно) може да служи као средство за издвајање односа при анализи делова конкретних задатака. Словна симболика по овоме истраживању омогућава ученицима увиђање суштинских односа у овој врсти задатака и истовремено избегавање механичког решавања задатака на основу знања састава бројева и односа између бројева. Бројеви се уводе у завршном стадијуму ове етапе обучавања. Оваквим начином обучавања, када је усвојено суштински опште, омогућен је велик трансфер и на све посебне и појединачне случајеве ове врсте простих задатака.

Наиме, по овом концепту развијајуће индивидуализоване наставе упознавање свих ученика са односом делова и целог мора да претходи даљем усвајању знања јер је то суштина ове концепције (овде је то посебно важно јер ученици појединачно то не схватају). То је услов за даље усвајање знања, односно за индивидуализацију схваћену као омогућавање свакоме ученику да достиже већи успех и усваја квалитетнија знања. Таква настава има корективни карактер јер се њоме отклањају индивидуалне разлике у области решавања једначина које иначе неоправдано настају у индивидуализованој настави схваћеној као прилагођавање садржаја способностима сваког ученика или група ученика.

Да би се индивидуалне разлике међу ученицима смањиле с обзиром на знања која треба да усвоје, као и да би се помогло свакоме ученику да постигне што бољи успех, неопходно је било кориговати претходно стечена знања која су емпиристичка. Да бисмо то остварили, ученицима смо (по овој концепцији развијајуће индивидуализоване наставе) понудили исти садржај појмова, тј. почели смо са увођењем и упознавањем деце са општим појмовима (део, цело) на садржајима из математике. У зависности од степена усвојености тих појмова, свакоме ученику смо, путем индивидуализације, надокнађивали садржаје који им недостају како би тиме омогућили постизање бољег успеха свакога ученика и одељења у целини. Пошто је нас интересовало да ли оспособљавање ученика за решавање простих математичких задатака (једначина са сабирањем и одузимањем) може бити организовано другачије од већ изложеног по традиционалној концепцији, и какве разлике може да да, ми смо приступили истраживању.

У наставку рада биће изнет део резултата који показују ефекте примене развијајуће индивидуализоване наставе (на успех ученика у погледу знања).

За потребе овог истраживања коришћена је метода експеримента са паралелним групама (обухваћени су ученици другог разреда основне школе). Конкретно, у једној групи се наставна тема *једначине са сабирањем и одузимањем* обрађивала путем уобичајеног методског приступа за нашу школску праксу (преко особина сабирања, односно умањеника и умањиоца) који смо описали на претходним страницама. Ту смо групу назвали контролном. У другој групи, која је експериментална, поменута тема се обрађивала преко односа дела и целине (путем новог приступа, тј. модела развијајуће индивиду-

ализоване наставе, чију смо ваљаност желели да испитамо). На основу резултата до којих се дошло, настојали смо да утврдимо разлике у постигнућима ученика обе групе и тиме откријемо степен ефикасности датих поступака. За ове потребе од инструмената примењени су тестови знања (иницијални и финални), као и тест Равенове прогресивне матрице за утврђивање интелектуалног нивоа испитаника.

За рад у експерименталним одељењима учитељи су користили припреме за обраду наставних јединица које су урађене за потребе експеримента (види прилог 1), док су у контролним одељењима учитељи користили припреме које су у складу са уобичајеном концепцијом наставног рада. Важно је истаћи да су обе групе (експериментална и контролна) имале исти број часова.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Приликом утврђивања значајности разлика између експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тесту, резултате који су ученици постигли поделили смо у пет категорија (с обзиром на распон освојених бодова на оба теста). Прва категорија (0-7 бодова); друга категорија (8-14 бодова); трећа категорија (15-22 бодова); четврта категорија (23-30 бодова); и пета категорија (31-38 бодова).

Да бисмо могли да утврдимо ефекте примене концепта индивидуализације који се примењивао у експерименталној групи приликом обраде наставне теме *једначине са сабирањем и одузимањем*, неопходно је било да претходно упоредимо укупне резултате које су испитаници (експерименталне и контролне групе) освојили на иницијалном тесту, да бисмо испитали степен њихове уједначености.

Из табеле 1 на основу распоређености испитаника према броју освојених бодова по категоријама, у начелу можемо рећи да су ученици обе групе на иницијалном тесту постигли приближно исти резултат. Поступком ANOVA утврђено је да не постоји значајна разлика ($F=1.659$, $p=0.201$) између ових група. Табела 2.

Табела 1: *Распоређеност ученика обе групе по категоријама освојених бодова на иницијалном тесту*

	Категорије према освојеним бодовима				
	I (0-7)	II (8-14)	III (15-22)	IV (23-30)	V (31-38)
Е-група	3	11	21	6	3
К-група	5	17	20	10	5

Табела 2: *Roy-ev шест* и ANOVA за *йраћење йосћийнунућа обе зрује на иницијалном шесту*

R	R ²	CHI	F	p
.128	.016	.127	1.659	.201
Cr=.037				
Дистанца .260				

Према овим резултатима произилази да су експериментална и контролна група уједначене у погледу претходних знања из наведене наставне теме.

У даљем тексту приказана су постигнућа ученика ових група на финалном тесту.

Табела 3: *Расйорећеносћ ученика обе зрује йо кайежоријама освојених бодова на финалном шесту*

	Категорије према освојеним бодовима				
	I (0-7)	II (8-14)	III (15-22)	IV (23-30)	V (31-38)
Е-група	2	2	6	12	22
К-група	1	6	23	23	4

Табела 4: *Roy-ev шест* и ANOVA за *йраћење йосћийнунућа обе зрује на финалном есту*.

R	R ²	CHI	F	p
.517	.267	.459	36.106	.000
Cr=.037				
Дистанца =1.212				

На основу резултата које су ученици обе групе постигли на финалном тесту, добили смо сасвим нову слику о њиховим постигнућима. У начелу можемо рећи (Табела 3) да је у контролној групи више ученика освојило бодове из категорије које носе мањи број поена, а у експерименталној групи је више ученика освојило бодове из категорије која носи највећи број поена.

Путем Roy-евог теста добили смо да је Cr (критична вредност 0.037) R²(0.26), што говори да негде постоје разлике између експерименталних и контролних група на финалном тесту. Поступком ANOVA утврђено је да су те разлике значајне (F=36.106, p=0.000). Табела 4.

Табела 5: *Student-ов t-тест* на *пропорцијама* *праћена разлика између експерименталне и контролне групе на финалном тесту*

категорије по освојеним бодовима	пропорција		%		t	p
	Е	К	Е	К		
III	6/44	23/57	.136	.404	-2.942	.0040
V	22/44	4/57	.500	.070	4.899	.000

T-тест на пропорцијама тачно прецизира оне категорије освојених бодова које доводе до разлика између наведених група. Ослањајући се на ове податке, можемо рећи да је више ученика из контролне групе освојило бодове из треће категорије резултата (23 ученика, тј. 40%) у односу на ученике из експерименталне групе (6 ученика, тј. 13%). Израчуната вредност t-теста на пропорцијама износи 2.942 и носи ризик грешке од 0.0040, што указује да заступљеност испитаника у овој категорији освојених бодова на финалном тесту значајно већа у односу на ученике експерименталне групе. Међутим, у даљој анализи примећујемо да је много већи број ученика из експерименталне групе освојио бодове из V категорије (која носи највећи број бодова) (22 ученика, тј. 50%) у односу на ученике контролне групе (4 ученика, тј. 0.07%). Израчуната вредност t-теста у овом случају је чак 4.899 и носи ризик грешке од 0.000, што говори да је заступљеност испитаника експерименталне групе са највећим бројем освојених бодова на финалном тесту значајно већа у односу на ученике контролне групе. Табела 5.

На основу добијених резултата, можемо рећи да је експериментална група више напредовала у односу на контролну групу када узмемо да су им стартне позиције исте (мисли се на иницијални тест). $R^2(0.51)$ указује на значајну повезаност између броја ученика и броја освојених бодова, а дистанца (1.212) која има високу вредност, одражава разлике које су настале између ових група након постигнутих резултата на финалном тесту (види табелу 4).

С обзиром да је 50% ученика експерименталне групе освојило број бодова у распону од 31-38, можемо констатовати да је група у којој се примењује концепт индивидуализације постигла бољи успех у односу на контролну групу.

Пошто смо утврдили да су ученици експерименталних одељења на финалном тесту (гледајући укупан резултат) постигли бољи успех у односу на ученике контролних одељења, у даљој анализи желимо да испитамо разлике између ових група и појединача у погледу напредовања.

Напредовање, односно назадовање ученика, у односу на резултате са иницијалног теста, поделили смо у четири категорије.

Прва категорија (-10 до 0 бодова) подразумева степен назадовања ученика. Друга категорија (1-10 бодова); трећа категорија (11-20 бодова); четврта категорија (21 и више бодова) одржавају број бодова за који су и колико ученика побољшали свој резултат.

У табели 6 дата је глобална слика о напредовању обе групе по наведеним категоријама. Роу-евим тестом смо утврдили да негде постоје разлике између група (Cr (0.037 R² (0.098))). Поступак ANOVA каже да су те разлике значајне (F=15.405, p=0.001). Табела 7.

Табела 6: *Преглед распооређености ученика експерименталне и контролне групе по категоријама бодова за напредовање*

	Категорије за напредовање			
	I (-10;0)	II (1;10)	III (11;20)	IV (20>)
Е-група	3	21	17	3
К-група	19	27	9	2

Табела 7: *Роу-ев индекс и ANOVA за праћење напредовања ученика експерименталне и контролне групе*

R	R ²	CHI	F	p
0.367	0.131	0.344	15.405	0.000
Cr=0.037				
Дистанца= 0.792				

Т-тестом на пропорцијама су изражене оне категорије бодова за напредовање односно назадовање ученика које указују на разлике између испитиваних група. Према подацима из табеле 8 само су три ученика из експерименталне групе, тј. 0.011% лошије урадили финални тест него иницијални, док је у контролним одељењима њих 19, тј. 0.33% умањило свој првобитни резултат у распону од -10 до 0 бодова. Израчуната вредност т-теста са пропорцијама износи 3.201 и носи ризик грешке од 0.001 што указује да је заступљеност испитаника контролне групе у категорији за назадовање статистички значајно већа у односу на ученике експерименталне групе. У даљој анализи примећујемо да је 17 ученика, тј. 0.36% експерименталних одељења успело са бољша свој претходни резултат у распону од 11-20 бодова, а у контролним само 9 ученика, тј. 0.15%. Израчуната вредност т-теста на пропорцијама у овоме случају износи 2.604 са ризиком грешке од 0.010 што говори да је присуство ученика експерименталне групе у поменутој категорији за напредовање статистички значајно већа у односу на ученике контролне групе. Табела 8.

Сва анализирана постигнућа ученика контролних одељења на финалном тесту указују на слабо владање суштинским одликама простог математичког задатка, а то је схватање односа величина у задатку, док су релативно добри у спољашњим одликама које су у вези са решавањем простих

математичких задатака, а то је поступак и техника рачунања. Традиционална концепција инсистира на поступности и индуктивном путу сазнања, полази од очигледних предмета и тиме одређује овакве резултате. По овој концепцији оспособљавања ученика за решавање једначина предвиђа се уопштавање на основу упоређивања решених задатака, док се уопштавање односа између величина у сваком посебном типу и целом систему ових задатака остварује стихијски.

Табела 8: Student-ов \bar{u} - \bar{u} ес \bar{u} на \bar{u} ројорсијама за \bar{u} раћење разлика у најреговању ученика експерименталне и контролне групе

категорије по освојеним бодовима	пропорција		%		t	p
	E	K	E	K		
I	3/44	19/57	.068	.33	3.201	.001
III	17/44	9/57	.386	.15	2.604	.010

На основу свега до сада добијеним разликама смо показали да су ученици експерименталне групе (гледано на укупном узорку) више напредовали у односу на ученике контролне групе.

У складу са овим морамо рећи да наша намера није била да уобичајени концепт индивидуализације представимо као неефикасан (с обзиром на солидне резултате које је већина ученика из ове групе постигла) већ нам је циљ да укажемо да постоји и другачији концепт индивидуализације, који се показао ефикаснијим у погледу квалитета знања. Наиме, у постојећој настави преовладава тзв. пасивно учење, у коме наставник настоји да научи ученике неком правилу тако што им га саопштава уз обавезно давање примера. У оваквој ситуацији ученицима је ускраћена могућност да самостално открију правило, од њих се само захтева да га науче и запамте.

Конкретно и у нашем случају у контролној групи су се приликом обраде предвиђених наставних јединица смењивали правила и примери, у циљу запамћивања датих садржаја (назива компонената једначина - сабирак, збир, умањеник, умањилац, разлика, дефиниције у којима се открива како се која од наведених компоненти добија). Индивидуализација се уводила само на часовима који су били предвиђени за вежбање.

Међутим, ми смо унутар експерименталне групе поред концепта индивидуализације увели и другачији садржај појмова и правила по коме су се једначине обрађивале. У складу са овим изнећемо разматрања Н. Божановић која каже: „Да су садржај и његове карактеристике неопходан услов правилног уопштавања... неопходна претпоставка у формирању појмова јер у супротном ученик остаје на нивоу парцијалних знања у оквиру појединих категорија“ (Божановић, Н. 1989, стр. 91).

Овим концептом индивидуализације омогућено је ученицима да схвате суштину законитости која је основа математичких радњи, а не њихове називе, као што је случај у контролној групи. У овом контексту позваћемо се на Брунера који истиче да је за трансфер од малог значаја зна ли ученик називе ових радњи, битније је да ли он уме или не уме да их изведе (Брунер, 1976).

Судећи по резултатима који су изложени, можемо бити задовољни у смислу да је унутар експерименталне групе, путем начина рада и садржајних карактеристика, омогућено ученицима да схвате основну појмовну структуру градива.

Л и т е р а т у р а :

1. Брунер, Ц. (1976), Процес образовања, *Педагоџија*, 2-3, Београд, 275-321.
2. Будић, С. (1999), *Индивидуализована настава и усљех ученика*, Савез педагошких друштва Војводине, Нови Сад.
3. Давидов, В. В. (1972), *Види обошенија в обучении*, Педагогика, Москва.
4. Давидов, В. В. (1994), *Философско психологические проблеми развијија, образованија*, Интор, Москва.
5. Иљенков, С. В. (1975), *О идеалима и идеалима*, Школска књига, Загреб.
6. Марјановић, М. и др. (1993), *Математика за први разред основног васпитања и образовања*, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Нови Сад и Београд.
7. Првановић, С. (1952), *Методика савременог математичког образовања у основној школи*, Завод за издавање уџбеника, Београд.
8. Радојевић, П. Радојевић, В. (1974), *Методика наставе математике*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
9. Цветковић, Ж. (1981), Нека новија схватања о усвајању математичких појмова у основној школи, *Настава и васпитање*, 1, Београд.
10. Цветковић, Ж. (1987), *Однос између општих, посебних и појединачних знања, рукопис докторске дисертације*, Београд.
11. Цветковић, Ж. (1997), Неки основни донети традиционалних и правци развоја савремених методика наставе, *Наша школа*, 3-4, Бања Лука, 237-245.
12. Шарановић, Божановић, (1989), *Теоријске основе сазнавања у настави*, Просвета, Београд.

ПРИЛОГ 1

Преглед наставних јединица и садржаји везани за сваку од њих

НАСТАВНИ РАД У ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИМ ОДЕЉЕЊИМА

1. ПОЈАМ ДЕЛОВА И ЦЕЛОГ

Задатак ове наставне јединице је био да ученици схвате да је нешто део или цело у односу на неку другу величину. Затим да увиде да је цело веће од сваког свог дела и да сви делови сачињавају цело.

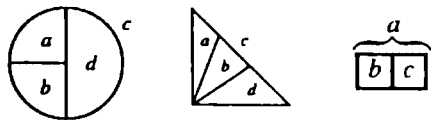
Ученици су се помоћу трака од папира и коцки упознавали са појмовима део целина и односима између њих. Тако су дошли до закључка да једна трака може бити цело ако се састоји из делова, а део ако је спојимо са неком другом траком.

Потом ученици, упоређивањем целе траке и делова уочавају да је свако цело веће од сваког свог дела и обратно.

2. ГРАФИЧКО МОДЕЛОВАЊЕ ОДНОСА ДЕЛОВА И ЦЕЛОГ

У току ове наставне јединице ученици су наставили да откривају односе између делова и целог али овога пута са представљањем помоћу цртежа у свесци (сваки ученик, након заједничког рада помоћу изрезаних трака, задатак представља цртежом у свесци).

Након овога ученици се оспособљавају да моделовани однос делова и целог приказују помоћу величина на предметима. У склопу овога деца цртају по жељи круг, квадрат или неке треће облике. Као задатак ученици имају да нацртају цело и поделе на делове (овде су код ученика могућа различита решења у погледу целог, количине и величине делова). На табли се цртају различита решења:

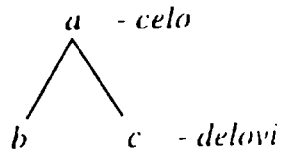


Потом учитељ црта на табли дуж и захтева од ученика да докажу када ће дуж бити цело, а када део.



Путем овога задатка ученици закључују да је дуж a цело јер се састоји из делова b и u , а да је у другом случају део јер смо јој додали још један део g .

Сада је нова дуж v цело а делови су a и \bar{z} или b , u , \bar{z} (у разговору се исправљају грешке ученика). После овога ученици се упознају и са другачијим представљањем делова и целог, а то је путем шеме.



3. ОДНОС ИЗМЕЂУ ДЕЛОВА И ЦЕЛОГ И ДЕЛОВА МЕЋУСОБНО

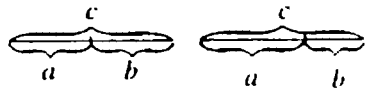
Задатак ове наставне јединице је да ученици увиде да је цело веће од сваког свог дела и да је сваки део мањи од целог, као и да увиде да делови целог могу бити међусобно једнаки и неједнаки по величини. И на овоме часу као и на претходним часовима ученици представљају цело и делове помоћу цртежа, уочавају да је цело веће од сваког свог дела и то записују помоћу математичког знака.

Пример: $a > b$; $b < a$;
 $a > u$; $u < a$;

Потом учитељ представља цртежом на табли цело које се састоји из делова различите величине, те ученици закључују да делови могу бити једнаки и неједнаки. Пример:

У склопу ове наставне јединице учитељ покушава да, на основу неједнакости исписаних на табли, ученике наведе на одговор - шта је цело а шта делови. Пример:

$a > b$; $a > u$ (ученици треба да одговоре да је а цело, а b и u делови јер је a веће од b и u .)

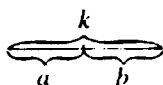


4. ОПИСИВАЊЕ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ДЕЛОВА И ЦЕЛОГА ПОМОЋУ ЈЕДНАКОСТИ

У току ове наставне јединице ученици су се оспособљавали да односе између делова и целог описују помоћу једнакости. Уместо цртежом, они су тај однос изразили математички. На пример цело a и делова b и u су представили: $a = b + u$ (јер делови b и u сачињавају цело a). Пошто је улога учитеља да обезбеђује и усмерава сазнајну делатност ученика, непосредно после записане једнакости, уследило је питање чему је једнак део b . На основу већ сазнатог да је део мањи од целог, ученици су забележили следећу једнакост: $b = a - u$ и то су представили цртежом. На тај начин су изразили и део u уз објашњења и помоћ учитеља. Овим путем се ученици оспособљавају да схвате

да једнакости има онолико колико има величина у односу делова и целог и да у једнакост морају ући све величине.

Пошто су се ученици приликом описивања односа делова и целог служили цртежом, задатак је био да се оспособљавају да прелазе од цртежа ка једнакости и обрнуто. Пример:



Задатак: $a+b=_$; $k-a=_$
 $k-b=_$

Посредством свих примера ученици су дошли до закључка да се цело не може одузети од дела јер је веће, а да се сваки део добија када се од целог одузме други део.

5. ОТКРИВАЊЕ ДЕЛОВА И ЦЕЛОГ У ТЕКСТУ

Задатак ове наставне јединице је да ученици откривају цело и делове у текстовима.

Пример: У корпи је било a плавих и b црвених оловака - укупно је било k оловака.

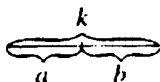
Прочитавши текст ученици прво делове и цело представљају помоћу цртежа а потом откривају и записују једнакости.

У овоме примеру a и b су делови а k је цело.

$$k=a+b$$

$$a=k-b \text{ једнакости}$$

$$b=k-a$$



Ове једнакости ученици образлажу, а потом надовезујући се на цртеж из претходног примера састављају текст који ће да му одговара.

Након овога су следили различити текстови на основу којих су ученици одређивали делове и цело и представљали их путем цртежа и једнакости.

6. УПОРЕЂИВАЊЕ БРОЈЕВНЕ ВРЕДНОСТИ ПОДАТАКА И УВОЂЕЊЕ НЕПОЗНАТЕ ВЕЛИЧИНЕ

У овој наставној јединици ученици се оспособљавају да на основу бројевне вредности две величине одређују вредност треће. Наиме, на основу већ усвојених знања о односу делова и целог, ученици су величине, које су представљене помоћу цртежа, (дуж дужине 15 квадратића подељена на два различита дела) изразили бројевима. На пример:

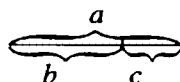
$$b=?$$

$$u=5$$

$$a=?$$

$$a-b+u;$$

$$a=10+5=15$$



Потом су на текстуалним задацима (типа: ујутру је у парку радило a горана, а касније је дошло у помоћ b горана. Укупно је у парку радило b горана) одређивали делове и цело, изражавали по избору неке величине бројевима, а непознату обележавали словом x . Уследило је увођење непознате величине.

На тај начин су се ученици оспособљавали да схвате непознату величину, њену везу са питањем у задатку као и сам задатак. И, што је такође важно, омогућено је ученицима да постављају и решавају задатке на основу увиђања односа делова и целог.

7. ПОСТАВЉАЊЕ И РЕШАВАЊЕ ЗАДАТАКА У КОЈИМА СЕ ТРАЖИ ЗБИР (РАЗЛИКА)

$$a+b=x; \quad a-b=x$$

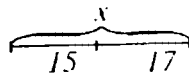
У овој наставној јединици ученици су добијали задатке типа:

Марко је купио 15 кликера, а мама му је дала 17 кликера. Колико укупно има кликера Марко?

С обзиром да су у претходним наставним јединицама као примери за рад користили текстуални задаци у којима су величине изражене словима (такозвани индиректни задаци) у овом случају презентују се задаци у којима су величине изражене бројевима.

Од ученика се захтевало да сваки понуђени задатак прво представе цртежом, потом одреде делове и цело, одреде непознату величину (и обележе са „ x “), поставе једначину и реше је. Решење овога задатка гласи:

делови су 15 и 17 а цело је непозната и обележава се са x . Пошто цело садржи у себи делове, једначина гласи $15+15=x$
 $x=32$



Овим путем су се ученици још директније оспособљавали да решавају задатке на основу увиђања односа делова и целог.

8. ПОСТАВЉАЊЕ И РЕШАВАЊЕ ЗАДАТАКА СА НЕПОЗНАТИМ КОМПОНЕНТАМА

Овде су ученици, на основу стечених знања путем претходно наведених наставних јединица, решавали једначине које су презентоване у облику текста или словних формула, на пример:

- 1) Пера је имао 85 сличица. Дао је брату неколико. Када је избројао преостало му је још 68. Колико је дао брату?
- 2) Који број треба додати броју 37 да се добије 71?
- 3) $x+33=91$. Састави текстуални задатак на основу дате једначине и реши је.

Ученици су решавали ове и друге њима сличне задатке тако што су претходно одређивали делове и цело у задатку, потом откривали шта је непознато (део или цело) и тек онда тражили решење.

Као на пример навешћемо решење за први задатак:

Овде је цело 85, један део 65, други део је непознат и обележићемо га са „ x “. Поставка задатка изгледа овако:

$$85 - x = 65$$

цело део део

$$x = 85 - 65$$

$x - 20$ (непознат је део, а знамо да се део добија када од целога одуземо други део).

Spomenka Budic, MA

Novi Sad

INDIVIDUALIZATION OF INSTRUCTION AND TRAINING STUDENTS TO SOLVE MATHEMATICAL PROBLEMS

Summary

The essay discusses training of students making them capable to solve simple mathematical problems. The experiment with parallel groups has been done. In the first group the instruction unit: Equations with addition and subtraction was taught using traditional methodic approach in our school practice (by addition features, that is by minuend and subtrahend). In this group – a controlled one – individualization has been applied only during training classes (three level of difficulty instruction and teaching papers). In the second group – an experimental one – the theme was taught by whole and a part relation (by a new approach whose validity was to be checked). Experimental training in this study had two phases:

1. General idea of whole and a part relation and skill to express these relations using schemes and letter formulas

2. Training for textual tasks solving – direct and indirect.

In this methodic conception all efforts were made to start from the essential: from relations of values.

After training students to solve equations with addition and subtraction, on the basis of final test results it has been established that E group students (group where the model of developmental individualized instruction was applied) advanced more comparing to C group students.

Key words: individualization, training students for problems solving

ОСНОВНЕ ЕСТЕТСКЕ КАТЕГОРИЈЕ

Резиме

Аутор се у раду бави проблематиком основних естетских категорија: лепо, узвишено, трагично, комично, ружно и љуико. Анализира ове појмове у светлу различитих естетичких концепција од старозрчких филозофа Платона и Аристотела све до данас. Посебна пажња посвећена је естетичким идејама највећих филозофа немачке класичне филозофије: Канта и Хегела.

Кључне речи: естетичке категорије, историја естетике, лепо, узвишено, трагично, комично, ружно, љуико

ОСНОВНЕ ЕСТЕТСКЕ КАТЕГОРИЈЕ

Овај израз настаје крајем XIX века захваљујући утицају Кантове терминологије и први га користи француски естетичар Виктор Башо да би њиме означио форме, односно модификације лепог. Средином XX века Сурио под овим термином подразумева „средство за исказивање изричитих и директних вредносних судова“ у овом смислу категорије „одговарају утисцима“ који су у исти мах „непосредни и једноставни“, а то значи да естетске категорије представљају „особене вредности и укусе“ (Узелац, 1999).

Треба рећи да већ у другој половини XVIII века филозофи настоје да одреде темељне естетске појмове. Ту је дело Зулцера *Ојшња историја лепих уметности* (1774), Волтеров *Филозофски речник* (1764) у којима се налази обрађен већи број основних естетских појмова иако њихово излагање нема систематски карактер. Први такав покушај налазимо код Канта, који у делу *Критика моћи суђења* набраја, анализира и гради њихов систем користећи се истим логичким принципима класификације на којима је утемељио и свој филозофски систем у *Критици чистиога ума*. Шелинг темељ класификације ових категорија види у принципу прелаза коначног у бесконачно из чијег примерења и хармоније настаје **лепо** којем додаје још **узвишено** и **комично**. Хегел у разматрању естетских категорија полази од њиховог историјског настанка и наводи, **лепо**, **узвишено** и **ружно** којима се још придодују **трагично** и **комично** које се разматрају кроз анализу конкретних уметничких дела.

Међу естетичарима постојала су подељена мишљења када је реч о томе да ли су све естетске категорије једнако вредне; да ли се може говорити само

о лепом а да су сви остали појмови који га прате његове варијанте. Сурио сматра да је немогуће класификовати категорије лепог јер се обележја естетских категорија не налазе увек у истим равнима постојања док Татаркјевич сматра да су ове категорије само појавни облици а не врсте лепог.

Навешћемо само неке од теоретичара који су давали поделе естетских категорија ради уочавања разноврсности критеријума и подела **Ш. Лало**, у књизи *Естетички појмови* настоји да изложи систем девет естетичких категорија које изводи из појма хармоније а то су: лепо, дивно, љупко, узвишено, трагично, драматично, духовито, комично, хуморескно, **Сурио** овом списку додаје: елегично, патетично, фантастично, сликовито, поетично, гротескно, мелодрамско, херојско, племенито и лирско. **Шестаков** у својој књизи *Естетичке категорије* предлаже следећи низ категорија: а) полазишна категорија (естетско), б) опште естетичке категорије - које су истовремено и категорије естетског (лепо, узвишено, трагично, комично и ружно), ц) естетичке модификације (хармонија, љупкост, идеал, херојско, катарсис, иронија, гротескно, ужасно дисхармонично). **М. Dessior** (1963) у књизи *Естетика и њена наука о уметности* у поглављу Основни естетски облици наводи следеће: лепо, узвишено и трагично, ружно и комично.

Има естетичара, међу којима и Кроче, који сматрају да се о естетичким категоријама не може говорити. Он сматра да су естетичке категорије псеудопојмови који су крајње индивидуални па самим тим произвољни и неодређени те не могу бити израз ничег реалног већ су фиксација разних психолошких нијанси и одраз наших осећања. Кроче сматра да „треба дати слободу говорницима и писцима да сваки пут изнова дефинишу, узвишено или комично, трагично или хумористичко, према својој жељи и како је прикладно с обзиром на циљ што га себи постављају“ (Узелац, 1999). Ипак, као категорију коју истиче у односу на остале је **узвишено**.

ЛЕПО

Када је реч о овом појму треба истаћи да је основни проблем у одређивању обима и садржаја лепог. Понекад се њим обухватају све естетичке категорије па се он поклапа са појмом уметничко.

Током историје као радови лепог истицани су: симетрија, хармонија, узвишеност, љупкост, величина, богатство, сликовитост итд. Грци су за овај појам користили израз **kalon**, а Римљани **pulchrum** који се задржао током антике и средњег века да би у периоду ренесансе био замењен изразом **bellum** и примењивао само када се говорило о лепоти жене и деце, да би се проширио на све лепо. Треба истаћи да су Грци за оно што ми зовемо лепо користили друге називе (*symetria* за оно што је визуелно лепо, или *harmonija* за оно што је аудитивно лепо). У том периоду лепо се могло посматрати са три аспекта: лепо у најширем значењу - област естетике; лепо у ужем значењу - обухвата све оно што изазива естетске доживљаје (реч, боја звук, мисао); лепо у естетском значењу сужено на област вида (облик и боја).

Од мноштва теорија лепог како по распрострањености тако и по дужини трајања и утицаја који је имала изводи се тзв. **велика теорија лепог** коју су засновали питагорејци. Они су сматрали да лепота ствари почива на савршеној структури, а ове на пропорцији делова и она гласи: лепо почива на пропорцији делова. То значи да лепо почива на нечему што се може установити помоћу бројева - пре свега на пољу музике потом на вајарство, сликарство и архитектуру.

Платон одбацује тезу да је лепо нека конкретна физичка ствар, затим тезу да је лепо нешто пригодно или сврховито, као и да је лепо оно што пружа чулно задовољство. Он сматра да је лепо нешто што је само по себи и са собом једноврсно и вечно и све што је лепо учествује на некакав начин, то остало настаје и нестаје, а оно нити се ишта повећава, нити смањује, нити му се ишта дешава. Реч је о лепоти до које се доспева мишљењем, о идеји лепоте која омогућује лепоту свих конкретних ствари.

Аристотел одлике лепоте види у величини и поретку; својства лепог треба да имају све ствари па тако и уметничка дела. У *Полицици* он пише да „како лепота обично настаје из склади броја и величине, онда најлепша мора бити она држава у којој је број становништва у складу с величином земље“, а то значи да су лепота и поредак неопходно и универзално својство лепоте и да лепи могу да буду не само уметничка дела већ и сви предмети које срећемо у природи.

Највећи мислилац средњег века Тома Аквински сматрао је да нешто да би било лепо мора да испуњава три услова: целину, сразмер и сјај. Лепо је оно што нам се допада кад га видимо. Лепота је увек била подређена намени, значењу и циљу предмета. По Аквинском од стакла направљена тестера била би пријатнија за око него гвоздена, али не би била боља јер лепота мора одговарати сврси.

Ренесансни мислиоци су више били окренути природи а мање размишљању о лепом; лепо је хармонија и добра пропорција по Албертију. Суштина лепог је у хармонији која је извор сваке лепоте а саму лепоту архитектуре обезбеђују три момента: број, ограничење и распоред. Тако долази до замене средњовековне формуле лепог новом: **лепо је хармонија делова**.

Појам лепог заузима централно место у Кантовој естетици (*Критика моћи суђења*). Да бисмо неки предмет назвали лепим, мора се поћи од анализе судова укуса: квалитет, квантитет, модалитет и релација.

Са првог становишта процену лепог повезујемо са субјектом и његовим осећањем задовољства и незадовољства. Пријатно, лепо и добро означавају три различита односа представа према осећају задовољства и незадовољства и с обзиром на то осећање, разликују се предмети и врсте представа једне од других. Укус представља моћ просуђивања једног предмета или неке врсте представљања помоћу допадања или недопадања без икаквог интереса. Предмет таквог допадања назива се лепим.

По другом становишту лепо је оно што се без појмова представља као објект општег допадања. Пошто се допадање не заснива на склоности субјек-

та већ се онај ко суди осећа потпуно слободан у погледу допадања које посвећује предмету, он није у стању да пронађе било какве личне услове као разлог допадању, то значи да се такво допадање може приписати свакоме.

Суд укуса с обзиром на релацију истиче да је лепота форма сврховитости једног предмета уколико се она на њему опажа без представе о некој сврси; док је по четвртном становишту лепо оно што се без појма сазнаје као предмет неког нужног допадања.

УЗВИШЕНО

Појам узвишеног се формира у позној антици (реторици) која је узвишеним стилем означавала највиши стил говорништва који се одликовао значајем и достојанственошћу. Овај појам се приписује Косију Лонгину који посебну пажњу посвећује деловању узвишеног на човека: циљ узвишеног није очишћење, подржавање или поука већ довођење слушаоца у стање одушевљења. Свим изворима (има их пет) је темељ природна способност без које се не може ништа створити. Прва је способност за велике замисли; друга је дубоко и надахнуто осећање (као урођене); трећа се састоји у некој посебној обради фигура; племенитост израза; на крају композиција и поредак речи.

У Енглеској, Берк сматра да је узвишено везано за афекте самоодржања у које спадају страх, ужас, изненађење и усхићење. Све што је такво да изазива идеју незадовољства и опасности, што се показује ужасним или је везано за предмете који изазивају ужас или нешто сличнојесте извор узвишеног. Разлике између лепог и узвишеног су у томе што узвишено почива на незадовољству а лепо на позивитним осећањима; узвишено се везује за нешто снажно и моћно а лепо за неку слабост.

Кант у спису *О лејом и узвишеном* истиче како узвишено узбуђује а лепо привлачи. Задовољство које добијамо од лепог повезано је с представом квалитета, а задовољство које пружа узвишено с представом квантитета. Допадање истога носи у себи неко непосредно осећање усавршавања живота а осећање узвишеног представља задовољство које настаје само индиректно тако да бива произведено осећањем неког тренутног кочења животних сила. С тога допадање узвишенога садржи у себи дивљење и поштовање. Права узвишеност се мора тражити само у душевности онога који суди, а не у објекту природе, чије просуђивање даје повод за такво његово расположење.

Лепо и узвишено се саглашавају у томе што се обоје само собом допадају. Лепо и узвишено се саглашавају и у томе што ни једно ни друго не представља ни неки чулни суд, ни неки логичко-одређени суд, већ суд рефлексиве. То допадање није повезано са осећањем као што је осећање пријатнога, нити са неким одређеним појмом, као допадање које изазива оно што је добро већ је спојено са чистим приказивањем услед чега се моћ приказивања посматра код неког датог опажаја сагласно се моћи појмова разума. Обе врсте судова су појединачни судови али такви да себе оглашавају као општеважећи у погледу сваког субјекта.

Лепота у природи носи у себи једну сврховитост своје форме, услед чега је предмет просто предодређен за нашу моћ суђења и тако она сачињава по себи један предмет допадања. Међутим, оно што у њима изазива осећање узвишености може за нашу моћ суђења изгледати неприкладно али се просуђује као да је утолико узвишеније. Не треба рећи да је предмет узвишен већ да је подесан за приказивање неке узвишености, на коју може да се наиђе у души, будући да узвишено у правом смислу не може да се садржи ни у каквој чулној форми већ стоји само у вези са идејама ума. Док за лепо у природи морамо да тражимо неки основ изван нас, основ за узвишено можемо тражити једино у нама и у оном начину мишљења којим се узвишеност уноси у представу о природи.

Кантову концепцију узвишеног развија Шилер који у чланку о узвишеном пише да се узвишеним назива онај предмет пред чијом представом наша чулна природа осећа своју ограниченост, а умна природа своје првенство, слободу од сваког ограничења; то је предмет пред којим се налазимо физички у неугодном положају, али се морално, посредством идеје, над њим узвишујемо (према: Узелац, 1999). Шилер, такође настоји да изгради разлику теоријског и практичног узвишеног где прво противречи условима нашег постојања, а друго условима наше свести, теоријски велико проширује област наших манифестација, а практично велико нашу моћ.

Хартман у својој *Esthetik* наводи да узвишено срећемо у свим областима у којима имамо посла с нечим изванредно великим (надмоћним); у природи и у људском животу, у мислима и у фантазији. Оно постоји у разним природним феноменима: у бури, водопадима, пустињи... За естетски доживљај је битно да у њему не сме бити страха пред великим и моћним предметима који се срећу у природи, стога Кант истиче да: „онај ко се боји не може створити суд о узвишеном у природи, као што онај ко је заведен наклоношћу и жудњом не може створити суд о лепом“. (према: Узелац, 1999). Узвишено постоји у људском животу: онај ко подноси патњу и бол узвишен је изнад патње и бола; онај ко жртвује живот и здравље узвишен је изнад добара мира и удобности. Овде узвишено није естетско већ морално узвишено. Узвишено постаје естетски узвишено онда када поред дивљења постигнемо дисциплину и могућност да га у миру посматрамо и пустимо да његова величина делује да нас далеко од сваког узбуђења и актуелности (Хартман, 1968). Према Хартману узвишено се може наћи сем у природи и у уметностима али у различитим интензитету. Нема га много у сликарству јер је оно сувише спутано чулним елементом, али га има у вајарству које је најпре обликовало узвишено у божанским ликовима, затим у епу, музици и архитектури. Архитектура показује статички узвишено у тихом миру и величини. Музика узвишено показује у дубини душевне динамике и може да изрази душевно узвишено зато што му омогућује да непосредно проговори и тако изазива треперење код слушаоца које га обузима изнутра па он узвишено доживљава као своју унутрашњост. Хартман разликује више врста узвишеног: велико и величанствено; озбиљно, свечано, надмоћно; у себи затворено и савршено; огромно, страшно и снажно; обузимајуће и потребно итд.

Узвишено треба одвојити од трансцедентног и узети у обзир оно што је природно и људско, обострано и блиско; од квантитативног зато што се ту ради о надмоћности друге врсте; од његових граничних појмова као што су трагично, досадно, комично. Право трагично је најуже повезано са узвишеним али није њему идентично већ стоји наспрам њега и чини му противтежу. Феномен досадно је мало запажен, у њему нема оног прикривајућег, тајанственог, понорног. Најважнији гранични феномен узвишеног је комично јер је „само један корак од узвишеног до смешног“. Постоји велика могућност да се узвишено промаши да се преобрати у смешно пошто је претензија узвишеног највиша и као таква може да промаши, а суштина комичног је у томе да оно што је важно и озбиљно преобрати у ништавно и банално.

ТРАГИЧНО

Прву концепцију трагичног налазимо у античко доба и то у вези са теоријом трагедије. Одређење трагедије дао је Аристотел у својој *Поетици*: „Трагедија је подржавање озбиљне и целовите радње примерене величине украшеним говором, и то сваком од врста украшавања посебно у одговарајућим деловима трагедије; подржавање се врши људским деловањем а не приповедањем и оно сажалењем и страхом постиже очишћење таквих осећања“. Многи теоретичари, међу којима је и Лосев, указивали су на одређене недоречености у овој дефиницији. То што трагедија треба да буде завршена, да има одређен обим, разне делове и да је сваки део украшен на свој начин што није специфичност трагедије - и сам Аристотел говори о почетку, средини и крају уметничког дела уопште а не само у односу на трагедију.

Међутим, не треба одустати од мишљења о основним појмовима које срећемо у овој дефиницији. Један од њих је сажалење чију суштину је Аристотел исказао у *Реторици*: „Сажалење је осећање бола узроковано призором неког зла, разорног или болног, које се дешава некоме ко га не заслужује, а које би се могло догодити нама или неком нашем пријатељу и то ускоро“ (Узелац, 1999). Неразборито сажалење је слабост јер нас притиска пред сваким призором несреће било заслужена или незаслужена. „Право сажалење“ по Хегелу, састоји се у истовременом саосећању моралне оправданости оног ко страда, у саосећању оног што је афирмативно и супстанцијално, а што у њему мора постојати...“

Неки сматрају да претерано сажалење треба отклонити снагом неког исцрпљујућег емоционалног доживљаја, тј. снагом која узнемирује бива потиснута још већом узнемирујућом снагом исте врсте. Платон је сматрао да се страх и слична психолошка обољења, будући да су то унутрашња кретања, могу лечити применом неког већег спољашњег кретања. Аристотел је сматрао да су зла у души слична болестима у телу и да би тело било здраво, треба држати равнотежу између тенденције ка топлој и тенденције ка хладној. Да би се развиле моралне навике у души они који су задужени за васпитање душе морају је ускладити са разумом, да не буде ни сувише плашљива ни сувише нагла.

Теорија трагичног почела је да се развија тек у епохи просвећености која је у театру видела школу моралности. За Волтера задатак трагедије је у очишћењу помоћу сажалења и страха. Истинска трагедија, по њему, јесте у патетичном и ужасном призору, онаје жива слика људских страсти. Трагедија је по Волтеру, покретна, оживљена слика и у њој представљени људи треба да делају. Естетика просветитељства није прелазила границе морално-психолошког тумачења трагичног. И по Шилеру основу трагичног чини сукоб чулног и моралног у људској природи. Предмет сажалења, по њему, треба да нам је присан у пуном значењу те речи, а деловање које треба да изазове саосећање, мора бити морално тј. природно. Сажалење и његов извор треба у потпуности да нам буду изложени међусобно повезаним догађајима и оно треба да буде чулно представљено, не само описано већ изложено у облику радње.

За Шелинга суштина трагедије налази се у дијалектици слободе и нужности; њихов сукоб води увиду да су обе побеђене и победоносне. Сама несрећа која долази споља, по њему, не може изазвати уистину трагични сукоб, јер већ по себи захтевамо да се личност уздигне изнад несреће споља, те презир у нама изазива она личност која то не може. Јунак који се при повратку кући суочава са новим невољама, изазива у нама дивљење и нисмо за њега заинтересовани као за трагично јер се то што се супротставља може сузбити силом - физичком снагом, разумом. Чак и несрећа којој се човек не може супротставити (болест, губитак) не побуђује интересовање за трагично, уколико је то несрећа само физичког карактера. Највиши ступањ трагедије имамо кад је „трагична личност нужно крива за неки злочин. То је она највише могућа несрећа - без истинске кривице постати крив на основу судбине а то значи да сама кривица мора бити нужност а не да се јунаку приписује услед заблуде“ (према: Узелац, 1999).

По Хегеловом схватању трагедија је место сукоба који се не може избећи те се овај укида трагичним решењем којим се вечита правда остварује у индивидуама на тај начин што она пропашћу индивидуалности успоставља моралну супстанцију и морално јединство.

Трагично означава ситуацију у којој се човек нашао и страда, али ту није реч о неком пасивном страдању изазваном непријатељским силама, већ је то такво страдање у коме се човек бори и активно учествује, такав сукоб који он не може избећи и то је преломни моменат његовог постојања.

КОМИЧНО

Област комичног је сложена: од лаког хумора до подсмешљиве ироније, гротеске и сатире, стога неки естетичари сматрају да су иронија, гротеска и хумор естетске модификације комичног.

Као тема естетике комично обухвата уже подручје у односу на узвишено и љупко јер оно доминира само у једној, у песничкој уметности. Такође треба разликовати комично и хуморно. Комично је ствар предмета,

квалитет предмета који је од значаја само за субјект, хумор је ствар посматрача или ствараоца и тиче се начина на који човек посматра комично, како га схвата. Хумористичан човек није комичан, не смејемо се њему већ се с њим смејемо неком другом, предмету његовог хумора, па се може рећи да ни сам хумор није увек комичан. Комичан човек није хумористичан јер му често недостаје хумор да би видео сопствену комику, јер се често љути и тамо где би се смејао човек који има смисла за хумор.

Аристотел сматра да је комедија опонашање људи мање вредног карактера, али не лоших у сваком погледу, него је оно што је смешно део ружнога. Смешно је нека погрешка или нека ружноћа која не изазива бол нити води у пропаст, нпр. комична маска која је ружна и изобличена, али не исказује бол (према: Узелац, 1999). Наиме, ту се ради о приказу оног што је слабије у човеку, што не важи за било коју слабост већ само ону која је смешна, па је смешно изванштан промашај и нешто ружно што остаје без дубљег бола и штете.

Цицерон је у свом дијалогу *О говорнику* поставио пет питања о смеху: шта је смех, одакле он навире, да ли је потребно да говорник изазива смех, ако треба, у ком степену и које су врсте смешног. Он сматра да је извор смешног све што је непристојно и ружно, јер је смех у већини случајева повезан с тим што указује на неку непристојност на пристојан начин. Акцент је на начину изражавања и треба наћи начин да се непристојно и ружно покажу смешним. По њему порузи се може подврћи оно што не заслужује ни мржњу ни сажаљење.

У средњем веку хришћанска црква искључује комично из уметности. Озбиљност је једина форма истраживања истине, добра и свег постојећег, значајног и важног. Треба се уздржавати од смеха јер је гласно смејање својствено човеку који је необуздан и не уме да влада собом.

Теорија комичног развија се у време ренесансе паралелно с теоријом драме. За теорију комичног посебно је значајна теорија хумора коју налазимо код Бена Џонсона. По њему хумор је црта карактера која доминира човеком, страст која доведена до крајности може одвести у настраност и чудно понашање. Хумор не треба да се сведе на смех већ треба да расветли карактер човека.

У XVII веку категорија комичног прелази из теорије драме у филозофији, посебно када се излаже теорија афеката, о чему пише Декарт. Хобс у смеху налази један од облика страсти. Смех је страст која изазива радост и смех за свој извор има представу о нашој надмоћи и значењу. Он упозорава да „комично значи настајање нечег неочекиваног, али повезаног са осећањем сопствене надмоћи“ где је истакнут значајан момент „настојања неочекиваног“, а не то да неочекивано мора бити слабост, нека ситничавост у људском понашању. Да би настало смешно, потребна су два момента: јасност и неочекиваност. (Узелац, 1999)

Полазећи од психолошког значаја комичног, Кант сматра да у свему што треба да изазове неки смех мора да се налази нека бесмислица. „Смех представља један афект који потиче из изненадног преображаја напрегнутог

очекивања у ништа“ (Кант, 1975), истичући да се ми смејемо безазлености која још не уме да се претвара, а истовремено се радујемо једноставности природе која осујећује вештину претварања.

Хегел у својој *Esthetik* (1970) прави разлику између смешног и комичног. „Смешан може постати сваки контраст између суштинског и његове појаве, између намере и средства; то је једна противречност на основу које се појава укида у самој себи и на основу које се намера у свом остваривању лишавља свог циља“. Када је реч о комичном, за њега је потребна бескрајно добра воља и бескрајно поуздање, потребно је да је човек изнад своје властите противречности уместо да је због ње огорчен и несрећан; потребни су блаженост и срећа субјективности, која, сигурна у саму себе, може да понесе поништавање својих циљева и њиховог реализовања.

По схватању Фројда „комично се најпре појављује као ненадно откриће проишло из социјалних односа међу људима. Оно се налази код особа у њиховим покретима, облицима, поступцима, карактерним цртама, првобитно само у телесним а касније и у њиховим душевним особинама, односно у испољавању тих особина“ (према: Узелац, 1999). Више је средстава да се нешто начини комичним као што су карикирање, подражавање итд. Комично, по Фројду, је резултат великог утрошка енергије - смејемо се нечем кад га видимо као нешто претерано и нецелиходно; смејемо се са мање утрошка енергије кад је неко нешто схватио прелако, значи комично је последица разлике између две инвестиране енергије - посматрача и комичног објекта.

РУЖНО

У историји естетике ружно се разматра као категорија повезана са комичним (узвишеним) а пре свега са лепим. У античко доба ружно је негација лепог, док Августин о односу лепог и ружног говори по аналогији добра и зла. Мада је лепота универзална, неки њени делови, по њему, могу бити и ружни па „ако је нешто у појединости и ружно, универзум и даље остаје леп“.

Први проблем у тумачењу ружног настаје онда када модерни уметници намерно настоје да разбију хармонију дела, кад се нечасним сматра сваки кохерентан начин мишљења (Ниче), кад се истиче да целовитост јесте неистина (Адорно), па је тако свако хармонично дело неистинито.

Питање које се поставља јесте: како се ружно може увести у уметности које су подручје лепог? Реч је о ружном не као о нечему неуспелом већ као конструктивној контрастној категорији, као релационом члану у једној уметничкој целини. Питање се поставља о уметнички а не о природно ружном, о чему говори Аристотел указујући на то да има ствари које не гледамо радо у њиховој природној стварности, али кад су нарочито брижљиво насликане, онда их са задовољством посматрамо (према: Узелац, 1999). Лесинг је на основу Аристотеловог списка истицао да лепа уметност показује своју изврсност у томе што лепо описује ствари које би у природи биле ружне или неподношљиве, док је Кант истицао да приказ ружног може и мора бити леп

ако се предмет посматра само естетски. Ружно тек у другој половини XIX века постаје једно од централних питања естетике (Руге, Фишер...) када се жели показати да је реч о једној засебној категорији а не о негацији лепог. Розенкранц у делу *Естетика ружног* анализира природу и изворе ружног доказујући како је ово идентично са злим; веровао је како има епоха у којима се услед физичке и психичке покварености не може схватити истинито и лепо, али се хоће уживати у уметности, да би се заголицали отупели нерви саставља се оно што је нечувено, противречно. Дезинтеграција духова храни се ружним јер оно за њих постаје идеал њихових негативних стања (према: Узелац, 1999).

Адорно је истицао да има веома мало једноставно ружног; онолико колико би ружно, по својој функцији, могло постати лепо, толико мало има једноставног лепог; несхватљиво је да нешто што је најлепше урађено може бити одвратно. Ни на лепом, ни на ружном не треба пребрзо занемаривати моменат непосредности јер онај ко је способан да увиђа разлике, неће дозволити да му то закржља. Однос лепог и ружног се открива постепено при чему често једно постаје негација другог. Адорно жели да истакне да се уметност не може идентификовати са лепим, да је та категорија само моменат и то онај који се преображава у својој унутрашњости, да се апсорпцијом ружног мења и лепо по себи што естетика не успева да одгонетне.

ЉУПКО

Појам љупког (грчки - *charis*, лат. *gratia*) у античком виђењу света имао је значајну улогу. Њиме су означаване музе и хтело се указати на област лепог и узвишеног, на област која је повезана са младошћу и нежношћу. Деметрије појам, *charis*, у спису *О стилу*, користи да би означио грациозност у беседништву и драмској поезији. По њему постоје два начина да се постигне елеганција у говору: краткоћа и поредак речи.

Римљани су користили термин *gratia*: то је оно што је пријатно за очи, а непогодно за употребу. Овде љупкост добија естетско значење, будући да се везује за сферу чулног.

У време ренесансе љупкост постаје самостална естетска категорија. По Фичину љупкост је одлучујући моменат лепоте, јер у поређењу две особе лепша ће бити она у којој има више грациозности и елеганције. Сада се уместо формалног и статичног схватања лепоте користи динамичко које је нагласак ставило на лепоту кретања и промене. Џон Лок у љупкости види хармонично јединство унутрашње и спољне лепоте, слободе и нужности у човековом понашању те је стога љупкост највиши циљ васитања. Љупкост је потврда човековог моралног и естетског савршенства, потврда да су навике и правила понашања постали унутрашња човекова култура, његова природна потреба. Она је, по њему, унутрашња човекова лепота и указује на све његове поступке и деловање.

Шилер, немачки естетичар, повезујући љупкост и кретање, примећује да није свако кретање и љупко, јер би се на тај начин оно изједначило са лепим

јер је свака лепота својство кретања. Љупкост је по њему, својство нехотичног кретања које одликује слобода и непредодређеност. Грациозност мора бити до те мере природна да грациозна особа и не буде свесна своје грациозности. Такође, Шилер истиче да је щупкост својство целокупне личности, хармонија његове природе и она више одговара идеалу савремене личности но достојанство које почива на напетости између осећаја и дужности. Љупкост и достојанство се међусобно прожимају, јер само од щупкости може нека врлина добити легитимитет и само захваљујући постојању врлине, щупкост добија вредност. Постављајући темеље јединства моралног и естетског васпитања човека, он учење о щупкости доводи до његовог логичког краја.

У XIX веку о щупкости пише Спенсер а у XX Боје и Хартман. Љупкост се показује у тражењу равнотеже, лепо је поновно нађена равнотежа, статичка хармонија. Боје настоји да појму щупкости да актуелну садржину тако што ће га приближити појму динамике, како је истицао и Спенсер, па карактеристике које се приписују щупком имају с њим само формалне везе. По Хартману за щупко се може рећи да оставља привлачан утисак, да се креће у пољу чулног и налази се у пољу сликарског. Оно се налази у површинским слојевима, везује се за слој кретања и мимике лица, за њихово спољно држање и начин говора. Узвишеност и щупкост се у човеку могу укрстити јер нешто може бити у својој дубини узвишено, а на површини щупко. Ако се на щупком превише инсистира, тада се запада у кич. Кич угрожава оно што је щупко и њему сродно, али не угрожава и узвишено, јер где се узвишено погрешно употребљава, оно запада у комику и досаду. Љупко је више изложено покушајима извођења са недовољном вештином, мање је заштићено од злоупотребе онога што је спољашње и што се релативно може научити у уметностима, јер управо са оним што се да научити могу се чинити злоупотребе.

Појам кича се прво јавља у сликарству као ознака недовољно чисте сликарске вештине, манифестује се у неспособности да се оно видљиво заиста изворно схвати. Тешкоћа у покушајима одређивања појма кича била је у томе што се он није задржао само у области ликовних уметности већ се проширио и на све друге области уметности и живота, што ће рећи да се он налази у свим временима и да је стар колико и уметност.

Л и т е р а т у р а :

1. M. Dessior: *Естетика и ојна наука о уметности*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1963.
2. Н. Хартман: *Естетика*, Култура, Београд, 1968.
3. И. Кант: *Критика моћи суђења*, БИГЗ, Београд, 1975.
4. Ш. Лало: *Основи естетике*, БИГЗ, Београд, 1974.
5. Ф. Шилер: *О лејом*, Култура, Београд, 1980.
6. В. Татаркјевић: *Историја шест појмова*, Нолит, Београд, 1980.
7. М. Узелац: *Естетика*, Академија уметности, Нови Сад, 1999.

Radovan Grandic Ph. D.
Novi Sad

BASIC ESTHETIC CATEGORIES

Summary

The author reviews basic esthetic categories: *beautiful, sublime, tragic, comic, ugly* and *charming*. He discusses these terms in the light of different esthetic concepts from ancient Greek philosophers Plato and Aristotle to the present times. The special attention has been paid to the ideas of German classic philosophers: Kant and Hegel.

Key words: esthetic categories, history of Esthetics, *beautiful, sublime, tragic, comic, ugly, charming*

ПЕДАГОШКО-ИСТОРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА ИЗМЕЂУ ТРАДИЦИОНАЛНЕ И НОВЕ ИСТРАЖИВАЧКЕ ПАРАДИГМЕ

Резиме

Традиционалном приступу у истраживању педагошке прошлости, као процеса изналажења историјских извора и прикупљања чињеница које рефлектују једну ајсолућну истину и извесну слику свећа, сувројствљена су уверења нове истраживачке парадигме. Размотрени су нови, друшачији, алтернативни приступи у проучавању појава и феномена педагошке прошлости са нагласком на нужности одређења теоријско-методолошких и епистемолошких претпоставки у проучавању предмета педагошко-историјског истраживања. Најзад, учињен је покушај да се процес сазнавања педагошке прошлости сагледа из референтног угла конструктивизма, као пример постмодерне перцепције, а карактеристичног за најновији период веровања у природу знања.

Кључне речи: нова истраживачка парадигма, објективно-субјективна епистемологија, референтни оквир, конструктивизам, партиципативна епистемологија

Наша савремена наука о васпитању и образовању не оскудева у темељним анализама и критичким сагледавањима теоријских и практичних проблема њене методологије. Али то углавном није случај са оним њеним делом који се бави проучавањем путева којима се долази до научних знања на пољу њене историје. Интересовање за историју педагогије је давнашње и уско је повезано са развојем педагогије као науке. Међутим, већ од самих својих почетака историја педагогије је јасно указивала на своју везу са (такозваном чистом) историјском науком. Та веза је нарочито приметна са историјом културе, тако да историчар који би проучавао проблеме историје образовања своје подухвате вероватно не би сматрао „излетима у туђе подручје“. Али без обзира на који би начин било који профил историчара дефинисао своје поље рада, проучавање пута који води до сазнавања, разумевања и тумачења истог, не може се заборавити; јер, наука није само садржина већ и метода.

Шта је то што је из угла методологије специфично за истраживање и разумевање педагошке прошлости? Је ли то специфичност креативне примене „познатих“ метода на предмет педагошко-историјског истраживања

или можда сучељавање систематике, историје и постојеће методологије науке о васпитању, односно филозофско-дедуктивног, позитивистичког и духовно-научног приступа о проучавању њених феномена? Да ли се проналажење извора, њихова критичка анализа и синтеза утврђених чињеница може означити методом? Којим заправо путем треба ићи да би се открило шта лежи у објективитету педагошко-историјских феномена који се желе сазнати и коначно, постоје ли могућности за сондажу испод „јефтине“ чињеничке површине ради ближег разумевања предмета истраживања ове врсте? Постављеним питањима се истичу проблеми или, тачније, проблематизује се однос истраживача према педагошко-историјском материјалу и методу, који још ни из далека није решен; у извесном смислу, промишљајући о њима из другог угла, покушаће се указати на могуће правце одговора.

* * *

Иако из угла традиционалне истраживачке парадигме сва истраживања историјски оријентисана нису могла да прођу тестове научне методе, дефинисане у смислу употребе у природним наукама, она су се ипак квалификовала као научна настојања која су из сопственог угла окренута према истим принципима, истој општости и посебности као и сва друга научна истраживања. Тако су се историјска истраживања и дефинисала као „... систематско и објективно лоцирање предмета истраживања уз процену и синтезу историјских извора, ради утврђивања чињеница и извођење закључака у вези са прошлим догађајима“ (1, стр. 97). Она су заправо представљала чин реконструкције, критички обојен, с циљем проналажења објективне представе о прошлости. Тежећи ка тој „објективној представи и истини о прошлости“ и ослањајући се искључиво на примарне историјске изворе, истраживачи су се махом „борили“ са често недовољним и неодговарајућим подацима, тако да је њихова реконструкција заснована на објективној епистемологији, више личила на скицу него на портрет. И заиста, ограничена епистемологија и проблеми у проналажењу веродостојних историјских извора о података, чинили су историјска истраживања оним типом истраживања која је најтеже остварити на задовољавајући (научан) начин.

Међутим, идеја да се историјско истраживање заснује на широкој перспективи проучавања предмета истраживања уз уважавање субјективног разумевања и тумачења истог, из угла истраживача је новијег датума. Као такво, ослања се на теоријско-методолошке и епистемолошке претпоставке објективно-субјективне или нове истраживачке парадигме, настале у циљу трагања за новим путевима истраживања у друштвеним и хуманистичким наукама, који би били алтернатива традиционалним истраживачким приступима (6, стр. 270), а понутрена плурализмом савремених схватања мета-науке. Из тог угла, методама истраживања, својственим историјским истраживањима, покушава се обухватити, разумети и тумачити „... конкретна, предметом фокусирана, али целокупна област човекове прошлости у једној перспективи која у великој мери наглашава његов интелектуални, културни и

економски развој“ (1, стр. 105). То значи да се сада историјским истраживањима проучава и „посматра“ широки спектар социокултурних и других услова који утичу или су могли утицати на предмет истраживања, а не обавезно специфичности које су га условљавале. Самим тим, чин историјског истраживања подразумева идентификацију и формулацију поља и предмета истраживања, постављање хипотезе или чешће скупа питања (јер воде и усмеравају селекцију историјских извора и без њих историјско истраживање често постаје нешто више од бесциљног сакупљања података), прикупљање, организацију, потврђивање, вредновање, анализу и селекцију извора и података; подразумева давање одговора на постављена питања као и писање извештаја о самом истраживању.

Овакав теоријско-методолошки и проширени (објективно-субјективни) епистемолошки приступ упућује на другачије поимање и сазнавање прошлости као и на њен значај за садашња и будућа кретања. Аналогно томе, данас се као одреднице (али и вредности) историјског истраживања, поред осталих, истичу и следеће:

- она наглашавају релативан значај утицаја различитих, већ сазнатих интеракција, а које се могу наћи у свим културама
- она подразумевају поновну процену извора и података у односу на постављене хипотезе или питања, а из угла теорија и генерализација која су сада прихваћене у вези са прошлошћу“ (1, стр. 121).

Значај и вредност историјских истраживања у педагогији су неоспорна. Иако је историја педагогије дисциплина „... у којој је најтеже спровести истраживање“ (1, стр. 123), педагошко-историјска истраживања су умногоме допринела не само развоју педагогије као науке, него и развоју културе уопште. Све што данас постоји, што је стварност у педагогији и васпитању, резултат је онога што јој је, било директно или индиректно, претходило. Свако савремено педагошко питање има своју историју, прошлост. И не само то. Све три временске димензије - прошлост, садашњост и будућност - међусобно су испреплетане и условљене у историјском проучавању педагошких феномена.

Педагошко-историјска истраживања могу да нам пруже увид у неке педагошке проблеме који се не би могли истражити ни на један други начин. Историјска студија неке педагошке идеје или институције олакшава нам сагледавање и разумевање развојног пута система образовања до данас, а за узврат то „искуство“ нам даје чврсте основе за предвиђање даљег развоја. Како и зашто су се развиле педагошке теорије и својствена им пракса, такође су питања на која најпотпуније одговоре може да пружи педагошко-историјско истраживање; одговори на ова питања дају нам могућност јаснијег разумевања и вредновања данашње педагошке парадигме и процене њених развојних тенденција. И уопште, повратна кретања свих педагошких феномена могу се најлакше фокусирати, потпуније вредновати и предвиђати из угла референтних оквира педагошко-историјских истраживања.

Истражујући на пољу педагошке прошлости сазнајемо историјску димензију, теоријску и практичну, свих педагошких феномена, али и:

- да педагошка мисао никада није била потпуно одвојена од филозофске мисли и да се као таква није развијала „in vacuo“, него увек у једном оквиру идеја, у оквиру постојеће духовне и социјалне матрице мишљења (и потреба), али и као израз тренутно важеће научне парадигме или утопије
- да су педагошки феномени динамичне појаве и да су као такве у процесу сталног развоја
- да сагледамо функцију, али и ограничења историјске грађе и извора у разумевању педагошких феномена
- да схватимо значај и одговорност педагошке професије.

Педагошко-историјским истраживањем се може проучавати појединац, група, покрет, идеја или институција. Међутим, ниједна од ових педагошких чињеница од историјског значаја и опажања не може се посматрати и проучавати изоловано јер је свака од њих била део неког духовног и социјалног контекста. Елементи тог контекста и педагошке чињенице су увек у међусобном односу, те је и проучавање тог контекста неопходно; али зато се фокусирањем предмета истраживања одређује однос према историјским изворима и наглашава циљ према којем истраживач усмерава своју пажњу.

Проучавање педагошке појаве прошлости у широкој перспективи њене појавности и егзистенције, њено дубинско разумевање и сазнавање је оно чему тежи нова истраживачка парадигма. Исто уверење имплицира и проучавање појединца, те се истиче вредност холистичког приступа проучавању особе као целине у свом контексту са којим, такође, сачињава целину; међутим, нова парадигма усваја и идиографски приступ, не искључујући сасвим ни номотетски, при чему нису потребне генерализације ради извођења предвиђања, већ општи искази о могућностима и ограничењима појединаца као делатних бића (6, стр. 274).

Педагошко-историјско истраживање и сазнавање нису вредносно неутрални и као такви би требало да воде активном сазнању. Једнострану епистемологију ваља превазићи синтезом објективности и субјективности у сазнавању педагошке прошлости. Нема истраживача који у „односу“ са предметом свога истраживања може бити потпуно објективан, неукључен и емотивно неутралан. Зато нова истраживачка парадигма и наглашава вредност прећутног разумевања, феноменолошку тачност, а често и прихватање непрецизности, па чак и противуречности. Својим уверењима она вреднује и позива на природу истраживачког понашања, на интенционалност, на језик, проширену епистемологију, на аксиологију, али и на етику, при чему модерно начело ваљаности замењује начелом оправдања и одрживости сазнатих резултата истраживања, посредованих референтним оквиром који је у њиховом сазнавању неизбежно учествовао.

О ПОТРЕБИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКОГ ИЛИ РЕФЕРЕНТНОГ ОКВИРА У ПЕДАГОШКО-ИСТОРИЈСКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

За разлику од других врста или типова истраживања у педагогији чији су предмети реални и егзистирају, а често се могу и директно посматрати и обухватити емпиријским истраживањем, предмет педагошко-историјског истраживања није „реалан“; он заправо више не постоји у свом објективитету. То што постоји су последице које као продукт историјског развоја егзистирају у нашој данашњости, текућем животу и живе као материјални и духовни остаци педагошке прошлости у нашој спознаји.

Свако промишљање и делање на пољу историје било које науке, претпоставља да знамо шта је та наука. Ако би неки филозоф одлучио да напише историју филозофије, онда би морао да има репер или мерило за разликовање филозофских идеја од свих других идеја. То мерило јесте његово поимање филозофије - оно га усмерава у селекцији идеја које ће уврстити у своју историју. Ако би пак историчар педагогије одлучио да напише историју педагогије онда и он, на сличан начин, мора имати мерило за препознавање педагошких идеја, веровања и делања од свих других облика мишљења и понашања. То мерило јесте његово поимање педагогије које га води у сазнавање сложеног, разноврсног и често вишезначног света васпитања.

Изналажење тог „мерила“ за разликовање, али и за сазнавање научних идеја, теорија и метода надилази историјску раван истраживања. То „мерило“ се мора унети у историјску грађу споља, што значи да оно није историјско већ теоријско. Стога се на почетку педагошко-историјског истраживања морају решити теоријска питања како бисмо се методолошки, али и епистемолошки одредили према предмету коју истражујемо. Наше сазнавање предмета који истражујемо увек је посредовано референтним оквиром који у том сазнавању неизбежно учествује. Постојање или одређење референтног оквира (или већ поменутог „мерила“) је нужно, не само ради сазнавања нашег предмета истраживања и нашег поимања и сазнавања света уопште, него и ради давања чврстих полазишта за вредновање наших субјективних утисака у смислу њиховог оправдања и одрживости.

ИСТРАЖИВАЧ КАО СУБЈЕКТ ПЕДАГОШКО-ИСТОРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Чин педагошко-историјског истраживања није и не може бити само дескрипција лепезе историјских догађаја, заснована на сачуваним историјским изворима. „Објективну“ историјску реалност деформише не само субјективност њеног посредника (историјски извор, сведок...), него и субјективност њеног истраживача који је такође историјски детерминисан и под утицајем времена у којем живи; као такав, тешко да може бити апсолутно објективан. Сам одабир и формулација предмета истраживања, удружена са тумачењем извора, неминовно већ уплиће личне особине истраживача у већој мери него што је то случај код осталих врста истраживања. Личне особине истраживача,

као што су интересовања, мотивација, историјска радозналост, образовни статус, неминовно обележавају цео ток истраживања.

Истраживач педагошке прошлости за предмет свог проучавања најчешће одабира оно што лично сматра да је вредно бележењу из угла данашњих потреба педагошке науке. Историјски приступ некој идеји, личности или институцији има оправдања и вредност само ако нам нешто говори о смислености и развоју педагошке науке; ако нам помаже да данашњу спознају педагошке стварности употпунимо. Али, о прошлости се тешко може мислити и говорити у појмовима прошлости. О њој се по правилу мисли појмовима садашњег времена.

Педагошке идеје прошлости, теорије, пракса... на безброј начина су испреpletене са другим облицима духовности. И што се више предметом истраживања залази у дубљу прошлост, све је теже, у чистом облику, уочити дистинкцију педагошких идеја и учења од филозофије, религије, уметности. Истинито, добро, лепо и свето често су тако били стопљени да их никаква анализа не може раздвојити и приказати у чистом облику. Зато се у истраживање педагошке прошлости и полази са теоријског становишта о томе шта је педагогија и какво значење она има сада и овде. Истраживач се дакле, свесно или несвесно, већ креће у неком облику тумачења, истраживањем спознатих чињеница, које му намеће његово време. И сам приступ изворима и историјским чињеницама је обезбеђен кроз разумевање њиховог смисла, а не путем опсервације. Сазнавање прошлости уопште, увек је посредовано кроз преразумевање које је изведено из истраживачеве иницијалне ситуације. Он схвата супстантивни садржај прошлости примењујући је на себе и своју ситуацију. Јер само из хоризонта свога времена може бити „дохваћено“ и опомљено оно што је обележило педагошку прошлост; али то не значи да са истог хоризонта и из данашње матрице мишљења можемо педагошке појаве прошлости објашњавати, стављајући их у оквир критичке парадигме (5, стр. 23).

Услед временске дистанце, а често и услед непостојања аутентичних писаних, па и материјаних извора, многе феномене људског искуства тога, предметом фокусираног, историјског времена (мишљење, осећања, ...) не можемо спознати; самим тим не можемо ни објашњавати нити критички анализовати каноне на којима то исто време почива. Није неоправдан став да се критички приступ у проучавању педагошке прошлости може применити само на анализу, селекцију и аутентичност извора истраживања. Постмодерни скептицизам све више истискује модерни критицизам, уопште. Заговорници повратка херменеутичког приступа као методолошке могућности на поље историјске науке, истичу поступке разумевања смисла и тумачења значења проучаваних појава у свом физичком и друштвеном контексту (3, стр. 94).

Проучавањем „контекста“, као онтичког својства истраживања у друштвеним наукама, унутар којег се долази до интелектуалног разјашњења (или интерпретације по Хабермасу, засноване на разумевању и делању), истовремено би требало изградити и нови хеуристички консензус (3, стр. 96) како би се омогућила плодотворна напредовања у знању друштвених наука

уопште. Гулбенкијанова комисија за реструктурисање друштвених наука (ибид) наводи три централна теоријско-методолошка питања око којих је неопходно изградити тај нови хеуристички консензус: однос истраживача према истраживању, рушење вештачке границе између људи и природе, превазилажење вештачке ограде које је подигнута између, наводно, аутономних подручја: политичког, економског и социјалног.

Пренешено на поље педагошке прошлости значи да њене појаве и феномене можемо сазнавати разумевајући им смисао тумачећи их у контексту тадашње спознаје стварности, тадашњих цивилизацијских и културних услова и њима својственим везама и односима. Исто тако, разумевање појединачног из целине и целине из појединачног у проучавању педагошке прошлости је смислено, самим тим што „... разумевање као циљ херменеутичког приступа нема обележје производа, него процеса“ (4, стр. 543). Зато је педагошка прошлост у тренутку нашег битисања завршена као догађање, али не и као сазнање; могућност постављања стално нових питања педагошко-историјским изворима је тежња и уверење нове истраживачке парадигме, али и веома важна епистемолошка и аксиолошка претпоставка за даље смисаоно проучавање педагошких феномена, њихово редефинисање у циљу развоја педагогије уопште.

ПРОУЧАВАЊЕ ПЕДАГОШКЕ ПРОШЛОСТИ ИЗ РЕФЕРЕНТНОГ ОКВИРА КОНСТРУКТИВИЗМА

Критика преовлађујућег мишљења модерне које рефлектује веровање у једну једину исправну перспективу, апсолутну истину и ваљаност, карактеристична је за постмодерно мишљење. Њега је, уз Поперов критички рационализам и реализам, постпозитивистичку школу релативизма Куна и Лакатоша, Фајерабендово „све је допуштено“, обележила и појава (крајем седамдесетих година 20. века) конструктивистичке мета-теорије. Преиспитујући дотадашње онтолошке и епистемолошке претпоставке о природи знања, конструктивистичка мета-теорија развија нове погледе на природу знања (знање је хипотетичка, антиципативна конструкција стварности), природа знања је релативна и социјално условљена, перспектива сазнаваоца није одвојива од објекта сазнавања - он учествује, партиципира у сазнавању објекта, начело ваљаности замењују начелом одрживости конструкција, појаве које се проучавају неодвојиве су од социокултурног контекста свог дешавања; „... процес сазнавања је друштвен, а не индивидуалан; индуктиван, а не дедуктиван; херменеутички, а не експанзиван и најзад, квалитативан, а не квантитативан“ (Герген, по наводу 7, стр. 319).

Саглашавајући се, дакле, са тезом да „право“ знање зависи од субјективног вођења сазнаваоца, конструктивисти негирају епистемолошки објективизам; али и епистемолошки субјективизам јер епистемолошко опредељење конструктивиста није засновано на субјективизму, већ на партиципативном сазнавању (7, стр. 314). Они наглашавају улогу коју учешће, партици-

пација сазнаваоца има у процесу сазнања. Субјективни утисци су битни, они се проучавају и вреднују, али не као извор грешке у сазнању, већ као исход референтног оквира којим је сазнање увек посредовано и који у сазнавању неизбежно учествује; „... зато су референтни оквири неизбежни, јер знање није процес рефлектовања, већ конституиван процес“ (7, стр. 314). Овако схваћено сазнање, Варела (по наводу 7, стр. 315) назива партиципативном епистемологијом.

И сазнавање појава педагошке прошлости није и не може бити само рефлектовање есенције историјског извора, која остаје иста без обзира на наше настојање да се она опојми и осмисли. Стога се и оно заснива на претпоставкама партиципативне епистемологије. Сама прошлост, а и пракса у њој није била рефлектујућа, него конституивна активност. Зато се и наше сазнавање педагошке прошлости не може свести само на њену свеобухватну дескрипцију, јер „њена“ својства не постоје независно од нашег настојања да их сазнамо; с друге стране, и „то“ што сазнајемо, саздано је од нормативних конструкција које су се конституисале у неком социјалном контексту и које подразумева одређену и конкретну друштвену стварност. И саме педагошке појаве прошлости су, пре свега, исход међуљудске интеракције у конкретној друштвеној стварности; односно, оне су нешто што је „производ“ људи, а не чин открића. Зато је из угла конструктивизма њихово сазнање конституиван, а не рефлектујући процес.

Прихватајући конструктивистичку перспективу одређујемо се према знању о прошлости као последици човекових акција и творења (конструката) утканих у социокултурни контекст, али се истовремено саглашавамо и са социјалном условљеношћу нашег знања (наших конструката). Због тога је присутно референтно оквира од изузетне важности јер путем њега не само да „усмеравамо“ наше сазнање, него путем њега треба да наше сазнате конструкте оправдамо и одржимо; он треба да нам обезбеди консензус, тј. начин да неко наше трвђење стекне статус истинитог (6, стр. 39). И, прихватајући конструктивистичку перспективу урањамо у „... свест о томе да наше сазнање не пружа, мање више, верну копију онога што се може опазити, већ представља исход нашег делања; то нас може поштедети многих заблуда које са собом носи веровање у постојање једне апсолутне истине и потпуно извесне слике света која чека да је откријемо“ (7, стр. 319).

Л и т е р а т у р а :

1. Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Research Methods In Education*, London, Rotledge.
2. Гојков, Г. и сар. (1999), *Лексикон педагошке методологије*, Вршац, ВШ за обр. васпит.
3. Група аутора, (1997), *Како остворити друштвене науке*, Подгорица, CID.
4. Jank, W. & Meyer, H. (1999), „О корисности теорије науке за разумевање дидактичких модела“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 5-6, стр. 516-547, превод: А. Гојков.

5. Кнежевић-Флорић, О. (2000), *Праскозорје цивилизације и васпитање*, Нови Сад, SPDV.
6. Ристић, Ж. (1995), *О испрживању, методу и знању*, Београд IPI.
7. Стојнов, Д. (1999), „Конструктивизам, партиципативна епистемологија и конститутивност психолошких категорија“, *Зборник IPI*, Београд, бр. 30, стр. 297-320.

Olivera Knezevic Floric, MA

Novi Sad

PEDAGOGICALLY–HISTORICAL STUDIES BETWEEN TRADITIONAL AND NEW RESEARCH PARADIGM

Summary

Traditional approach in the study of pedagogical history, as a process of searching for historical sources and collecting data reflecting one absolute truth and a certain world picture, is challenged by convictions of a new research paradigm. New, different, alternative approaches in studying phenomena of pedagogic history have been discussed stressing the necessity of defining theoretically–methodological assumptions in the study of pedagogically–historical subjects. Finally, the attempt was made to observe pedagogical history from the postmodern perspective of constructivism – a version of new beliefs concerning the nature of knowledge.

Key words: new research paradigm, objective–subjective epistemology, referent frame, constructivism, participating epistemology

ПРОБЛЕМ ИНТЕГРАЦИЈЕ У ПРОМИШЉАЊУ МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТИ

Резиме

Прило̄ анализира мо̄гуће облике инт̄еграције у мулт̄икултурним друшт̄вима. Инт̄еграција је несигурна, ӣнешко може трајно да функционише јер се заснива на несигурним основама: консензусима у инт̄еграцији вредности, заједничким материјалним интересима, увођењем демократије. Педагоџија у овим сложеним околностима добија уӣојску улогу ос̄варења инт̄еграције ӣуӣем саморефлексије, ос̄варења смисла за мо̄гућу ст̄варност.

Кључне речи: инт̄еграција, педагошка етика, пројективна инт̄еграција

Педагошко промишљање мултикултуралности у друштву не може се ослободити напетости у односима: делова и целине, индивидуалности и интеграције, етничког и националног, националног и универзалног. Као део мултикултурног света, суочили смо се са отвореним дилемама педагошке етике, европске традиције и балканских услова. Да ли мултикултуралност води равноправном коегзистирању култура, или се ради о засени која служи томе да прикрије, као и увек, неке друге релације и односе? Да ли се ради о стварној равноправности, независности или трагови доместицирања нису одмах видљиви тако да добијамо друштво укроћених стега. Од појединаца се захтева самодисциплина, поштовање правила, уклапање у вештачки изграђену „жељену културу“, одрицање од хаоса, прихватање владања као вишег степена цивилизације и културе.

Начело лојалности појединца према заједници мултикултурално друштво замењује начелом инт̄еграције при чему се намеће озбиљан проблем: Може ли се и како једно друштво учинити интегрисаним?

У мултикултурном контексту размишљања индивидуално може да добије контрадикторно значење, „ризичну слободу“, што се педагошки тешко може осмислити. У себи може да садржи еманципацију и аномију, који у педагошком контексту представљају експлозивну мешавину. Назиру се последице и питања која алармирају јавност и постају предмет анализе педагошке и других наука, у првом реду социологије.

Како одрастају деца када им породица даје све нејасније околности за то као и све слабије прилике за развој њихових потенцијалних могућности?

Како обликовати (интегрисати) садржаје образовања када сиромаштво и беда (духовно и материјално) комада биографију наше стварности? Какве планове образовања тражи мултикултурно друштво под притиском индивидуализације? Да ли је дошао крај великих савеза или почиње само нови одломак њихове историје? Да ли се склоност ка насиљу у решавању конфликта код одраслих показује и у међусобним односима код младих?

Како се интегрисати када ренесанса националног заоштрава етничке разлике? Конфликти се јављају управо у Европи, у свету који посматрамо као узор за властите промашаје у међусобним разграничењима. У Западној Европи одвија се од 70-их и 80-их година културна борба друге Модерне, где се на етничке разлике конфликтно реагује разграничењима према „странцима“. Из Европе управо долазе поражавајући извештаји: ништа више није под контролом: етичка, национална, еколошка, политичка, привредна питања.

Има ли неко смелости да од младих у школи тражи решење проблема који не могу решити њихови родитељи и наставници? Шта да каже друштво „које своје младе не треба до њихове 25 године живота и које им то даје на знање тако што их трпа у „школе“ које можемо назвати гето, у институције које нам не пружају ништа корисно и у којима се не збива ништа од онога што људи сматрају важним, институције које не садрже саме себе и које се не похађају добровољно - друштво које то чини младим људима изгубит ће их, без обзира на то колико ће бити богато, демократично или просвијеђено и колико ће се примамљујућим представљати.“¹ Радикална промена ће се десити када свако дете „које у школи проведе 10, 12 или 13 година спозна: ја сам потребан, ја са својом вољом и да својим способностима...“²

Чврсто држање за статус кво или чак неки салто мортале, који нам се нуди новим *педогошким пројекцијима* за 21 век тешко да може утемељити своју легитимност. То се односи и на могуће *облике интеграције* младих у овим мултикултурним условима. Она је несигурна, крхка, тешко може трајно да функционише.

Један од облика интеграције припада простору људско трансценденталног консензуса на покушајима интеграције вредности (како се наводи у либералури, од Диркема до Парсонса у класичној социологији). Искусство које имамо постоји се оваквим покушајима. Наиме, утврђено је да умножавање опажања у култури и само успостављање веза, исцрпљује управо подлогу из које се хране заједничке вредности и из које поново могу да се обнове.

Насупрот овој, трансцендентално одређеној и постављеној интеграцији, други аналитичари постављају супротну интеграцију засновану на заједничким материјалним интересима. Међутим, оваква интеграција показује готово увек скучену, репресивну страну, јер се у друштву никада не остварује подједнако учествовање у благостању за широке групе становништва,

1 Хентинг вон Х., *Хумана школа*. Школа мишљења на нови начин, Educa, Загреб, 1997, стр. 193.

2 Исто.

које би показивало или указивало на друштвену повезаност. Нада да ће сами материјални интереси и институционалне зависности (потражња, тржиште рада, социјална држава, зараде) утемељити повезаност (интегрисаност) управо замењује проблем са решењем, доприноси да врлина група које се распадају и група које треба повезати постане једна теоријски жељена врлина.³

Најзад, треће, у Европи се данас осећа ренесанса националног, која се манифестује у заоштравању етничких разлика управо из Европе долазе поражавајући извештаји: ништа више није под контролом (етничка, национална, верска, еколошка, политичка, привредна питања), а ми у Европи видимо узор за властите промашаје у међусобним разграничењима. Стара извесност више не постоји, приоритети друштва везани за породицу, школу, политику, привреду оптерећени су духом трајног и неизвесног стања: *привидности*.

Има ли неко смелости да од младих у школи траже да реше проблеме које не могу решити њихови родитељи и наставници?

Национална свест није способна да утемељи стабилну интеграцију. То се не показује само на поларизацији коју производе „национални пројекти“. Национална свест, пише Рене Кониг још 1979, „апстрактна је реалном и врло јасном расколу, она једноставно није више у положају да достигне интеграцију.“⁴

Све ово врло је тешко постићи у нашем окружењу, у коме паралелно егзистирају различите, противречне, чак сукобљавајуће етике. Трагови монизма и једнозначност навикнутог педагошког промишљања, трагови једне етике која се трудила да унапреди национално и патриотско осећање водили су само „унапређењу нетолеранције између различитих етничких мањина, која је означена као спонтано осећање маса.“⁵

Другачије речено, мобилизација етничког идентитета разара управо националну интеграцију. Шта дакле, остаје? Ради се о томе да морамо макар наговестити, поставити за дискусију могућности неких других форми интеграције.

То се покушавало и увођењем демократије, која у суштини није олакшала могућност интеграције. Етнички већинске скупине „користе природну предност свог језика, свог образовања које стичу у институцијама које нису направљене по њиховој мери, предност познатих односа, предност своје бројчане надмоћности и тако владају над другима на посве ‘демократски начин’“.⁶ Етничке мањине своју шансу виде у повезаности и одвајању, оживљавању својих културних посебности, немају поверења у интеграцију

3 Упореди, Beck, U./Beck-Gernsheim, E.; Individualisierung in modernen Gesellschaften—Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in Beck, U./Gernsheim, E., *Riskante Freiheiten*, Frankfurt/Mein, 1994, s. 10–39.

4 Према, исто, с. 35.

5 Драгичевић-Шешић, М., Streiflichter aus Serbien, in: Wakounig, V./Busch, B., (Hg.) *Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte*, Klagenfurt, 1992, s. 169.

6 Хентинг, вон Х., исто, стр. 84.

која није прављена по 'њиховој мери', немају поверења у апстрактну нову нацију. У оваквој ситуацији школа добија изузетно сложени задатак (испољва се њен празадатак), да помогне младим људима да постану пуноправни грађани друштва. Сада је овај задатак тежи него икада пре. Школа мора научити „како се може очувати мир, праведност и разум у вертикалним и хоризонталним димензијама друштва. Одговорност за демократију мора изаћи на крај с двоструким захтевом: омогућити суделовање у одговорности у једнакости пружања прилика - а да се при том не оштети самосвест и различитост појединих група“.⁷ Жеља и настојање педагошких посленика да васпитају за демократију у једном мултикултурном друштву, „не обухвата аутоматски и начин на који ћемо једни с другима изаћи на крај у мешовитом друштву“.⁸

Образовна рефлексја мултикултуралности може се анализирати местом и улогом школе. У том смислу школа као мост између „малог“ и „великог“ света не може бити место поштеде, али мора спречити и да се стварност свом својом тежином увуче у свет деце - конкурентска борба, прилагођавање, наметање ставова и погледа на свет. Школа као место на којем се стиче искуство и у коме се *живи* у односу на мултикултурну заједницу мора да постане место спознаје како се друштво према појединцима односи и какве су шансе појединца у том истом друштву, место на коме расту слобода, али и одговорност детета.

Преиспитивање традиције, разноликости, асимилације, трагање за властитим идентитетом условљавају потребу новог начина преиспитивања и презентовања мултикултуралности. Озбиљност и сложеност овог подухвата не сме изгубити из вида поруке педагошких мислилаца, који су нас још у ранијим периодима упозорили на потребу да се школа ослободи службе страним захтевима (дражве, конфесије, привреде), а у овом случају може се говорити о захтевима мултикултуралности. Васпитање и образовање своју релативну независност стиче приматом *власијише сврхе оних који уче*. Овај примат Nohl је описао као „окретање од објективне културе ка животности субјекта“, чији је развој ка „индивидуалности, самоделатности и самоуправи“ полазна тачка педагошког деловања и има за циљ „формирање човека у целини“, индивидуе која у свом животу тежи сталном напредовању (јачању самовредности).⁹ Усаглашавање свих ових захтева, потреба да се различити делови државе стопе у једну националну творевину са заједничким идентитетом (не само заједничком припадношћу) ставља пред школу готово нерешиви проблем испуњења начела интеграције. Однос индивидуе и друштва не мора да значи, али може да претпостави социјални контакт. Функционалност целине, социјалне творевине, мора да се разматра и са стајалишта индивидуе, њених властитих интереса, али и интеграције у одређене друштвене токове.

7 Исто, стр. 85

8 Исто, стр. 83.

9 Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt, a. M., 1963, s. 9.

Мисао која намерава да иде у прилог могућности остварења интеграције полази, по једнима, управо увидом у индивидуални потенцијал, а по другом, ради се о могућности покретања и мотивисања људи за изазове који су присутни у њиховом свакодневном животу, који управљају њиховим животом. Један од таквих примера је еколошка катастрофа. Где стара друштвеност испарава, друштво мора наћи нову. Интеграција постаје могућа када се не покушава сузбијање човекових активности, него, супротно томе, када се из угрожене будућности изнедре форме повезивања и удруживања - тзв. *пројективна интјеграција*. У вези са овим постоје покушаји заснивања утопијске улоге педагогије. Свој прилог интеграцији педагогија остварује путем самореклепсије, самопогледања комплексног друштва.

Дигресију можемо направити анализом размишљања Rene Konig-а који је промишљао једну потпуно утопијску улогу социологије. У драстичним окретима он критикује „данас владајућу класу“, јер она живи управо на позајмљеној легитимности старих елита, а њима из властите ништа није способна да пружи. У овој ситуацији, наставља Konig, само социологија ову висококомплексну тематску повезаност чини прозирном. Интеграција постаје тада мера остварења која се не може докучити на институционализованом равни - нити етнички, нити друштвено, привредно или државно (национално). Своју меру сигурности интеграција може достићи, сматра овај аутор, само још мисаоно, једино у оквиру једне нове филозофије, која се више не окреће око „бити“ и „постати“, него око шанси људи унутар означених услова егзистенције.¹⁰

Оно што предлаже Konig, заиста је изузетно актуелно - индустријска цивилизација стиче интеграцију у кругу око нових темеља егзистенције. Посттрадиционална друштва могу само експериментално своје самотумачење, самопогледање, самоотвореност, самопроналажење интегрисати. Њихова будућност, оспособљеност за будућност, обликовање будућности је мера њихове интеграције. Да ли то заиста успева, остаје сумњиво. Можда се на крају ипак докаже да индивидуализација и интеграција једна другу заиста искључују? Да ли је социологија овде уопште у положају да направи прилог мисаоној интеграцији плуралног друштва? Или ће она устрајати у својој рутини и у ситном рачунању трендова развоја учинити невидљивом линију промена и изазова?

Најзад, коју улогу у овако описаној стварности има педагогија? Отвара се дилема етичког хоризонта упитаности у васпитању. Готова педагошка етика не постоји. Постоји само анализа њених тешкоћа и проблема, двосмислености и противречности у тумачењу онога што се може означити педагошким етиком. У историји педагогије увек је заступано етичко размишљање о постојању само једне истине. Овакав постулат претпоставља кратак спој односа васпитања и морала, који данас не може више да се формулише јер је педагошка свакодневница изгубила јасност, једнозначност и чврст однос. У диференцираном описивању стварности приметан је један пропуст, празно

10 Упореди, Konig, R., *Gesellschaftliches Bewusstsein und Soziologie*, in: Gunter Luschen (Hg.), *Deutsche Soziologie seit 1945*, Sonderheft 21/1979, s. 367ff.

место коме треба етичка рефлексивна. Како поново заузети ово празно место, а да се не залута у једном наивном идеализму у педагогији¹¹.

Од педагогије се очекује, у овом контексту, да разликује смисао за стварно и смисао за могуће. Оно што јесте, не узима се важнијим од онога што није или би могло да буде. Све је подједнако добро за размишљање. Идеје које још не постоје у стварности могу имати *смисао за могућу стварност*.¹²

Без сумње, смисао за могућу стварност мора развијати педагогија, али то је већ једно друго питање.

Л и т е р а т у р а

1. Beck, U./Beck-Gernsheim, E., *Riskante Freiheiten*, Frankfurt/Mein, 1994.
2. Beck, U./Beck-Gernsheim, E., Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in Beck, U., Beck-Gernsheim, E., *Riskante Freiheiten*, Frankfurt/Mein, 1994.
3. Драгичевић-Шешић, М., Streiflichter aus Serbien, in Wakounig, V./Busch, B., (Hg.), *Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte*, Klagenfurt, 1992.
4. Hentig, von H., *Хумана школа. Школа мишљења на нови начин*, Educa, Zagreb, 1997.
5. Konig, R., Gesellschaftliches Bewusstsein und Soziologie, in: Gunter, L., (Hg.) *Deutsche Soziologie seit 1945*, Sonderheft 21/1979.
6. Musil, R., *Der Mann ohne Eigenschaften*, Hamburg, 1967.
7. Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt, a. M., 1963.
8. Oelkers, J., *Pädagogische Ethik*, Weinheim und München, 1992.
9. Wakounig, V., Busch, B., (Hg.), *Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte*, Klagenfurt, 1992.

Milica Andevski Ph.D.

Novi Sad

PROBLEM OF INTEGRATION IN THE REFLECTION ON MULTICULTURALITY

Summary

The essay gives an analysis of integration possible forms in multicultural societies. Integration is uncertain, it can't function permanently – it was established on unreliable bases: consensus in value integration, common material interests, introducing of democracy. In these complex circumstances pedagogy was given utopian role to achieve integration through self-reflection – finding meaning for possible reality.

Key words: integration, pedagogical ethics, projected integration.

11 Упореди, Oelkers, J., *Pädagogische Ethik*, Weinheim und München, 1992.

12 Упореди, Musil, R., *Der Mann ohne Eigenschaften*, Hamburg, 1967, s. 16ff.

ФИЛОЗОФИЈА ЧОВЕКА ЈАНА АМОСА КОМЕНСКОГ - ЧОВЕК КАО БИЋЕ РАЗУМА И БИЋЕ ПРАКСЕ

Резиме

У сџудији ауџор џумачи схваџање човека (филозофију човека) у делу чувеноџ чешкоџ и евроџскоџ џедаџоџа из 17. века, Јана Амаса Коменскоџ. Након фазе резигнаџије и квијетизма, изазваноџ џубиџком домовине и џородице, Коменски изџрађује схваџање о човеку као вредном и достојансџвеном бићу, бићу изванредних сазнајних моџућности и џрактџичних, сџваралачких џоџениџјала. Он човека, као слику Боџа (*imago Dei*) смаџра уједно и његовим сарадником (*Dei coadjutor*). Арџументџе за џако високо вредновање човека (храбра џаралела између Божје и џудске џприроде) Коменски налази с једне сџране у Свеџом џисму, с друџе у фасцинанџном џехничко-џехнолошкоком најреџику своје еџхе. Осџајуџи разаџеџ између релиџијске с једне и рационалисџичко-маџематџичке слике свеџа с друџе сџране, доживљаваџе најде из оба џабора. Коменсково схваџање човека у његовом џносеолошком и џраксеолошком асџектџу џредсџавља значајан џрилоџ развоју свесџи о достојанџсву и важности свакоџ џојединачноџ џудскоџ бића, џџо је најџлодоџворнију џрмену нашло у његовим џедаџошким и дидактџичким сџавовима.

Кључне речи: човек, универзална џудска џприрода, џносеолошки оџџимизам, делаџносџ, *ars*, џракса, *fabricando fabricatur*, савџрач Божју

Коменсково схватање човека, или, како се често говори, његова филозофија човека, доживело је, као и већина осталих његових схватања, битну трансформацију током времена. У првој фази, након пораза чешких сталеза на Белој гори (1620) и смрти супруге и двоје мале деце, у тзв. утешитељском периоду¹ Коменски је опхрван песимизмом, квијетизмом, резигнаџијом. У оптици његовог тадашњег психичког стања све је ништа, све је безизлаз. Сваки џудски напор је ништаван и сувишан, живот је одвратан а човек безвредно, презира достојно биће, предмет без воље и жеље. Коменски у овом периоду привремено подлеже предреформаџиском погледу на човека као на бедног црва. У спису *Trůchlivý* (Уцвељени вер. 1623. а изд. у Прагу) Христ саветује човека да одбаци свој разум, да не мисли и да се пасивно препусти вођству. Полазни став да је Бог створио човека Коменски у овој фази тумачи

као доказ његове (човекове) понижености, покорности и беспомоћности. У овом спису у центар Коменскове пажње долази питање каква сила управља историјским догађајима. У вези с тиме поставља и питање: какав је смисао људских напора и настојања. Одговор гласи - никакав. Одрицање од себе, препуштање понижењу и самопрезиру, потпуно одбацицање разума и резигнирано предавање у руке Божје воље - то су типична расположења, која доминирају у тзв. утешитељском периоду. Тада се Коменски, како каже познати чешки филозоф и комениолог **Паточка** (Јан, 1907-1970) дубоко нагнуо над провалију сектарског фанатизма и резигнираног мистицизма а није подлегао њеном зову само захваљујући *својој ољролној делолворној снази, која ѓа иљера на иљодну, иљозиљивну акљивностљ.*² Узевши од Николе Кузанског (Cusanus, 1401-1464) најпозитивнији аспект његовог учења - мисли о свеопштој харминији и уједињењу човечанства великом реформом вере и знања - Коменски је почео да отвара нову страницу свог целокупног рада, па и свог схватања човека, и ускоро ће у њему, на тој новој линији, почети да сазревају пансофијско-дидактички плодови од највеће вредности.

Сва наредна дела, како истиче **Попелова**, *дирекљино иљрољрамски, са иљрољведничким заносом, уздижу људско досљљојансљиво и осуљују као највећли ѓрех, ако се са човеком иљосљуљла као са нечовеком.*³ Човек, зато што се родио као човек, има своје достојанство - ова ће девиза постати црвена нит свих наредних размишљања Коменског о човеку. Регилиозна форма ће остати, човек јесте створење Божје, но то више неће бити извор његове безвредности и пасивности, него напротив - најдубља основа његовог посебног положаја у природи и свету, извориште његовог највишег достојанства. Бог воли да се среће са човеком, он га не само упућује и штити, него се у човеку као рају Божјем показује, зашто је Бог створио свет. Додуше, човек је тај спољашњи рај изгубио и престао да буде рај Божји: око њега је шипражје и лавиринт, али, обнова (*restitutio*) је могућа а васпитање нужно. Ту веру у могућност човековог враћања у првобитно стање савршенства, у способност да крене узлазном стазом другог Адама (Исусова жртва) Коменски је у *Великој дидакљиљици* (*Didactica magna*, 1633-1638, изд. у Амстердаму 1657) изразио рачима: *И као иљљо је Навуходносору, кад му је био одузетљ разум и даљљо животљињско срце, иљљак остљала нада да ће му се иљвратљиљиљи људски разум, иљљ чак и иљрско досљљојансљиво, чим уљљозна властљ небеску* (Дан. 4, 23), *иљљако је и нама, сљљабљлима иљрољганим из раја, остљлао корен који може да иљрољсљљла кад се на њ изљље киша милосљљи Божје и сунчана иљљољлољла. Зар није Божљ одмах иљљсле иљљада у ѓрех и објављивања изљљнансљљва (иљљсле смрљљине казне) усадио у наша срца младице нове милосљљи (обељавиши добро семе)? Зар није иљљслао сина да би обновио оно иљљо је иљљло?*⁴

Дакле, Коменском није одговарао неоплатонски силазни низ, какав је имао прилике да сретне и код **Кампанеле** (Campanella, Tommaso, 1568-1639), или код реформатора образовања **Раткеа** (Ratichius, Wolfgang, 1571-1635).⁵ Из чешке реформације преузео је акценат на библијском образложењу човековог достојанства и једнаких природних права свих људи (пред Богом су сви људи једнаки, што ће касније и антрополошки, психолошки утемељити) и

његовог изворног савршенства (чиме је, заправо, желео да истакне могућност његовог актуелног усавршавања), из чега је извео обавезу свих људи да учествују у реституцији.⁶

Када је реч о достојанству човека, како га је схватио Коменски, нужно је истаћи једну битну димензију тог достојанства, а то је његова универзална важност. Став да су сви људи (једнако) вредни Коменски аргументује како библијски (пред Богом сви су људи једнаки) тако и гносеолошко-психолошки. Ради се о концепцији урођених општих појмова, коју уводи у *Консултацијама* (*Obecná porada o náprave vecí lidských – De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* - Опште саветовање о уређењу свих људских ствари, 1645-1670, изд. 1992 у Прагу) и која му служи да образложи став о једнакости међу расама, народима, религијама и половима. Свој ранији емпиризам Коменски овде помера у априористичко-рационалистичком правцу, на коме може да гради становиште о супстанцијалној хомогености људског рода и да обезбеди аподиктичке, свима евидентне а за све обавезујуће норме мишљења, али и воље и делања. По Коменском тако постоји јединство човекове природе, јединство његових урођених појмова, способности и инстинката, које он (човек схваћен као човечанство) треба да користи на основу поштовања *Свећеног писма*, које се опет свима једнако обраћа.

Пошто је Коменском стало до свеобухватне, универзалне реформе (као основну грешку свих дотадашњих подухвата сличне интенције види управо њихову парцијалност), њему је била неопходна антрополошка платформа, која ће све људе рефлектовати као васпитљиве, поправљиве, отуда није случајно, што управо у 1. поглављу *Pamphyliae*, четвртог дела *Консултација*, где наглашава неопходност да сви људи буду начињени што сличнији Богу, односно наглашава универзалност оплемењивања целог људског рода, дакле није случајно, што управо ту Коменски најизразитије и најватреније брани становиште о заједничкој природи свих људи, свих чланова људске врсте. Полемишући с онима који желе да стварају разлике тамо где Бог није, Коменски каже: *Али Бог није правило никакву разлику међу људима, или барем не у њој, што чини суштину човечанства, јер је све начини: 1. Од исте крви (...)* 2. *Учесницима исте Божје слике (...)* 3. *Творевином истога Створитеља (...)* 4. *Наследницима исте вечности (...)*! Сви смо послани у истој школи светиња и налаже нам да се припремамо за дружи живој. Гле, све је јединствено!

Још енергичније, и са гносеолошко-психолошком аргументацијом, овај свој универзалистички став Коменски је изразио нешто даље: *И не само у неком јојединачном народу, него свима у целом свету су дајти инструменти образовања. Мислим на сва чула, унутрашња и спољашња (...), разум јоједино ојскрљен ојремом јојмова, инстинката и способности, срце, седшиће осећања и жудње за највишим добром, језик за узајамно поверавање свега, руке за ојонашање свега, дугојрајни рок одрасћања, да би стигли да јојединству све, итд. Нигде на свету није другачије. И нису само сви народи свиме јиме обдарени, него и јојединици у народима и јој због свуда јојприсутне јојповејности људске јојприроде. Јер унутрашња јојраја свих људи је јојједино, као и спољашња.*⁸

Овим ставовима Коменски, наравно, отвара пут ка демократичности, односно универзалности образовних, пансофијских и свепоправних настојања, односно филозофску основу (свет схваћен као органска целина, као јединствен живи организам) допуњава и универзалистичком антрополошком основом, утирући пут дидактичким, педагошким и утопистичким пројектима.

ЧОВЕК КАО БИЋЕ РАЗУМА - ГНОСЕОЛОШКИ ОПТИМИЗАМ КОМЕНСКОГ

Битан атрибут човека као највишег бића у природи, поштовања вредног и достојног ознаке „огледало Створитеља“ јесте и његова сазнајна моћ, разум. Аристотеловска хијерархија људске природе (биљна, животињска и разумска сфера), спојена са томистичким схватањем да је Бог једино човека обдарио умом, ослонац је Коменскове концепције сазнајних моћи човека, који комениолози често означавају синтагмом „гносеолошки оптимизам“.

Свет и човека сворио је Бог. Свет је створен за човека, човек је, створен од Бога, господар тог света. Да би њиме, али и самим собом, могао да влада дужан је да га спозна (Коменски говори о три извора сазнања: чула, разум, објава - Свето писмо). Пошто је био следбеник сократовске формуле знање=врлина, те пошто је тежио свеопштем поправљању човека и друштва, било је неопходно да, као карикату својих утопистичких настојања, укомпонује и веру у људски разум, веру у такорећи неограничену моћ људског сазнања, и то моћ свих људи без разлике (сви људи имају по Коменском, видели смо напред, исту природу, барем када је реч о њеним битним елементима). Осим тога, сматра он, људима је иманентна и жеља, тежња за сазнањем, па, посредно, и за врлином. Извори, односно аргументација коју Коменски користи за свој гносеолошки оптимизам, имају два нивоа, или две стране: друштвени (друштвено-историјски) и практично-педагошки.

Први, друштвено-историјски ниво тиче се времена и простора у коме је Коменски живео. Раст буржоаске производње, све бржи техничко-технолошки напредак, прекоморска трговина и фасцинантна географска и научна открића, која, упркос бруталном деловању инквизиције, ипак стижу у све краћим временским размацама (откриће Америке, хелиоцентрични систем у **Коперниковом** (Mikuláš, 1473-1543) спису *О кретању небеских тела*, проналазак штампарије, **Кеплерова** (Johannes, 1571-1630) открића, проналазак микроскопа и телескопа, барута, откриће закона о преламању светлости, Јупитерових сателита, истраживања циркулације крви у организму...). Одушевљење и понос због сазнајних и стваралачких моћи човека, наговештено у ренесанси, нпр. у делу **Пика дела Мирандоле** (Giovanni Pico della, 1463-1494), избијају са страница списа **Ђордана Бруна** (Giordano, 1548-1600), **Галилеја** (Galileo, Galilei, 1564-1642) или **Бекона** (Bacon, Francis 1561-1626). Све то код Коменског изазива дивљење (толико видљиво рецимо у *Великој дидактици*) према свеобухватном и сталном напретку људског сазнања: генерација за генерацијом стално напредује на путу од непознатог ка

познатом. Иако Коменски никад неће прихватити декартовски поглед на филозофију и свет, религијски оквир његове представе о човеку (и сам у великој мери неконвенционалан до јеретичности) биће испуњен значајном мером нововековних садржаја. У том раскораку између средњовековног обрасца и снажног замаха ка новом веку, у напору да сачува целину света у њеној и религиозној, и научној, рационалистичкој димензији, Коменски ће се изложити нападима са обе стране. **Декарт** (Descartes, René, 1596-1650) ће га у два наврата критиковати због мешања науке с вером, 18. век и просветитељи ће се из сличних разлога према њему такође односити негативно (иако Коменски својим схватањима води ка просветитељству и припрема га), с друге стране биће нападан не само од језуита и лутерана, него и из редова своје цркве Јединство братско,⁹ иако је његова идеја о неограниченим могућности-ма људског усавршавања заправо ехо сличног схватања у традицији Чешке браће.

Речени гносеолошки оптимизам продира у Коменскова дидактичка дела, пре свега у *Дидактику*. Пасажи у *Великој дидактици*, у којима се слави човек и његове сазнајне способности, како је доказао Паточка, инспирисани су директно читањем Бекона. Ево једног подужега цитата, који међутим сам говори за све остале: *Јасно је да је сваки човек рођен иако да може стичајти знања о стварима око себе, јер је он ире свега слика Божја. Ако је слика начињена вешио, неминовно представља црпе свога модела, или уошће неће бити слика. А како се свезнање ишиче међу осталим Божјим одликама мора и у човека бити нечег налик на њ. И зашто не? Човек стори у средншћу Божјих дела са свећлом душом у облику стаклене куће обешене у соби у којој се огледају све околне ствари. Јер наш дух схвата не само оно што је блиско већ и приближава себи и оно што је удаљено (или иросиорно, или временски), иодиче се у висине, иронази скривене ствари, ошкрива неознаће, ишичује и оно што се не може ишичајти; зашто је он бесконачан и неограичен. Нека се да човеку и хиљаду година да учи и сазнаје једну ствар из друге, увек ће бити месца да ирими нове иредмеће; човечји дух је иако исуњен испособностима за сазнавање да изгледа као нека ограмна ировалија. Наше тело је омећено врло уским границама; глас се иросиире нешто даље; једино вид доице до небеске висине; а разуму се не може одредити граница ни на небу ни друге изван неба; он је иење у небеса над небесима баи као што и силази у ировалије над ионорима, иа макар то било и хиљаду иуша даље, иродире неверовајном брзином. Зар ћемо иоричајти да му је све ирисиујачно, зар ћемо иоричајти да је испособан?*¹⁰ Овакав поглед на сазнајне моћи човека Коменски ће задржати током целог живота, у свим каснијим делима,¹¹ само ће их допуним вољним и практичним аспектом, како би пут ка свезнању, врлини и утопији трасирао са потпуном сигурношћу, такорећи неумитношћу. У *Великој дидактици* ће написати: *Човеку је уроћена и жеља за сазнањем, и не само ирпјељивост ирема раду већ и нагон за радом.*¹²

Поред тога што је свој гносеолошки оптимизам црпео из нарастајућег научног и производног динамизма своје епохе, те поред тога што се, видели смо чак и превише храбро позивао на паралелизам Божје и људске природе и

ослањао на цитате из **Аристотела** (384-322. пр. н. е.), Коменски је открио још један, неисцрпан извор своје вере у урођеност људске тежње за сазнавањем и неограничене могућности његових сазнајних способности: била је то његова дугогодишња пракса у Фулнеку, Лешну и Блатном Потоку, директни контакт с децом, и то понајвише с децом млађег узраста. Видео је ту њихову исконску радост чији је извор покрет, динамика тела, чула, мисли, непрестано истраживање, „њушкање“, загледање, откривање, пипање, испробавање, запиткивање, непрестано постављање безбројних питања о безбројним стварима. Са великим одушевљењем, заносом чак, пише Коменски о томе у *Мајеринској школи* (*Informatorium školy materské*, 1630-1632, изд. 1657 у Амстердаму), на више места: „Пошто је живот ватра, а ватра опет, нема ли слободне промаје и непрестаног покрета и пламсаја, одмах угасне, тако је и деци неопходна потреба да се свакодневно крећу и вежбају, и зато се родитељи могу старати и за то. А да се удовољи тој потреби измишљено је за децу (док се сама не могу кретати трчећи) љуљање на рукама, ношење амо-тамо, вожење у колицима, када дете поодрасте и стане чврсто на ноге увек му се може дозволити да трчи и нешто ради. Што више дете ради и трчи, то ће боље спавати, утолико боље вари, боље расте, тело и дух му постају једрији и свежији“.¹³ А када је реч о почецима економије, Коменски саветује да је корисно *ако се деци разне зостодарске алатике и сјраве дају у виду игарака, њиј, ако им се дају мали коњићи, краве, овце, кола, лојатије, виле, сјолови, сјолице, ћујови, зделице и њд, јер њакве игранке не служе само за игру и разоноду (њошћо се деца увек морају нечим зајослићти) него служе и развијању разума*.¹⁴ Са становишта развоја умних способности, и то кроз сталну активност, Коменски наглашава контакт са вршњацима. *Деца се међусобно о свему слободно њићтају и на све слободно одговарају. Све њо недосћтаје нама сјаријима кад желимо да се ојходимо с децом, и њај недосћтајак је на смећњи, зајћо нека нико не сумња да дејће дејтејћу може више изосћрићти ум него било ко му драго дрући. Због њога не само да ѡреба дозволићти да се деца међусобно сасћтају, на улици заједно играју и ѡрче сваког дана, већ њо ѡреба и ѡмагаћти*.¹⁵

Коменски се, дакле, дивио дечјем телесном и духовном динамизму, радозналости и сталном прелажењу од непознатог ка познатом, и сматрао је да се тежња за сазнавањем, која је урођена, која је битни конституивни елемент људске природе, манифестује одмах на почетку дечјег века и да човека не напушта током целог живота. Такође је убеђен да не постоји ништа претешко и недоступно деци и да се и сасвим малом детету може пружити свако знање, из сваке области, ако се примени правилна метода и ако се та знања прилагоде дечјем узрасту.¹⁶ Најбољу илустрацију овог става Коменског налазимо такође у *Мајеринској школи*, где он за предшколски узраст предлаже знања из економије, политике, оптике, астрономије и сл., но потпуно прилагођено дечјим сазнајним способностима, тако да се астрономија на пример, заправо своди на разликовање Сунца, месеца, звезда...¹⁷ ради се, дакле, о првом степену на путу ка потпуном знању, људском свезнању,¹⁸ на путу који се креће у концентричним круговима, са сталним проширивањем и

продубљивањем добро сређеног знања о суштинским стварима света (*alphabetarum gerit*), схваћеног панхармонијски као органска целина, чији су сви делови узајамно повезани. Коменски је увек наглашавао лакоћу и схватљивост *пансофије*, како би служила образовању младежи, и увек је пансофију као теорију повезивао са дидактичком праксом, а посредством ње са панутопијским хоризонтом (ре)конституисања хармоничног света.

ЧОВЕК КАО БИЋЕ ПРАКСЕ

Након завршетка тзв. утешитељског периода Коменски ће програмски, до краја живота схватати као биће целом својом природом активно, делотворно, а не контемплативно и пасивно. У спису *Physicae synopsis* (Преглед физике, 1632. изд. 1633 у Лајпцигу)¹⁹ о човеку говори као о узроку целог космоса, као о микрокосмосу, најхармоничнијем од свих створења. Човекову структуру схвата хијерархијски, као код Аристотела, а људске функције види организоване у тријадама. Човек се састоји од материје, духа и душе, а сама душа од разума (*ratio*), воље (*voluntario*) и свести (*consistentia*).²⁰ Док се код Аристотела ради о дијади материја (пасивна, трпна) - форма (активна) које су у хармонији, Коменски кроз своју тријадичку концепцију нагласак ставља на делатни моменат. Супстанца се по њему састоји од материје, форме и синтезе оба елемента - духа, који је у својој суштини такође активан.²¹

Као и друга размишљања Коменског, и његово схватање човека се временом померало и развијало у правцу све већег наглашавања људске активности и слободе.

У *Консулџаацијама* (у књизи *Pansophia*, а у оквиру четвртог степена реалног света, Света људске делатности), где ће се доста ослањати на ранији спис *Physicae synopsis*, Коменски о човеку - микрокосмосу говори као о врхунцу и збиру природног света, у чијим рукама и судбини се налази смисао свих природних ствари. Као главну особину човека овде не истиче чак ни разум, способност мишљења, него слободу воље.²² Човек, каже Коменски, може да се одлучи за биће, или ништавило, за истину или лаж, за ред и његово усавршавање, или за неред и хаос. Ако крене путем реда и његовог уобличавања, човек се тада јавља као биће супериорно целој природи, способно да је подражава, допуњује, преобличава. Тада је човек квинтесенција и трансценденција природе, а принцип те трансценденције је управо вештина (*ars*). Она је кључни фактор обрта у целокупној архитектоници света: завршетка силазне и почетка узлазне линије у грађењу слојева универзума. Тим поводом Паточка истиче да је било много аутора, који су слично Коменском градили целину света, али да ни код једног нема схватања да „*ars, вештина и рад јесу сиварање целој новој свећи*“.²³ Пансофијско знање у свепоправној фази има изразито праксеолошки карактер. Познавање јединства света нема, као код **Платона** (427-347 пр. н. е.), чију хришћанску верзију Коменски следи, самосвршни карактер - оно је практично усмерено на

увођење реда у хаос света. Смисао људског живота чак Коменски види у овом обликовању и уређивању света. Такође, без човека свет не би могао да оствари пуноћу свог садржаја. Човек тако стварно постаје *мали боџ, створење на коџа се сам створитијељ ослања*.²⁴ У *Консултацијама* ће Коменски изричито написати: *Зайо Боџ назива своја дела ИГРАМА своје мудрости (...)* а нас, који смо као *посматрачи* *пунитиени* да *присуситвујемо овим играма, назива САИГРАЧИМА*.²⁵

Наглашавањем људске активности Коменски се разликује не само од противреформацијског антихуманизма, него и од реформације **Лутеровог** (Luther, Martin, 1483-1546) типа, у којој је грешност и исквареног човека јаче, а његова делатна природа мање наглашена. Човек ће до спасења доћи чистом вером (*sola fide*) - то је основна теза Лутеровог учења, којом се он супротставља куповању опроста (*indulgencija*) у католичкој цркви тога времена. (Сто година раније против тога је иступио **Јан Хус**, око 1371-1415). Коменски је, међутим, такво становиште сматрао другим екстремом и истицао је нужност вере и дела, у њиховом јединству, што је одговарало његовом општем ставу о повезивању теорије и праксе.²⁶ Отуда он већ од тридесетих година почиње да наглашава значај праксе, како се то види из списка *Hageus redivivus* (Хегеј поново жив, 1632, изд. 1893), који је настао у атмосфери пробуђене наде у повратак у домовину, након шведске победе над царско-легионарском војском. Комениолог **Роберт Каливода**²⁷ наглашава значај Коменсковог филозофског хилијазма за заснивање филозофије човека. Свепоправљање човечанства је могуће само усавршавањем и самоусавршавањем човека, који за то има унутрашње предиспозиције (изворно је слика Створитеља), но дужан је да их својим трудом, настојањем, радом на себи и на другима (образовање себе и других) реализује. Кључни принцип, сматра Каливода, јесте онај изражен у споју *fabricando fabricatur* (стваралачким радом човек ствара и самог себе), који је значајан са педагошког и психолошког становишта. Каливода истиче братско-валденско порекло Коменсковог схватања рада (као материјалног, производног, који је извор благостања и среће, брана злу и пороку - отуда ће у епохи хиљадугодишњег царства небеског на земљи рад бити универзални принцип и „*неће бити ирриљен нико ко не ради, ко не издржава часно себе и своје иријаднике*“, но наглашава његово прерастање у хоризонт стваралачке делатности уопште, схваћене као антрополошко исходиште, које расте чак до космолошких димензија (када Коменски о раду, делатности говори као о смислу људског постојања, судбине, као о првом метафизичком, божанском принципу).

Праксеолошка усмереност је очигледна и када је реч о Коменском хилијазму. Изворно, хилијазам је фаталистички обојен: човек жељно очекује судбинску, неизбежну интервенцију надземаљске, божанске моћи у несносне људске околности. Коменски и овде уноси моменат активности и истиче неопходност да се на доласку златног века људи ангажују својим трудом и практичним настојањем.²⁸

Каливода истиче везу Коменсковог праксеолошког усмерења са **Парацелзусовим** (Paracelsus, Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus von

Hohenheim, 1493-1541) наслеђем: *Парацелзусово алхемијско схваћање рада је конгенијално са Коменсковим схваћањем светиа људског рада (мундус артифициалис). Обојица су конгенијални у свом настојању за еманациом, својим усмерењем на праксеолошке последње науке: Парацелзус жели да лечи пре свега људско тело, Коменски првенствено човека на његовом антрополошком, културном и друштвеном плану.*²⁹ Каливода сматра да је стара идеја микрокосмоса, коју је ренесанса оживела, код Парацелзуса добила нови значај: не само да је човек највиша концентрација космичких снага, него се ради о томе да се он још више усаврши и да му се, спознавањем космичких снага у њему сакупљених, помогне. У том смислу Парацелзус филозофију примењује у лекарској науци и пракси, у том смислу је праксеолошки значај Парацелзусове науке оно најбитније што га спаја са довршителом ове праксеолошке линије - Коменским.

И да завршимо овај део о праксеолошком усмерењу Коменскове филозофије човека његовим сопственим речима из *Консултација*, из поглавља *Свети људских вештина*, које представљају праву апотеозу људског активизма, рада и стваралаштва и упечатљиво илуструју Коменсково одушевљење бројним и фасцинантним открићима свога времена, иако он лично никад није у потпуности прихватио рационалистичко-математички модел мишљења:³⁰ *У целом свету, наиме, не постоји ништа, што не подлеже делатности човека. Човек обрађује метале ваљром, а онда помоћу њих влада дрветом, каменом, животињама итд. Од камена прави куће и куле, стварао је и ветрове и ири-мороа их да му служе код поморских иловидби и на друге начине. Са рибама лови, са животињама пролази земље, на крилима ветра лећи преко мора - на свету нема ничега што не би знао (или се трудио) да искористи, што се не би усудио да имитира и преуређује на своју користи или радост. Једини он зна да користи вајру, коју ни једна животиња не сме да такне, помоћу асирономије даје законе небу и звездама, предвиђа и прогнозира излазак и залазак небеских тела и све промене на небу низ година унапред и стварности му даје за право. Ако Бог чини нешто ново, ако мења понекад кривуљу или равнотезу, човек то одмах примећује и заснује нове таблице и показатеље, као да је у свему сагач Божји.*³¹

Мисли, које наглашавају значај праксе, Коменски ће обилато апликовати на своја дидактичка и педагошка схватања.

Напомене:

¹Ту спадају списи: *Plemyšlování o dokonalosti křesťanské* (Размишљања о хришћанском савршенству, 1661-1662, изд. у Прагу 1622), *Nedobytný hrad jméno Hospodinovo* (Неосвојива тврђава име Господа, 1662), *Truhlívý* (Уцвљени), *Labyrint sveta a ráj srdce* (Лавиринт света и рај срца, 1622, изд. 1631 у Пирну), *Centrum securitatis* (Средиште сигурности, 1625, изд. 1633 у Лешну).

² Ј. Паточка: *Dvojí filosofování mladého Komenského. У: Jan Amos Komenský*, с. 25.

³ Ј. Попелова: *Komenského cesta k všehápravě*. с. 159.

⁴ J. A. Коменски: *Vclika didaktika*, с. 45.

⁵ Данас знамо да се у необјављеним Раткеовим списима (понашао се тајанствено, параноично се бојао да му неко не „преотме“ првенство над његовим идејама) налази доста мисли сличних Коменсковим. И код Раткеа се радило не само о реформи наставе језика, него о реформи људских ствари помоћу нове систематике знања и помоћу на тој основи спроведене дидактичке реформе. Такве идеје и концепције су се у то време „осећале у ваздуху“.

⁶ Та вера у могућност поправљања човека и света присутна је већ у *Дигактџиши* где већ у уводу Коменски говори: *Али слава, част и блаџослов нека буду за вечџија времена Боџу, који се смилосџивни на нас, и који нас није, мада нас је најџустџио на час, осџавио у вечној џустџиоши (Велика дидактџика, с. 3)* да би у даљем тексту Коменски рекао да смо дужни *да захваљно иџемо Боџу у сусреџи и да сами себи џомоџнемо и додао да џод небом нема друџоџ усџешнијеџ начина за џоџрављање џудских мана од ваљаноџ образовања омлагине* (Исто, с. 6).

⁷ J. A. Komensky: *Patpaedia. У: Obecná porada...*, III, с. 19.

⁸ Исто, с. 21

⁹ Уздизање човека и његовог места и послања на свету, које спада у темеље његове антрополошке филозофије, Коменског је изложило бројним нападима. Замерано му је да је у односу према Богу човек код њега добио *сувише велику џежину*. Нападана је и његова пансофија, као безбожна, против чега је Коменски морао тридесетих година да се брани посебним списом. Један од видова одбране био је тзв. библизам, често позивање на Библију, са тачним навођењем извора цитата. Та метода је, додуше, спадала у традицију реформације, али нема сумње да ју је Коменски користио као средство „аргументације“. Иначе, Коменског је највише заболоо напад сабрата **Хијеронима Броњевског** (Broniewsky, Hieronymus, 1583-1645), пољског племића, који га је због пансофије 1639. године оптужио да шири опасну смесу хришћанства и паганства, у којој се Бог губи у природи и филозофском интелектуализму. У спису *Clatores Elie* (Узвици Илијини, 1665-1670, изд. 1665. у Лајдену) Коменски ће горко да констатује: *Од својих сам исџрџео највише*. Од оптужби због пантеизма, атеизма, сувишне толеранције (пре)високог вредновања човека, његове урођене доброте, његових сазнајних способности, као и због упоређивања створења са Творцем (што је Броњевског вређало и што је сматрао супротстављањем догми о наследном греху). Коменски је морао да се брани и оправдава на синоду Чешке браће, као и пред патронима школе у Лешну. Одбранио се, али су ожиљци од напада остали заувек.

¹⁰ J. A. Коменски: *Велика дидактџика*, с. 37.

¹¹ У Уводу за пансофију (*Обесна порада...* I, с. 398) Коменски ће о човеку говорити као о саиграчу у Божјим играма мудрости у позоришту мудрости.

¹² J. A. Коменски: Исто, с. 38.

¹³ J. A. Коменски: *Маџеринска школа*, с. 32.

¹⁴ Исто, с. 36.

¹⁵ Исто, с. 37.

¹⁶ Неограничену веру у добру методу Коменски истиче у *Великој дидактџиши* овим речима: *Нема на свеџу ни стџене ни куле џакве висине да се на њих нико не може џоџеџи, само ако има ноџе; ваља му џоуздано намесџиџиџи лесџиве или најравниџи стџепенџе (...)* *Шџо, дакле, џако мало џуди до врхунџа знања, мада му се мноџи џриближавају бодра и врло жељна духа; а они који дођу донекле, дођу џек с муком, заду-*

вани, уморни и с врѣпо̀злавицом, омичући се честіо и па̀гајући; ога̀їле се не мора известіи закључак да је нешїо недосїижно људском духу, већ да сїеїеише нису намешїене као шїо ваља, да су крње, ѣробушене и жоїшове да се сруше, шїо значи да је меїшод несрећен. А нема сумње да добро намешїеним, чїїавим, чврсїим и поуз-даним сїеїеишама можемо водїиї свакога на какву било висину. (с. 78-79) Ту видимо и веру Коменског у суштинску истоветност људске природе и све остале карактеристике његовог гносеолошког оптимизма.

¹⁷ Став да су деца способна за сазнања сваке врсте Коменски изражава и у *Pansophi-jj У: Obecná porada...I*, с. 259) када се позива на Платона и његово (наводно) сведочење, како је **Сократ** (470-399 пр. н. е.) стајао на становишту да је осмо̀доишњи дечак сїособан да гаје ог̀воре из свих обласїи филозофије, ако се ишїања иосїављају уз ѣриладоћавање његовом узрасїу, јер сваком уроћена свеїлосїи разума (...) довољна је за све.

¹⁸ За термин *pansophia* Коменски као синоним понекад користи и реч *omniscientia* (свезнање). И један и други термин се по Коменском односе на оно, што је Бог човеку објавио и што жели да човек зна. Саставни део *pansophiae/omniscientiae* је и *docta ignorantia*, мудро незнање онога, што Бог не жели да човек зна.

¹⁹ Ради се о збирци Коменских предавања у гимназији у Лешњу. Тадашња физика је имала шире значење, укључивала је основне поуке о свету и природи. Ту је Коменски апликовао тзв. мозаичку филозофију (назив је добила према првој библијској књизи Мојсијевој), која се у протестантском свету развила у 16. и 17. веку. Овај природно-филозофски смер је тежио уједињењу разумског и чулног сазнања са објављеним знањем, црпеним из Светог писма.

²⁰ У „*Panegersii*“ („*Obecná porada...I*, с. 71-136) Коменски ће душу делити на разум, вољу и способност деловања, из чега ће извести филозофију, религију и политику, три најважније људске ствари.

²¹ На различитим местима Коменски поводом људских функција говори о различитим тријадама. У спису *Præcognita pansophica* (Предуслови пансофије, 1634-1640, изд. у Прагу) то су мисао (*mens*), рука (*manus*) и језик (*lingua*), с чиме у вези су функције разумети (*intelligere*), делати (*agere*), говорити (*loqui*). Једна од каснијих подела је и на разум, говор, чин (*ratio, oratio, operatio*).

²² Каливода овим поводом каже да је Лутер човека „учинио апсолутним заробљеником ружноће и греха, одузео му слободу воље а тиме заправо и одговорност за сопствена дела“. Каливода анализира и полемику о питању слободe воље између **Еразма Ротердамског** (Erasmus Desiderius, Geert Geerts, 1645-1536) и Лутера. Ради се о Еразмовом спису *De libero arbitrio* (О слободној вољи) и Лутеровом одговору *De servo arbitrio* (О неслободи воље). Каливода истиче значај ове племике за мишљење Коменског и осветљава ону линију, која води од оца чешке реформације **Виклифа** (Wycliffe, John, између 1320. и 1330-1384) према Коменском. Осим тога констатује даје лутерански модел реформације у антрополошком погледу истоветан са моделом калвинистичким.

²³ Ј. Паточка: *Základní filosofické myšlenky J. A. Komenského v souvislosti se základy jeho soustavného vychovatelství*. У: Исто, с. 93-123.

²⁴ Ј. Паточка: *O významu Všeobecnéj porady o napravení vecí lidských pro celkové dílo a ocenování J. A. Kamenského* У: Исто, 462.

²⁵ Ј. А. Komenský: *Pansophia*. У: *Obecná porada... I*, с. 398.

²⁶ Слично је Коменски одбацивао калвинско учење о предестинацији, тј. предрешености једних да буду спашени а других да иду у пакао, што води у фатализам и пасивност. Иначе Јединство братско је поштовало калвинизам због његове дисциплинованости и једноставности. Коменски се слагао са немачким хуманистички образованим лутераном **Меланхтоном** (Melanchton, Filip, 1497-1560), реформатором школовања, да тумачења има више и да је најважније концентрисати се на срж хришћанског учења а то је Исусов закон љубави.

²⁷ У књизи *Husitská epocha...*, поглавље *K povaze praxeologického myšlení J. A. Komenského*.

²⁸ Каливода у тексту *Komenského pojem emendace a reformační myšlení (У: Husitská epocha..., с. 248-267)* указује на везу Коменског са Виклифовим концептом реформације. Виклиф је, по мишљењу Каливоде, *обновио људску способност савесног одлучивања и достојанства, дао човеку могућност долажења савесног снагом у стање невиности (status innocentiae), издубљеног првобитним њагом у зрех: то је смисао Виклифове схваћања Христове историјске иницијације.* (с. 253)

²⁹ Р. Каливода: Исто, с. 262.

³⁰ Ту *распољученост* Коменског између библизма, мистицизма и средњовековне ирационалности с једне и нових, револуционарних, фасцинирајућих достигнућа и проналазака са стране друге (достигнућа, која су се још увек плаћала екскомуникацијама, прогонима, тамницењем и погубљењима) илуструје његов однос према Копернику. Његово дело *О кретању небеских тела...* купио је још у време свог првог боравка у Амстердаму, дајући за њега последње новце (због чега је морао пешке да се враћа кући у Моравску), али, како се види из његовог Материјаног света (*Pansophia. У: Обесна порода... I, с. 501-502*), Коменски је био спреман да прихвати Коперникове погледе на положај Сунца и на његову величину, али не и Коперниково учење о кретању Земље. Исто тако, признавао је кретање планета око Сунца, али Земљу је ипак сматрао центром света, непокретним, или понекад, оним које се окреће око своје осе.

³¹ J. A. Komenský: *Pansophia. У: Обесна порода... I, с. 17*. Иначе, библијску метафору о божјим делима као играма његове мудрости користио је Никола Кузански.

Л и т е р а т у р а :

1. Каливода, Роберт: *Husitská epocha a J. A. Komenský*, Odeon, Praha, 1992.
2. Коменски, Јан Амос: *Мајтеринска школа*, Просвета, Београд, 1946.
3. Коменски, Јан Амос: *Велика гугакџика*, ЗЗИВ СРС, Београд, 1967.
4. Komenský, Jan Amos: *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica – Obecná prada o náprave vecí lidských*, I, II, III, Nakladatelství Svoboda, Praha MCMXCII.
5. Patočka, Jan: *Jan Amos Komenský. Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung. Veröffentlichungen der Comeniusforschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, Bochum*, 1981.
6. Popelová, Jirina: *Filosofia Jana Amosa Komenského*, Nakladatelstvo Pravda, Bratislava, 1985.
7. Спевак, Зорослав: Пансофија Јана Амоса Коменског - теоријски извори и филозофски ослонци, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*. Књига XXV (1997), с. 273-278.

Zoroslav Spevak Ph. D.
Novi Sad

PHILOSOPHY OF JAN AMOS KOMENSKY – MAN AS A BEING OF REASON
AND A BEING OF PRACTICE

Summary

The author interpretes the idea of men (philosophy of humans) in the work of famous Czech and European pedagogue from 17th century Jan Amos Komensky. After a period of resignation and quietism, caused by loss of homeland and family, Komensky builds an idea of man as diligent and dignified creature of great knowing capacities and practical, creative potentials. He considers man, as a God's image (*Imago Dei*), God's collaborator too (*Dei coadjutor*). Arguments for these high appreciation of men (courageous parallel between divine and human nature) Komensky finds on the one hand in the Bible, and on the other in fascinate technical progress of his époque. Wandering between religious and rationally–mathematical world picture he was attacked by both sides. His theory on men in gnoseological and praxist aspect represents significant contribution to the idea of dignity and importance of each individual human being – that was most fruitfully applied in his pedagogic and didactic attitudes.

Key words: man, universal human nature, gnoseological optimism, activity, *ars*, practice, *fabricando fabricamur*, God's collaborator.

ПОЛОЖАЈ И ВАСПИТАЊЕ ЖЕНА У АТИНИ

Резиме

У односу на Спартију, положај и васпитање жена у Атини били су на нижем нивоу. Иако постоје и друштва која схватања, сматра се да Атинјанка није имала готово никаква друштвена права. Била је подређена најпре оцу, потом мужу и мушким члановима породице (синовима), прејужно боравећи у женским проскријама (гинекејама). Атински брак имао је превасходно функцију одржавања породице и појамства. У њој је женина улога била да буде узорна мајка и домаћица. Њено васпитање сводило се на кућну обуку за ње важне функције, што је у односу на институционално образовање мушке деце и омладине било много оскудније. О њој су се бринуле мајке, баке, слушкиње. Само изузетно, училе су се читању, писању и рачунању, а нешто чешиће певању, игрању, па и свирању. Изузетак су биле хетере, најобразованије жене класичне Грчке.

Кључне речи и сингаге: Атина, положај и васпитање жена, брак, породица, гинекеја, хетере, домаћица и мајка, подређеност, сујерина гледница

Хетере држимо ради задовољства;
конкубине (робиње) да нас негују,
жене да нам рађају законито потомство
и да буду поуздани чувари наших домова.
(Демостен)

Поштена жена нека буде у кући. Улица
је само за неваљалице.
(Менандар)

Јонско и дорско схватање живота две су крајности: индивидуалистичко и колективистичко, динамичко (прогресивно) и статичко (конзервативно), отворено и затворено. Јонска Атина Перикловог доба достићи ће савршенство атичке културе кроз привремено помирење ових супротности. Кито у држави Атине види „једино стварно грчко царство које је икада постојало“, те сматра да је Атина у периоду 480-380 заправо „најцивилизоване друштво које је до сада постојало...“² Он истиче да је на месту Атине постојао микенски град, али да Атина у Илијади не заузима никакво значајно место. Тек касније,

1,2 Кито Х.Д.Ф. Грци, Матица српска, Нови Сад, 1963. стр. 112.

основу за будући размах импозантне културе дало је политичко уједињење десетак малих атичких полиса. У периоду од 900. до 600. године Спарта је, као војна сила, имала превласт, али је у Атини већ тада почео културни препород. Занимљиво је да је уједињење (око 600. године) симболично изведено под окриљем једне богиње - Синоикије (грчки: уједињење кућа) - измишљене или изведене управо за ту прилику свечаног признања чина уједињења. Победом Атине и њених савезника над Персијом (480), Савез се претворио у царство са седиштем у Атини, која ће до избијања Пелопонеског рата (431) представљати врхунац атичке културне снаге, у оквиру које ће, несумњиво, доћи до коначног уобличења система хеленског васпитања и образовања.

Зачетник тог система свакако је један од седам грчких мудраца, државник и први атички песник, Солон (око 640 - око 560), са чијим је законима почело укидање аристократског уређења и завођење режима тзв. робовласничке демократије. Његови стихови су одраз радовања животним задовољствима, спорту, јахању, песми, пријатељству, вину, али и чулној љубави и потомству. Солон је повезивањем државе и духа, заједнице и индивидуума, поставио темеље толико препознатљивом атичком човеку, који ће карактерисати друштво у будућем развоју.

Значи, реч је о друштву (држави) које ће у то време бити на највишем ступњу развоја. Међутим, како истичу многи аутори, пре свега антрополози, што је друштво мање развијено, то је положај жене повољнији и она има значајнију улогу, па и неку врсту вишег статуса. Атина је у том смислу држава мушкараца.

Иако је Аристофан (око 445-386) у *Скујшћини жена* констатовао како је женско право оно чега једино није било у Атини, ипак, оно је на неки специфичан начин у старој Атици постојало. Било је у тесној вези са религијом, засновано на култу жењског божанства Атене и на митовима уопште. Богиња Атена, коју је Зевс (дакле - мушкарац!) породило из сопствене главе и која је била његова омиљена ћерка, постала је богиња мудрости и уметности, заштитница права и праведности. Посебно је индикативно то да се Зевс са њом саветовао као са својим разумом. На њу се могао ослонити и увек је било по њеној вољи. Од најстаријих времена, Атена је била заштитница Грка, у првом реду Атињана, који су овим женским именом назвали свој град. Даље, у Атини и другим грчким областима може се још увек наћи мноштво споменика Амазонкама.

Међутим, моћ жене у атинској религији, а тако и у свакодневном животу, заснованом пре свега на материнству, све више је бледела, тако да је у најразвијеније доба (Периклеово) жена била подређена на свим нивоима живљења, у тој мери да ју је атински писац Еурипид (око 480 - око 410) назвао *oikureta*, именом средњег рода, чији је синоним *utensilia* (ствар за употребу, помоћно средство, односно оруђе, прибор). Философ Хераклит из Ефеса (око 500) био је велики женомрзац, па се, као и многи атински мислиоци, никада није женио. Питагора (друга половина VI века) пропагирао је манихеистичко³

3 Манихеизам - учење персијског јеретика Манеса о почетном постојању царства светлости и царства мрака; потпуни манихејци уздржавали су се од сваког чулног уживања, ручног рада и земаљског поседа.

уверење да је исконско начело *добра* створило ред, светлост и *мушкарца*, а начело *зла* тмину, хаос и *жену*. Негативизам према жени, који је у Атини уздигнут до философске категорије, достигао је свој врхунац код Аристотела.

У *демократској* Атини (у данашњем смислу овај епитет не би опстао, с обзиром да је половина слободног, неробовског становништва - жене - била без демократских права; о робовима да и не говоримо), сексус је, може се рећи, застранио. Жене у јавном животу, као ни роба - нема. Политика је била искључиво мушки посао. Жене нису имале право гласа. Нису могле бити чланице Скупштине, нити могле обављати јавне функције. Затворене у кући, одевене у своју незграпну одећу (*hiton*), претворила се у малограђанку и помало „глупавила“, тако да се атинска литература, сем оне сатиричне, на њу пуно не осврће. У књижевности нема места за породични живот, већ само за потпуно мушко друштво. То важи како за трагедију (у Софокловој *Електри* и *Антигоно* види се да је женама место само у кући), тако и за комедију (са изузетком претеривања у *Лисистраји* и у *Женама у скуишијини*). У Ксенофоновим и Платоновим (*Гозба*) дијалозима, на седељкама учествују само мушкарци и жене сумњиве репутације.

Атињанка је у кући била готово као део намештаја. Када би се удала⁴, само би родитељски јарам заменила мужевљевим⁵ (прешавши у његову кућу), с тим што би отац (*kirios*) имао право да ја затражи назад. Увек је била под надзором неке мушке главе, ако не оца или мужа, а оно властитог сина, који јој је могао бити тотор. Муж је жену могао предати пријатељу ако се показало да је неплодна, при чему јој је морао вратити мираз. Породична кућа у Атини била је подељена на просторије за мушкарце и просторије за жене. Према Ксенофоновом *Економији*, женски део имао је резе и решетке.

Удата жена није имала готово никаква власничка права. Ако би и постала наследница, могла је да користи имовину само преко овлашћеног лица, мушкарца - тотора. У случају смрти мужа, сва имовина припадала би његовој родбини, а жена би се враћала очевој кући. Уколико би постала једини наследник (*epiklera*) свог оца умрлог без тестаментa, најближи рођак имао би право да се њоме ожени. Чак и да је био већ ожењен, могао би да се разведе, како би се венчао са наследницом (атички закони дозвољавали су

4 Атински брак (*gámos*) закључивао се споразумом између жениног оца и будућег мужа, којег је он изабрао. Никакви прописи нису одређивали старосна ограничења - девојке су се могле удавати већ са дванаест-тринаест година (у пракси најчешће са четрнаест-петнаест), а младићи обично не пре пунолетства (осамнаест). У току венчања (*ékdosis*) и свадбе обављани су различити обреди, као што је певање пред невестином кућом оних песама посвећених богу прве брачне ноћи - Хименеју, те су се такве песме звале хим(е)не (како се данас назива свечана песма). Главни женидбени обред заправо је било девојчино пресељење у супругову кућу.

5 И даље нису могле пречесто да излазе ван гинскеја (женске одаје). Додуше, сиромашнији Атињани су женама то допуштали због скучености станова и због тога што су морале да раде ван куће, како би помогле прехрањивање породице. Оне имућније би, уз обавезну пратњу робинје, ишле у куповину личних ствари, или у посету једна другој. У Атини се одржавала и једна искључиво женска светковина - Тезмофорија.

родоскрвне везе, чак и између полубрата и полусестре). Ако не би дошло до таквог брака, најближи рођак постајао је старатељ наследнице, са обавезом да је уда уз тражени мираз. Уопште, човек који није био у могућности да има сина, обично би усвајао некога (често већ одраслог човека, зета на пример), како би имао наследника који ће једног дана преузети правну и верску егзистенцију (посебан проблем таквих усвајања су педагошки и психолошки аспекти). Беседник Исеј уверава да су многи мушкарци остављали сопствене жене, како би се оженили неком наследницом. Заправо, Атињани су се женили преваходно због тога да би имали бар једног мушког потомка који би наставио лозу. Они су се редовно састајали на Агори, посећивали се међусобно и заједнички обављали своје послове, говорили на судовима, скупштинама. С друге стране, жене су се, такође, међусобно дружиле (али, знатно ређе). *Гинекеј* је увек био доста одвојен од *андрона*.

Због свега неведеног, није чудно што су се Атињани мало занимали за полни живот својих супруга, гледајући на њих скоро као на робове, пре равнодушно но презриво. Скоро да им је пошло за руком да из брачне везе у потпуности уклоне љубав, сексуалну страст, нежност, присност. Наравно, то не значи да су у том погледу себе ускраћивали. Они су и те како имали интересовања за духовљене сексуалне везе, али искључиво са хетерама или ефебима. Мушкарцу није забрањивано да за те потребе има онолико жена колико може да плати (не на оријенталан начин). Званичан брак морао је остати „чист“, моногаман. Атињани су осуђивали прељуб са удатом женом, јер штети породици и друштвеним односима, па су га оштро кажњавали. Јавне куће биле су ту да спрече браколомство, што је добро дошло мужу, али је било од мале користи за супругу и њен повучен живот.

† Специфичан облик атинске продаје љубави вуче корене још из праксе сакралне проституције. Граница између свете и профане љубави и у овом случају временом је постала све тананија. Чувени Драконов законик (Дракон, VII век, атински законодавац познат по великој строгости својих закона) предвиђао је смртну казну за силовање, завођење и прељуб, али није говорио о проституцији, која је у његово време била храмска (верска). Солон је увео измене у те законе, али је казна за браколомство и даље била оштра (муж је имао право да убије жениног љубавника, али тиме не да заштити њену, већ своју част).

Аутор једне од најбољих историја проституције, антрополог F. Henkies⁶, наводи читаву лезу израза и врста жена које су у Атини пружале сексуалне услуге, те извлачи закључак да је то поуздан знак њиховог положаја у атинском друштву. Он наводи неке од употребљаваних назива за проститутке: дружица, пратиља, јавна жена, спаваонички роб, тркала, кресачица, вучица. Најобразованије су се називале *хеѿере* или чак Афродитине ждребице, јер су сматране заштитницама богиње љубави Афродите.

Забележено је да је Солон оснивач градских (државних) јавних кућа, које су се називале *dikteria*, у којима су се налазиле *дикѿеријаге*. Њих је купо-

6 Хенриљес Ф, *Хистѿорија ѿпростѿиѿиѿије*, I, Епоха, Загреб, 1968, стр. 38-48.

вала држава, па су биле нека врста јавних службеница. У раној фази атинске проституције (пре Солона), обичне проститутке заузиле су низак положај у друштву. Биле су лишене свих грађанских права. На улици су излазиле у посебној одећи. Иако је привођење слободне грађанке у јавну кућу кажњавано чак и смрћу, мушкарци су имали законско право продаје својих сестара или кћери јавним кућама ако су оне биле осуђене због блудничења као тешког прекршаја. Њихов положај почео се поправљати Солоновим законима, а још више у време његовог наследника, тиранина Писистрата, и његових синова Хипије и Хипарха.

У Атини најразвијенијег доба постојале су четири категорије жена које су смеле ступати у ванбрачне сексуалне односе: 1. *хетере* (прве на лествици); 2. *аулетриге* (фрулашице; забављачице, претежно странкиње); 3. *конкубине* (робиње које су се могле продавати и куповати за сексуалне или кућевне потребе) и 4. *диктиеријаге* (обичне јавне жене). Хетере су биле најцењеније. Оне су презирале брак и брачну дисциплину. Атињанин од таквих жена није тражио само сексуална задовољства, већ и неку врсту другарства, затим забаву и, изнад свега, интелектуални доживљај, јер су хетере, махом, биле образованије од других жена (удатих), отмене, духовите, грациозне и елангантне. Ма како изгледало опскурно, хетере су вероватно биле најобразованији слој жена у Атини. Због тога није необично што се живот готово сваког Атињанина повезује са неком од хетера. И то се није сматрало никаквим злом. Постоји безброј примера. Атински војсковођа и државник Темистокле (око 525 - око 460) имао је сина са једном хетером. Славни беседник Демостен (384-322) заљубио се у хетеру Лајиду, али није хтео да плати тражену цену од десет хиљада драхми. Хетери Родопиди Херодот (око 485-425) посвећује у једној својој књизи два поглавља. Перикле је оставио своју закониту жену (отеравши је од куће) због једне од најблиставијих хетера Аспасије, за коју се тврди да је аутор његовог познатог посмртног говора. Трговац Лисикле постао је познат захваљујући томе што се, након Периклове смрти, оженио баш њом. Познате су везе песника Софокла (496-406) са Архимом, хедонисте Аристипа (435-355) са Лајидом, Александра Великог (356-323) са Тајидом, која се после његове смрти удала за Птоломеја Првог и тако чак постала мисирска царица. Захваљујући „царици еротике“, Мнесарети (звали су је и Фрина), која је послужила Праксителу (IV век) да исклеше своју Афродиту Книдску како се нага купа у мору, јавила се склоност ка сликању и вајању не само мушког, него и *женског* тела, што представља почетак епохе која је нова у хеленској уметности. Мнесарета је позната и по томе што је изведена пред суд због асебије (безбожности), а бранио ју је беседник, политичар и велики љубитељ хетери Хиперид (390-322), коме је пред судијама био крунски аргумент да својој брањеници поцепа хаљину на грудима и покаже њене дражи, те „судије обузе свети страх пред божанством, и они се не усудише да убију пророчицу и свештеницу Афродите“.⁷ Одличан пример Сократове ироније имамо у Ксенофоновом дијалогу Сократа и јавне лепо-

7 Ђурић М. Н. *Из хеленских ризница*. Просвета, Београд, 1959, стр. 174.

тице Теодоте. Љубитељ жена, хетера пре свих, Сократ, у Платоновој *Гозби* (201 Д) каже да се љубавним мудростима научио од хетере Диотиме. У славу хетере дизани су храмови, а њихове статуе красиле су јавне зграде, раме уз раме са статуама заслужених политичара и војсковођа.

Хетера се у Атини разликовала од свих других жена, не само јавних. Она никад није излазила на улицу попут обичних блудница. Њена наклоност није се могла купити лако, јер је, сем новца и дарова, она захтевала и право на свој избор (и то је један од ретких избора којима је нека Атињанка располагала). Потражња за њима била је велика. Битан удео у томе имала је њихова висока образованост. Тхаис, Диотима или Таргелија биле су чак познатије по својим способностима завидне философске расправе, него по сексуалним услугама. Овакво друштвено и државно одобрење у погледу сексуалног понашања довело је у Атини до, у историји збиља јединственог, феномена да један такав слој жена достигне такав друштвени статус, раван (и више од тога) законитим супругама. Неким хетерама омогућено је да буду најобразованије личности (жена поготово) свога доба. М. Н. Ђурић⁹ сматра да су салони неких хетера тако моћно утицали на хеленску просвету попут салона великих куртизана на француску просвету XVII и XVIII века. Такође, указује на њихову изванредну лепоту и високу образованост, дајући им епитет „свештеница укуса и префињене еротике“.⁹ Сматра да су на тај начин „моћно утицале на развитак хеленске уметничке културе и да су Хеленима поново показале идеал образоване жене“,¹⁰ што је, ако се прихвати као тачно, веома значајно за какав-такав бољитак у погледу положаја и васпитања жена у Атини и другим полисима.

Ако, коначно, сада занемаримо хетере, чији је случај пре изузетак него правило, појава која је допринела потцењивачком ставу Атињана према женама јесте и мушка хомосексуалност (педерастичност), заснована на афирмисању лепоте мушког тела и мушког интелекта. Мушку хомосексуалност Атињани су не само толерисали, него и величали са дивљењем, нарочито када се упражњава са дечацима, *ефебима*. Педерастичност је била нешто по себи разумљиво, почев од Солона, у чијим песмама, поред љубави према женама и племићком спорту, значајно место заузима љубав према дечацима, па све до Платона.

Ипак, педерастичност није у тој мери превладавала да би угрозила популацију Атињана. Брачна заједница функционисала је као средина у којој су се рађала деца. То је била основна функција жене - да свом супругу рађа децу, по могућству синове-наследнике, као друштвено пожељан циљ. Муж, будући неоспорни господар куће и породице, имао је право власништва над децом, право које је почињало и пре порођаја.¹¹ Могао је од жене изнудити побачај

8-10 Ибидем, стр. 169-170.

11 Атињанке су се порађале окружене укућанкама. Чин омфалотомije (пресецање пупчане врпце) обављала је старија жена, служавка или, у тежим случајевима, лекар. Иначе, према грчком веровању, сваки порођај каља мајку и укућане (због тога се жена није смела породити у храму). Одмах након рођења, на кућна врата била би обешена маслинова границица (ако је син) или вуњена трака (ако је ћерка). Петог-шестог дана следило је породично славље - амфидромија. Тада се вршило обредно чишћење мајке. Тек након десетог дана сматрала се очишћеном, те се могла вратити кућним пословима.

(који је био законом дозвољен), али и казнити је строго ако без његове дозволе прекине трудноћу. И након порођаја још увек је могао одлучивати о томе хоће ли прихватити дете или неће. Брак по себи није аутоматски чинио потомке легитимним. Признавање очинства над новорођеним дететом било је посебно обележавано као нека врста свечаног чина званог *амфигромија*, која се обављала најкасније десетог дана након порођаја.¹² Тек од тада, отац више није могао по својој вољи располагати животом и смрћу детета. Но, и после тога, Солонови закони предвиђали су да родитељи имају неограничену власт над децом. С обзиром на подређеност женског пола у Атини, Солон је морао прописати да нико не сме своју кћер (нити сестру) продати.

Синови су искључиво породично васпитање стицали само до седме године живота, након чега су ишли у музичке и гимнастичке школе (7-15), гимназије (15-18), ефебије (18-21), чиме им је било омогућено да стекну солидно образовање, физичко, естетско („музичко“), интелектуално, морално, дакле врло свестрано васпитање, потпомогнуто и ваншколским институцијама (позориште, општенародне игре). За разлику од њих, девојчице су добијале врло оскудно васпитање и образовање, сведено на кућну обуку. Само до седме године живота, једни и други се у том погледу нису разликовали. По рођењу, купани су у млакој води, а након седам дана односили су их у храм (признавање очинства). После тога, следило је свечано крштење. Бригу о деци водиле су мајке, дојиље и дадиље. Атињанке из угледнијих породица често су својој деци узимале дадиље из Спарте, вероватно због тога што су им биле познате добре стране спартанског физичког васпитања.

Што се игре и играчака најмлађих Атињанки тиче, од почетка су имале звечку или чегрталку и лопту (*sfaira*). Касније, играле су се кошчицама и коцкама (*astrágaloi*), као и колицима која су вукла ситна деца. Док су се дечаци играли полуголи, девојчице су то чиниле увек одевене у хаљинице, како показују сликарије на посудама. Археолози су пронашли пуно глинених фигурица у облику звечки, коњића на точковима и разних животиња, као и много лутака за девојчице, укључујући и марионете покретних удова (*неурас-ијасија*). Као играчке, често су служиле и живе животиње, посебно пси, патке, препелице, мишеви, ласице, па чак и скакавци.¹³

У Атини није било никаквог образовног завода за девојке, какав је, на пример, постојао на острву Лезбосу. Тако су девојчице након седме године и

12 А што се тиче обреда сахрањивања мртвих Атињана, жене су имале неколико улога. Приликом излагања леша у предворју куће, око њега би се управо оне скупиле и сунцобранима и лезезама га штитиле од сунца и браниле од мува. Неке од њих биле су обредне нарикаче, које су уз одар посипале косу пепелом, гребале образе, ударале се у груди, пружале десну руку према преминулом и обредно нарицале (*olilogé*). Законима се тај обичај узалуд настојао сузбити. Међутим, у саму кућу пуштани су само мушкарци, док је законодавству строго ограничавало женску присутност. То је, сем за најближу женску родбину најдаље до братића или сестричине, било забрањено женама и при спроводу до гроба и упоку (*ekforá*). Изузетак је једна жена која би корачала на челу, носећи посуду за жртву (леваницу с вином).

13 Flacelière R., *Грчка у доба Перикла*, Напријед, Загреб, 1979, стр. 100.

даље остајале у родитељском дому, где су све до удаје највише времена проводиле у посебним женским просторијама - *гинекејама*. Најодговорније за њихово васпитање биле су мајке, баке, често и слушкиње. Оне су тежиле да од девојчице формирају лепу девојку, али и добру домаћицу и узорну будућу мајку. За њу се није предвиђао неки посао ван куће. Тек у крајњој нужди, због сиромаштва, неке Атињанке радиле су ван куће (трговина женским потрепштинама; дојиље), док су жене досељеника често биле ткаље, обућарке, кројачице и слично.

Дакле, мале Атињанке училе су се само домаћим пословима (кување) и женским ручним радовима (обрада вуне, ткање). У јако сиромашним кућама жене су саме месиле хлеб, па су се девојчице и томе училе. Сем тога, девојке су се вежбале у певању, игрању, па и свирању на неком инструменту (*киџара*), па су, додуше ретко - о празницима, верским или другим народним светковинама - могле да изађу из гинекеје и учествују на свечаностима (*џесмофорије*). Само изузетно, училе су се читању, писању и рачунању, тако да се може закључити да је њихово физичко и умно васпитање (нарочито у поређењу са младићима) било запостављено. У датом историјском контексту, музичко васпитање уопште, па тако и оно намењено девојкама, претходило је поучавању и писмености. Атињани (генерално Грци) волели су музику и плес, па се учење певања и свирања сматрало темељима грађанског васпитања (а прави грађанин био је *musikós anér* - музички образован човек).¹⁴

Доста се пажње придавало изгледу девојака, пријатном држању, депој коси и обрвама, танком струку. Дакле, док се атинска држава на сваки начин старала о образовању младића, дајући очевима могућност да свом сину пружи и више образовања, готово ништа није чинила да то омогући и девојкама. За њих није било организованог образовања, све у складу са Периклеовом изјавом да оно најбоље што жена може да потигне, јесте то да се не спомиње јавно, ни по добру ни по злу. Атињанин, који би пожелео интелектуално женско друштво, одлазио би хетерама, чији је положај, као што смо видели, био негде између атинске госпође и обичне проститутке. На који начин су хетере стицале то своје завидно образовање.

Необично је и врло специфично за атинско друштво, да су хетере биле једине жене у Атини које су могле да се институционално образују. Наиме, уз веће јавне куће организоване су *школе за блуднице*, где су се нове младе девојке училе умећу свог заната, који је, не ретко на првом месту, подразумевао пружање интелектуалних услуга. Таква школа би се, без икакве ироније, данас могла назвати чак и вишим образовањем.

У релевантној литератури постоји једно опште место, које означава потлаченост жена у Атини, нарочито у поређењу са животом њене полне

14 Од омиљених атинских музичких инструмената ваља споменути китару (лиру), удараљку деф и дувачки инструмент аулос (свирала, фрула). Изгледа да је аулос у IV веку пре н.е. био углавном инструмент професионалних музичара и блудница (аулетрис, односно „фрулашице“). Осликане посуде тога доба сведоче о томе како су жене свирале китару и деф, често при верским обредима оргијастичког типа (Flaccliere R., стр. 110-111).

рођаке у Спарти; затим, како су Атињанке и после удаје везане за породицу и домаће послове, практично издвојене од спољашњег света и друштвеног живота, ускраћене у свим правима, укључујући и право на образовање – готово сведене на статус робинје. Међутим, постоје аутори, који сматрају да положај жене у демократској Атини не смео сматрати превише подређеним. Морус,¹⁵ на пример, Грчку, поредећи је са другим земљама, види као „колевку слободе“, при чему жена јесте да живи повучено, али не и одељено од света. Он наводи како су Атињанке у време *йанаттенеја* (великих народних светковина, које су се сваке четврте године приређивале у част богиње Атене) сачињавале знатан део публике. Исто, према његовом мишљењу, важи и за приредбе у Дионисијевом театру у подножју акрополе. Муж и жена су, тврди Морус, посећивали свечаности у Деметрином светилишту, које су се ноћу настављале оргијастичким плесовима. Исти аутор сматра да су и неудате Атињанке могле да присуствују олимпијским играма. Свим тим подацима он илуструје свој став да се не може олако рећи да је жена била тако строго везана за своју кућу и тамо проводила чемеран живот у самоћи гинекеје. Мада је, додаје он, свему томе недостајала „власт над мужем“ (било је, дакако, обрнуто) кад би ушао у њену спаваоницу. Наравно, рекли бисмо да је недостајала и њена власт над сопственим образовањем. Један други аутор констатује да је „Атињанка барем неприкосновено владала својим домом... својим је робовима она била *деспоина*, господарица“¹⁶, а то је било тако, јер је њен муж имао превише посла и задовољстава ван куће и није га било често у њој. Исти аутор такође истиче историјски доказану чињеницу да су жене, несумњиво, смеле ићи у позориште, нарочито када је реч о посетама драмским представама (више су волеле трагедије; комедије су радије гледале жене из народа). По свему судећи, оне су седеле на највишим трибинама (у првим редовима били су свештеници и други повлашћени). Но, поуздано се зна да ни у трагедијама ни у комедијама никада није играла нека жена (глумци су носили одговарајуће маске женских ликова).

Оваквим схватањима може се придружити и Китоово.¹⁷ Он се пита како је то могуће, да је један Атињанин, кога одликују жива интелигенција, друштвеност, ЧОВЕЧНОСТ и радозналост, „према једној половини свога народа поступао с равнодушношћу, па чак и презрењем“ (стр. 271)? Да то не звучи истинито, Кито образлаже, између осталог, бројним аргументима који се тичу и питања образовања жене у Атини. Грчка књижевност, према његовим налазима, није доказ о неважности породичног живота за Грка, с обзиром да грчке драме нису засноване на одражавању стварности, већ пре на „распореду материјала“. То што нечега нема у књижевности, не даје довољно повода за закључак да га није ни било у стварном животу. Ни то што се Атињанка не зове сопственим именом, већ као нечија жена, није никакав битан аргумент, при чему Кито има у виду да је и данас чест случај узимања мужевљевог презимена.

15 Морус, *Хисторија сексуалности*. Напријед, Загреб, 1967, стр. 51-52.

16 Flacclière R., наведено дело, стр. 63.

17 Кито Х.Д.Ф., наведено дело, стр. 270-306.

Даље, када (у књижевности) мушкарац домаћин приређује ручак, његова жена се не појављује, јер он воли мушко друштво. Кито се опет пита, зар је могуће да је он баш свако вече био домаћин или гост (надасве, Еурипид говори о томе да су и жене имале своје друштвене забаве!). Под претпоставком да није, да ли је вечерао сам, „као какав Киклоп у пећини“ (275)? Зар му није никад пало на ум „да са својом женом поразговара о било чему другом изузев о управљању кућом и о рађању законитог порода?“ (273-274). Да ли јој је баш говорио: „Ви се заборављате! Ви сте атинске жене које ретко треба да се показују, а никада чују“ (276)? Постоји велики број сликаних ваза из V века и вајаних нагдгробних каменова, на којима су приказани призори из домаћег живота. Ђурић, такође, говори нешто у прилог том Китоовом размишљању, те наводи Темистоклеове речи: „Овај малишан (Темистоклеов син - СД) је најмоћнији човек у Хелади, јер Хеленима дају наређења Атињани, Атињанима ја, МЕНИ МОЈА ЖЕНА (истакао - СД), а њој наш син“.¹⁸ Атичка трагедија, наставља Кито, садржи и „блистав низ трагичних јунакиња – три Клитемнестре, четири Електре, Текмеса, Антигона, Исмена, Дејанира, Јокаста, Медеја, Федра, Андромаха, Хекаба, Јелена“ (277-278). И све су представљене као снажне личности, далеко од тога да су безличне; чешће су енергичне, предузимљиве и паметне него што то нису. Код Еурипида оне су, без обзира биле добре или лоше, често сналажљивије и од самих мушкараца. Антички критичари Еурипида су прогласили женомрсцем, а неки модерни – феминистом! Било како било, он жене није сматрао безначајним, што важи и за Есихла (525/524-456) или Софокла. Ксенофонт је говорио о стављању реза и решетака на женине просторије, али Аристофан наводи речи једне жене: „Тешко је за жену да изађе, јер треба да служи мужа, одржава слушкињу будном, купа дете, храни га...“ (279). Није ли и данас тако, пита се Кито, те додаје како женама није било допуштено да изађу без пратње некога ко би их држао на оку, али да се то може тумачити и потребом да се дами обезбеди пристојна пратња, као и тиме да су можда атинским улицама шетали и проблематични људи. Тврдња да су девојчице биле неписмене и необразоване зато што нису ишле у школу за Китоа је под великом сумњом, јер се читање може научити и код куће (сетимо се Лока!), нарочито имајући у виду пословичну атинску интелигенцију и радозналост. Кито тврди да је за обичног Атињанина писменост била „сразмерно неважна“ (књиге су у то време биле прилично ретке), а да су „разговори, расправљање, позориште представљали (су) далеко важније изворе знања од писане речи“ (282). При томе, дечак није ишао у школу ради сведочанства и сличних привилегија, већ да би се „васпитавао за мужевно доба“ (282), стекао пожељне моралне, телесне и манирске одлике, при чему се о томе држава није превише бринула, остављајући све приватној иницијативи. Учење читања и писања било је сразмерно краткотрајно у односу на учење поезије, певање (*mousike*) и телесно образовање, у односу на музику (која развија лепо опхођење и мудрост) и телесне вежбе (морални утицај).¹⁹ Шта је у међувремену радила девојчица, пита Кито, и

18 Ђурић М.Н., наведено дело, стр. 169.

19 Фласеље сматра да се читање/писање, музичко васпитање и телесно вежбање могу сматрати тривијумом староатинског образовања.

одговара: „Добијала је од своје мајке поуке из вештина потребних грађанки; ако кажемо 'из кућних послова', то се чини понижавајуће; али ако кажемо 'из науке о домаћинству', то звучи сасвим лепо; а видели смо како је то била разнолика и одговорна дужност. Претпоставити да није учила ништа друго сасвим је бесмислено“ (283).

И Кито, као Морус, сматра да је Атињанкама образовање, које се стиче у позоришту, било доступно. У прилог томе, наводи Платонову критику поезије, у којој се каже да је то она врста беседништва, која је упућена „дечацама, женама и мушкарцима, робовима и слободним грађанима без разлике“ (283), што би било потпуно неразумљиво да је оправдана претпоставка да су драмским светковинама присуствовали само мушкарци. У Аристофановим *Жабама* помиње се Еурипид, који на позорницу изводи тако развратне блуднице „да пристojним женама дође да се обесе од стида“ (283) што би било врло нелогично, да је истина да су жене чамиле код својих кућа.

Наравно, можемо се упитати не долази ли Кито у противречност са самим собом када, онда кад то одговара његовој теорији, извлачи закључке из исте те књижевности, коју, као извор података о реалном животу, претходно негира. Можемо прихватити компромисну солуцију да је Кито овим аргументима показао бар то да се из књижевности, валидно или не, могу индуковати и овакви и онакви закључци, никако не и једнозначно усмерени на свакодневне рестрикције у животу и образовању жена. У сваком случају, он је поборник става да је у погледу присуствовања позоришним представама „међу половима постојала слобода и једнакост која је за нас незамислива“ (284), те је, сходно томе, таква врста образовања била доступна и атинској жени.

Након свих анализа, Кито негира широко распрострањено мишљење да су Атињанке биле „држане у скоро источњачкој издвојености“, сматрајући да то питање изнад свега није правоваљано проучено, што важи и за питање установљавања довољно јасне разлике између положаја девојака и удатих жена (при чему се често занемарује значај истинског друштвеног контекста, односно тадашње примитивности физичких услова живота, који нужно повлаче оштру разлику између живота и делокруга мушкарца и жене), као ни између класичне грчке и модерне књижевности. Посебном „базазленошћу“ Кито назива устаљено уверење да су „Атињани одлазили хетерама зато што су те жене биле образоване, док су њихове супруге биле глупаче“ (285). На сличан начин тумачи и аргумент који се тиче положаја жене као наследника пред законом, тумачећи га не као одраз атинског става према достојанству жена, већ пре као слику претпостављања интереса друштвене групе - породице или полиса - интересу појединца.

Без обзира на различита тумачења, положај жене у грчком полису, гледано у целини, био је подређен мушкарцу, уз неизбежне разлике, које се најбоље виде у односу између Спарте и Атине. Та подређеност одразила се и на сферу васпитања, односно на припрему за тачно одређене друштвене (и државне) функције: жене за улогу мајке и домаћице, мушкарца за улогу активног друштвеног, политичког, интелектуалног чиниоца.

Атина, као културни центар античког света, без обзира на наведене несугласице, жени није дала довољно простора за усавршавање и квалитетније институционално образовање. Ставови према жени и њеној улози у друштву и држави могу се добро уочити и у схватањима значајних атинских философа, схватањима која су и одраз друштвених прилика у којима су настала, али и индивидуални покушај да се сопствена, независна мисаона конструкција претпостави друштвеној и устаљеној.

Svetozar Dunderski, Ph.D

Novi Sad

STATUS AND EDUCATION OF WOMEN IN ATHENS

Summary

Comparing to Sparta, status and education of women in Athens were on the lower level. In spite of some different opinions – the author argues that an Athens woman had no social rights. She was subordinated firstly to her father, then to her husband and other male members of the family (sons) living mostly in rooms for females (gynaeckeys). The first function of a marriage in Athens was to maintain family and descendants. A woman's role was to be exemplary mother and housewife. Her education was reduced to the home training for these important functions – and that was much less comparing to education of male children and youth. Mothers, grandmothers, maids were in charge for that. Only exceptionally they were taught to read, write and count, and more often to dance, sing and play. Exceptions were hetaeras – the most educated women in classic Greece.

Key words: Athens, women's status and education, marriage, family, gynaeckey, hetaera, mother and housewife subordination, opposite views

РЕЛАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ ИНТЕРЕСОВАЊА И НЕКИХ ОД (ЊИМА) СРОДНИХ ПОЈМОВА

Резиме

Овај рад – као сељменити широк испираживања о интјересовањима адо-лесцената – прједсјавља настјојање да се феномен интјересовања освјетли и сагледа у релацијама са неким од сродних диспозитија – јрвенсјивено вреднос-тјима, сјтавовима, појтјребима, мојтјивима и идеалима.

Разграницење наведених појмова, иако између њих постоји доста додирних тјачака и заједничких ајтјрибутиа, показало се ојправданим, пошто се ради о хијерархијски различитим елементима мојтјивационог и динамичког сисјтема личностји.

Кључне речи: интјересовања, вредностји, сјтавови, појтјребе, мојтјиви, идеали

Досадашња истраживања (углавном емпиријске оријентације), показала су да интересовања спадају у категорију коју је прилично тешко дефинисати. Сви они који су то покушали, истакли су да је за садржај овог појма битно да је он мотивационо својство, да је диспозитија, да је вредносно обојен, да је афективан став, социјално одобрива активност, селективна оријентација, преференција, културна потреба. Извесно је да ниједна дефиниција не може да обухвати све ове одредбе.¹ Стога је, разуме се, и пуно неслагања између појединих аутора о томе како би проучавању овог феномена требало приступати, с којим циљевима, са којих логично-гносеолошко-епистемолошко-методоских позиција, а све у сврху прецизирања значења наведеног појма, као и операционализације његових темелних одредби.

Психолошки гледано, реч је о особини личности која се заснива на релативно стабилној организацији знања, осећања и делатних тенденција, која се формира на основи укупног искуства особе са одређеним објектом или широком класом мање-више сличних објеката и која одређује многе аспекте актуелног односа особе према том објекту или класи објеката. Поставља се питање: да ли је интересовање (1) принципијелно посебна врста особина

1 Види: Гајић, О. (1998): Интересовања in дефиницијс - различити приступи и термиолошка неслагања. *Зборник*, св. 13, Катедра за педагогију. Филозофски факултет, Нови Сад. 111-124.

личности, или је (2) само други назив за нпр. потребе, мотив, намеру, став, вредност, црту личности, или је, евентуално, (3) својеврсна комбинација различитих особина која се успоставља током бављења неким садржајем и која под одређеним спољашњим и унутрашњим условима постаје трајна или релативно трајна детерминанта каснијег понашања особе (*Педагошка енциклопедија*, 1989, 283).

Највише аргумената иде у прилог схватања интересовања као својеврсно мање или више сложене организације различитих особина личности која под утицајем социјалног учења и личне активности особе постаје трајна и стабилна диспозиција за одређени начин субјективног доживљавања и практичног деловања у односу на објекат у вези с којим је стечена. Да би један садржај постао објектом интересовања, потребно је да особа на њега обрати пажњу, да га ујозна и разуме, да уочи његову повезаност са својим постојећим исцјакнућим појребима, моћивима, жељама, намерама, знањима, вредностима, способностима, са реалном и идеалном сликом о себи и свом положају у групи, итд.

Стога сваки, иоле озбиљнији покушај разматрања интересовања подразумева указивање на *релације које постоје између овог појма и сродних диспозиција*, првенствено *вредности, ставова, појреба, моћива, идеала*, итд. Нема сумње да наведене појмове, поред мотивационе снаге, повезују и други заједнички атрибути који отежавају њихово дистингирање, али сматрамо да је за боље разумевање интересовања, ипак неопходно његово разграничење од појмова који се неретко користе као његови синоними.

Указаћемо прво на релације између појмова интересовања и вредности. Иако због склоности аутора да наглашавају различите елементе појма унутар исте теорије - постоји велики број дефиниција вредности, овде ћемо навести само неколико. У литератури се најчешће цитирају дефиниције вредности које наводе Г. Олпорт, М. Рокич, Ц. Клакхон, Ц. Морис, и др. Г. Олпорт (G. Allport, 1969) сматра да је „вредност веровање у складу с којим човек делује путем преференци“. Рокич (M. Rokeach, 1973) сматра да је вредност „трајно веровање да је специфичан начин понашања или егзистенције друштвено или лично пожељнији у односу на супротни или обрнути начин понашања или егзистенције“. Клакхон (C. Kluckhohn, 1962), пак, мисли да је „вредност експлицитно или имплицитно схватање, дистинктивно за појединца или карактеристично за групу, о пожељном, које утиче на избор расположивих начина, средстава и циљева акције“. Б. Чулиг, Н. Фануко и В. Јербић (1982) под вредностима подразумевају: „друштвено-историјски увјетоване, релативно стабилне, специфичне творевине и конституентне индивидуалне, групе и/или друштвене свијести; и то оне које настају из искуства и/или се преузимају из културе на основи потребе за оријентацијом, регулирањем и превладавањем односа према свијету који нас окружује и себи самима; које се јављају у облику имплицитних и експлицитних симбола или образаца о пожељном, односно у било којем смислу позитивном; које при вредносном одношењу оперирају (у свијести и акцији-пракси) на три начина:

- 1) било као циљеви акције тј. објекти и стања ка којима се тежи;
- 2) било као критерији при избору алтернативних праваца или средстава акције, односно при оправдавању учињених поступака;
- 3) било као опћи захтјеви који се постављају у односу на околину и самог себе“.

Морис (С. Morris, 1968) говори о три врсте употребе појма вредности, класификујући их тиме и износећи дефиницију или, барем могућа значења тога појма. Прво, појам „вредност“ користи се да означи тенденцију или диспозицију живих бића да преферирају једну врсту објекта више него неку другу... Такве вредности можемо назвати оперативне вредности. Друго, термин „вредност“ се често своди на преференцијално понашање усмерено очекивањем или предвиђањем последица таквог понашања, и тада се називају замишљене вредности (conceived values)... Трећа примена термина „вредност“ односи се на оно што је преферабилно (или пожељно) без обзира да ли је то у ствари преферирано или замишљено као пожељно-објективна вредност.

Б. Поповић предлаже своју дефиницију вредности: „Вредности су сви они објекти-понашања, међуљудски односи, предмети, природне појаве - који имају изгледа да се за њих веже човекова потреба за трајношћу, постојаношћу...“ (Поповић, Б., 1973, 221). Врло је вероватно да се иза потребе за трајношћу крије много дубља потреба - за одржавањем живота. Сви објекти који се за поменућу основну потребу могу везати стичу вредност за човека - они су трајни или их човек сматра трајним и настоји да их овековечи. Овим одређењем указује се на функцију вредности са становишта човекових индивидуалних потреба.

Пантић, Д. (1980) даје модификовану и проширену Клакхонову дефиницију: „Вредности су релативно стабилне, опште и хијерархијски организоване карактеристике појединца (диспозиције) и групе (елементи друштвене свести), формиране међусобним деловањем историјских, актуелно - социјалних и индивидуалних чинилаца, који због тако приписане пожељности усмеравају понашање својих носилаца к одређеним циљевима“. Заједнички именитељ свих наведених дефиниција јесте „пожељно“ као кључни појам. Може се рећи да је „пожељно“ *differentia specifica* вредности и других сродних појмова. Пожељно у вредности се односи на веровање да је то значајно (добро) за појединца, групу, друштво или цивилизацију. Осећај за перспективу код појединца представља кључ ваљаног вредносног опредељења (Мајсторовић, Н., 1995, 197).

Прихватањем дефиниције Д. Пантића према којој су интересовања врста вредности, прихватамо и чињеницу да све одредбе вредности уопште, важе и за интересовања. Дакле, подразумева се да су интересовања релативно стабилна, општа (изузимају се специфичне реакције), хијерархијски организована својства личности (нису сва интересовања подједнако важна за појединца и не заузимају исти ранг у структури личности), те да према резултатима већине истраживања, показују тенденцију груписања у системе, о чему се суди на основу њихове интеркорелационе матрице.

„Диспозициона“ основа је, према Д. Пантићу, шира категорија помоћу које се дефинишу вредности и када се каже да су и интересовања диспозиционог карактера, то значи да су лоцирана у људима а не у објектима. Оне као елементи друштвене свести представљају подељено искуство, егзистирају у друштвеном животу, али не ван људи као њихових носилаца, те налазе своју друштвену материјализацију у културним творевинама.

Прихваћеном дефиницијом указује се и на то да интересовања имају вишеструку етиологију: историјску, социјалну и индивидуалну, које су у интеракцији, те делују у међусобној зависности (прожимају се, преплићу, сукобљавају, потиру и сл.). Није довољно, међутим, само одредити интересовања као врсту вредности, тј. подвести овај појам под неку општију категорију (најближи род) већ треба указати и на то о каквој је врсти, односно облику вредности реч.

- Интересовања су углавном „терминалне вредности“ што значи да су коначни циљеви „крајња стања егзистенције“, како каже М. Рокич, разликујући ову врсту вредности од инструменталних вредности (1973). И други аутори сматрају да су интересовања терминалне вредности, да су сама себи сврха и да човек налази пуно задовољство од њих самих као таквих. Ово никако не значи да су све терминалне вредности интересовања, јер постоје и други садржајни облици вредности који имају терминалан карактер.
- Интересовања имају дистинктиван садржај у односу на друге вредности, тј. посебну диспозициону основу, субјективно доживљавање и спољне манифестације интересовања.

Специфичност интересне диспозиције - када је реч о доживљајном корелату - налазимо у „закупљености свести омиљеним садржајима“, чиме се наглашава да постоји концентрисање психичке енергије, преокупираност, селективност и то све у вези садржаја који изазивају задовољство, пријатни су, допадају се, па су отуд и „омиљени“, радо им се у мислима враћамо и у ситуацијама избора се често за њих опредељујемо.

„Бављење“ подразумева (пасионирано) вршење одређених радњи које конкретно интересовање захтева, на пример, сакупљање, излагање неким ситуацијама, читање, слушање, писање, уметничку експресију и још многе друге које укључују неки вид психомоторног понашања. „Изабраним“ значи да је јединка свесно одабрала активност, да је претходно постојао релативно слободан избор и да се остале активности у том тренутку елиминишу. Под активностима сматрамо првенствено оно што Дајемонд (S. Diamond, 1957) у својој дефиницији, назива „културно разређена активност“, али треба додати да постоје извесна снажна лична интересовања која још нису културно елаборирана, мада и она временом углавном постају предмет, поред личне, и социјалне пожељности (Пантић, Д., 1980, 32-33).

Поред „пожељности“ као заједничког именоватеља, већина дефиниција вредности, али и интересовања, било експлицитно или имплицитно, указује на афективни, когнитивни и конативни аспект. Релативно стабилна организаци-

ја ове три компоненте формира се на основу укупног искуства особе са одређеним објектом или широком класом објеката, која одређује многе аспекте актуелног односа личности према елементима као што су култура, друштво, група, те положај појединца унутар њих.

У наставку рада указаћемо на основне разлике између интересовања и сличних појмова: ставова, потреба, мотива и идеала. Треба рећи да у радовима неких ранијих аутора (E. L. Thorndike) нису истицане разлике између мотива, интереса и ставова. И код неких савремених аутора изједначавају се интереси и ставови. Пошто се интересовања често доводе у везу са појмом „став“ нагласићемо да у литератури постоји велики број одређења (Г. Олпорт, Д. Креч, Р. Крачфилд, Е. Л. Балаки, М. Рокич, и др.) овог појма. Посебно је интересантно одређење М. Рокича: „Став је релативно трајна организација уверења око објекта или ситуације која предиспонира особу на неко приоритетно понашање“ (Rokeach, M., 1970, 112). И друге дефиниције става (нпр. Д. Креч, Р. Крачфилд и Е. Л. Балаки, 1972) наглашавају да је став трајни систем позитивних или негативних оцењивања, емотивних стања и делатних тенденција за или против у односу на одређени објекат. Уколико бисмо повукли паралелу између ставова и интересовања, следеће тачке би представљале главне разлике између ова два појма:

- Ставови су увек тенденције „за“ или „против“ нечега - интересовања су увек само „за“;
- Ставови веома варирају у погледу интензитета - интересовања су обично интензивније испољена, чак и кад за њих кажемо да су слаба;
- Ставови су специфичне реакције, реакције према конкретним објектима - интересовања су проактивна, намернија и општија;
- Ставови су тенденције, спремност за акцију али не и сама акција - интересовања су, поред тога што су диспозиције, увек и понашања, активности;
- Без обзира на то што је у дефиницији наглашено да су ставови „трајни“, они су знатно променљивији, лабилнији, привременији - интересовања нису до те мере подложна ситуационим флукуацијама;
- Само неки ставови су вредности (ако су генерализовани, ако су релативно високо у хијерархији личности и ако је друштво, односно појединац за њих заинтересован) - интересовања су готово без изузетка вредности, и то углавном терминалне вредности;
- Број ставова је знатно већи од броја интересовања;
- Сазнајна компонента у ставовима може да варира од знања само о термину до развијеног система - интересовања готово увек воде до знатног фонда знања;
- Ставови се заузимају према прилици иако могу да буду доследни - интересовања подразумевају трајнију и дубљу заокупљеност свести, јединка тражи прилику да их испољи; итд (Пантић, Д., 1980. 70).

И Н. Рот је покушао да укаже на разлику између ставова и интересовања. По његовом схватању та разлика „била би у томе што су ставови или позитивни или негативни, а интересовања увек значе позитиван однос. Често су ставови и више пасивни него интереси, па према томе имају мању мотивациону снагу од интереса. Чешће је, наиме, случај да имамо став према нечему, да ипак ништа не предузимамо, него да имамо интересовање за нешто а да се тиме не бавимо“ (Рот, Н., 1967).

Треба рећи да постоје и нека другачија схватања ставова од уобичајених који изражавају однос за или против неког објекта. Такав је нпр. Кателов приступ који дефинише интересовања посредством свог концепта става. Ставови се одређују „као интересовање на делу у датој околности“ (Кател, Р., 1978, 235) и као такви они су „основна цигла укупне динамичке структуре“ (Ибид., с.233). „Став-интересовање“ се мери „као снага интересовања испољена у спровођењу одређене акције“ (Ибид., с.233). Спремност да се делује, која произилази из интересовања, настала је притиском одређене околности, чиме се интерпретација приближава духу С-Р теорије. Интересовања се изражавају у активностима које се одвијају у одређеним околностима и које су усмерена ка одређеним објектима. Она су манифестна динамичка варијабла, израз дубљих динамичких склопова (Бодрошки, Б., 1997, 17).

Интересовања, која се често одређују као релациони појам, разматрају се и у односу према потребама, мотивима и жељама. Данас још увек има много нејасноћа у односима ова два теоријска конструкта у друштвеним наукама. Сагласно мишљењу већине аутора који трагају за разграничењима у оквиру поменутог односа, мотив је општији појам и у њега су укључене потребе и жеље. Жеље су у односу на потребе слабије, „оне могу довести до акције, али их појединач може прихватити а да ништа не предузима у односу на њих. Потребе се односе на захтеве и као такве увек доводе до неке активности да задовоље или уклоне напетост“ (J. R. Kidd, 1969, 80). Ово одређење потреба казује о њима много тога: она припадају широј категорији мотива, јаче су од жеља, односе се на захтеве и снажни су покретачи активности. Слажемо се са констатацијом А. Пејатовића (1994, 45) да није оправдано целокупно човекову активност посматрати као задовољавање и уклањање напетости. Уколико бисмо прихватили овакво Кидово мишљење, то би значило да је природно стање човека равнотежа и да је природно да он, у ствари, бива мотивисан само онда када је та равнотежа нарушена и када због тога осећа напетост. Враћање у равнотежу, било би, према томе, праћено губитком мотивације.

Оваквом хомеостатичком концепцијом мотива тешко да би се могла објаснити, нпр. потреба за самоактуализацијом људи. Много примеренијим за објашњење мотива, односно потреба, чине се нове концепције мотива, по којима се сам мотив не доживљава као непријатност и „задовољавањем мотива организам се не враћа на почетну тачку, у хомеостатичко стање, у стање мировања; напротив, он се креће напред, даље се развија, а тај развитак подстиче на даљу активност, на још даље развијање“ (С. Радоњић, 1970, 80).

И Н. Рот посматра мотиве као сложен систем који обухвата потребе, нагоне, циљеве и све остале факторе, изузев дражи који усмеравају понашање човека (Н. Рот, 1980, 86). Овај аутор потребе назива још и мотивима у ужем смислу, и разматра њихове релације са ставовима и интересима истичући да се мотиви односе на специфичније циљеве и да им је мотивациона снага већа (Ибид., с.119).

Неки аутори (С. Томић, 1981) сматрају да су потребе аутентичније од интересовања и као такве ближе суштини човека, мада и свет потреба зна да буде отуђен од његове генеричке суштине. Томић сматра да се потребе селекцијом почињу трансформисати у интересовања, ако се интересовања могу означити као свесно сазнате потребе. По његовом мишљењу плурализам потреба се усклађује помоћу категорије интересовања, и оне су, и природно и друштвено, ближе човеку од интересовања. Запажамо да овај аутор потребама даје шири концептуални оквир у односу на интересовања.

В. Павловић успоставља везу између потреба - интересовања и вредности. Овај аутор сматра да се релацијом интересовања - потребе више исказује усмереност интересовања према човеку а релацијом интересовања - вредности означава веза интересовања према друштву“. Систем вредности битно утиче на садржај интересних опредељења, начин конституисања и исказивања интересовања, утврђивања њихових међусобних односа. Но, ни у овом случају утицај није једносмеран. Као што вредности утичу на садржај и физиономију интересовања, тако и интересовања, са своје стране, изузетно значајно учествују у формирању, одржавању и промени система вредности“ (В. Павловић, 1984, 51).

Слично становиште заступа и С. Болчић. Он истиче да „не треба заборавити условљеност интереса потребама. Међутим, интереси су специфична компонента целовитог механизма регулације човековог понашања који задовољавањем потреба не губе место у том механизму (С. Болчић, 1985, 29).

Д. Савићевић потребе одређује као „динамичко-активистичке“ процесе објективно-субјективног одржавања стварности и покретачку снагу развоја друштва и појединаца“ (Савићевић, Д., 1989, 71). Потребе се, дакле, не траже у човеку самоме, већ и у околини у којој живи и која га окружује. Наглашен је и објективни (друштвено детерминисани) и субјективни (индивидуално детерминисани) карактер потреба. Оне се схватају као процес, што истиче њихову недовршеност у квалитету и квантитету задовољавања, оставља их увек отвореним и никада коначно и потпуно задовољеним (Ибид., с.23-24).

Повезаност интересовања и потреба манифестује се тако што јављање једне потребе изазива активирање једног или више интересовања као облика вредности. Очигледно се ради о хијерархијски различитим елементима мотивационог система у коме су потребе базичније (углавном наслеђене) а интересовања и вредности изведени конструкти (углавном стечени).

Потреба је стање које је изазвано дефицитом (било физиолошке било психолошке) оптималне регулације организма, док је вредност углавном стечена стратегијама, за појединца и/или друштво прихватљивог понашања,

којим ће се постићи оптимална регулација. У случају потребе погрешно јој је приписивати пожељност, јер је то једноставно мањак оптималног стања у организму које по себи не може бити пожељно. У случају потребе за самоостварењем ради се о недостатку самоостварења, с обзиром да оно за човека може имати значење оптималне регулације. Човек, током свога психичког развоја, сам производи потребе. Наиме, он трага за све вишим, бољим и оптималнијим функционисањем, он мења свој „оперативни систем“ мењајући тиме и свој однос према информацијама које у њега улазе. Тиме он постиже квалитативно више нивое функционисања, засноване на све бољој искориштености сопствених потенцијала и ресурса спољашње средине. Он поставља све више захтеве пред себе, али и околину, уживајући у за себе релевантним активностима и тражећи од средине исти ниво изазова (Мајсторовић, Н., 1995, 198). Човека треба посматрати као саморазвијајући систем који може расти, пратећи тихе импулсе своје природе, или може бити натеран да одступи од ње. Због тога мислимо да је прихватљив став Д. Панћића (1977) о пожељности као критеријском својству на основу кога било која особина човека (став, мишљење, навика...) или елемент друштвене свести постаје вредност, осим када се ради о потребама. Потребности и интересовања као облик вредности углавном јесу истога смера, јесу у корелацији, али не могу бити и једно и друго.

Треба рећи да постоји читав низ психолошких концепција које разматрају интересовања у контексту потреба. Једна од теорија интересовања које вреди поменути јесте Рубинштајнова концепција. Оно што разликује интересовања, према овом аутору (Рубинштајн, С. Л., 1989, 111), од сродних тенденција јесте усредсређеност на одређени предмет, која изазива тежњу да се тај предмет боље упозна и дубље схвати. Оваква мисаона усредсређеност у интересовању има своје специфичности: одликује се сложеностју, емоционално је обојена, садржи елементе активног односа, итд. На нивоу квалитета усмерености, Рубинштајн прави разлику између интересовања и потреба. „Интересовање указује на усмереност пажње, мисли, намера и потреба, на тежње, жеље и вољу. Потреба изазива жељу да се у неком смислу овлада предметом, а интересовање да се упознамо са њим (Ибид., с.111). Зато се интересовања могу окарактерисати као специфични мотиви културе. Интересовање дејствује у складу са сазнатим значењем предмета и емоционалном привлачношћу, а њихов међусобни однос, на разним ступњевима сазнатости, може бити различит (Бодрошки, Б., 1997, 18).

Поред наведених појмова, интересовања се често доводе у везу и са појмом идеал и циљ. Када се окренемо личности младог човека у периоду његовог раста, сазревања и формирања, у теоријама које се баве проучавањем ових процеса, посебно суштине и улоге идеала и узора, наилазимо на бројна разноврсна, па и контрадикторна схватања. У педагогији се идеал веома често помиње приликом разматрања циљева васпитања и образовања. Међу ауторима који настоје да формулишу циљеве васпитања и образовања, постоји висок степен усаглашености јер се у средишту сваке формулације налази човек као највиша вредност. Бит човека одређује се према некој од људских вредности. Поред вредности, циљ васпитања и образовања садржи у себи и идеал, односно

идеално замишљен лик човека.“ Идеал је неко замишљено савршено стање, узор коме се може тежити као идеалној егзистенцији која се цијени као вриједна по себи“ (А. Тановић, 1972, 53). Исти аутор даље наводи да је сваки идеал вредност, али да свака вредност није идеал, јер се они везују само за највиша добра. Идеал као „унутрашњи стандард којим човек себе мери...“ (Поповић, Б., 1976, 6) јесте потреба, посебно потреба младих који се афирмишу, тек онда ако је примерен друштвеним и културним потребама и могућностима. Сматра се да на настајање идеала утичу, како средински, тако и унутрашњи фактори; да значајну улогу има и учење, али и емоционално обојена идентификација са узорима уже и шире средине, као и унутрашње сазревање личности, које има неке константе и стабилизване етапе² барем у оквиру друштва и култура истог цивилизацијског круга и сличног нивоа развоја (нпр. европска цивилизација). Између идеала и интересовања постоји доста додирних тачака и заједничких одредби. Сви идеали су по правилу терминалне вредности, и то оне „најконачније“ - каже Д. Пантић (1980, 71). Разлике између идеала и интересовања би, по мишљењу овог аутора, могле да буду следеће:

- замисао циља у идеалима је углавном фантастична, апстрактна - интересовања имају редовно прилично конкретан циљ;
- објекат се у идеалима доживљава у савршеном стању - интересовања су више усмерена на реалне предмете;
- идеали су недостижни, а ако се и (делимично) остваре, преформулишу се и пројектују даље у будућности - интересовања су, и поред тога што су терминалног карактера (у слабијем степену), доступна, она су у сфери свакодневног бављења;
- у идеалима постоји функција превазилажења - у интересовањима се поглавито испољава постојеће;
- идеали су узвишени циљеви, посебно у области моралног (узори, одоброво понашање, хуманост) - интересовања су садржајно шира, обухватају бројне активности;
- идеали нас покрећу на „дугу стазу“ - интересовања се и поред извесне окренутости ка будућности непосредније активирају;
- идеале нема свака личност - интересовања поседује готово свака особа;
- идеали, реализацијом бледе - интересовања јачају пропорционално коришћењу;
- напуштање првобитних идеала (обично постављених у младости) праћено је мање драматично, јер остају друга;
- друштво у већој мери интервенише у сфери идеала (приписујући социјално пожељно, нудећи узоре итд.) него у сфери интересовања; (ибид., с. 72).

2 Б. Поповић и Љ. Миочиновић наводе да постоји стабилан „редослед развоја и форме моралног мишљења и усвајања узора“, види: *Моралне вредности деце и младих и њихов развој*, Београд, 1977, 10.

Овај аутор даље разматра у свом раду и разлике између интересовања и карактерних црта, способности, црта темперамента и других диспозиција (види: Пантић, Д., 1980, с.72 и даље).

Обављена теоријска и емпиријска истраживања упућују на констатацију да постоје различити приступи проучавања феномена интересовања у појединим друштвеним наукама. Свака наука промишља интересовања са становишта свог предмета и циљева истраживања (Савићевић, Д., 1992).

Савремени приступ у проучавању интересовања истиче његове три битне димензије (објективну, субјективну и делатну), као и релације између интересовања и сродних појмова. Стиче се утисак да је ово друго још теже одредити, будући да они представљају теоријски конструкт чије дефинисање зависи од теоријске и филозофске оријентације појединог аутора. До сада извршене анализе показују да се проучавању интересовања, као и дефинисању и утврђивању релација са сродним појмовима-приступа парцијално.

У теоријским анализама значајно место заузимају релације интересовања и вредности, ставова, потреба, мотива и идеала. Приступи разрешењу тих односа узајамно се веома разликују: од становишта да се поменуте категорије схватају као синоними (и тако користе у научним анализама), преко схватања да су интересовања основна, темељна, свеобухватна категорија, па до становишта, којем се и ми приклањамо, да је реч о категоријама које нису идентичне, али су међусобно тесно повезане и да заузимају различите статусе у мотивационом и динамичком систему личности. Оно што је заједничко свим анализираним појмовима јесте - мотивациона вредност. Више аутора говори о мотивационој основи, мотивационом кругу у који се укључују мотиви, потребе, интересовања, ставови, итд. Мотивациона вредност назначених појмова огледа се, поред осталог, у чињеници да се она не исцрпљује у једној функцији, већ обухвата све факторе који усмеравају и регулишу делатност човека у знатно ширим аспектима понашања: социјално-психолошким, етичким, васпитно-моралним, социјално-економским и др. (Савићевић, Д., 1989, 78). Такође треба нагласити и то да динамичку и садржајну страну мотивације ваља посматрати у спрези; у том смислу мотивациони и динамички елементи представљају активан моменат у процесу развијања и васпитања личности.

Досадашња разматрања упућују на закључак да је у научним системима присутан напор да се категорија интересовања теоријски утемељи. Разматрање релација са сродним појмовима у том контексту добија посебно обележје, јер интересовања - као научни феномени и веома сложена вредносна суђења - не могу се посматрати независно од вредносних оријентација друштва. Темељно одређење назначених појмова изискује шира филозофска, и још специфичнија аксиолошка разматрања у циљу превладавања тешкоћа са којима је скопчана дубље истраживање овог феномена.

Л и т е р а т у р а :

- Allport, G. (1969): *Склоп и развој личности*, „Култура“, Београд
- Радоњић, С. (1970): Допринос психологије учења психологији мотивације, I део. *Психологија*, Београд, III, бр. 2, 67-80.
- Rokeach, M. (1973): *The nature of human values*, Free Press, New York
- Савићевић, Д. (1989): *Концепција образовних потреба у андрагогији*, ЗЗУИНС, Београд, Институт за педагошка истраживања, Катедра за андрагогику, Филозофски факултет, Београд
- Тановић, А. (1972): *Вриједносћ и вредновање (прелој проучавању аксиологије)*, ЗЗУИ, Сарајево, 1972.
- Rot, H. (1980): *Психологија личности*, ЗЗУИНС, Београд
- Kidd, J. R. (1969): *Како оградити уче*, Факултет индустријске педагогије, Ријека
- Rokeach, M. (1970): *Beliefs, Attitudes and Values*, Jossey-Bass, inc. Publishers, San Francisco
- Мајсторовић, Н. (1995): Вредност - преглед приступа, дефиниција и наших истраживања, у: *Личност у вишекултурном друштву*, вол. 2, Одсек за психологију, Филозофски факултет, Нови Сад, 194-209.
- Чулиг, Б. - Фануко, Н. - Јербић, В. (1982): *Вриједносћ и вриједносне оријентације младих*, CDDSSOH, Загреб
- Kluckhohn, C. (1962): Values and Valueorientations in the theory of action, u: Parsons & Shils, *General theory of actions*, Harper and Row, New York
- Morris, C. (1968): *Varieties of human value*, The University of Chicago Press, Chicago
- Пантић, Д. (1977): Вредности и идеолошке оријентације друштвених слојева, у: Поповић, М., Болчић, С., Пешић, В., Јанићијевић, М., Пантић, Д., : *Друштвени слојеви и друштвена свесћ*, Центар за социолошка истраживања, Институт друштвених наука, Београд
- Пејатовић, А. (1994): *Вредносне оријентације и образовне потребе оградних*, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд
- Rot, H. (1967): *Психологија личности*, ЗЗУИ, Београд
- Рубинштейн, С. Л. (1989): *Основ опште психологије*, Педагогика, Москва
- Савићевић, Д. (1992): *Природа и карактеристике интереса у андрагогији*, ЗЗУИНС, Београд - Катедра за андрагогију, Филозофски факултет, Београд
- Пантић, Д.: *Природа интересовања*, ИИЦССО Србије, Београд
- Поповић, Б. (1976): *Буквар теорије личности*, Друштво психолога Србије, Београд
- Павловић, В. (1984): *Савремено друштво и политика*, Радничка штампа, Београд
- *Педагошка енциклопедија*, књ I и II, редак. Н. Поткоњак и П. Шимлеша, ЗЗУИ, ет. ал., Београд, ет. ал.
- Бодровић, Б. (1997): *Структура и корелације интересовања ученика за основне предмете*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад
- Креч, Д.,- Крачфилд, Р, Балаки, Е. Л. (1972): *Појединац у друштву* ЗЗУИНС, Београд (Berkeley, 1962)
- Болчић, С. (1985): *Субјективност и заједничко интереса у југословенском друштву*, Београд
- Диамонд, С. (1957): *Personality and Temperament*, Harper, New York
- Cattell, R. (1978): *Научна анализа личности*, БИГЗ, Београд

Olivera Gajic, MA

Novi Sad

RELATIONS BETWEEN INTERESTS AND SOME RELATED TERMS

Summary

This essay as a part of broader study on interests of adolescents represents an effort to present the phenomenon of interests in relations with some of related dispositions – values, attitudes, needs motives and ideals in the first place.

Making difference between these terms (although they have many common features) has shown to be justified they are hierarchically different elements of motivational and dynamic system of personality.

Key words: interests, values, attitudes, needs, motives, ideals

ДВОЈЕЗИЧНОСТ КАО СПЕЦИФИЧНОСТ КОМУНИКАЦИЈЕ У ДВОЈЕЗИЧНОЈ СРЕДИНИ

Резиме

У раду се полази од одређења феномена двојезичности из аспеката друштва и аспеката поједине особе, а затим се анализирају бројни лингвистички, психолошки и социолошки критеријуми за разликовање врста и типова двојезичности. Посебна пажња поклања се типологији која за критеријум узима разлике у функционалној организацији неуропсихолошких система, нарочито двојезичности која настаје као последица усвајања другог језика у изв. природном окружењу. Приказане су и етапе развијања двојезичности уз посебан осврт на рад у предшколским условима када су васпитачи двојезичне, односно, једнојезичне особе. На крају су анализирани различити постојећи за утврђивање нивоа двојезичности.

Кључне речи: двојезичност, комуникација, предшколска деца, нивои двојезичности

Различита збивања и процеси током развоја савремених услова живота, довели су до појаве великог броја појединаца и група људи који, поред матерњег, говоре још и неки други језик. Томе највише доприносе свакодневи језички контакти разних народа који живе на истом простору у оквиру мултинационалних заједница у којима, како наводи Г. Јаноши, „познавање два или више језика представља неизбежну потребу у остваривању одређеног културног и економског нивоа припадника различитих етничких (језичких) група“. Данас, готово да нема земље у којој двојезичност не представља чињенично стање. Број особа које говоре два или више језика свакога дана је све већи, те се двојезичност појављује као неминовност савременог живота (Јаноши, 1965: 565).

ОДРЕЂЕЊЕ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ

Феномену двојезичности могуће је, с једне стране, приступити као појави која се везује за поједине особе (као својство појединца), док је, с друге стране, посебно у оквиру вишенационалних заједница, ову појаву могуће пратити и са аспекта друштва.

Већина дефиниција двојезичности, сматра Скутнаб-Кангасова (Т. Skutnabb-Kangas), прилази овом феномену са аспекта индивидуе, при чему се

јавља читав низ критеријума (лингвистичких, психолошких, социолошких и др.) за разликовање *двојезичних особа*. Психолози и психолингвисти, као полазну основу у дефинисању двојезичне особе, често наводе *историјајџ усвајања језика*. Лингвисти своје дефиниције заснивају на *компетенцији двојезичне особе*, док су социолози заинтересовани за *функције које језици врше* код двојезичне особе или за саму особу или за двојезичну заједницу. Социјални психолози пак, најчешће дефинишу двојезичност са становишта ставова, интересујући се за начин на који говорник и људи међу којима живи реагују на употребу језика у свакодневној комуникацији (Скутнаб-Кангас, 1991: 101-1).

У складу са наведеним критеријумима, поменута ауторка, предлаже и одговарајућу *психологију дефиниција двојезичности* коју чине следећа четири типа. Пре свега, то су дефиниције које *као основу узимају историјајџ усвајања језика*, при чему се двојезичном особом сматра она која је у породици, од изворних говорника, од почетка учила два језика и оба користила као средство комуникације.

Други тип дефиниција двојезичности чине оне које се *заснивају на компетенцији* и баве се граматичко-квалитативним и квантитативним описом двају кодова двојезичне особе. Међутим, према анализи Скутнаб-Кангасове, ове дефиниције углавном су недовољно прецизне јер захватају или сувише уске или прешироке сегменте на „скали“ развоја двојезичности - од тренутка првог контакта јединке са неком речи на страном језику до стања потпуне двојезичности. Пример таквих дефиниција представља, с једне стране, Хаугеново (*E. Haugen*) одређење двојезичности које захвата само један од екстрема скале, те се двојезичном одређује особа која поседује „изворну компетенцију не само у једном језику“, док другу крајност представљају преширока одређења, у којима се наводи да се двојезичним може сматрати и „неко ко само разуме страни језик, а није способан да говори на њему“ (Скутнаб-Кангас, 1991: 101-2). У овом типу дефиниција двојезичности, често је веома тешко тачно одредити ниво захтева за секундарне нивое језичке способности, као што је проблем одредити и поуздан критеријум за упоређивање компетенције двојезичних особа са једнојезичним. Осим тога, дефиниције двојезичности према компетенцији углавном одређују тражени ниво владања језиком у односу на други језик, а да се потпуно владањем првим језиком подразумева, чиме се заправо имплицитно сугерише да балансирана двојезичност представља идеал.

Међу лингвистима и психолингвистима код нас, крајем шездесетих година, навођена је дефиниција Н. Брукса (*Brooks*) која се може сврстати у други тип дефиниција двојезичности, с тим да је у њу уграђен и захтев за когнитивном компетенцијом говорника. Према Бруксу, двојезичност подразумева постојање два паралелна, али различита облика језичког понашања у истом нервном систему. Ова појава не обухвата само овладавање речником, структуром и фонологијом два различита језика, већ означава и унутрашњу способност неке особе да врши одабирање елемената потребних за разговор, као и одабирање издвојених група појмова за које се повезује значење у два различита језика (*Brooks* наводи Васић, 1967: 329).

Код трећег типа дефиниција двојезичности, чије одређење се *заснива на функцији*, фокус се са описа језика (граматичке компетенције) преноси на људе који се њима користе, односно скреће се пажња на функцију коју оба језика имају код двојезичног говорника, у односу на њега самог али и у односу на друштвену средину (социолингвистичка компетенција). Тако на пример, Ј. Вајнрајх (*Weinreich*) одређује да се „пракса алтернативне употребе два језика има називати билингвизмом, а лица на која се то односи билингвали“, док Ф. Меки (*Mackey*) истиче да двојезичност није физички феномен већ карактеристика употребе језика, те да није обележје кода већ поруке. Ову тезу су до краја развили аутори М. Канале и М. Свејн (*Canale and Swain*) према којима се двојезичност утврђује на основу комуникативне компетенције, односно познавања и граматичког и социолингвистичког система правила, као и њихове интеракције у пракси, употребљене у стварне комуникативне сврхе у реалним ситуацијама (Скутнаб-Кангас, 1991: 105-8).

У овај тип дефиниција двојезичности могуће је сврстати и највећи број дефиниција овог феномена који се у новије доба јавио на нашем тлу. Тако на пример, Јаноши двојезичност одређује као друштвени феномен у ужем значењу, истичући да она подразумева „приближно равномерну наизменичну употребу два језика од стране појединаца или већине чланова одређене двојезичке друштвене групе, које су се стицајем разних околности нашле на заједничком подручју настањености, те путем активне употребе, односно коришћења два говора остварују међусобне контакте у свим манифестацијама друштвеног, економског и културно просветног живота“ (Јаноши, 1965: 565). Међу психолозима код нас, ову струју на изванредан начин прати Генц, који двојезичност дефинише као „појаву чији се друштвени аспект може сагледати кроз коегзистенцију два језика у једној истој друштвеној заједници, док се на индивидуалном плану изражава захтевом за знањем и употребом два језика у социјалном миљеу и снагажењем у ситуацијама у којима могу постојати различити начини живота“ (Göncz, 1988: 113).

Четврти тип дефиниција двојезичности представљају дефиниције које се *заснивају на стивавовима*. Овде је пажња усмерена превасходно на *говорникову њрепстиваву о својој комѡеѡенцији* и о мери у којој удовољава захтевима двојезичности које постављају различите дефиниције на основу функције. Као полазна тачка може се узети и то *како дружи људи ѡроцењују ѡворника* (односно у којој је мери прихваћен као изворни говорник у обема заједницама). Разматрајући овај тип дефиниција, Скутнаб-Кангасова упозорава на њихову привидну једноставност која је последица опредељивања за јасно постављене дихотомије (идентификује се са/не идентификује се са; звучи као/не звучи као изворни говорник). Међутим, све ове различите дихотомије ствар су континуума, те је овде заправо реч о мерењу дуж хоризонталних и вертикалних скала с обзиром на говорниково мишљење или мишљење које други имају о говорнику. Наиме, може се јавити било који степен компетенције, лакоће или идентификације, а у различито време исти говорник може да оперише на различитим тачкама скале у зависности од унутрашњих фактора (умор, мотивација итд.) и од спољних (колико је времена прошло од када је

говорник последњи пут говорио, с ким говори, статусне разлике између говорника итд.). Тако заправо, услед великих интериндивидуалних варијација, тачка на којој треба повући границу између двојезичног говорника и оног који није двојезичан постаје спорна (Скутнаб-Кангас, 1991: 108-10).

У настојању да, на изванредан начин, превазиђе ограничености претходних дефиниција, Скутнаб-Кангасова предлаже израду тзв. *дескриптивних профила двојезичних особа*, који би омогућили да се особености двојезичних говорника паралелно сагледају из више различитих аспеката. Приликом израде таквих профила, могуће је поћи од *самог говорника*, тако што ће се прикупити информације о томе како говорник успева помоћу различитих стратегија да задовољава своје потребе комуникације са околним светом, без обзира на језик којим се служи. Друга могућност је да се пође од *захтева које друштво поставља у вези са комуникативном способношћу двојезичне особе* и покушати установити у којој мери конкретна особа захтеве задовољава. Узимајући у обзир, истовремено, *захтеве и ставове самог говорника и друштва* могуће је израдити и трећу врсту профила.

Један од дескриптивних профила двојезичности који Скутнаб-Кангасова сугерише, а који представља прихватљив оквир и за потребе овог рада, јесте онај који полази од самих говорника. Према овој дефиницији *„двојезичан говорник је неко ко може да функционише на два (или више) језика, било у једнојезичној, било у двојезичној заједници, у складу са социокултурним захтевима које ће заједнице или сам говорник постављају у односу на комуникативну и когнитивну компетенцију појединца...“* (Скутнаб-Кангас, 1991: 111).

ТИПОЛОГИЈЕ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ И ДВОЈЕЗИЧНИХ ОСОБА

Могуће је разликовати више типова двојезичности, односно двојезичних особа с обзиром на различите аспекте и критеријуме којима се феномен двојезичности захвата. Најчешће се као критеријуми класификација наводе време, начин и место усвајања језика, затим степен владања језиком, став околине према другим језицима и култури у којима се двојезичност јавља, припадност групи у оквиру које се постаје двојезичан, распрострањеност саме појаве, број особа које користе два језика итд. Ове критеријуме, углавном, наводе аутори који двојезичност сагледавају из психолошког, лингвистичког, социолошког и педагошког аспекта. У литератури која се бави проблемима двојезичности срећу се и бројне друге типологије које као основ класификације издвајају и нешто другачије критеријуме. Једна таква типологија, која је посебно значајна за разумевање развоја двојезичности у условима вишекултурних и вишејезичних средина, јесте она која израста из Ј. Т. Ламенделине (*Lamendella*) неуролингвистичке теорије о усвајању језика.

Теорије које *двојезичност одређују као социјалну појаву*, како то на нашем простору чини Д. Росандић, узимају у обзир нешто другачије критеријуме када издвајају различите типове двојезичности у односу на оне који се

могу срести у оквиру психолошких и лингвистичких теорија. Поменути аутор, на пример, пишући одредницу „двојезичност“ у *Педагошкој енциклопедији* (1989), наводи разликовање према броју *говорних особа - индивидуалну, групну и колективну или масовну двојезичност*. С обзиром на *могућности остваривања непосредних контаката* употребом два језика у свакодневном животу, помиње тзв. *контактну* и *неконтактну двојезичност*, док имајући у виду *распрострањености* самог феномена издваја *регионалну* и *националну двојезичност*. Уколико се у класификовању типова двојезичности уважи *узајамно деловање међу особама* које користе два језика, могуће је правити разлику и између тзв. *чисте* и *мешане двојезичности*, а узимајући за критеријум *степен владања језицима*, могуће је разликовати *рецептивну, репродуктивну* и *продуктивну двојезичност*, или једноставније *активну* и *пасивну форму двојезичности*, односно *нормативну, једносмерно нормативну* и *ненормативну двојезичност*.

Психолошки усмерени лингвисти, баш као и сами психолози, приликом одређивања врста двојезичности као критеријум користе податке у вези са тим *када, где и на који начин је двојезична особа стекла дојичну способност*. У нашој стручној јавности овакав приступ проблематици заступа Л. Генц, који бавећи се психолошким и педагошким аспектима двојезичности издваја неколико различитих типова двојезичности истичући чињеницу да „двојезичност није јединствен феномен и да различити облици двојезичности могу имати сасвим различите ефекте“ (Генц, 1981: 9).

Имајући у виду *време усвајања језика*, аутор разликује рану и касније стечену двојезичност. *Рана двојезичност* стиче се на предшколском узрасту, и може бити резултат истовременог (симултаног) усвајања два језика у породици,¹ за разлику од типа *двојезичности који се развија као резултат временске разлике у усвајању првог и другог језика* (сукцесивно учење језика), било да учење другог језика отпочиње док још траје процес усвајања првог језика или се он почиње учити касније када је први језик већ усвојен, специјалном обуком или самообуком.

Двојезичност је могуће сагледавати и кроз *однос који постоји међу језичким системима двојезичних особа*, при чему се, према Генцу, јављају две поделе. Прва подела узима у обзир *степен владања језицима*,² при чему се у случају када се један од језика знатно боље познаје говори о *доминантној двојезичности*, док се у случају подједнаког владања са оба језика, односно јављања језичке равнотеже говори о *балансираној двојезичности*. Друга

1 Овај тип двојезичности назива се изворна двојезичност (од франц. native bilingualism) или двојезичност типа Ronjat, с обзиром да је ову појаву први систематски описао Ronjat, који је своја запажања објавио 1913. године у Паризу, у студији под називом *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, која прати развој двојезичности предшколског детета до узраста четири године и девет месеци.

2 Ова подела израсла је приликом израде инструмената за мерење индивидуалних разлика у двојезичном говорном понашању. Први је на овом проблему радио Гали, почетком тридесетих година, а значајни домети остварени су почетком друге половине века у радовима Џонсона, Ламберта и других.

подела односи се на *већу* или *мању различеност језика на семантичком плану*.³ Овде је могуће разликовати *координирану двојезичност* код које су језички системи двојезичне особе на семантичком плану независни, јер су језици стицани из различитих извора, од *сложене двојезичности* где услед усвајања језика у истим контекстима, на семантичком плану двојезичне особе они остају неразлучени.

Полазећи од *средине у којој су језици усвојени* (чиме је условљен и начин усвајања) могуће је, према истом аутору, разликовати и тзв. *природну* или *неконтролисану двојезичност* - стечену у породици или слободним контактом са припадницима друге језичке групе и посредством радија и телевизије, најчешће комбинацијом ових фактора, и *вештачку* или *контролисану двојезичност* - чије се стицање врши под контролом васпитно-образовне институције или стручних лица у оквиру породице⁴ (Генц, 1981: 10-12).

У оквиру тзв. контролисане двојезичности Скутнаб-Кангасова разликује два подтипа: школску и културну двојезичност. *Школска двојезичност*, као што само име говори, резултат је учења страног језика у школи, путем формалне наставе и имплицира да ученик није имао прилике да користи језик као природно средство комуникације. *Културна двојезичност* се у великој мери подудара са школском, али се овај термин чешће користи у односу на одрасле који уче језик ради посла, путовања и сл., а може да садржи и нешто од некадашњег идеала „образоване особе“ која се служи са једним или са два „велика“ светска језика (Скутнаб-Кангас, 1991: 115).

Међу ауторима који феномен двојезичности захватају из социолингвистичког аспекта често се наводи типологија двојезичности која полази *од става средине према другим језицима и култури*, а на основу које је могуће разликовати суптрактивну и адитивну двојезичност. За *суштинску двојезичност*⁵ карактеристично је постепено замењивање првог језика другим, при чему се јавља период „обостране полујезичности“, када два језика стају један другом на пут - *семилингвалности*⁶. Код *адитивне двојезичности* се новоусвојене језичке вештине додају ранијим и допуњава-

3 Први је ову поделу, која се односи на семантичке аспекте, предложио амерички лингвиста Weinreich, половином овог века, а разрадили су је S. Ervin и Sh. Osgood.

4 На ову не тако честу поделу двојезичности пажњу је скрепуо, почетком седамдесетих година, канадски истраживач Н. Н. Stern. О природној и вештачкој двојезичности аутор извештава у оквиру рада објављеног 1973 под називом Report on bilingual education in Quebec.

5 Ова врста двојезичности односи се на феномен који су запазили истраживачи широм света дајући му мање или више различит назив. Тако се јављају термини: „полујезичност“ (Polston, 1974), нелингвалан билингвизам (Pfciffer, 1975), прекинути или дисруптивни билингвизам (Ben et Yu).

6 Део истраживача који се баве проблемима двојезичности сматра да уочена појава није резултат стварно постојећег феномена, већ да је реч о методолошкој грешци која се заснива на предрасуди посматрача заснованој на некој од теорија дефицитарности која се једнојезичким нормама белаца средње класе служи на изразито етноцентричан начин да би их наметнула двојезичној имигрантској деци из радничке класе, па да их затим обележи као инфериорне, дефицијентне или бар друкчије.

ју их. Ова врста двојезичности развија се онда када је став околине према другим језицима позитиван.

Као важан критеријум за разликовање типова двојезичности социолингвистички оријентисани аутори наводе и *припадности зрупи у оквиру које се језици усвајају*. Према овом критеријуму најчешће се издвајају тзв. *елићина* и *народна двојезичност*. Прва је карактеристика малог броја људи који уче неки други (обично светски) језик, иако им то није од животног значаја, док је тзв. народна двојезичност обележје мањинских група чији припадници морају научити језик већине да би опстали. Скутнаб-Кангасова је полазећи од наведеног критеријума, уважавајући при том предуслове (друштвено и политички детерминисане) у којима се различитим путевима (методама) двојезичност развија и са којим последицама се у случају неуспеха припадници различитих група суочавају, предложила нешто потпунију типологију у оквиру које се уместо наведена два типа јављају четири: елитна двојезичност, двојезичност језичке већине, двојезичност из двојезичних породица и двојезичност језичких мањина. Сваки од издвојених типова двојезичности Скутнаб-Кангасова анализира имајући у виду *све важне животиње услове у којима се одвија дечји развој, васпитање и образовање*.

У *елићини тип двојезичности* ауторка укључује децу која припадају вишем или средњем сталежу који путује или извесно време живи у иностранству. Ова деца, углавном, *добровољно посидјају двојезична*, тј. на њих се не врши ни унутрашњи ни спољни притисак, а *предуслови* се могу оценити као *повољни*, јер су деца подстицана да добро савладају свој матерњи језик те он није угрожен од стране другог језика. *Метод* којим се језик учи често је *комбинација* тзв. *природног метода* (деца ће се наћи у ситуацији да морају на другом језику комуницирати са другима) и *наставе*. Последице неуспеха у савладавању другог језика често не могу да буду теже но што је враћање на школовање у домовину, или одржавање мање контаката са домаћима за време боравка у иностранству.

Други тип двојезичности *развија се код деце која припадају језичкој већини*, односно чији матерњи језик има високи статус. Ова деца, најчешће, постају двојезична захваљујући томе што посећују наставу на страном језику, тако да је њихово познавање два језика *мање-више добровољно*.⁷ *Методи и материјали* који се користе за подучавање већинске деце у другом језику (нарочито страном) или посредством њега *најбоље су развијени*. Ризик од неуспеха, за ову групу деце, је минималан јер уколико деца не успеју да помоћу школе постану билингвална, последице за њих ни језички, ни академски неће бити катастрофалне.

У *посебан тип двојезичности* Скутнаб-Кангасова издваја децу *из двојезичних породица*, пре свега оних у којима родитељи говоре различитим

7 Постоје, према Скутнаб-Кангасовој, бар два разлога због којих деца из језичких већина постају двојезична. То су, с једне стране, спречавање немира међу мањинама тиме што се мањински језик користи као наставни или се, са друге, већинској групи обезбеђују привилегије уколико познаје и језик мањине.

језицима, те деца *посијају двојезична подлежући унутрашњем приписку родитеља*. Код овог типа двојезичности јавља се неколико подтипова, јер само један број деце постаје „потпуно“ двојезично, док остала одрастају као једнојезична или са једним доминантним језиком што, према мишљењу ауторке, *може имати негатаивне последице за целу породицу и само дете*.

Као четврти тип двојезичности јавља је *двојезичност деце чији први, мајтерњи, језик има сипајус језичке мањине*. Наиме, ова група деце *подлеже изузетно јаком сипољном приписку да посипану двојезична* који често праћен и jakim унутрашњим притиском родитеља да добро науче језик већине. *Методе и средства* која се користе у оспособљавању ове групе, према оцени Скутнаб-Кангасове, *далеко од тога да су у довољној мери развијена* иако се у последње време много тога чини на њиховом унапређивању. Ризик који носе мањинска деца у покушају да постану двојезична већи је но што је за било коју другу категорију деце, а последице неуспеха могу да буду катастрофалне (Скутнаб-Кангас, 1991: 93-99).

Од посебног значаја за разматрање ове теме показује се и Ламенделина *типологија двојезичности која за критеријум узима разлике у функционалној организацији неуролошких система*. Поред примарног усвајања језика (усвајања првог, матерњег језика), поменути аутор, разликује и два међусобно различита облика непримарног усвајања језика: *усвајање другог језика и учење сипраног језика*. С обзиром на то, могуће је издвојити и два типа двојезичности, при чему, двојезичност која настаје усвајањем другог језика, показује више сличности са усвајањем матерњег језика него са учењем страног. Сличност се, с једне стране, огледа у *језичком окружењу*, тј. условима усвајања језика, док се са друге, односи на *природу и унутрашњу организацију одговарајућих неуролошких система* (Lamendella наводи Ђуровић, 1996: 76).

Двојезичност која настаје као последица учења сипраног језика, најчешће је резултат традиционалних метода језичког обучавања у формализованом окружењу учионице, при чему ученици стичу свесно знање правила за образовање или превођење „исправних“ реченица на том језику, али подаци које су запамтили или сачували о страном језику, нису аутоматски доступни за ефикасну употребу у комуникативним интеракцијама, тј. усвајање језика засновано је на когнитивној хијерархији, и снажно се ослања на технике превођења.

За разлику од тога, *двојезичност која настаје као последица усвајања другог језика*, подразумева стицање језика у „природном окружењу“, при чему дете или одрасли делују у том окружењу, или у окружењу у коме се тај језик употребљава у свакодневној комуникацији о стварним потребама. Овај тип двојезичности ретко се развија у учионици, а уколико се и јавља у таквом окружењу, као метод подучавања наглашава се комуникативна пракса. Основна разлика овог типа двојезичности у односу на претходни огледа се у томе што се приликом усвајања другог језика, његове информационе структуре интегришу у неколико нивоа већ постојеће комуникативне хијерархије (а не когнитивне хијерархије као код учења страног језика), чиме подсистеми другог језика постају основа за препознавање и продукцију говора, без помоћи технике превођења (Lamendella наводи Ђуровић, 1996: 78-80).

С обзиром да је као проблем овог рада фокусиран управо онај други тип двојезичности, који се јавља као последица усвајања другог језика, вредно је навести и Ламенделино објашњење процеса интеграције информационих структура другог језика у већ постојеће комуникативне хијерархије изграђене на матерњем језику. Аутор сматра да нивои у комуникативној хијерархији зависе од мноштва фактора, а првенствено од стања развијености или зрелости комуникативних система. Важан моменат у усвајању другог језика у оквиру комуникативне хијерархије представља тачка „нуклеације“, односно, тачка када први подсистеми другог језика постану оперативни и заузму своје место у протоку информација унутар комуникативне хијерархије. Реч је заправо о моменту када је онај ко учи други језик у стању да, без свесног управљања сваким кораком у кодирању и декодирању, акумулирано знање⁸ употреби. Време у којем се нуклеација дешава у процесу учења зависи од неколико варијабли: стварних чинилаца неуралне организације, стања развијености комуникативних система, личних, афективних и социјалних фактора, контекста у коме се други језик учи и употребљава, итд. Отуда, стандардна учионица за учење страног језика није права средина за утемељење ране нуклеације, али може помоћи ономе ко учи језик да усвоји карактеристичне стратегије које користе и они који тек почињу са усвајањем другог језика (наводи Ђуровић, 1996: 81).

РАЗВОЈ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ И ЕТАПЕ У УСПОСТАВЉАЊУ КОМУНИКАЦИЈЕ НА ДВА ЈЕЗИКА - КОМУНИКАТИВНИ ОБРАСЦИ

На основу изложене анализе појма „двојезичност“ и бројних типологија овог феномена, стиче се утисак да је *о развоју двојезичности оправдано говорити као о изузетно сложеном и бројним факторима условљеном процесу* чији ток нема увек једнозначан исход.

Уколико се као проблем фокусира развој двојезичности у оквиру вишекултурних и вишејезичних (двојезичних) средина, који често за последицу има *природну и рану двојезичност* (подстакнуту већ у кругу породице), или *двојезичност стичену* укључивањем деце у шире друштвено окружење (*усвајањем језика средине*), као и *двојезичност која се јавља услед иланског укључивања у васпитно-образовне институције* (предшколске установе, школе) у којима се у мањој или већој мери негује комуникација на два језика (у циљу развијања *адитивне двојезичности*), могуће је издвојити неколико етапа у развоју двојезичности. При том, не треба губити из вида чињеницу да развој говора деце која усвајају два језика, укључује практично све развојне ступеве кроз које пролазе и једнојезична деца на сложеном путу овладавања говорним механизмом.⁹

8 Мисли се на знање о јединицама речника другог језика, као и услужним изразима и информације о реду у реченици и друго.

9 О развоју говорног механизма нешто више речи било је у одељку Етапе у развоју комуникације, док се на специфичности говорног развоја двојезичне деце указује у оквиру одељка Утицај двојезичне средине на језички развој деце.

Анализирајући процес усвајања другог, нематерњег језика, М. Микеш издваја *п̄ри е̄та̄п̄е у развоју двојезично̄сти*, од којих свака садржи две развојне фазе (а и б). Однос међу фазама унутар етапа такав је да фаза а може претходити фази б или се са њом истовремено одвијати (Микеш, 1996: 10).

За *п̄рву е̄та̄п̄у* развоја двојезичности карактеристични су искази на матерњем језику у које се, повремено, убацују речи или делови реченица усвојени на нематерњем језику. Фаза а, ове етапе, подразумева разумевање исказа на другом језику које је у великој мери олакшано самом говорном ситуацијом и околностима у којима се комуникација одвија, док фаза б укључује и знатну употребу нематерњег језика.

У *другој* и *трећој е̄та̄п̄и* развоја двојезичности ситуација је обрнута. Наиме, знатан део вербалне комуникације одвија се на нематерњем језику при чему се повремено, у већој или мањој мери, употребљавају и речи матерњег језика које још нису усвојене на другом језику. При том а фаза друге етапе укључује разумевање нематерњег језика у околностима када говорна ситуација не садржи елементе који би олакшали комуникацију, док фаза б подразумева комуникацију у којој знатан удео има активна употреба другог језика. У *трећој е̄та̄п̄и* развоја двојезичности нематерњи језик се употребљава ради стицања нових знања и искустава (*фаза а*), као и за њихово саопштавање и препривавање (*фаза б*) (Микеш, 1996: 10).

Појављивање наведених етапа развоја двојезичности у условима када је комуникација на два језика подстакнута укључивањем деце у ширу друштвену средину и васпитно-образовне институције вишекултурне заједнице, према истраживачким налазима Микешове, показује извесне специфичности. Ток процеса овладавања другим језиком, и етапе које се при том могу издвојити, у великој мери *условљене су нивоом двојезично̄сти вас̄ӣӣа*, односно мером у којој васпитачи познају матерњи језик деце са којом раде.

У случају *када је вас̄ӣӣа двојезична особа* могуће је разликовати *четири е̄та̄п̄е развоја двојезично̄сти код деце п̄редишко̄г узраста*. За *п̄рву* етапу карактеристично је да деца говоре својим матерњим језиком а васпитач нематерњим језиком деце. При том васпитач своје исказе наглашено прати средствима невербалне комуникације (гестовима и мимиком), користећи до максимума предности које му пружа говорна ситуација. У *другој* етапи јављају се покушаји деце да говор прилагоде језику којим васпитач говори, тако да у своје исказе на матерњем језику она убацују речи нематерњег језика. *Трећом* етапом у успостављању комуникације на два језика означава се период када су деца већ усвојила основне структуре нематерњег језика, али због ограниченог вокабулара на том језику, често прибегавају употреби речи свог матерњег језика. За *четврту*, последњу, етапу развоја двојезичности, карактеристично је да се деца нематерњим језиком служе већ сасвим добро, тј. да успешно комуницирају на том језику иако се још увек осећа утицај матерњег језика (Микеш, 1998: 41-3).

Када је *вас̄ӣӣа једнојезична особа*, развој двојезичности има нешто другачији ток, односно јављају се специфичне етапе у успостављању комуникације на два језика. Током *п̄рве* етапе, деца се у комуникацији са васпи-

тачем, који не познаје њихов матерњи језик, углавном ослањају на невербална средства комуникације. С друге стране, васпитач своје исказе, који су на нематерњем језику деце, прати гестовима и мимиком, користећи све могућности које пружа сама говорна ситуација. У таквој комуникацији деца у почетку, углавном, показују уздржаност. Временом, захваљујући успостављану афективног контакта са одраслом особом и вршњацима, уздржаност се полако губи. Осећање прихваћености охрабрује децу да се васпитачем све интензивније и вербално комуницирају користећи свој матерњи језик, пратећи при том своје исказе гестовима и мимиком, често по узору на модел који је понудио васпитач. Развој двојезичности улази у *другу* етапу када деца у вербалну комуникацију укључују исказе на нематерњем језику, који још увек недовољно познају. У овом периоду, изузетно важном показује се улога васпитача, на коме је да и поред недостатка информација, разуме смисао поруке коју је дете упутило и потврди њено разумевање (и вербално и кроз одговарајућу акцију). За *трећу* етапу у усвајању комуникације на нематерњем језику карактеристично је да деца умеју да се изражавају на другом језику и њиме се без устезања служе у комуникацији, иако се у њиховим исказима јавља знатан број језичких неправилности (Микеш, 1998: 44-5).

На основу дугогодишњих систематских праћења и истраживања развоја двојезичности и вишејезичности на предшколском узрасту, Микешова је издвојила *карактеристичне комуникативне образце који се јављају код деце, која усвајају два језика, у којима са двојезичним саговорницима*. Ауторка разликује типове комуникативних образаца *с обзиром на језички систем којим се дете служи у контакту са саговорником који користи нематерњи језик детета, као и с обзиром на то ко је иницијатор комуникације* у којој се употребљавају два језика или само други, нематерњи језик детета. Поред образаца у којима се сваки од учесника комуникације доследно служи једним језичким системом (било да је реч о истом или два различита), могуће је издвојити и комуникативне образце у којима се јавља прекопчавање, односно један од саговорника (у овом случају дете) користи два језика било да их комбинује у једном једином исказу или да се појављују два засебна исказа на два различита језика (Микеш, 1991).

Имајући у виду наведене критеријуме, Микешова је развила типологију комуникативних образаца, која разликује следећих осам типова: комуникативни образац са комуникацијом иницираном од стране саговорника на другом језику (Л2) у чему посматрано дете учествује такође користећи Л2 (КО1); затим комуникативни образац у којем је иницијатор комуникације посматрано дете са исказима на Л2 којим се служи и саговорник (КО2); следи образац у којем је комуникација иницирана од стране саговорника на Л2, а посматрано дете одговара на Л1 (КО3); комуникативни образац у којем је контакт инициран од стране саговорника на Л2, а посматрано дете користи исказе у којима се појављују сегменти на Л2 и на Л1 (КО4); следи комуникативни образац у којем је иницијатор комуникације посматрано дете са исказима на Л1, а саговорник одговара користећи Л2 (КО5); затим је ту образац у којем је иницијатор комуникације посматрано дете које контакт успоставља

користећи Л2 на којем одговара и саговорник, након чега посматрано дете прелази на Л1 (КО6); такође се јавља и тип обрасца у којем је комуникација иницирана од стране саговорника на Л2, а посматрано дете одговара у први мах на Л2 да би у наставку контакта прешло на Л1 (КО7) и, на крају, могуће је издвојити образац у којем је иницијатор комуникације посматрано дете које се служи исказима који садрже и Л2 и Л1, а саговорник одговара на Л2 (КО8) - графички приказ описаних образаца у прилогу Д.

Наведени комуникативни обрасци јављају се као специфична обележја појединих етапа током којих се усваја други језички систем. Тако се обрасци КО3 и КО5, као и образац КО4 најчешће јављају у првој етапи, обрасци КО6, КО7 и КО8 обележја су друге, а КО1 и КО2 достигнуће треће етапе у развоју двојезичности.

ОДРЕЂИВАЊЕ НИВОА ДВОЈЕЗИЧНОСТИ

Двојезичност, односно ниво овладаности језицима који се користе у комуникацији на два језика, могуће је процењивати као појединачан и друштвени феномен. У случају заједница, мерење двојезичности може да представља просто бројање двојезичних субјеката, затим одређивање „мере“ у којој заједнице функционишу на више језика, али исто тако, *процена двојезичности и заједнице може почивати и на индивидуално мереној двојезичности*.

Ова, друга врста одређивања нивоа или мере двојезичности представља много развијенију област која располаже бројним методама и техникама мерења које овај феномен захватају из различитих аспеката. При том су се, према становишту Фишмена (J. A. Fishman), лингвисти највише бавили анализом двојезичности са гледишта прекључивања или интерференције (мерећи фонетичка, лексичка и граматичка знања), психолози су изучавали степене двојезичности у смислу брзине, аутоматичности или снаге навика, социолози су полазили од фреквенције употребе два језика, док су педагози ниво двојезичности најчешће одређивали „у смислу контраста у целокупној језичкој реализацији у јако комплексним контекстима као што су школе или чак друштво“ (Fishman, 1978: 136-7).

Најзначајније разлике у *мерењу индивидуалне двојезичности* појављују се као последица различитих прилаза истраживача феномену двојезичности, при чему се једни опредељују да ниво двојезичности утврђују *прикуљајући информације само о једном, немајерњем, другом, језику субјекта*, док су други оријентисани на *прикуљање информација везаних за оба говорникова језика*, и матерњи и нематерњи. Извођење индекса двојезичности заснованог на једном језику углавном се сматра оправданим само онда ако већ постоје подаци о томе да испитаник „комплетно“ влада језиком који се индексом не мери. У случајевима када постоји сумња да оба језика могу бити мање или више некомплетна, обавезно се прикуљају информације везане за оба језика.

У индивидуалном мерењу двојезичности јављају се и различити начини класификовања мерења. Тако рецимо, Скутнаб-Кангасова предлаже класи-

фикацију мерења двојезичности засновану на начину којим се долази до података о језичком понашању двојезичних субјеката и при том разликује две велике групе података: подаци о језичком понашању на основу сведочења и подаци о језичком понашању на основу посматрања (Скутнаб-Кангас, 1991: 230-1).

У језичко понашање на основу сведочења ауторка сврстава све информације које даје сам говорник о знању или употреби језика, било у облику упитника, било интервјуа. Овој групи припадају разне врсте података о пореклу, самооцењивању, као и подаци засновани на мерењу стилова.

Најлакши начин прикупљања информација о употреби језика јесте прикупљање биографских података путем интервјуа или упитника.¹⁰ Том приликом прикупљају се подаци о томе када, где и с ким двојезични говорник говори на сваком од та два језика. Уколико се при том постави и додатно питање о томе колико добро особа са којом говорник комуницира говори на одређеном језику, могуће је на изванредан начин утврдити не само стварно коришћење другог језика већ и његово познавање. У савременијим моделима биографских листа уобичајено је да се постављају питања о употреби језика у односу на категорије: сам информант, отац, мајка, брат и/или сестра и околина. Овом врстом „инструмента“ мера двојезичности утврђује се на основу просека збира бодова добијених тако што се свако од постављених питања једнако вреднује. Недостатак овакве врсте упитника, Скутнаб-Кангасова види у томе што се у њему комбинују разне врсте информација чија релевантност није истог нивоа, и изостављају се важни фактори као што су информације о томе колико родитељи владају другим језиком. Ипак, многобројна истраживања показују да су биографски подаци у прилично високој корелацији с другим мерењима двојезичности, као и да остали, уобичајени начини мерења двојезичности, углавном мере познавање језика, а не његову употребу.

Приликом прикупљања података о језичком понашању на основу самооцењивања, наводи Скутнаб-Кангасова, од испитаника се тражи да оцене своје знање (или употребу) другог језика или оба језика којима говоре. При томе се може захтевати прилично добро диференцирана оцена или се истраживач може задовољити општим судом. Такође се могу процењивати примарна и секундарна, односно рецептивна и продуктивна умена оних који се испитују. Могуће је испитивање организовати тако да се сваки језик посебно процењује, затим да се испитује само онај од два језика који је у већој мери стран, или се пак питања могу односити на степен двојезичности, чиме се истражује међусобан однос два језика. У зависности од тога да ли се процењује један језик или се процењује однос између два језика, варирају и скале на којима се процена врши. Иако се самооцењивање, према резултатима

10 Први брижљиво састављен упитник у вези са биографским подацима двојезичних особа, тзв. Хофманова двојезична листа, објављена је 1934. године. Овај упитник је деценијама представљао модел према којем су израђивани слични упитници. Допринос развијању ове врсте мерења дали су Хауген, Макнамара и други истраживачи.

одређених истраживања,¹¹ показује као прилично поуздан метод мерења двојезичности потребно је имати у виду и извесна ограничења која могу битно да утичу на поузданост самооцењивања. Ауторка издваја неколико фактора који могу битније утицати на поузданост ове врсте мерења двојезичности. То могу бити статус језика, количина контакта који се на другом језику остварују, затим очекивања везана за познавање другог језика, неслагања између изговора и осталог знања другог језика, као и утицај процене околине на самопроцењивање. Тако, објашњава ауторка, самооцењивање има тенденцију да буде реалније ако оба језика имају мање-више исти статус, односно ако употреба једног или другог не изазива позитивне или негативне санкције. Исто тако, показује се да ће лице које је често у ситуацији да чује и говори на другом језику имати реалнију представу о својим могућностима него лице које ређе користи други језик итд.

Прикуиљање ѿогаѿака о језичком ѿонашању засновано на мерењу сѿаваова, заснива се на проучавању ставова појединца према језицима што је заправо тешко раздвојити од ставова према говорницима тих језика. Потребно је притом разликовати *мерење сѿаваова једнојезичних ѿоворника ѿрема корисницима различѿиѿих језика*, од *мерења сѿаваова двојезичних особа ѿрема језицима са којима долазе у конѿакѿи живеѿи у двојезичној средини*. У мерењима друге врсте, приликом којих се испитује став двојезичне особе према њена два језика, заправо се у однос доводе улоге језика које особа познаје, односно, врсте мотивације¹² да се њима служи, и успешност овладавања другим језиком. Отуда је приликом интерпретације резултата мерења ставова двојезичних особа, наглашава ауторка, од посебног значаја разликовати којој групи двојезичних припадају: двојезични из веѿинске групе са изразито доминантним матерњим језиком и знатно слабијим знањем другог језика, затим двојезични са приближним знањем ова језика и двојезични из мањинске групе (Скутнаб-Кангас, 1991: 232-7).

У ѿосмаѿрано језичко ѿонашање Скутнаб-Кангасова сврстава информације које су ѿрикуиљене сисѿемаѿским или несисѿемаѿским ѿосмаѿрањем ѿоворника и ѿеѿове језичке ѿерформансе.

Најважнијим обликом утврђивања мере двојезичности путем „објективног“ посматрања, ауторка сматра, *мерење умења ѿосредсѿивом ѿесѿивова*. С

11 На пример, у студији *Билингвизам*, Тове Скутнаб-Кангас, наводи истраживање спроведено осамдесетих година у Шведској, у коме је самооцењивање упоређено са посматраним понашањем, а које је показало да су се извесна неслагања јавила само код крајњих вредности скале. Наиме, посматрачи су се чешће опредељивали за крајње вредности него испитаници, који су се радије опредељивали за средње вредности.

12 Канадски психолог Ламберт разликује инструменталне ставове приликом учења другог језика, у којима је истакнут утилитарни аспект, од интегративних ставова у којима постоји жеља да се упозна друга језичка група и да се са њом идентификује. Ауторов закључак је да интегративни ставови доводе до трајнијих резултата у учењу другог језика на дуже стазе. Међутим, Скутнаб-Кангасова сматра да је ово случај само за један део популације двојезичних особа, јер за билингвале из мањинске групе већи значај имају инструментални ставови, односно инструментално оријентисана мотивација да се научи други језик.

обзиром на циљ са којим је тест израђен могуће је разликовати: тестове који се заснивају на норми једнојезичних и тестове који се примењују за мерење овладаности са два језика.

Тестинови који се заснивају на норми једнојезичних, могу се тумачити вишезначно. С једне стране, њима се мери колико се испитаниково знање језика приближило и колико је упоредиво са знањем језика изворног говорника датог језика. Са друге стране, ови тестови могу бити израђени тако да се има у виду чињеница да је испитивано лице једнојезично, да је језик учило у наставној ситуацији, те да је норма савладаности датог језика заправо знање које се у страном језику може очекивати од једнојезичне особе. Оба ова аспекта се могу комбиновати у истом тесту, или се у изради може уважавати један од њих. Поменута врста тестова користи се у три посве различита контекста, при чему се јављају: педагошки, језички и психолошки оријентисани тестови. Педагошки оријентисаним тестовима најчешће се мери предспрема за учење у настави језика по одређеном програму или резултат наставе. Језичким тестовима углавном, се мери граматичка компетенција, уз још неке друге елементе, што зависи од лингвистичке теорије на коју се тестови ослањају. Психолошки тестови за мерење двојезичности заснивају се на изучавању вербалних фактора интелигенције. Приликом њиховог конструисања, укључују се когнитивни, а понекад и афективни процеси који учествују у језичком понашању. Међутим, прецизнију меру владања језиком, према Скутнаб-Кангасовој, могуће је добити тек повезивањем наведених аспеката, односно комбиновањем развојних (когнитивни, језички) и ситуационих (психолошки, друштвени, педагошки) аспеката са квалитативним, дубинским подацима (лонгитудинално прикупљеним) и подацима добијених на основу попречног пресека који се могу боље квантификовати.

Тестинови којима се мери владање са два језика представљају специјалне методе мерења двојезичности. Њима се, за разлику од метода које посебно тестирају сваки од језика двојезичне особе са једнојезичном нормом савладаности, *шестиира један јединсйвен двојезични рејерйшоар тйј. двојезичан код*. Посебно интересовање за ову методу показују лингвисти који двојезичност мере преко интерференције, док су психолози развили различите тестове брзине и тестове за мерење аутоматских функција (како течно неки говорник говори, како брзо прелази с језика на језик, у којој мери је флексибилан и у којој мери доминира један од два језика). Социолошки тестови за мерење двојезичности израђени су тако да испитују у којој мери и у којим ситуацијама двојезични говорник користи оба језика, а педагошки усмерена тестирања односе се углавном на обим репертоара у оба језика код двојезичних (Скутнаб-Кангас, 1991: 244-7).

Иако је тестовима могуће прикупити импозантан број информација о феномену двојезичности, остаје отворено питање о томе колико се њима заправо овај феномен захвата. Још више разлога за забринутост, у вези са применом тестирања, има уколико се у обзир узму могуће грешке и злоупотребе приликом интерпретације добијених резултата. Ипак, уколико се води рачуна у које сврхе и у чијем интересу се тестови користе, који су

аспекти двојезичности захваћени, као и под којим условима и ко руководи њиховом применом, могуће је примењивати их са знатно мање штете него неке друге мање проверене инструменте (Скутнаб-Кангас, 1991: 256-9).

Л и т е р а т у р а :

- Ђуровић, Т. (1996): Хипотеза о сензитивном периоду, *Асиметрија мозга и учење сјраног језика*, Београдско машинско-графичко предузеће, Београд, стр. 75-87.
- Генц, Л. (1979): *Рана двојезичност и когнитивни развој*, Филозофски факултет, Београд.
- Goncz, L. (1988): Како постати и остати двокултуран и двојезичан уз помоћ школе у мигрантској ситуацији, *Примењена психологија*, бр. 1-2, ст. 113-120.
- Јаноши, Г. (1965): Нека општа запажања о двојезичности и њеном проучавању, *Педагошка сјварност*, бр. 9, стр. 559-566.
- Fishman, J. A. (1978): *Социологија језика*, ИГКРО „Свијетлост“, ООУР Завод за уџбенике, Сарајево.
- Микеш, М. (1991): „*Learning and teaching languages in pre-school and primary bilingual contexts*“, Carmarthen, Wales, 15–21 September 1991.
- Микеш, М. (1996): *Чувари језика* - приручник за васпитно-образовни рад с предшколском децом на језицима националних мањина, Београд.
- Mikes, M.; Juhász, E.; Bálics, J. (1998): *Süss fel nap* - приручник за развијање и неговање матерњег и нематерњег језика и интеркултурализма код предшколске деце, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Скутнаб-Кангас, Т. (1991): *Билингвизам*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Васић, С. (1967): Двојезичност и развитак говора, *Педагошка сјварност*, бр. 6, Нови Сад, стр. 329-333.

Jasmina Klemenović, MA

Novi Sad

BILINGUALISM AS A SPECIFIC KIND OF COMMUNICATION IN BILINGUAL ENVIRONMENT

Summary

The author starts from the definition of bilingualism phenomenon in the terms of society and an individual, then analyzes numerous linguistic, psychological and sociological criteria for differentiation between kinds and types of bilingualism. A special attention has been paid to typology with differences in functional organization of neuropsychological systems as a criterion especially in the case of bilingualism – appearing as a result of second language adoption in so called „natural environment“. Phases of bilingual development have also been shown with a special review on the work in preschool institutions when teachers are bilingual that is unilingual persons. Finally, different procedures for bilingual level establishing have been analyzed.

Key words: bilingualism, communication, preschool children, level of bilingualism

