

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 седамнаеста



Нови Сад, 2002

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**ЗБОРНИК РАДОВА
СВЕСКА СЕДАМНАЕСТА**

UDK 37

YU ISSN 1450-782X

Novi Sad

God. XIX/Br. 17

Стр. 1-128

2002.

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

Др Радован Грандић

Др Милка Ољача

Др Емил Каменов

Др Зорослав Сијевак

Љиљана Сауер

Рецензенти:

Проф. др Михаило Палов

Проф. др Јован Ђорђевић

Издавач:

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Катедра за педагогију

За издавача:

Проф. др Томислав Бекић, декан

Лектор и коректор:

Мр Горана Раичевић

Преводилац:

Мр Горана Раичевић

Штампа:

КриМел, Будисава

Тираж: 250

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

ЗБОРНИК РАДОВА

Год. XIX/Бр. 17

Стр. 1-128

Нови Сад

2002.

UDK-37

YU ISSN 1450-782X

САДРЖАЈ

Страна

Др Стипан Јукић: Методички аспекти уметничког текста у настави матерњег језика -----	5
Др Мара Ђукић: Студентско оцењивање наставе и наставника (pro et contra) -----	21
Др Грозданка Гојков: Од конструктивизма до алостеричног модела учења -----	30
Мр Споменка Будић: Однос наставе и интелектуалног развоја ученика -----	42
Мр Оливера Кнежевић–Флорић: Еклектизам и интеграција као методолошка могућност -----	49
Мр Милица Андевски: Водећи циљеви одрживог развоја -----	55
Др Радован Грандић: Аспекти физичког васпитања -----	63
Др Светозар Дунђерски: Рани хришћански теолози о жени и њеном васпитању -----	72
Мр Оливера Гајић: Аксиолошки приступ доживљавању и разумевању уметности у теоријским концепцијама Романа Ингардена и Леонида Столовича -----	93
Јована Милутиновић: Развој васпитно-образовне функције музеја кроз историју -----	110
Слађана Зуковић: Нужност религијског васпитања -----	122

CONTENTS

Stipan Jukic, Ph. D: Methodical Aspeccts of Literary Texts Interpretation in the Instruction of Native Language -----	5
Mara Djukic, Ph. D.: Students' Evaluation of Teachers and Teaching (pro et contra) -	21
Grozdanka Gojkov, Ph. D.: From Constructivism to Allosteric Learning Model -----	30
Spomenka Budic, M. A.: Relationship between Instruction and Pupils' Intellectual Development -----	42
Olivera Knezevic–Florice, M. A.: Eclecticism and Integration as Methodical Possibility -----	49
Milica Andevski, Ph. D.: Primary Aims of Sustainable Development -----	55
Radovan Grandic, Ph. D.: Aspects of Phisycal Education -----	63

Svetozar Dundjerski, Ph. D.: Early Christian Theologians on Woman and her Education -----	72
Olivera Gajic, M. A.: Axiological Approach to Experience and Understanding of Arts in Theoretical Conceptions of Roman Ingarden and Leonid Stolovic -----	93
Jovana Milutinovic: Educational Function of Museum in History -----	110
Sladjana Zukovic: Necessity of Religious Education-----	122

МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ОБРАДЕ УМЕТНИЧКОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Резиме

У раду се анализирају бројни примери обраде уметничког текста из наставне праксе и указује на методичке пропусе. Темељно се анализирају ставови појединих методичара наставе матерњег језика о интерпретативном читању наставника, при обради уметничког текста, и указује на његову неујемљеност у модерној настави – настави ујем ојкривања и проблемској настави. Целокупни рад се заснива на тежњи да се у методички наставе уважавају захтеви за што већом самосталном активношћу ученика у наставном процесу, за неговањем мисаоних способности ученика, посебно стваралачког мишљења.

Кључне речи: настава матерњег језика, књижевност, ученици, наставник, наставни час, обрада трагича, активности ученика, самосталност, методика

У бројним методикама матерњег језика (С. Игњатовић, П. Моачанин, Д. Росандић, П. Илић, М. Николић и други) темељно се разрађују методички аспекти обраде различитих врста уметничких текстова у настави. Већина ових методика користе се и у настави методике на наставничким факултетима. Овом приликом желимо да укажемо на неке слабости у методичким захтевима, а посебно у квалитету реализације постављених методичких захтева. Једно од спорних питања је да ли наставник треба да користи интерпретативно читање пре самосталног рада ученика на уметничком тексту.

ИНТЕРПРЕТАТИВНО ЧИТАЊЕ НАСТАВНИКА – ДА ИЛИ НЕ

У свим наведеним методикама инсистира се да прво читање уметничког текста треба да обави наставник, или припремљен ученик. Такво читање називају интерпретативним читањем. Мање-више одређују му исту или сличну функцију. Тако, нпр. Милија Николић пише: "Циљ интерпретативног читања је да ученицима омогући што потпуније доживљавање и разумевање уметнич-

ког текста и да послужи као углед за стицање уметничког умећа"¹. По овом аутору "читач – интерпретатор преноси на слушаоце смисао текста, али то чини из своје доживљаје и критичке перцепције" (Подвукао С. Ј.)² И даље, по овом аутору "Интерпретативно читање је у суштини *сугестивно казивање* (подвукао С. Ј.) јер је читач у улози медија који преноси менталне побуде из света књижевног дела"³... "Када је текст слушаоцима непознат, интерпретатор је у улози првог и угледног актуализатора уметничког света, а то ствара и илузију да је он и непосредни сведок, који самим тим стиче право да се уживљава, узбуђује, одушевљава, радује, пати и да та осећања преноси на слушаоце"⁴.

Интерпретативно читање се, по М. Николићу, примењује у следећим ситуацијама: Кад се ученици први пут упознају са текстом; када је текст познат, а треба поновити и појачати његов пријем у целини или у деловима, по завршетку обраде текста да би се "анализа свела на синтетичан, целовит и продубљен уметнички доживљај"; током обучавања у изражавању и интерпретативном читању (на одређеном тексту).

Оправдано се може поставити питање: Да ли се једним читањем од стране наставника или припремљеног ученика, без индивидуалног учешћа ученика у активном раду на уметничком тексту може омогућити "што потпунији доживљај и разумевање уметничког текста"? Мислимо да то није могуће. Такво читање, па макар оно било и најквалитетније, не може послужити "као углед за стицање уметничког умећа". Способности уметничког стварања су веома сложене. Њихов развој је још сложенији, те их није могуће развијати путем једног читања, у овом случају читања наставника или једног ученика у одељењу. Стваралачке способности није могуће развијати без активног учешћа оног ко жели да постиже "квалитет уметничког умећа". Интерпретативно читање је маргинално и недовољно погодно за успешан развој "уметничког умећа". Уметничко дело, било које врсте, па и књижевно, није могуће доживљавати путем "сугестивног казивања" другог, у овом случају наставника или неког ученика. Свако уметничко дело треба доживљавати лично и из тог доживљаја самостално прихватати "менталне побуде". При читању непознатог дела ученик мора сам постати "непосредни сведок", тако да се сам "уживљава, узбуђује, одушевљава, радује, пати", а не да му неко други та осећања интерпретира, нуди и намеће у неком готовом виду. То што неко други нуди оцене уметничког дела, не значи да ће код сваког ученика изазвати иста осећања која нуди наставник, књижевни критичар или било ко други. Ово што нуди М. Николић је рецептивност, давање знања у готовом виду и то у оном слабијем виду рецептивности – механичко памћење туђег доживљаја уметничког дела, без довољног индивидуалног разумевања. Не треба ни очекивати да ће сваки ученик, без обзира на огромне индивидуалне разлике међу њима, у правом смислу доживети уметничко дело путем интерпретативног чита-

¹ Николић, Милија, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1992, стр. 166.

² Исто.

³ Исто, стр. 167.

⁴ Исто.

ња наставника или једног ученика и да ће тај доживљај индивидуализовати. Коначан циљ упознавања са било којим уметничким делом је индивидуални доживљај. То је могуће постићи само путем индивидуалног и активног, мисаоног рада у изучавању уметничког дела. Интерпретативно читање није потребно када се ученици први пут сусрећу са уметничким текстом, а још мање је потребно када је текст познат. Интерпретативно и изражајно уметничко читање, које обавља наставник, може се користити само онда када се са ученицима вежба уметничко изражајно читање (рецитовање, уметничко казивање књижевне прозе, неког драмског дела и сл.). Међутим, то се мало ради у редовној настави. Није ни циљ у настави да сви ученици вежбају изражајно читање. Наставници то понекада користе када нису добро проценили време на часу и имају "вишак" времена. Сви ученици за то немају смисла, нити за тим има потребе. Оно је више присутно у раду појединих секција (рецитаторска, драмска, млади писци...)

Наш уважени методичар наставе српског језика и књижевности др Павле Илић, чија је методика једна од најбољих и најсавременијих, исто тако инсистира на интерпретативном читању наставника на часу. Може то бити и неки припремљени ученик или звучна читања. Илић сматра да је најбоље ако то ради наставник. По њему: "Интерпретативним читањем потенцирају се етичке и естетске вредности текста. На тај начин читањем текста се обавља и његова прва интерпретација. Јасно је да се и оваквим читањем снажно делује на емотивно-имагинативне моћи прималаца текста и да се текст дубоко доживљава... И њиме се мора постићи снажан доживљај јер је то услов без кога не може бити даљег ваљаног *рада на џексју*... он (мисли се на наставника) јачином тона, његовим трајањем, кретањем, интонацијом) бојом и паузирањем настоји да што снажније сугерира те вредности текста и његове делове у којима су они у највећој мери ситуирани."⁵ Павле Илић сматра да је "интерпретативно читање први и најважнији корак у доживљавању и сазнавању књижевности текста, а, уз то, оно вишеструко утиче на развој ученичке културе изражавања: прво, вежбањем како се интонирају поједине реченице и секвенце текста добива се узор у дикцијско-интонацијском обликовању говора, друго, интерпретативно читање је *основа за даљи рад на џексју*".⁶

Да ли до етичких и естетских вредности уметничког текста треба да дођу сами ученици, или да им их унапред открије други (наставник или један од ученика) и понуди у готовом виду? Мислимо да је, по захтевима активне и модерне наставе, далеко боље да ученици сами, по одређеним упутствима, на основу одређених задатака, питања, проблема, задатих од стране наставника, открију етичке и естетске вредности уметничког текста и не само њих него и других елемената тог дела. Спорна је тврдња да се уметнички текст "снажно доживљава" путем интерпретације тог текста од стране другог, а не путем самосталног рада ученика на том тексту. Уверени смо да је снажнији и трајнији доживљај уметничког текста ако ученик до њега дође самосталним радом на

⁵ Илић, Павле, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Прометеј, Нови Сад, 1997, стр. 79.

⁶ Исто, стр. 80.

тексту, па макар и да интерпретативно читање има све карактеристике изражајног уметничког читања, што је ређа појава у наставној пракси. Неки наставници немају дара за успешно изражајно читање. Сугерисањем јачине тона, његовог трајања, интонације, боје, паузе и другог доводимо ученике у пасивну позицију памћења (често и механичког) туђег тумачења уметничког текста. Спорна је и тврдња да је интерпретативно читање "први и најважнији корак у доживљавању и разумевању књижевног текста". Много важнији корак био би онај када би ученици самостално, по унапред утврђеним задацима, радили на тексту, индивидуално га разумевали, доживљавали и тумачили. Истина, у пракси наставе књижевности у основној и средњим школама интерпретативно читање је најчешће "основа за даљи рад на тексту", јер највећи број наставника на интерпретативном читању заснивају целокупну анализу текста током целог наставног часа⁷, што је веома погрешно.

Поводом оваквих схватања наших угледних методичара, можемо поставити два основна питања и то: Могу ли се наведени задаци ове врсте читања постићи само једним читањем непознатог текста и то од стране наставника? Треба ли интерпретативном читању придавати тако велику важност?

Уверења смо да су исправни одговори на та питања негативни. Нити је могуће реализовати све задатке које наведени методичари постављају интерпретативном читању наставника, нити је потребно придавати такав значај овој врсти читања на наставном часу.

Наводимо само неке разлоге:

1. Анализирајмо респонзивне активности по њиховој вредности и ефикасности у процесу учења. Дајемо редослед ових активности по вредности од најслабије до највеће:

- слушање
- гледање
- читање
- потцртавање
- бележење
- израда прегледа
- самостално препричавање
- супротстављање мишљења
- решавање проблема

Према томе, *најмања ефикасност* у процесу учења је *слушање наставника*, па био он и најбољи, а цело интерпретативно читање се своди на читање наставника и на слушање ученика. Што је учење на вишем нивоу, тиме ће се градиво усвојити боље. Мотивација се повећава, посебно унутрашња (интринзична). Ученици ће бити далеко активнији уколико самостално раде на тексту и трагају за одговорима на постављена питања или задатке у истраживачкој форми. У процесу наставе *ученике треба оспособљавати да сами читају увек*

⁷ Као члан комисија за полагање стручног испита у основној и средњим школама присуствовао сам стотинама наставних часова на којима се обрађивао уметнички књижевни текст. На основу те праксе и сопственог увида могу успешно ценити квалитет те праксе и степен њене повезаности са постојећом методичком теоријом.

с одређеним циљем, поштријавају, бележе, раде прегледе, графички представљају текст, самостално пријичавају, да текст доживљавају на сопствени начин, да га самостално пријичавају и да решавају постављене проблеме. Ради се о уметничким текстовима и свако треба да их доживљава на свој начин. Зашто би било исправно да наставник нуди свој доживљај, свој суд и да он буде основа и обавеза за памћење од стране ученика? Ради се о натурању модела, који је туђи, наставнички, али не и ученички. Нас занима како уметнички текст доживљава свака индивидуа – ученик, какве судове он има о том делу. Све то није могуће успешно реализовати ако ученици на тексту самостално не раде, па и од самог почетка и при првом сусрету са књижевним делом. По тој логици, и лектиру, коју ученици ипак морају само радити, анализирати, доживљавати, тумачити и заузимати ставове, морао би читати неко други у име ученика и то пред ученицима. Лектира је комплекснија, сложенија од неког одломка, неке приче, новеле и сл. који се обрађују на наставном часу. Ако ученици могу сами радити на обради лектире, по чему не би сами могли радити и на текстовима који су лакши, краћи и који се обрађују на наставном часу. Потешкоћа је и у томе што се цела анализа уметничког текста обавља одмах после само једног и то туђег читања. Бројни су примери часова таквог рада. Ради се о рецептивном учењу. Оно што треба научити даје се у готовом виду. Памћење оног што наставник испољава при интерпретативном читању је углавном механичко.

Далеко је боља обрада текста у којој ће доћи до изражаја *самостално истраживање и откривање појединих елемената уметничког текста* (настава путем открића). Тако ће ученици бити *активнији, постају самосталнији* и мање зависе од наставника и *његове интерпретације* књижевног текста. Тако се развија и способност откривања. Решавање проблема је исто тако начин самосталне интелектуалне активности ученика у настави, а проблемских задатака има у сваком књижевном делу.

2. Други разлог да наставник не чита текст је у томе што веома рано треба навикавати ученике да самостално проучавају текстове, било које врсте, да их треба поучавати како да уче. Апсурдно је на часовима матерњег језика читати уметнички текст ученицима старијих разреда основне школе, а посебно је апсурдно то радити у средњој школи, што је редовна пракса. Од самог почетка рада на уметничким текстовима ученике треба оспособљавати (треба их учити учењу) да читају с разумевањем, да обављају успешну анализу књижевног дела, уочавају фабулу, ликове и њихове карактеристике, тему, идеју, језик, стил, да компарирају дело са другим делима, ликове међусобно у делу и са ликовима у другим књижевним делима итд. Дакле, треба их учити и научити да читају књижевно дело. Када се то постигне, онда никакво интерпретативно читање неће моћи надокнадити оно што се може постићи самосталним радом ученика на књижевном делу.

3. Ниједан од наведених аутора методике наставе језика, говорећи о интерпретативном читању, не захтева да се пре читања најави циљ читања. Зато се то у пракси наших школа и не ради. Наставник пред ученицима чита текст, а ученици не знају који је њихов конкретан задатак. Међутим, из педагошке психологије нам је познато да је један од основних услова за успешно учење

познавање циља учења⁸. Без тога нема мотивације за рад, нити очекиваног успеха. Зато се залажемо да пре било ког читања (а интерпретативно није потребно) ученици имају конкретан задатак који ће решавати при читању текста (схватање фабуле, уочавање ликова, анализа њихових вољно-карактерних особина, структуре дела, језика, тематике, мотива и сл.).

4. Ако смо против тога да наставник обавља интерпретативно читање, онда смо још више против тога да то ради ученик. На неким часовима видели смо да наставник захтева да интерпретативно читање обави ученик, неприпремљен. Претпоставимо да се он и припрема за то и да веома добро, као и наставник, прочита књижевни текст, тим читањем није могуће постићи успешно разумевање, доживљавање и тумачење дела. То се постиже само самосталним радом ученика на тексту.

5. По теорији рецепције свако наметање било којих идеја, па и идеја у интерпретацији књижевног дела није прихватљиво. Ученик треба самостално да открије пишчеве идеје и да сопственим напором доживљава, интерпретира и тумачи књижевно дело. Представници ове теорије указују да књижевни живот тече у *међусобном односу писца, дела и читалаца*. Према томе, постоји само *сйваралац дела, његово дело и читалац*. Између њих могу бити посредници (књижевни критичари, наставници), али читалац, у овом случају ученик, не сме изостати. "Све што није назначено у делу представља тзв. место неодређености, али читалац (ученик) у својој свести, у процесу читања и проучавања дела, актуализује неназначене аспекте, попуњава празнине, чиме предмети добијају своју пуну конкретизацију. "То значи да предметни свет књижевног дела свој коначан облик добива у свести читаоца, те се он неминовно јавља као саучесник у његовом стварању"⁹. Пољски феноменолог Роман Ингарден ипак истиче да читалац, и поред тога што свет у уметничком делу конкретизује на свој начин "није сасвим слободан од пишчевих намера: он мора "да се покорава сугестијама и директивама што потичу из дела, и да не актуализује било које аспекте, него оне које сугерише дело"¹⁰. Према Илићу: "Читалац тим светом постаје емотивно обузет, он се у њега дубоко уживљава, те тај фиктивни свет постаје за њега свет животне збиље, у којој почиње да живи, из чега и произилази задовољство читања уметничког текста"¹¹. То задовољство се може постићи не на основу слушања како други чита, него на основу самосталног читања и самосталног доживљавања. Новија схватања ове теорије истичу не сам однос читаоца према делу него и деловање дела на читао-

⁸ Познат наш научник Паја Радосављевић је извео следећи експеримент. Формирао је две групе ученика. Једној је, независно од друге, дао задатак да једну песму науче напамет, а другој да ту исту песму читају. После извесног времена проверио је резултате рада једне и друге групе. У првој групи сви су песму знали напамет – научили су је, јер им је то био и задатак. У другој групи нико од ученика песму није научио напамет, јер то и није био њихов задатак. Они су имали задатак да читају песму. Они су је читали, али је нису памтили. Међутим, када им је речено да песму треба научити напамет, они су за врло кратко време то и урадили. Овај експеримент нам показује да ученици у наставном раду морају имати конкретне задатке за сваку активност у којој учествују, па и при читању.

⁹ Илић, Павле. оп. цит. дело, стр. 174

¹⁰ Према: Илић, Павле. оп. цит. дел. стр. 174

¹¹ Исто.

ца. (Читалац "узима" дело, а дело "узима" читаоца). Писани текст је коначан са аспекта пищевог рада, али дело наставља своје деловање у свести читаоца. Тек у његовој свести се оно завршава, на веома различите начине, што зависи од индивидуе која чита и проучава дело. Читалац може да се слаже са писцем, да га оспорава или одбацује. Правилно П. Илић констатује да су "доживљавање дела и ефекти таквог доживљавања увек индивидуалне природе"¹². Исти аутор пише: "Ученици не могу да приступе самосталном сагледавању вредности текста докле га претходно не доживе (док га не "приме", док се не оствари процес рецепције) и док их не покрене на емотивно-мисаона реаговања, на узајамна деловања. Сваки даљи вид изучавања текста условљен је интензитетом таквог узајамног деловања између дела и читаоца"¹³. Овакав став је сасвим прихватљив уколико аутор не мисли да се рецепција и доживљавање књижевног дела може остварити само путем интерпретативног читања. То је могуће остварити једино самосталним радом на тексту, а никако путем неког посредника – наставника или неког другог ученика. Илић правилно закључује: *Управо ња чињеница ишћо ученик својом машћом истреба да дорађује итекст, да ствара, на основу и по сузестичји онога ишћо је у њему одређено, своје иредсставе о иредметном свету итекста и да ијако има соистивене доживљаје и виђења ишћо светла – од посебног је значаја и за његово настивавно изучавање.*"¹⁴ У току рада на тексту "треба укључивати ученички сараднички однос ирема делу усћосћављен у ишоку чийања"¹⁵. То је правилан став. Дело и ученик се налазе у међусобном активном односу – делују један на другог "узимају" један другог. "Ученик га претвара у своју духовну својину; дело је, при том, преображавало ученика и потпомагало развој његових субјективних могућности"¹⁶. Зато П. Илић правилно констатује: "Према свету књижевног дела ученик може да се активно поставља тек ако се дубоко уживљава у њега"¹⁷. То омогућује да ученик има стваралачки однос према књижевном делу. Ученик живи са делом када га чита. "Он са јунацима дела пати, радује се, стрепи за њих, награђује их, кажњава..."¹⁸ Зато он говори о значају "смиреног и помног читања, при коме се дубоко понире у структурна ткива текста и урања у свет који он, уз пуну сарадњу читаоачеве маште, дочарава... Тек такво читање причињава читаоцу задовољство и о тако прочитаном делу он има ша да каже"¹⁹. Самостални рад на тексту омогућиће прави доживљај дела у свести ученика. Он ће тек тада моћи активно и успешно учествовати у захтевима као што су: *"уочићи, ошћкрићи, раишчланићи, образложићи, иодвесићи иод катћегорије и донейи о њему дефинићивне судовете"*²⁰.

6. *Интиерирейићивно-аналићички систем* у настави матерњег језика инсистира на томе да ученици што више *самосћално ишумаче дела*, а не да на-

¹² Исто, стр. 175.

¹³ Исто, стр. 177.

¹⁴ Исто.

¹⁵ Исто.

¹⁶ Исто.

¹⁷ Исто.

¹⁸ Исто, стр. 178.

¹⁹ Исто.

²⁰ Исто, стр. 179.

ставник уместо њих то ради. У настави треба остваривати нови положај ученика. Он, дакле, "више на часу не слуша шта наставник говори о књижевном делу, већ учешћем у његовој интерпретацији, сам сазнаје дело"²¹. Према Богдану Поповићу, при тумачењу књижевног дела "ученик мора на својим ногама прећи цео пут"²².

7. *Проблемско-комплексни систем* наставе инсистира на *осамосталности* ученика у наставном процесу. Ученици тако самостално треба да *читају, проучавају, анализирају, компарирају, синтетизују, решавају проблеме, закључују, заузимају ставове и сл.*

8. *Учење откривањем* подразумева висок ступањ ученичке *самосталности* јер "представља релативно самостално упознавање са новим чињеницама, усвајање нових принципа и генерализација, који нису ни на један начин раније саопштени ученику"²³. Ако се ради о откривајућем вођењу, онда наставник има значајну улогу, за разлику од самосталног откривања од стране ученика. Примењени захтеви наставе путем откривања подразумевају што самосталнији рад ученика на књижевном тексту. Она има неколико фаза и то: а) *фаза инструкција* (фаза када наставник даје задатке ученицима пре самосталног рада на књижевном тексту и подстиче их на рад); б) *фаза самосталног рада ученика* (фаза у којој ученици самостално решавају постављене задатке током читања и проучавања уметничког текста); в) *фаза аутокорекције и аутоверификације* (у комуникацији са другим ученицима и наставником ученик проверава – добија повратну информацију о квалитету решених задатака); г) *верификативно-апликативна фаза* (примена знања на новим случајевима и провера степена његове усвојености). Као што се види, овде нема места интерпретативном читању од стране наставника. Ученици су у процесу учења доста самостални.

9. У модерној настави потенцира се развој *стваралачких способности* ученика. Дуго времена владао је догматско-репродуктивни систем наставе књижевности у коме је наставник имао одлучујућу улогу. Он је информисао ученике, давао знања у готовом виду о језичким и књижевним појавама, а ученици су то памтили и репродуковали у датом тренутку. Стваралаштво ученика било је занемарено. Новија схватања о настави књижевности инсистирају на томе да ученик "што самосталније доживљава, запажа, размишља, тумачи, и закључује, трагајући уз мању или већу помоћ наставника"²⁴. Интерпретативно читање је заостатак таквог, превазиђеног система.

10. Врло често се у пракси дешава да наставник после сопственог интерпретативног читања са ученицима врши *комплексну анализу књижевног дела*, што није добро. Не може се права анализа вршити на основу једног и то туђег читања. Ученици морају радити на тексту, истраживати и тумачити га.

11. Интерпретативно читање одузима од часа *много времена*. Понекад са уводним делом часа оно износи и по 20 минута, па и више. Смањене су могућности ученичког самосталног рада, што није добро.

²¹ Исто, стр. 98.

²² Исто.

²³ Кркљуш, Славко, *Учење у настави откривањем*, РУ "Р. Ђирпанов", Нови Сад, 1977, стр. 38.

²⁴ Илић, Павле, оп. цит. дело, стр. 105.

12. Неки наставници и *немају смисла* за правилно изражајно интерпретативно читање. Ако је тако, онда га и због тога треба изоставити. Много нам неће помоћи ни звучна читанка, јер је боље да ученици текст читају и у њему трагају за одговорима на постављене истраживачке задатке.

13. Ако се у настави млађег школског узраста користи интерпретативно читање, пошто су текстови краћи, *ученици их памће и при читању не читају*, него текст изговарају напамет. То је случај са бројним ученицима који при читању прст повлаче по једном тексту, а читају други.

14. Основни задатак наставе књижевности је, поред осталог, и тај *да се ученици науче како да самостално присиђују анализи књижевног дела, које елементе треба да анализирају, како да се кријички односе према деловима књижевног дела и како да заузимају сопствене ставове и аргументовано бране*. Ученик у школи то треба да научи, а код куће, при проучавању лектире, да та сазнања користи. Ако се ученик у школи не осамостаљује у проучавању књижевног дела, он никада неће бити способан да самостално и ваљано то ради, што би била велика штета. Можда је то један од разлога што ученици формирају негативан однос према књижевности, те после завршетка школовања не читају књижевна дела.

НАВОДИМО ЈОШ НЕКЕ ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ ПРИ ОБРАДИ УМЕТНИЧКОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ

У VII разреду основне школе наставник обрађује причу "Кашика" А. Исаковића. После уводног дела наставник је интерпретативно прочитао причу, без одређених задатака ученицима. Целу анализу приче врши после сопственог читања. Истраживачких задатака за самостални рад ученика на тексту није било. При разговору о теми прихвата решење само једног ученика и то оног који се први јавио. Остали нису имали прилике да изразе своје мишљење. У целини, ученици на овом часу нису радили на књижевном тексту, нису самостално решавали постављене задатке, нису имали прилике да супротстављају мишљења, а свега тога је могло бити. Све се сводило на једно читање и на разговор типа кратка питања кратки одговори неколицине ученика. Већина ученика је на овом часу била веома пасивна.

Наставник у VII разреду основне школе обрађује одломак комедије *Покондирена ђишка* Ј. С. Поповића. Наставник је веома лепо прочитао одломак, али чему то? Није било задатака ученицима пре читања. Није било истраживачких задатака за самостални рад на тексту. При анализи ликова наставника записује на таблу особине Феме (покондирена, проста, необразована, уображена) и Евице (радна, скромна...). Ученици су их само преписивали у свеске. Било би боље да су ученици имали задатке као што су: Прочитајте текст у себи и трагајте за особинама Феме и Евице. Свако за себе нека запише те особине. При томе означите текст којим поткрепљујете те њихове особине. Треба дати довољно времена ученицима да задатак ураде. Наставници су доста нестрпљиви и врло брзо траже одговоре, при чему постају активни само бољи ученици. Остали не стижу да реше задатак, а и не жури им се, јер знају да ће

неко други одговарати и да ће се на томе све завршити. Тако се паралише већина ученика на часу. Бољим ученицима може се дати и задатак да представе позорницу у којој се води дијалог између Феме и Евице, да предвиде врсту музике и сл. Када су задаци урађени, тек онда треба водити расправу са ученицима. Свако од ученика би трагао за решењем постављеног задатка, дакле, био би активан, свако би записао особине Феме и Евице, које је он утврдио и сваки ученик би покушао да пронађе делове текста којим ће образложити своје ставове. На овај начин сви ће ученици бити активни. Па чак и да нису сви успешно решили задатак, барем су размишљали. *Боље је да ученици нешто мисле, па макар и погрешно, него да ништа не мисле.* После оваквог рада и није потребно записивати на таблу особине наведених ликова.

Сличне грешке прави наставник када у V разреду обрађује драмски текст *Кајетан Џон Пиџлфокс* Д. Радовића. Интерпретативно чита текст без задатака ученицима. О особинама капетана говорили су само појединци, и то они који су се први јавили. Већина ученика је била веома пасивна. Да су имали истраживачке задатке, да су трагали за особинама капетана и да су самостално записивали, а касније објашњавали пред одељењем, било би много боље.

При обради текста "Летње вече" М. Кочиш, у V разреду основне школе, наставник чита и после тога покушава обавити целу анализу дела. Највећа му је грешка што је особине ликова исписао на графофолији и пројектовао ученицима у готовом виду. Њихова активност се сводила само на преписивање. Било би далеко боље да су сами ученици трагали за тим особинама путем самосталног проучавања текста.

У I разреду гимназије наставник обрађује новелу „*Туга*” А. Чехова. Ученици су дело читали код куће. Припремни задатак је био: "Прочитајте новелу – „Туга” – А. Чехова, јер ћемо је на наредном часу обрађивати". То није добар задатак. Прочитати књижевни текст не значи и припремити се за његову обраду на наставном часу. Задаци су морали бити много конкретнији. Наставник је ученицима могао дати припремне истраживачке задатке и да их самостално или у пару реше, као нпр.: Утврдите и запишите мотиве ове новеле. Оценити да ли је крај трагичан или комичан? Пронађите кулминацију радње у овој новели. Пронађите и реконструишите унутрашњи монолог. Упоредите ову новелу са неком приповетком и утврдите сличност и разлике између ове две књижевне врсте. На основу ове новеле покушајте утврдити основне карактеристике ове књижевне врсте. Покушајте измислити другачији крај, итд. После оваквих и сличних решених задатака може се на часу веома успешно водити расправа са ученицима. Сви би били спемни за наставни час или бар већина ученика, и били би активни, а то нам је циљ. Наставник није радио тако. После уводног дела покушао је извршити анализу ове новеле, али у томе није успео. Разговор је водио са малим бројем ученика. Није било полемике и различитих мишљења. Наставник је сам записао мотиве (туга, самоћа, равнодушност...) на таблу, а ученици су то преписивали. Поставивши питање: Да ли је крај комичан или трагичан?, задовољава се одговором једног ученика. Могла се о томе развити расправа у којој би дошле до изражаја и разлике у доживљајима, схватањима и у аргументацији тих схватања. Карактеристике новеле наставник записује на табли, ученици их преписују. Наставник је поку-

шао да ученицима, при крају часа, да један истраживачки задатак, али нема стрпљења да сачека ученике него им сугерише: "Да вам погледим, на 63 страни у првом пасусу налази се решење." Као да наставник намерно не дозвољава интелектуални напор својих ученика.

На једном другом часу са истом наставном јединицом, наставник даје задатак ученицима: "Погледајте најважнија места у овој новели". То је веома уопштен и недовољно одређен задатак. Најважнија места могу бити веома различита, у зависности са ког аспекта се врши анализа дела. Наставник се опредељује да запише карактеристике новеле на табли, али то не ради он, него један ученик, коме он диктира, а остали преписују. На овом часу наставник је дао добар истраживачки задатак: "Пронађите унутрашњи монолог у новели." Међутим, ученици нису имали времена да ураде постављени задатак, јер је наставник одмах прозвао првог ученика који је дигао руку. Тако је парализовао остале ученике и оставио их у позицији пасивности.

У I разреду гимназије наставник обрађује роман *Рани јади* Д. Киша. Ученици су имали задатак да ову књигу прочитају код куће. Истраживачке задатке за рад код куће нису имали. Зато је припрема ученика била веома слаба. Многи је нису ни прочитали. Много је активнији био наставник. Вероватно је сматрао да је час успео ако је он активан. Међутим, то није тако. *Час је успео само онда ако су сви ученици активни*. Наставник је комуницирао са малим бројем ученика. Постављао је питања и тражио кратке одговоре првог ученика који дигне руку. Наставник је прибегавао и томе да прочита неке делове и да их сам тумачи. Често је и сам одговарао на постављена питања, што није добро. Ученицима су се могли дати проблемски задаци и, да их решавају индивидуално, у тандему или у групама. Тек после урађених задатака било би могуће успешније водити дискусију са ученицима.

На једном другом часу, са истом наставном јединицом, наставник сам дефинише тему (мукотрпно детињство) и записује је на таблу. Боље би било да су сви ученици записали тему по сопственом уверењу, а онда се о теми водила расправа. Тако се могло трагати и за мотивима, али их је наставник сам саопштио ученицима и записао. На овом часу наставник је поставио веома добро питање ученицима: "Може ли мотив смрти имати још неко значење?". Међутим, ученици нису имали времена да о томе размишљају. Разговор је вођен са првим учеником који је дигао руку. Остали су остали пасивни и необављеног посла.

Са сличним грешкама обрађује се и *Кошћана* Б. Станковића. Није било припремних задатака при проучавању овог дела код куће. Нема дилема, различитих мишљења, нема расправе и аргументованих доказа за наставникове ставове. Све то обилато нуди ово књижевно дело.

У VI разреду основне школе обрађује се „Аска и вук” И. Андрића. То је доста дуга приповетка. И поред тога наставник је интерпретативно чита, али без претходних задатака ученицима. Било би рационалније да су ученици одмах прешли на изучавање приповетке. Питања су се могла пројектовати и на графофолији или су их ученици могли добити на радним листовима (трагање за темом, сликама, ликовима и њиховим особинама...). Ученици би у приповеци могли трагати за одговорима на њих. Тако би били спремнији за разговор

о приповеци. Сви би били активнији. Ученици су појединачно препричавали приповетку. Било би добро да је наставник ученицима дао задатак да запишу тезе по којима би текло препричавање овог књижевног дела. Тако бисмо их обучавали и у изради теза. Добро је реализована замисао о компарацији ове приповетке са басном и бајком.

При обради текста "Откриће" Д. Ћосића (одломак), наставник интерпретативно чита без конкретних задатака ученицима. Ужа локализација није изведена, мада се ради о одломку. Добро би било да се кратко ученици упознају са током радње до одломка. За други део, ако се добро ради, могу бити мотивисани да дело код куће прочитају у целини. Наставник, при анализи, после интерпретативног читања инсистира на бројним детаљима. Ученици се нису сналазили, јер детаље нису запамтили. Требало је да самостално раде на тексту и утврђују време радње, место, тему и сл. Све им је то наставник записао на таблу, а ученици су то само преписали.

На једном другом часу, са истом наставном јединицом, наставник, уместо да то тражи од ученика, сам формулише тезе и записује их на таблу. Питање је када ћемо учити ученике писању теза. То се не учи само преписивањем. Ученици треба да се вежбају да их пишу сами. Ово је била прилика за то. Ако наставник исписује тезе, оне морају бити кратке и језгровите, што се не би могло рећи за тезе које је наставник исписивао на табли овог часа (I теза – Аска одраста са жељом да постане балерина; сви у овдашњем свету су против тога. II теза – Аскин сусрет са вуком дубоко у шуми далеко од стада и чобана).

У III разреду гимназије, час лектире на тему „Госпа Нола” И. Секулић. Наставник је пуних 20 минута потрошио на записивање часа и исписивање дела И. Секулић на табли. Чемо то? Зашто дела испитивати на табли када их ученици могу сазнати из уџбеника? То је нерационално. Током часа дуго времена разговара са учеником појединцем. Остали се досађују, тим више што је наставник код ученика са којим разговара. Само тај ученик и наставник знају о чему разговарају.

Народна књижевност била је наставна јединица у I разреду гимназије. Наставник се одлучио да прочита две песме (народну и уметничку), али без конкретног задатка ученицима. Требало им је дати задатак: Ја ћу вам прочитати две песме, а ваш је задатак да их пажљиво слушате и да трагате у чему су сличности, а у чему разлике међу њима. Још би било боље да су песме добили на радном листу, да су их самостално прочитали и трагали за одговором на постављено питање. То је био повод да се трага за сличностима и разликама између народне и уметничке књижевности. Ако би из уџбеника ученици добили задатак да проуче карактеристике народне књижевности и да их, свако за себе, запишу, онда не би било потребе да наставник на табли записује те карактеристике, а да ученици их пасивно преписују. Ученици би били активнији и на часу би учили и научили и знатан део градива. Ученици би, на основу урађених задатака, могли самостално графички представити поделу народне књижевности. При крају часа понављање се сводило на читање теза са табле. "Које су карактеристике народне књижевности?". Ученик чита тезе са табле: "анонимност, усмено преношење, колективност" итд. Наставник живи у ла-

жном уверењу да су ученици на овом часу доста научили. То није добро. Ученици нису мисаоно ангажовани.

На једном другом наставном часу, са истом наставном јединицом, наставник се определио да цео час са ученицима разговара о овој књижевности. Пошто је то ново градиво, ученици нису били припремљени за наставни час, разговор је био бесмислен јер ученици нису имали основна знања о овој књижевности. Одговори су били најчешће нагађани, што није добро. На овом часу није требало да ученици долазе до знања на основу предавања наставника. Ученици су могли и сами, на основу постављених питања о овој књижевности, трагати за одговорима у уџбенику. Тако бисмо навикавали ученике да раде из уџбеника и стекну потребна знања за разговор о овој књижевности. На тај начин ученици могу сами доћи до поделе народне књижевности, а не да је наставник исписује на табли, а ученици преписују. Према томе, више је требало ученике усмеравати, подстицати да самостално изучавају ове садржаје.

Добар је пример часа на коме је наставник обрађивао песму „Свакидашња јадиковка” Т. Ујевића (III разред гимназије). Ученици су око 15 минута радили на решавању добро формулисаних истраживачких задатака. Тиме је створена солидна основа за расправу при анализи песме. Међутим, наставник није предвидео додатне задатке за ученике који раде брже. Бржи и способнији су раније урадили задатке и непотребно чекали остале. То значи да на овом часу није омогућен њихов индивидуални ритам. Они су могли више од осталих. То им није омогућено.

Час лектуре у II разреду гимназије на тему приповетке „Ветар” Л. Лазајевића. Наставник поставља интересантан задатак: „Пронађите места где се јавља ветар”. Ученици немају времена, јер наставних одмах прозива ученика који је дигао руку. На исти начин ради када даје задатак да се трага за темом и мотивима. Већина ученика је потпуно пасивна. Наставник је нестрпљив и сам препричава дело, сам објашњава однос између Јанка и мајке, наводи психолошке карактеристике ликова, уместо да то раде ученици.

У II разреду гимназије наставник обрађује тему „Данга” Р. Домановића. У уводном делу наставник прочита критику В. Глигорића, али је није искористио за проверу тих ставова од стране ученика. Било би боље да је критика умножена, подељена ученицима и да они индивидуално или у праву врше анализу дела и сагледавају степен објективности Глигорићеве критике. Могло се од ученика захтевати да, свако за себе или у пару, запишу тезе о овом делу. Тако би сви били активни и успешно би учествовали у анализи дела. Уместо тога, наставник је сам формулисао и на табли записао наслове појединих целина. Ученици су их само преписали. Од ученика тражи да одговоре на питање зашто је ова приповетка увек актуелна, али не сачека ученичке одговоре него сам закључује (Свако време има своје полтроне – поданике и власт.).

Добро је наставник поступио када је на часу лектуре са темом „Вођа” Р. Домановића тражио од ученика да компарирају и трагају за сличностима и разликама међу два сатирична књижевна дела – „Вођа” и „Данга”.

У VII разреду основне школе наставник обрађује „Причу о кмету Симану” И. Андрића. Непотребно се одлучио за интерпретативно читање које је трајало око 15 минута. После тога следи цела анализа, мада ученици нису до-

били задатке пре читања. Зато је наставник могао разговарати само са неколико ученика. Остали су били пасивни. Могли су ученици самостално радити на тексту и у њему трагати за одговорима на постављена задатке, проблеме или постављена питања. Била је прилика да се расплама расправа – да један број ученика брани Ибрагу, а други кмета Симана. Наставник је поставио добар задатак: "Замислите да сте кмет Симан, шта бисте још рекли Ибраги?" Међутим, није било довољно времена за размишљање. Одговарали су одмах они ученици који су први дигли руку. Могли су ученици сами трагати за особинама Ибраге и кмета Симана и записати их. Тек онда о томе се може и разговарати. Није добро ако наставник те особине запише на графофолију и пројектује их ученицима у готовом виду. Ученици сами треба да закључе о формама приповедања у овој приповеци (причање, опис, дијалог). Добро је да уочене форме и запишу. Наставник је поставио питање о књижевним формама у овој приповеци, одговарао је први ученик који је дигао руку. Остали су били пасивни.

„Камена успаванка” С. Раичковића била је тама обраде у IV разреду гимназије. Наставник се определио за интерпретативно читање. Поставио је и задатак пре читања: "Пажљиво слушајте и одговорите каква осећања у вама изазива ова песма". После анализе првог утиска, наставник им даје задатак да поново самостално прочитају песму, али без конкретних задатака, што није добро. Требало им је задатке конкретизовати, нпр.: Трагајте за супротностима између камена и успаванке. Трагајте за контрастима у овој песми. Нека сваки ученик ове задатке самостално решава путем индивидуалног рада на анализи песме. Наставник је много времена изгубио у записивању збирки песама С. Раичковића. То није потребно. То има у читанкама. Ученици овог узраста се могу о томе информисати и из других извора.

Из свега наведеног могуће је закључити следеће:

1. Интерпретативно читање, пре анализе непознатог књижевног дела, није потребно, јер се тиме губи доста времена, а ученици пасивизирају. Основне тенденције модерне наставе су *да ученици буду иницијалнији у откривању карактеристика књижевног дела, да самостално решавају задатке и проблеме путем индивидуалне анализе, да учествују у расправи са осталим ученицима и наставником у којој ће своје ставове доказивати, покрећући, анализирајући и аргументовајући*. Ако се ова врста читања ипак користи, онда је неопходно да се ученицима пре читања дају конкретни задаци како би они, слушајући наставниково читање, трагали за одговорима на постављена питања. Ова врста читања није потребна, јер је слушање најнижи ступањ учења.

2. При обради уметничког текста потребно је давати што је могуће више *истраживачких задатака*. Да би их ученици успешно решили, треба обезбедити довољно времена за ту активност. Рад на истраживачким задацима треба да буде подлога за *продуктивни дијалог* и за плодну дискусију. Тако се ученици обучавају и у томе *како да користе различите изворе знања у процесу учења, како се успешно учи*. Тако ће бити ангажована већина ученика. Без

тога дијалог је непродуктиван, већину ученика пасивизира, а учење на часу је неуспешно.

3. За оне ученике који *могу више* и боље, увек треба *припремити додатне задатке на радним или наставним листићима или из било кој другог извора*. Тако ће се, поред бројних других форми, остваривати индивидуализација *наставног рада* на часу.

4. Није потребно да наставник бележи на табли тезе, карактеристике ликова, тему, идеје и слично. Треба радити са ученицима тако да *они сами утврде елементе књижевног дела и да их сви зајмишу у оном виду како су их уочили*, а да онда, кроз расправу, буду информисани да ли су урадили добро, или је потребно урадити неке корекције. Тако благовремено добијају повратну информацију у процесу учења на наставном часу.

5. Ни на једном наставном часу, а било их је на стотине, није било *индивидуализованог домаћег задатка*. Индивидуализација домаћих задатака треба да буде правило. Зашто би се постављали исти задаци за ученике тако различите по склоностима, интелектуалним и другим способностима, предзнању, мотивацији за учење и другом? То нема оправдања. Истина, лакше је задати исте задатке за све ученике, али тиме не омогућајемо индивидуални развој ученика, што није добро.

6. У 99% случајева анализираних наставних часова примењиван је фронтални облик наставног рада. Потпуно су *застављени продуктивни облици – рад у тандему, групни рад, индивидуални рад*. Зато би требало инсистирати да се облици рада комбинују и да равноправно буду заступљени у наставном процесу. Који ће се облик или облици одабрати, зависи од наставне јединице, задатака које треба остварити на наставном часу, узраста ученика и сл.

7. Ни у једном часу нисмо видели да наставник при обради књижевног дела покушава да учи ученике *техникама усвојења учења*. То је у нашој настави, па и у настави књижевности, потпуно занемарено, мада је то могуће реализовати и на овим наставним часовима.

8. И на овим наставним часовима *доминирала је рецептивност*, при чему се форсирало памћење ученика, а у великој мери запостављало њихово *мишљење, посебно стваралачко*.

9. За часове лектире од посебног значаја су *припремни задаци* које ученици решавају код куће. Они морају бити сасвим конкретни. Обично се у наставној пракси изостављају, или су веома уопштени. Све то условљава недовољну припремљеност ученика за учешће у расправи о појединим књижевним делима.

Л и т е р а т у р а:

- Илић, П. (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
- Јукић, С. (1998): *Учење учења у настави*. Савез педагошких друштава, Нови Сад.
- Јукић, С. (2001): *Настава у којој ученик мисли*. Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Росандић, Д. (1986): *Методика књижевног одгоја и образовања*. Школска књига, Загреб.

Stipan Jukic, Ph. D.

METHODICAL ASPECTS OF LITERARY TEXTS INTERPRETATION IN THE INSTRUCTION OF NATIVE LANGUAGE

Summary

The essay offers analyses of numerous examples of literary texts interpretation from the teaching practice with the review of methodical failures. Some attitudes of the specialists in methodics of native language instruction on teacher's interpretative reading are thoroughly analyzed and stated as inadequate in modern instruction – discovery-based and problem instruction. The aim of the essay is to open methodics toward demands for more autonomous pupils' activity in the teaching process and toward cherishing their thinking potentials, especially those for creative thinking.

Key words: native language instruction, literature, pupils, teacher, teaching lesson, contents presentation, pupils' activity, autonomous work, methodics...

СТУДЕНТСКО ОЦЕЊИВАЊЕ НАСТАВЕ И НАСТАВНИКА (PRO ET CONTRA)

Резиме

Чланак је посвећен проблемима везаним за коришћење стандардизованих уједињених за студентско оцењивање наставе и наставника, што је на универзитетима у САД и другим земљама широм света уобичајена пракса већ више деценија. На универзитетима у Европи, међу њим, поменути уједињени као инструменти за евалуацију наставе до недавно нису примењивани. Упоредо са увођењем уједињених за студентско оцењивање наставе и наставника на високошколским институцијама широм Европе, па и код нас, у научној и стручној јавности отварају се дебате о читавом низу отворених питања, посебно оних у вези са ваљаношћу и поузданошћу студентске процене наставе, односно са мерним карактеристикама инструмената који се при том употребљава.

У текstu се разматрају различита схватања о суштини и димензионалности квалитета наставе, о компатибилности критеријума вредновања и о ваљаности инструмената и измерених судова.

Закључује се да студентско оцењивање има своје место међу осталим изворима података о квалитету наставе и наставника, али и да је залагање за одређено оправдано, посебно ако се студентске процене користе ван формалних циљева.

Кључне речи: евалуација, оцењивање, квалитет, настава, наставник, студент

Чини се да није потребно посебно образлагати оцену да су у СР Југославији проблеми образовних исхода, нарочито они повезани са квалитетом и ефикасношћу образовних институција уопште и на свим нивоима, а посебно на нивоу високошколског, односно универзитетског образовања, крајње занемарени у политичко-стратешком, теоријско-методолошком и практично-оперативном смислу.

Сагласно општеприхваћеном опредељењу и реалном интересу наше државе да се integriше у Европу, може се основано претпоставити да ће се тренутно неповољно стање мењати, посебно имајући у виду то да се на при-

мер Лисабонском конвенцијом из 1997. године од земаља потписница тражи континуирана активност на процени квалитета институција и програма високошколског образовања, као и квалитета субјеката тог процеса, односно студената и наставника. Очекује се формирање одговарајућих регионалних и националних центара с циљем успостављања базе података о образовном систему и с тим у вези увођење стандардизованих процедура почев од пажљивог и правовременог прикупљања релевантних података, преко њиховог прецизног евидентирања и континуираног праћења, до свестраног вредновања система у целини. Поред тога, у оквиру тенденција заснованих на процесу реформисања европских универзитета (тзв. болоњски процес) како би се створио европски простор високог образовања и повећала компетентност и међународна компетитивност европских универзитета, јасно се испољава и у први план истиче питање квалитета, ефеката, односно евалуације система високошколског образовања. Евалуација се остварује на основу образовне статистике, образовних индикатора и посебних процедура и поступака евалуације, пре свега систематским посматрањем уз помоћ протокола за праћење наставе и/или снимањем наставних часова и оцењивањем, при чему се користе различити системи оцењивања, методе, технике и инструменти.

Оцењивање је, како у наставној пракси, тако и у педагошкој теорији, у најужој групи проблема чија актуелност не пролази. Данас се питање оцењивања потенцира између осталог и због тога што оно не може остати по страни од процеса демократизације читавог високошколског система наставе и посебно односа између наставника и студената.

Добро је познато да је у уобичајеном, традиционалном моделу високошколске наставе доминирала пракса да искључиво наставници оцењују студенте. Зна се такође да су поједини наставници одувек налазили пут и начин да чују мишљење својих студената, примедбе и предлоге, посебно у вези са могућим променама и побољшањима наставног процеса, односно квалитета његових токова и исхода.

За разлику од постојеће праксе, у педагошкој, односно дидактичкој теорији, давно је превазиђено схватање којим се оцењивање своди само на наставничко оцењивање студената. Пре скоро две деценије један од наших најоригиналнијих дидактичара указивао је на то да оцењивање представља с једне стране темељ, а с друге, критеријум модернизације наставе. У том смислу, настава у којој се остварују сараднички односи између наставника и студената као најважнији, постаје оквир у коме се могу успешно отклањати наслеђени отпори, негативне емоције и подозрења према оцењивању и оцени. Самооцењивање удружено са оцењивањем као саставним делом наставног процеса води оцени која неће бити "ни бич, ни привилегија", већ самонаграда у коју нико неће сумњати. (С Кркљуш, 1983)

Ради се о томе да се оцењивање остварује као сложени систем самооцењивања и узајамног оцењивања актера наставе, односно наставника и студената. То практично значи да наставник оцењује резултате свог наставног рада, своју оспособљеност за наставу и сопствену праксу у односу на остварење постављених циљева и задатака, реализацију плана (глобалног, тематског и плана појединих наставних јединица), уношење иновација, усавршавање педа-

гошке и предметне компетентности. Студент процењује личну ангажованост и активност (врсте, интензитет, трајање) у студирању, мотивацију, интересовања, испуњавање постављених задатака, програм студија (курикулум), предмете, разлоге због којих је изабрао одређену студијску групу, предмет, курс, претходне ставове према предмету, колико обавезне литературе је проучио, које додатне изворе је сам пронашао и др. С друге стране, наставник оцењује студенте (обим, дубину, врсту и ниво општих и специфичних знања, вештине) и студенти оцењују наставу, односно наставнике (комуникативност, приступачност, заинтересованост како за студенте, тако и за наставу, дубину и јасноћу излагања, организацију наставе).

Почеци коришћења стандардизованих упитника за студентску евалуацију наставе и за рангирање наставника на појединим универзитетима у САД сежу у двадесете године прошлог века. Крајем седамдесетих година, посебно на америчким великим државним универзитетима та пракса је постала уобичајена, чак рутинска. Нешто касније, слични покушаји су предузимани и у другим земљама, односно на универзитетима у Канади, Аустралији, Новом Зеланду, Израелу, Нигерији, Индији.

До недавно на универзитетима у Европи поменути упитници као инструменти за евалуацију наставе нису били у широј употреби. Последњих година, ситуација се полако мења и у процесу евалуације, поред састанака наставничко-студентских комисија и прикупљања индивидуалних мишљења студената о квалитету наставе, студентски упитник ("student questionnaire") постаје најчешће коришћени инструмент за добијање повратне информације од студената. Анализу обезбеђује сумарна статистика у форми средњих вредности и дистрибуција учесталости, па се добија ранг наставника и сарадника. Најновије студије упозоравају да искључиво и често коришћење упитника којим се комбинује анонимност студената са њиховом нултом одговорношћу, постаје наметнута и досадна активност за студенте, а за наставнике својеврсна тиранија. (L. Clouder, 1998)

Упоредо с увођењем упитника за студентску процену наставе на високошколским институцијама појединих земаља, у научној и стручној јавности отварају се дебате поводом тога и све више се дискутује о читавом низу отворених питања, повезаних посебно са ваљаношћу и поузданошћу студентске процене наставе, односно са мерним карактеристикама инструмента који се при томе употребљава. Поред тога, упозорава се да тек треба одговорити на питања: Како се може утврдити да ли је систем повратних информација добијених од студената задовољавајући, односно прави? Како и у које сврхе користити исказане студентске погледе и оцене? Како осигурати да се на нивоу институције адекватна пажња поклања студентском виђењу наставе? Ако студенти процењују наставу и наставнике, онда ко, како и какве одлуке на основу тога доноси за акције на конкретном факултету, или универзитету?

На основу увида у искуства четири високо развијене Европске земље (Холандија, Енглеска, Француска, Немачка) може се констатовати да је на неким универзитетима (нарочито у Холандији, па и у Енглеској и Шкотској) прихваћена пракса евалуације наставе од стране студената на основу стандардизованих упитника, при чему се и даље у различитим анализама наводе број-

ни аргументи *pro et contra*. Међу стручњацима у Француској и Немачкој такође има неслагања и отпора покушајима да се формализују студентски упитници као модалитети за процену квалитета наставе, нарочито с обзиром на то у које сврхе се користе добијени подаци. (Т. С. Husbands, P. Fosh, 1993)

Првобитни циљ оцењивања наставе и наставника од стране студената, био је очигледно формативан и сводио се на прибављање повратних информација за носиоце (субјекте, актере) наставног процеса, тако да могу непосредније сазнати и вредновати перцепцију својих студената и предузети кораке да промене и унапреде све оно што се у одговорима покаже у нежељеном светлу. Међутим, откада ови упитници почињу да се користе и за сумативне циљеве (чак и на нивоу појединачног наставника, што се оцењује као нарочито нефер), па управни органи доносе одлуке само на основу података добијених у студентским одговорима, чују се различита мишљења и отварају контрoверзе посебно око следећих битних тема:

1. СУШТИНА И ДИМЕНЗИОНАЛНОСТ КВАЛИТЕТА НАСТАВЕ

Квалитет наставе је без сумње комплексан феномен, чије је проучавање и мерење посебно деликатно. Често се приступа квантитативном вредновању нивоа квалитета тако што се судови темеље на импресији, интуицији, искуству и "блиц-пресеку" стања каквог га појединац (процењивач) види у датом тренутку. Не једном је упозорено да је овакав и сваки сличан приступ у проучавању квалитета који игнорише интерактивни утицај различитих чинилаца који га детерминишу једностран, па самим тим и неприхватљив. Пошто је практично немогуће повући оштру границу између средстава и резултата, интуитивно је јасно да се према томе квалитет садржи и у ономе што је процес, као и у ономе што је његов резултат. Иако нема општеприхваћених и доследно коришћених дефиниција, ипак се може утврдити да се под квалитетом наставе подразумева вредност коју настава има или може да има, односно вредносна одредница педагошког процеса и рада наставника, али и атрибутивно својство субјеката укључених у наставни процес. Ако се појам квалитет користи у контексту наглашавања степена изврсности, онда се под тим мисли на два аспекта: један је процена вредности, а други је процена положаја у односу на примењену скалу од доброг ка лошем. (Н. Мијановић, 2000)

У вези са димензионалношћу квалитета наставе, видљива је поларизација између оних који сматрају да је квалитет наставе једнодимензионално својство, или бар да се може на то свести, и оних који истичу да је квалитет мултидимензионалан, са одговарајућим димензијама које су често међусобно противречне. Према првима, прихватљиво је процењивање квалитета од стране појединаца на основу битних ајтема који се сумирају као средње вредности или глобални рејтинг. Други сматрају да се различити индикатори квалитета, уз помоћ факторских скорова, могу редукovati на одређени број димензија. У Фелдмановој студији на основу поређења наставничког и студентског виђења обележја која одређују "добру наставу" дошло се до 22 димензије. (К. А. Фелдман, 1988) У сличном истраживању које је реализовао Џонстон, пошло се од преко 400 почетних конструктора о доброј настави које су дали наставници и

студенти (211 су навели наставници, а 215 студенти). Поменућа обележја квалитетне наставе, по мишљењу наставника и студената, сведена су на двадесетак, а ова даље на шест димензија. За илустрацију, то су следеће димензије: приступачност наставника (доступан, осетљив на тешкоће студената), јасност (луцидност) у предавањима, дубина идеја и упитно-радознали став наставника, интеракција са студентима (подстиче учешће студената у наставним активностима), интересантна презентација наставних садржаја, лична организованост и организација наставе. (M. Johnston, D. J. Reid, 1999)

2. КОПАТИБИЛНОСТ КРИТЕРИЈУМА ВРЕДНОВАЊА

Ако средња корелација од 0,71 указује на општу сличност између студената и наставника у погледу њиховог схватања о томе шта је добра настава, према Фелдману, ипак остаје не мали простор за неке посебне разлике између њих.

Милер истиче да студенти који имају 50–60 часова код једног наставника у једном периоду, на ваљаном упитнику којим се од њих траже одговори базирани на њиховом општем школском искуству, као и на одређеним активностима, могу дати валидне и поуздане одговоре. Аутор сматра да студенти најбоље могу судити о наставним методама које наставници користе, о фер односу што се примарно повезује са тестирањем, испитивањем и оцењивањем, о заинтересованости наставника за студенте, о његовој посвећености наставника професији, што значи настави, односно свом предмету. Милер препоручује да студенти одговарају на општа питања следећег типа: "Како бисте рангирали овог наставника у поређењу са свим другим које сте до сада имали?" (A. I. Miller, 1988)

С друге стране, има питања на која најбоље могу одговорити други наставници, а не студенти. Таква питања су: стручно-научна компетентност наставника, избор садржаја (наставни програм), релевантност и комплементарност у односу на друге предмете и курсеве, квалитет пратећих материјала, наставних средстава, уџбеничке литературе, коришћење медија и сл.

У вези са критеријумима вредновања вођене су многе дискусије и поводом експерименталних налаза којима се потврђује да су до извесног степена студенти склони да у процени квалитета падну под утицај форме ("китњаста", "запаљива" презентација) и да занемаре садржај, односно суштину. С друге стране, у новијим, с методолошког становишта коректније изведеним истраживањима, нађен је само ограничен утицај спољашњег "сјаја презентације" на извесне типове рангирања наставника од стране студената.

3. ВАЉАНОСТ ИНСТРУМЕНАТА И ИЗМЕРЕНИХ СУДОВА

Ово је вероватно најважније питање у односу на које се испољавају и највеће поларизације. Међу стручњацима који се баве овим питањима нико не тврди да су студентске процене наставе и наставника лишене контрадикторности, нити да су потпуно валидне. Општепризната је релативно велика вероватноћа појаве грешака у мерењу. Многи се залажу да се прихвати ваљаност и

поузданост студентске процене, иако има и неколико аутора који исказују екстремно негирање. Може се ипак констатовати да се ређе чују чврсти ставови о томе да је та процена несавршена толико да уопште нема вредности.

Отворена је расправа о пристрасности процењивања: за неке пристрасност је незнатна, односно може се смањити, док је за друге сувише озбиљна да би се могла игнорисати. Поједини аутори заузимају средишњу позицију тврдећи да ако се у истраживањима обезбеде разумни методолошки захтеви, анализе датих резултата указују на врло умерене, али ипак значајне коефицијенте валидности. (C. T. Husband, P. Fosh, 1998) Најважнија импликација тиче се коришћења студентских процена за доношење одлука, јер је ван сваке сумње да су карактеристике самих студената важан модератор валидности. (D. A. Dowell, J. A. Neal, 1982)

Велики број студија и прегледа релевантне литературе открива повезаност између различитих димензија студентског процењивања наставе и следећих околности: величина групе студената, пол, националност студената и наставника, степен претходне заинтересованости студента за предмет, старост наставника, компетентност студената, обавезни или изборни предмет, распоред часова (час у дану и дан у недељи). Свођењем тих чинилаца на ниво индивидуалне студентске процене, показало се да је значајно:

- Да ли је студент имао претходна искуства у оцењивању наставе;
- Да ли је студент домаћи или страни;
- Да ли је студент основних студија или постдипломац;
- Да ли је буџетски или самофинансирајући;
- Да ли је бруцош или апсолвент;

Такође, јављају се и чиниоци пристрасности који произилазе из карактеристика курса или наставних ситуација:

- Да ли је предмет основни (на датој студијској групи);
- Које методе процене се користе;
- Да ли се примењују наставна техника и технологија;
- Пол наставника у контексту наставе.

Поред тога, постоји још читав низ фактора који могу утицати на резултате. На пример: Да ли је курс једносеместрални или вишесеместрални, који број часова дати наставник (предмет) има по наставном плану, досносно у распореду часова и сл.

Нека пилот истраживања студентске евалуације наставе (C. T. Husbands, 1992) показала су да Ликерт скала високе једнодимензионалности може бити изведена из мреже задатака који се односе на различите аспекте наставе. Анализа варијансе на основу: 1. разлога због којих је студент изабрао одређени курс, 2. претходног студентског става према предмету и 3. количини обавезне литературе коју је студент прочитао – што са три независне варијабле – показала је значајне главне ефекте за све три (мада ниједна интеракција није била значајна), чиме се објашњава 19% варијансе. Као најзначајнији показао се претходни став студената према курсу (предмету).

Поред тога, утврђено је да студенти долазе на факултет са одређеним очекивањима и уверењима која битно утичу како на резултате које постижу, тако и на њихово оцењивање наставе и наставника. Ако је међу студентима

веома присутно уверење да ће на факултету проширити и продубити постојећа знања и стећи нова тако што ће научити један тачан одговор на постављено питање (C. Sinclair, 1995), онда не може представљати изненађење и то што студенти очекују да ће им наставници "предати" знања на уобичајен начин. На основу овога, сасвим је предвидљиво и скоро неизбежно незадовољство неких студената суочених са захтевом савремених наставника који имају другачији приступ, који не прихватају студента као пасивног слушаоца, већ подстичу активност студената и траже њихову мисаону и другу ангажованост. Док ће многи студенти, после почетног изненађења, бити спремни да одговоре изазовима, да се укључе и учествују у наставним активностима, други ће можда желети да своје гледиште изразе кроз негативно оцењивање такве наставе и наставника. Такође, реална опасност се види и у томе што студенти често налазе вредност високошколског образовања првенствено у његовој непосредној применљивости, или могућности да се запосле, па само са тог становишта процењују квалитет наставе, односно појединог предмета или курса.

Све у свему, процена очигледно објективних карактеристика наставничког понашања увек је у ствари филтрирана кроз студентско виђење других чинилаца и/или самог предмета. Као и у многим другим областима, и овде се не може говорити о суштински објективној процени. Сматра се ипак да мањи недостаци можда и нису толико важни, ако се студентско вредновање наставе и наставника користи само за формативне циљеве.

Због тога што нема прецизне методологије која ће укинути двосмисленост и дозволити неоспорне закључке, тешко се прихвата и предлог да се процењени подаци произашли из студентских упитника успоставе као мера насуprot минималном стандарду. Спорно је питање у вези с тим који проценат студената на пример треба да искаже незадовољство наставником, с којим аспектом његове наставе и до ког степена, пре него што се целокупна наставна делатност датог наставника оцени и исподстандардном. Да ли је висок ниво незадовољства неким периферним аспектом наставе адекватан нижем нивоу незадовољства нечим суштинским? Шта је централно, а шта периферно? Као што се види, обим субјективности практично је неограничен.

Залагање за опрезност не треба схватити као захтев да се прекине или, у екстремном случају, да се и не започне са коришћењем упитника за студентско оцењивање квалитета наставе и наставника. По свему судећи, тај процес данас не може и не треба да се заустави. У настојањима да се осигура квалитет високошколске наставе, неспорно је да оцењивање наставе и наставника од стране студената има своје место међу осталим изворима података о настави. По мишљењу познатих зналаца ове области студентско оцењивање наставе и наставника треба прихватити не зато што те процене високо корелирају са нивоом студија, ни зато што се о њима не може дискутовати, већ због тога што је за наставнике мишљење студената само по себи веома значајно. (Б. Ђорђевић, Ј. Ђорђевић, 1992)

У пракси наших универзитета није забележено значајније учешће студената у евалуацији наставе. Студенти по правилу не процењују квалитет наставе, односно наставника и за ту намену не постоје стандардизовани упитници. Другим поводима и на разним местима већ је речено да бити у заостатку за

другима, или последњи у реду, свакако није добро, али понекад је боље него што у први мах изгледа. То нарочито важи за употребу експерименталног лека, новог модела авиона или аутомобила... а може важити и за студентско оцењивање наставе и наставника, односно за коришћење упитника. Ослањајући се на досадашња страна и појединачна домаћа искуства и избегавајући њихове грешке, почетну форму инструмента (упитника) за процењивање наставе и наставника, развијају професори и сарадници Катедре за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду. Може се очекивати да ће ускоро поменути упитник бити спреман за ширу примену.

Л и т е р а т у р а:

- Clouder L. (1998): "Student evaluation of teacher", *Teaching in Higher Education*, No 3.
- Dowell D. A, Neal J. A. (1982): "A selective review of the validity of student ratings of teaching", *Journal of Higher Education*, No 1.
- Ђорђевић Б., Ђорђевић Ј. (1992): *Својства универзитетских наставника*, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд.
- Feldman K. A. (1988): "Effective college teaching from the students and faculty views: matched or mismatched priorities?" *Research in Higher Education*, No. 4.
- Husband T. S. (1992): "Students views of the performances of class teachers: a report on a questionnaire – based study", London School of Economics and Political Studies, *Occasional Paper*, No 1.
- Husbands T. S., Fosh P. (1993): "Students evaluation of teaching in higher education", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, No 18.
- Johnston M., Reid D. J. (1999): "Improving teaching in higher education", *Educational Studies*, No 25.
- Кркљуш С. (1983): "Оцењивање ученика", *Мисао*, Нови Сад, бр. 11–17.
- Мијановић Н. (2000): "Квалитет стручног образовања", *Педагоџија*, Београд, бр. 3–4.
- Miller A. I. (1988): "Students assessment of teaching in higher education", *Higher Education*, No 3.
- Sinclair c. (1995): "Dialogue between students and staff", *Educational Change and Development*, No 2.

Mara Djukic, Ph. D.

STUDENTS' EVALUATION OF TEACHERS AND TEACHING
(PRO ET CONTRA)

Summary

The essay is concerned with problems connected to the use of standardized questionnaires for students' evaluation of teachers and teaching – the practice that has been regular for decades on the USA universities. However, these questionnaires for instruction evaluation have been brought in the European universities only recently. Simultaneously with opening to the practice, scholars and specialists (as well as European and domestic ones) are entering debates on series questions especially those concerning validity and reliability of students' assessment of teaching, that is measuring characteristics of the instrument used.

Some different views on the essence and dimensionality of teaching quality have been discussed in the essay. Pleading for prudence shows to be justified, especially when students' assessments are used regardless of formative aims.

Key words: evaluation, quality, instruction, teacher, student

ОД КОНСТРУКТИВИЗМА ДО АЛОСТЕРИЧНОГ МОДЕЛА УЧЕЊА

Резиме

У раду се даје приказ односа традиционалних концепција учења и на њима заснованих дидактичких модела, и у односу на то сагледава место (релације, ситуације, значај) новог дидактичког модела учења у настави, изв. алостеричног модела учења, за који се мисли да боље од преходних повезује бројне елементе учења. Намера нам је да овим приказом скренемо пажњу на то да се у европској дидактици кријички сагледавају могућности конструктивистичког приступа а посебно на кријичке његових могућности да обухвати све елементе учења, те да се као дидактичка парадигма узме за основу модела учења у настави.

Кријичност дидактичара који заговарају алостерични модел, као једно од решења у коме се више дојичу ситуације, инструкције... окружење, односи се и на потребу да се дидактика на овај начин ослобађа теоријски недомисљених и емпијски невалидираних конструката, који се често узимају као основне појавке учења у настави, и да у оваквим питањима (ујем дидактичких модела) дидактичари осмисле питања која су у њиховом домену.

Кључне речи: конструктивистичка дидактика, конструктивизам, алостерични модел

Ако се осврнемо двадесетак година уназад, оно што уочавамо је трка за образовањем и резултатима истраживања, тесно везана за индивидуалну и социјалну евалуацију, а проблеми везани за ово, између осталог, јесу суштинска питања педагогије, тј. дидактике. Једна од димензија ових питања везана је за чињеницу да се тренутно знања у свету удвостручавају сваких 5–8 година. Ово додатно оптерећује свест о томе да је тешко предвидети које основно знање ће бити потребно у следећих двадесет или педесет година. Консеквенце овога су ставови, до одређене мере сагласни, да сврха није у потпуности овладати знањима у одређеној научној дисциплини, области (у настави одређеним предметом), него се сматра значајним да се сваком појединцу пружи прилика да стекне одређену културу кроз учење одређене области (предмета). Тако да се

као основно начело поставља то да треба стимулисати сваку особу да постане отворена и способна да стекне нова знања.¹

Све ово пред дидактику поставља нове захтеве, тражи од ње да трага за новим моделима учења у настави. Један од покушаја приказује се на следећим страницама, а учиниће се и покушај да се исти дискутује, стави у релације са претходним приступима учењу те да се покушају сагледати његови домети из угла ставова који су изнети у овом уводу.

КЛАСИЧНИ МОДЕЛИ УЧЕЊА

Из перспективе савремених приступа учењу преглед постојећих теорија учења наводи многе ауторе да издвоје три основна модела учења:

1. Емпиријска педагогија, како се у литератури назива приступ у коме се знање стиче "директним преношењем", а ово се у настави односи на тзв. логичну презентацију података, која претпоставља линеаран, фронтални однос између онога ко емитује знање, односно онога ко поседује знање и онога ко га прима.

У основи емпиријске педагогије је Локова теза о "празном листу папира" генерализована под утицајем догме: да би се учило, довољно је бити у рецептивној ситуацији. Наставник има улогу да јасно представи, објасни, убедљиво покаже, могуће да понови.

Обогаћена првим теоријама комуникације, ова концепција имала је монопол у образовању и посредовању. Основни постулати који су јој дали тежину били су:

- а) претпоставља се неутралност ученика; какав год да је садржај, он ће бити у стању да сними искуство других,
- б) транспарентност емисије пажљиво анализованог знања, ако је веза добра, ако тежина градива постепено расте, ученик који учествује у игри, неће имати препрека у разумевању,
- в) информације које се обрађују аутоматски се организују и меморизују; вежбе меморисања и примене могу да утврде синтезу.

Значајан број дидактичара стоји на становишту да оваква концепција учења може да буде веома ефикасна, али услови употребе су неприхватљиви: порука је схваћена једино ако је очекивана. Што даље значи да ученик и наставник морају себи постављати иста питања, имати исти опсег референци (укључујући и термине, и што је још значајније имати и идентичан начин резоновања). И даље, морају имати исти пројекат, а сматра се и да је неопходно да стварима дају исто значење. Требало би,

¹ What's new about learning?
<http://www.concord.org/inti/cbc/papers/giordan-learning.html>

дакле, да се сви ови захтеви испуне, те да овакав начин преношења буде најбољи начин преношења максималне количине информација за најкраће време. Сматра се, међутим, да је нажалост јаз између ученика и постојеће количине знања значајна препрека, а поред тога, усредсређени на једну референцу знања, на истраживање, наставници завршавају пружајући одговоре на питања која ученици не постављају.

Учење се, дакле, у овој традицији посматра доста поједностављено, као механизам снимања, а стицање знања као директан резултат емитовања.

2. Друга традиција, новијег датума, заснована на бихејвиоризму Вотсона (као проширење Павловљеве тезе о условљавању) и каснијем развоју ове идеје у радовима Холанда и Скинера, ослања се на подучавање (тренинг), које је издигнуто на ниво принципа; ситуације се уочавају и праћене су питањима на која се пружају тренутни одговори. Учење се врши условљавањем (наградама и казнама усваја се исправно понашање). У образовању смо имали самопрограмиране вежбе, а и компјутеризовано учење је у основи често имало овај принцип аутоматских одговора.

Два основна постулата ове теорије су:

- а) нико не може да достигне ментална стања појединца, јер се она не могу сагледати (црна кутија); на појединца се не може утицати споља добро сагледаном ситуацијом.
- б) у основи ове теорије су процеси типа "стимулус-реакција".

Процес типа "стимулус-реакција" налази се у основи вежби које су педесетих година биле суштина елементарног учења.

3. Трећа традиција је тзв. педагогија "конструкције", или конструктивистичка педагогија. Настала је под утицајем Е. Канта крајем XVIII века. У свом делу "Критика чистог ума" Кант заступа тезу да знање зависи од чула, али не искључује разум. Само разум, сматра Кант, има услове који су неопходни за интерпретацију тога како видимо свет. Психологија се на крају XIX века позива на ову идеју, дајући субјекту значајну улогу у когнитивном развоју (знање појединца представља одређујући фактор учења). Овај покрет се од тада шири и допуњује под именом конструктивизам. Заснована на спонтаним потребама или "природним интересовањима" појединаца, она заговара њихово слободно истраживање, креативност и знање субјекта: како (усвајати знања, освајати стратегије учења). Дакле, у овој традицији значајно је открити, или нагласити значај осећања нечијег начина у чину учења (метакогниција).

Полазни став ове концепције је да се особа више не задовољава прихватањем сирових података, него их бира, асимилиује, конструише своје знање и та се конструкција одвија преко акције или изражавања ученикових репрезентација. Центри интересовања у настави, као и "активне ме-

тоде" осмишљавање су на овом моделу учења, посебно крајем 60-их година (код нас и касније, чак и данас).

Значајна је констатација многих аутора да педагогија конструкције, а данас се све чешће наилази и на термин конструктивистичка дидактика, има много аспеката. Гање и Брунер акценат стављају на "асоцијације", које треба установити између спољне информације и структуре мисли, Озубел и др. били су експлицитнији и говорили су о "когнитивним тачкама", крајем 60-их година, док је Шафер предлагао идеју удружених ланаца у свом хеуристичком "цик-цак" моделу.

У оквиру конструктивистичке традиције треба свакако поменути Пијажеову школу концепата "асимилације" и "прилагођавања", наслоњену на биологију (развоја и еволуције) у којој се значајна пажња поклања прилагођавању као начину којим се сопствени начин размишљања уклапа у захтеве које ситуација налаже.

ОГРАНИЧЕЊА КОНСТРУКТИВИСТИЧКОГ МОДЕЛА

Ови рани конструктивистички модели значајни су јер су представљали становиште да се учење не сматра резултатом трагова које су сензорне стимулације оставиле на учеников дух, нити је оно резултат условљавања које се јавља под утицајем средине.

С друге стране, они су сувише једноставни да би описивали вишеструке механизме учења. У критикама ових концепција истиче се да што се ситуација више удаљава, то појединци више користе једноставне стратегије резоновања. А сматра се и да овде није значајан само начин оперисања, него оно што се назива "концепцијом" ситуације. Даље се сматра да тип питања, опсег референци или начин давања смисла нечему, такође, улазе у игру... Ограничавајући се на описивање генералног функционисања и стања еквилибријума ("стања"), ови конструктивни модели не узимају у обзир обраду специфичних ситуација од стране ученика или закључке до којих би ученик могао да дође на основу расположивих информација.

Из претходног се закључује да је суштина замерки упућених конструктивистима заправо у томе што превиђају чињеницу да ништа није одмах приступачно када је у питању учење. Знање се не стиче рефлексивном апстракцијом, као што је Пијаже претпоставио. Сматра се, чак, да је ово његово становиште превише оптимистичко и идеализовано. За учење концепата или процедура нова информација се ретко урезује у стечено знање. Управо супротно, она заправо представља препреку на когнитивном и емотивном плану. Сматра се да би претходна фаза требало да буде деконструкција ученикових концепата, која није ни мало лака, јер ученик не дозвољава себи да му се тако лако одузму мишљења и уверења за које се испоставило да представљају многобројне компетенције. И овде смо већ зашли у претпоставке алостеричног модела који верује да конструкција и деконструкција могу бити само интерактивни процеси. Ново знање се истински инсталира једино када претходно зна-

ње мирује. Истовремено, претходно знање, једино средство које стоји на располагању ученику, служи као оквир за интерпретацију.

Како смо већ зашли у воде алостеричног модела, посматрајмо са још пар критичких нота конструктивистичке моделе за које смо веровали (а добар број дидактичара још увек их као такве открива) да су обећавајући. Наиме, у литератури се данас све више среће оцена да конструктивисти изолују индивидуалног ученика, не обраћајући довољно на окружење. Дакле, значајна напомена је да се свако искуство гради управо у том окружењу. Даље им се замера да стављају акценат само на когнитивне способности, минимизирајући место и улогу средине. Већина конструктивиста успела је да игнорише чињеницу да се развој одвија унутар друштва, занемарујући, дакле, да средина помаже да се ситуацији да смисао.

Критичари конструктивизма истичу да је истина да се емотивна сфера не пориче, али да је исто тако нико и не узима у обзир, због недостатка модела да експлиците изрази везе између когнитивног и афективног. А сматра се да осећања, жеље, страсти имају стратешку улогу у чину учења.

Дакле, општа замерка је да конструктивисти углавном не говоре о контексту и условима који потпомажу учење. За оне који се баве образовањем ово је прилично фрустрирајуће.² Дидактичари констатују да конструктивистичке концепције у најбољем случају излажу идеју о "сазревању", односно природном развоју, или "еквilibрацији", истичући констатацију да субјект ипак мора да схвати оно што усваја и стога он то мора да сматра занимљивим. Постпијажеовска школа је и сама, увидевши несклад, направила корак напред у овом смислу и сада предвиђа "ко-акцију", или "когнитивни конфликт". Сматра се да су ови пројекти још увек сиромашни у одређивању ситуација када бивају суочени са сложеностју стварности. Спољни свет не учи појединца директно ономе што он треба да научи. Појединац мора да уочи смисао из средине неизбежних параметара.

Додајмо још неколико аргумената, данас у литератури често сретаних, који иду у прилог томе да се оде даље од конструктивизма. Навешћемо неке сагледане из методолошког угла.

Претходне напомене о традицијама учења, па и неслагања са њима, посебно наглашавање аргумената који иду у прилог заобилажењу конструктивизма, бар таквог какав је у постојећим моделима наставе и учења, биле су нам потребне да бисмо створили контекст за питање које се већ дало наслути-ти у претходном тексту, а које се односи на следеће: докле се дидактички модели могу градити на конструктивизму, односно да ли нови модели обећавају више од претходних традиција.

Дидактичке традиције и психолошки модели, видели смо, снажно су се опирали истраживању. Питање које стоји изнад овога везано је за парадигме истраживачких студија. Тренутно се заговара став да треба превазићи когнитивистичко неслагање субјекта који је суочен са објектом проучавања, и да овај однос треба сместити у социјални контекст који му даје значење. Институције, моменти, средства и извори (као и њихове интеракције) које подстичу

² Ibidem.

или спречавају учење, представљају сиров материјал. Исто тако, сматра се да учење пре свега мора бити специфично одређено у односу на своје неуронске и неуромедијаторске подршке.

Али, судећи према савременој литератури, нисмо усамљени у томе кад сумњамо у могућности да се учење у свој својој сложености може ограничити на један модел. Сматра се, наиме, великом заблудом да ће напредовање физичке хемије неурона омогућити добро разумевање психичких механизма. Као што се дедукцијом не могу извести својства молекула воде на основу својстава њених саставних атома, тако се ни у организованом систему као што је учење, целина не састоји из простог збира његових делова, интеракције између елемената и многоструке релације, тј. регулације стварају нова својства (целина је више од збира њених делова, или другачија је). Тако и наставник, ученик, школа, неурони нису независни нивои. У методолошком смислу заустављене на једном моменту или на једној аналитичкој процедури неизбежно води до промене значења објеката истраживања. А ово даље у питању које дискутујемо значи да су мале шансе да се учење одреди усредсређењем искључиво на неуроне, обраду података или чак и на ниво репрезентације. Тако се сматра да когнитивист не може да формулише оперативни модел у лабораторији. Когнитивни механизми који функционишу у експерименталним ситуацијама нису исти као они који се мобилишу у свакодневним ситуацијама.

Постоје данас већ покушаји превазилажења дискурса који је у претходним концепцијама истицан и у литератури познат као трансферзална процедура (LDES), који покушава да укрштањем ограничења која се јављају из својстава мозга, искуства ученика и могућности које нуде образовне ситуације, представи димензије које регулишу учење (биолошка димензија – има хомеостатичну функцију); когнитивна и социо-културна димензија (јер је учење укључивање индивидуе у сложено окружење) и афективна димензија, (пошто учимо оно што нас дотиче и што нас интересује). Ова три нивоа регулишу један другога истовремено и узајамно.

Значајно је поменути још и став да за учење не постоји само један начин. Различити начини могу да буду у исто време комплементарни и конфликтни. Оно што одређује учење није мрежа спољних информација коју интерпретира нека особа. Ученик је једини архитекта своје обуке, али ни његово окружење није мање важно, јер његово знање напредује када плодне субјективне интеракције између његових менталних активности и његовог окружења дођу на своје место. Окружење истовремено стимулише и даје смисао том процесу.

Уз претходно речено, значајна су запажања о интеграцији као процесу који произилази из процеса организације (реорганизације) и регулисања постојећих елемената у интеракцији са новим подацима, што води до њихове коначне метаморфозе. Сматра се даље да је појава новог знања тесно везана са свешћу ученика, намерности да учи, да успе да модификује сопствену менталну структуру, да је реформулише, (елаборација), а такође и са свешћу да ће му ново знање донети нешто, бити плус у објашњавању, очекивању и активностима које даље жели да предузима (метакогниција). Афективно, когнитивно и смислено су тако уско повезани у вишеструким регулацијама; учење зависи од контекста, јер се одвија у социо-културном окружењу.

Тако се да закључити да учење представља појаву која настаје из сусрета неуронских потенцијала, упамћених искустава одређене особе и директног или посредованог окружења који дозвољавају своју константну актуализацију. Свака особа има одређена уверења о свету који је окружује, и она покреће оперативне процедуре.³ Ако, пак, нема уверења о питању пред којим је, онда манипулише другим идејама о том питању, што доводи ипак до снажне интерференције. Овај систем мисли назива се концепцијом. Концепција има задатак да усмерава начин на који ученик декодира информацију и формулише своје нове идеје. Тако да учење није додавање нових информација. Усвајање нових знања види се као интеграција тог знања у структуру мисли која је већ "на свом месту" и која га, парадоксално, одбацује. Управо кроз своје сопствено знање, које претходи образовној ситуацији (које је способан да мобилише у тој ситуацији) ученик може да дешифрује нове податке, и можда и да их упоређује.

Претходно изнете критичке опаске на теоријске традиције у схватању учења нису имале за намеру да детаљно размотре њихове вредности и недостатке. То свакако не би био једноставан задатак, пре свега зато што се и саме теорије на нивоу генералних принципа, па и у детаљима, даље развијају, успостављају везе једне са другима (биологијом, лингвистиком, семиологијом, информативним технологијама...). Но ипак се и у овом раду дотичемо у литератури сретаних осврта, критичких коментара, колико да скицирамо питање које је у основи овог текста, а односи се на могућности прихватања алостеричног модела учења, који се данас све чешће среће као једно од решења које би требало да узме у обзир ученике и њихове концептуалне механизме, а и међузависност самоорганизације учења и околности.

Но, пре него покушамо скицирати суштину алостеричног модела, задржимо се са још неколико констатација на претходним теоријама, коментаришући разумевање процеса учења, у нади да ћемо боље разумети које њихове недостатке настоји алостерични дидактички модел да превазиђе.

Разумевање процеса мисли ученика, значајно за нови дидактички модел (алостерични модел учења), уважава становиште да разумевање научног знања није једноставно разазнавање вербалних елемената који изражавају неку мисао, као што то тврди Виготски, нити је оно прихватање изолованих чињеница, као што сматра Гање. Иза разумевања сваког елемента, учење мора да се односи на читаве идеје у одговору на специфична питања. Такође се сматра да меморисање није механизам складиштења чињеница (академске теорије), него има и функцију структурисања.

Претходно дискутоване теорије (когнитивне и др.) су ипак свесне третмана информација и ефеката које окружење има на учење, али нису до краја консеквентне. Као неки од разлога истичу се следећи:

- Сматра се да се питање значења још увек недовољно узима у обзир; знање ће бити мобилно једино ако има смисао, значење за ученика; за учење концепата нису значајне само когнитивне структуре и способности резоновања, него и концептуалне структуре – појединци који су достигли високе нивое апстракција у одређеним областима, резонују као почетници

³ Ibidem.

када се сретну са новим садржајима. Ученикове мисли, шеме нису оперативне на једноставан начин; мобилисане концепције укључују вишеструке интеракције питања, операције, семантичке оквири и ознаке који пружају систем за интерпретацију. Ипак, ученици не морају увек да повежу све ове параметре (питања, операције...) и да конструишу ново знање.

- Сматра се, такође, да елаборација концепта не може да буде ограничена само на учење изолованих података, елементарни процеси не могу да објасне све ове аспекте, дакле, нови елементи се не интегришу директно у претходно знање; сматра се чак да претходни концепти често представљају препреке оваквој интеграцији. Податак који би требало да промовише учење не може бити директно асимилован уколико се не слаже са постојећим структурама мисли, и тако често бива игнорисан. Овим се објашњава радикална промена концептуалне мреже ученика, односно наглашава разлика у односу на једноставно похрањивање; нова информација, интегрисана у системе ученикових мисли, трансформише не само мисли него и проблем.

Питање интегрисања различитих података унутар концептуалног оквира још увек није разрешено, питање односа међу концептима у претходним теоријама учења није довољно посматрано, а тиме ни питање значаја метакогнитивне (њеног утицаја на оперативност и мобилност поседованог знања).

И на крају, иако се на менталне активности гледа као на активности обраде података (генетичке теорије), или чак хијерархијске обраде података (когнитивне теорије) које могу да интегришу нови податак у когнитивне системе ученика, још увек недостаје разумевање о условима који потпомажу учење. Разумевање когнитивних механизма сматра се неопходним, али је недовољно у покушају да се разуме контекст или природа дидактичких стратегија. Стога се на дидактичкој сцени јавља нови модел који се сматра јединственим због тога што су му главни циљеви дидактички, јер покушава да реши проблеме који су везани за учење, узимајући у обзир дидактичко окружење, уз позајмљене елементе претходно дискутованих теорија.

КАРАКТЕРИСТИКЕ АЛОСТЕРИЧНОГ МОДЕЛА

Усвајање знања у овом моделу ослања се на ученика; он је основни "мотор" сопственог учења. Усвајање се одвија као проширивање претходног знања и у супротности са њим. У разумевању нове идеје полази се од постојећег знања, уз коришћење јединствених алатки: сопствених концепција (кроз систем анализе ученици интерпретирају ситуације које доживљавају и дешифрирају различите податке који држе њихову пажњу).⁴

Сматра се даље да се учење јавља тек када се ученици удаље од својих првобитних концепата, када усвоје нови концепт, а тада је и читава њихова претходна ментална структура дубоко трансформисана. Дакле, нове концеп-

⁴ The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning <http://www.unigc.ch/fapsc/SSE/tcachers/giordan/LDES/anglais/research/allosGB/th-appGB.html>

ције замењују старе модификујући претходну мрежу, систем чињеница који ствара смислене одговоре.

Даљи закључци истичу ученика као конструктора сопственог знања, које је резултат елаборације у којој се концептуални системи мобилишу (ученик се суочава са мобилисаним концепцијама и производи нова значења, којима настоји адекватније да одговара на постављена питања).

Сматра се да алостерични модел може да уочи бројне препреке у учењу, које се односе на недостатак елемената који омогућују ефикасно руковођење сопственим учењем. Овај модел полази од тога да се знање које треба да се усвоји не гради аутоматски на претходном знању; најчешће претходно знање представља препреку за интеграцију новог. Дакле, потребно је да се размотри радикална трансформација учениковог концептуалног оквира, а ово замеће неколико услова:

- Ученик мора да буде способан да види изван познатог знања, што није једноставно, јер активирани концепције представљају, као што је претходно већ речено, једине алатке које му стоје на располагању у дешифровању реалности. Зато је задатак наставника да стално пред ученика поставља изазове док постојеће концепције не почну да воде до одговора, тј. док не постану "филтер" за реалност;
- Почетна концепција се трансформише једино ако се ученик суочи са читавим низом конвергентних и редувантних елемената, што није лако координисати;
- Ученици могу да обогате нове концептуалне оквири једино када повезују похрањене информације на различит начин организацијским моделима који дозвољавају алтернативне структуре знања);
- Концепти који се обогаћују захтевају постепено разликовање да би постали оперативни (ново знање може да се учврсти кроз мобилизацију у друге примењене контексте);
- И, ученици морају намерно да контролишу своју активност и процесе учења који регулишу учење – (реорганизујући информацију која им је представљена, обогаћују значења), а затим да помири све параметре да би конструисао ново знање и на крају да разјасни сличности и разлике између старог и новог, као и да разреши очигледне контрадикторности.

Услови за трансформацију знања подразумевају да је учење компромитовано уколико није испуњен било који од претходних услова. Пре свега зато што нови модел полази од схватања да процеси мишљења нису пасивне структуре снимања, које урезају знање; ум ученика има сопствене моделе објашњавања, који обликују начин на који се информација сагледава. И као што је већ претходно поменуто, концептуални оквири, несвесно структурисани на основу индивидуалних искустава и интерпретација, представљају "филтер" за свако ново стицање знања.

Зато се сматра да сами ученици морају да одлуче да промене своје концепције. Процеси саморегулације се јављају, али се они не могу сматрати "когнитивним мостовима" (Озубел) или "рефлектујућим апстракцијама" (Пијаже). Најприкладнији термин за описивање механизма учења је "елабо-

рација". Учење се одвија у конфликтном и интегративном моду. Даље, оно интерферира. Ове интерференције јављају се из вишеструких интеракција које се јављају између концепција и контекста учења или између бројних елемената сваке концепције.

Производња значења налази се у суштини конструкције знања. Сортирајући, анализирајући и организујући податке, ученик обогаћује (елаборира) лични одговор на дато питање, што води ка томе да ученик треба питање да осети као изазов како би био спреман да интегрише новостечену информацију и произведе нова значења која су компатибилна са организацијом њихове менталне структуре (коју већ поседују). Но, мотор овога процеса није једноставно "сазревање", сматрају заговорници овога модела. Сматра се да појава нових концепција зависи од унутрашњих услова који регулишу ученикове мисли, као и од спољних услова у које се ученик удубио, који, такође у великој мери интерферирају. Кључну улогу има ментална мрежа која се мобилише и која повезује учеников концептуални оквир са информацијама које су прикупљене. Редослед података је, дакле, у другом плану. Нада аутора алостеричног модела је да ће се читав систем знања уткан у *culticulum* заснивати на овом сазнању да учење није кумулативан механизам, те да ће се уважити схватање да је стицање знања низ операција које изазивају постепену и систематску менталну трансформацију у којој је значајно да је оно за ученика изазов.

ДИДАКТИЧКО ОКРУЖЕЊЕ

Образовни контекст је следећа значајна чињеница коју наглашава алостерични модел. Сматра се, наиме, да се процеси учења не одвијају случајно. Трансформација питања, интеррелације и реформулације олакшавају се околностима као што су:

- Образовна средина мора да изазове низ релевантних концептуалних равнотежа.
- Ученик мора да развије потребу да учи и конструише. Зато ученици морају да покушају да учествују у новом начину размишљања. А зато је неопходно обезбедити знатан број одговарајућих конфронтација са учениковим искуствима преко истраживања, посматрања, дискусија... Сврха овога је да се ученик доведе у позицију да се одмакне од идеја које на први поглед изгледају прихватљиво. Корисним поступцима сматрају се реформулације проблема, разматрања нових веза, прикупљање нових података и сл.
- Значајно је да ученици имају приступ одређеном формализму (симболизму – мисли се на стандардна знања којима се може манипулисати у организацији нових података у поступку стварања нових знања);
- Вежбе се, такође, у алостеричном моделу сматрају директном помоћи ученицима у усвајању нових података. Нови налази из посматрања... треба ученику да омогуће да тестира претходне концепције, затим да изазову његове ставове и да помогну да реформулише проблем и размотри везе. Значајно је да аргументи долазе из различитих извора.

- Конфронтације су још једна значајна карактеристика дидактичког окружења, подразумевана у алостеричном моделу. Мисли се овде, пре свега, на конфронтацију ученик–информација, а функција овога је да се унесе сумња у претходне концепте и да се проблем сагледа на други начин, односно увиде други оперативни модели.
- Значајно је да специфични модели морају да буду прилагођени учениковом концептуалном оквиру, а ово захтева ситуације у којима ученици могу да мобилишу своје знање, да тестирају његову оперативност и ограничења. За ученика је значајно да схвати да не постоје "добри модели", сваки од њих представља само привремену слику реалности, зато је значајно да користе неколико модела, тестирајући оперативност и ограничења сваког од њих.
- Ученике би требало подстаћи да мисле о својим концептуалним праксама од млађег узраста на даље (који је њихов распон, њихов фокус, шта је то скривена логика... (метакогнитивни аспект)).⁵

И на крају, уместо закључка, истакнимо да нам намере нису биле да детаљно представљамо алостерични модел, као нови, у литератури често сретани дидактички модел, као и што смо напред у тексту већ поменули. Нисмо се намеравали бавити ни оценама претходних концепција, па ни оценом самог конструктивистичког приступа, него смо желели да скренемо пажњу на чињеницу да се већ сада у европској дидактици критички сагледавају могућности конструктивистичког приступа (ово се посебно односи на критике његових могућности да обухвати све елементе учења), те да се као дидактичка парадигма узме за основу модела учења у настави.

Такође је овде у закључку значајно навести, да се критичност дидактичара који заговарају алостерични модел, као једно од решења у коме се више дотичу стратегије, инструкције... окружење, односи и на потребу да се дидактика на овај начин ослобађа теоријски недомишљених и емпиријски невалидираних конструката (који се често узимају као основне поставке учења у настави) и да у оваквим трагањима (путем дидактичких модела) дидактичари осмисле питања која су у њиховом домену.

Верујемо да ће на овај начин дидактика дати свој допринос валидацији конструктивистичког приступа учењу у настави.

Л и т е р а т у р а :

Arnold, R., *Natur als Vorbild*, Frankfurt, 1993. j.

Гојков Р., "Предшколски курикулум из угла метатеоријских рефлексција", саопштење поднето на скупу: *Правици промена у образовању васпитача*, скуп ус организовале Заједница виших васпитачких школа Србије / Виша школа за образовање васпитача у Београду, 23. XI 2001. год. (зборник са скупа у штампи).

⁵ From constructivism to allosteric learning model http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/ldes...s/inform/publicat/articl/unesco_AG_96/learning.html

What's new about learning?

http://www.condord.org/inti/cbe/papers/giordan_learning.html

The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/research/allosGB/th_appGB.html

From constructivism to allosteric learning model

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES...s/inform/publicat/articl/unesco_AG_96/unesco96.html

Modes of thinking and learning

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/L.../inform/publicat/articl/mode_AG_97/learning.html (централна адреса са које се може ићи на дате сајтове:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/index.html>

Мушановић М., "Конструктивистичка теорија и образовни процес", у: *Дидактички и методички видови надаљнега развоја образовања*, Марибор, 2001. год.

Палекчић М., "Конструктивизам – нова парадима, у: *Дидактички и методички видови промена и развоја образовања*, Марибор, 2001. год.

Siebert H., *Padagogischer, Konstruktivismus*, Neuwied, 1999. j.

Grozdanika Gojkov, Ph. D.

FROM CONSTRUCTIVISM TO ALLOSTERIC LEARNING MODEL

Summary

In the essay the author makes an effort to present the relationship between traditional learning concepts and didactical model based on them and compare these to a new didactical concept – so called allosteric learning model – considering its place (relations, status, significance) that should prove it as more perfect than previous ones, especially concerning the way it connects numerous elements of learning. The aim of the author is to draw attention to the new trend in European didactics to judge critically possibilities of constructivist approach, and especially to the critique of its possibility to embrace all learning elements as a didactic paradigm that should be taken as a basic learning model in instruction.

Critically oriented didactics scholars pleading for allosteric model, as a solution that cares more about strategies, instructions... context are also trying to release didactics from theoretically problematic and empirically non-validated constructs taken too often in instruction as basic postulates of learning. They are also trying (through didactic models) to bring meaning into the questions from their domain.

Key words: constructivist didactics, constructivism, allosteric model

ОДНОС НАСТАВЕ И ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА

Резиме

Два најизразитија гледишта о улози наставе у интелектуалном развоју јесу научна школа Вигојског и женевска школа.

Теорија Пијажеа заснива се на идеји о независности дечијег развоја од процеса наставе. Према овој теорији, ученик у настави може да усваја знања тек онда када су одговарајуће мисаоне операције развијене или при крају развоја.

Сувројно схватањима Пијажеа, Вигојски је нарочито наглашавао водећу улогу наставе у интелектуалном развоју ученика. Најбитнија одлика обучавања је да оно ствара зону наредног развоја, односно да стимулише и покреће низ унутрашњих процеса развоја. Теоријске основе Вигојског биле су најоштрије и најдоследније развијене у оквиру психолошке теорије делатности (Леонтијев, Галперин и др.). Анализирајући наставне делатности ученика, а ослањајући се на теоријске поставке Вигојског, Елкоњин и Давидов су положили камен темељац развијајуће наставе.

Кључне речи: настава, интелектуални развој, ученик, наставна делатност, развијајућа настава

Однос наставе и развоја ученика представља последњих година један од суштинских проблема дидактике. Ако се пође од тога да је настава најорганизованији вид васпитања и образовања, онда се може с пуним правом рећи да су њене могућности, у смислу интелектуалног и другог развоја ученика, велике. Међутим, намеће се питање да ли свака настава као таква може да унапреди мишљење ученика, да убрза његов развој, као и да омогући усвајање квалитетних знања.

Сматра се да постојећа настава не утиче довољно и суштински на интелектуални развој ученика млађих разреда. То потврђују многа истраживања и њихови резултати. У вези са тиме Л. В. Занков истиче: "Наша посматрања и специјална истраживања... сведоче да постизање доброг квалитета знања и навика у нижим разредима није пропраћено суштинским успесима у развоју ученика" (Занков, 1963, стр. 20). Да традиционална настава заиста не омогућава прави интелектуални развој ученика, утврдио је Б. Г. Анањев. Он је истакао да та појава заслужује посебно проучавање јер сведочи о томе да у

пракси основне школе (наставе)... нису потпуно савладане противуречности између наставе и развоја (према Давивод, 1994, стр. 112).

Проблем односа наставе и развоја још увек није разрешен ни на теоријском плану, што се одражава и на саму праксу. Основна дилема постојећих теорија је пре свега у томе да ли је учење подређено развоју или развој зависи од учења. Многи теоретичари у области педагогије, наставници и методичари, немају довољно јасну представу о основним теоријама које на овај или онај начин разматрају однос и могуће везе наставе и развоја ученика. Ово питање је у тесној вези са проблемом развијајуће наставе коме се, током последњих година, поклања све већа пажња у педагошкој теорији и пракси. Стога нам је намера да у овом раду проблем односа наставе и развоја анализирамо искључиво са становишта развијајуће наставе.

Два најизразитија гледишта у овој области јесу свакако научна школа Виготског и женевска школа, чији су ставови о улози учења у когнитивном развоју детета сасвим супротни.

Пијаже прави разлику између учења и развоја. По његовој теорији развој сазнања је спонтан процес који има биолошку и психолошку основу. Другачије речено, развој је процес који се тиче структура сазнања као целине. За учење важи супротно. Опште узевши, учење изазивају околности с обзиром на неки дидактички циљ или спољашњу околност. То је ограничен процес, ограничен на један проблем и једну структуру. Из овога произилази, по мишљењу Пијажеа, да развој објашњава учење, да је развој у ствари суштински процес и да се сваки елеменат учења јавља као функција целокупног развоја (Пијаже, 1975). Дакле, према схватањима представника овог правца, развој је независан од учења, а само учење се ограничава и подређује законитостима развоја.

По Пијажеу не предвиђа се улога одраслих (наставника и учитеља), већ се дете развија у процесу узајамног деловања са стварима. Посебно се наглашава индивидуална (спонтана, природна) активност детета и његова самосталност у процесу сазнања. У критичкој анализи Пијажеове теорије, В. В. Давидов констатује да се психички развој интерпретира као независан од васпитања и обучавања деце организованих од стране одраслих (према Ж. Цветковић, 1989).

Према овој теорији, ученик у настави може да усваја знања тек онда када су одговарајуће мисаоне операције развијене или су при крају развоја. Дакле, настава се са својим садржајем али и другим дидактичко-методичким решењима прилагођава оним узрасним особинама интелекта које су се већ развиле код ученика. Наиме, настава не може да формира оне операције и структуре мишљења које на датом узрасту не постоје. У том случају настава само може да утиче на степен развијености операција које су већ развијене, може да их усавршава и вежба, али не може и суштински да утиче на когнитивни развој. Према речима Л. С. Виготског: "Таква настава се вуче у репу дечијег развоја... оријентишући се не на његов сутрашњи, него на јучерашњи дан" (према Давидов, 1994, стр. 108). Сходно овој концепцији, развој мора да прође одређене стадијуме до тренутка када ће учење моћи да приступи остварењу својих специфичних задатака. Дакле, одређене функције морају да сазру пре него што школа приступи обучавању детета извесним знањима. Развој увек иде испред учења и уче-

ње се надграђује на њега. Због тога се унапред искључује свака могућност да се постави питање о улози наставе током развоја и сазревања оних функција које се активирају у настави (Давидов, 1995). Развој и сазревање тих функција пре представља претпоставку, него резултат наставе.

Супротно схватањима Пијажеа, Виготски је нарочито наглашавао водећу улогу наставе у интелектуалном развоју ученика. Да би своју водећу улогу у психичком развоју детета остварила што успешније и што потпуније, настава мора ићи испред тога развоја, тј. ослањати се не само на процесе који су формиран (или су при крају формирања), већ пре свега на оне психичке функције које још нису развијене, доприносећи тиме њиховом формирању. На основу тога изведена је поставка о два нивоа умног развоја детета. Први је ниво актуелног развоја, који карактерише способност детета да одређене задатке уради самостално. Али, одређивање развијености детета само помоћу тога нивоа чини се недовољним и Виготски додаје: "Као средство за његово одређивање обично служе задаци које дете самостално решава. Помоћу њих са знајемо шта дете уме и зна данас, јер се у обзир узимају само задаци које је дете самостално решило. Очевидно је да овом методом можемо утврдити само оно што је у детету већ сазрело данас... али развитак се никад не мери само на основу онога што је у њему завршено... Приликом оцењивања развијености, наставник мора узети у обзир не само уобличене функције него и оне које се развијају, не само актуелни ниво, него и зону наредног развитака" (Виготски, 1983, стр. 253).

Зона наредног развитака као други ниво интелектуалног развоја карактерише се тиме што дете кроз асиметричну интеракцију (у сарадњи одрасли-дете) успева да решава и оне задатке које још није способно да решава самостално због недовољно развијених потребних мисаоних функција. Другим речима, дете задатке које још није у стању да решава самостално, успева да реализује уз непосредну наставникову помоћ. Овде је присутно знатно смањење оних облика веза између наставе и развоја у којима се тежиште преноси на самосталну мисаону делатност ученика. У први план се ставља водећа улога одраслог у настави. У вези са овим, Виготски истиче да је за целу психологију учења централни моменат могућност да се у сарадњи и когнитивне способности дижу на виши ступањ, могућност да дете уз помоћ подражавања пређе са онога што уме на оно што још самостално не уме и не зна да уради (Виготски, 1983). На овоме је заснован укупан значај наставе на развој, а то заправо и чини садржај појма зоне наредног развитака. Дете се у школи подучава не ономе што уме да чини самостално, него ономе што још не зна, али што је њему доступно и што може да савлада у сарадњи са учитељем и под његовим руководством. Основно је у настави управо то што дете учи ново. Због тога "зона наредног развоја која одређује ову област прелаза доступних детету, представља најважнији моменат који се тиче наставе и развоја" (Виготски, 1983, стр. 57).

Настава успешно води развој када креира такве зоне које прерастају у актуелни развој. То би значило да се оно што се налази у зони наредног развитака на једном ступњу извесног узраста остварује и прелази на ниво актуелног развитака на другом ступњу. Другачије речено, оно што дете сада уме да ради у сарадњи, сутра ће моћи да уради самостално. Из овога произилази да се обучава-

ње и развитак међусобно односе као зона наредног развитка и зона актуелног развитка (Виготски, 1983). Према овој концепцији, учење и развитак се не подударају већ представљају два процеса који се налазе у врло сложеном узајамном односу. Настава на млађем школском узрасту треба да се оријентише на психичке функције чији интензивни развој тек почиње, а то је мишљење. Своју тезу о водећој улози наставе у развоју, Виготски је повезивао са разматрањем садржаја наставе, тј. садржаја знања која је усвајају. Сам проблем наставе и развоја посматрао је и решавао кроз призму тзв. животних и научних појмова. У вези са тиме писао је: "Са логичке тачке гледишта разграничење спонтаних, природних и неспонтаних дечијих појмова подудара се са разликовањем емпиристичких и научних појмова" (Виготски, 1983, стр. 226).

Основна идеја Виготског састоји се у томе да новине које даје школски узраст у вези са развојем мишљења долазе кроз врата научних појмова. Тако се одлучујући помак у развоју везује, пре свега, за садржај наставе са акцентом на научности тих садржаја.

Када расправља о спонтаним и научним појмовима, Виготски наглашава њихов различит научни пут. Спонтани појмови детета развијају се одоздо навише, од елементарних и нижих својстава ка вишим, а научни појмови прелазе пут од сложених и виших својстава ка елементарнијим и нижим. Однос научних и спонтаних појмова у психичком развоју детета посматра се кроз однос две зоне развитка, наредног и актуелног. У објашњењу овога Виготски истиче: "Сасвим је несумњива и неоспорна чињеница да се свесност и вољност појмова, та неразвијена својства спонтаних појмова ученика, потпуно налазе у зони његовог наредног развитка, тј. испољавају се и постају делотворна у сарадњи са мишљењем одраслог" (Виготски, 1983, стр. 283).

Теоријске основе Виготског о односу наставе и развоја широко су прихваћене и даље разрађиване од стране совјетских психолога. Најпотпуније и најдоследније су биле развијене у оквиру психолошке теорије делатности (Леонтијев, Галперин, Запорожец), која је не само потврдила реалистичност и плодност идеја Виготског, већ је у коначном резултату довела до великог преиспитивања традиционалних представа о развоју и његовој корелацији са наставом. У вези са овим Н. В. Репкина (1993) пише да је укључивање тих процеса у контекст делатности, акције, фактички значило одустајање од свођења развоја детета на развој сазнајних функција (мишљења, памћења, перцепције итд.) и истицање у први план његовог формирања као субјекта различитих облика људске делатности. Такав прилаз је разрадио и Ељкоњин (1989) који је, анализирајући наставну делатност ученика, приметио њену специфичност и суштину, не у усвајању ових или оних знања и вештина, него и у мењању ученика као субјекта. Тиме је био положен камен темељац развијајуће наставе у којој се дете посматра не као објекат на кога делује учитељ обучавањем, већ као субјект који се сам мења кроз процес учења. Своју развијену формулу концепција је добила, осамдесетих година, кроз низ истраживања која су спроведена под заједничким руководством Ељкоњина и Давидова. Ова два аутора ослањали су се у свом експерименталном раду на теоријске поставке Виготског. Наравно, они су те идеје даље разрађивали и на њиховим основама изградили теорију развијајуће наставе. Истраживања су превасходно оријен-

тисали на млађи основношколски узраст. Настојали су да установе шта се то ново јавља у психичком развоју на том узрасту. Након изучавања утврдили су да се развијају следеће новине: наставна делатност и њен субјект, апстрактно-теоријско мишљење и усмерено управљање понашањем. Традиционално основно школовање не обезбеђује пуновредан развој ових новина код већине ученика, што значи да не доприноси искоришћавању потенцијала зоне наредног развоја, већ усавршава и увежбава оне психичке функције које су настале и развијале се код деце још у предшколском узрасту – опажање, емпиристичко мишљење, утилитарна меморија (Давидов, 1995).

Настојања Давидова и његових сарадника кретала су се у другом правцу. Наиме, они су сматрали да треба организовати такву наставу која ће код млађих ученика стварати неопходне зоне наредног развоја које би се временом претварале у зоне актуелног развоја. Другачије речено, потребна је таква настава која ће суштински утицати на развој мишљења ученика.

Давидов и Ељкоњин акценат стављају на принципијелну измену садржаја на почетним етапама наставе. Садржај појмова у настави треба да има научни, теоријски карактер, а не емпиристички који је типичан за традиционално почетно основно школовање. Поводом овога писали су да традиционална настава утврђује, пре свега, предшколске облике мишљења, предшколски емпиријски однос према стварности и не формира нови теоријски однос према њој, не ствара нове облике мишљења и не унапређује интелектуални развој (Ељкоњин, Давидов, 1966). Дакле, неопходно је створити услове који ће омогућити развијање вишег нивоа мишљења у основношколској настави, а то је научно-теоријско мишљење.

У једној од замерки која се у то време износила против измене садржаја на овој етапи наставе, као разлог наводе се узрасне карактеристике ученика нижих разреда, које ограничавају могућности такве измене. Међутим, на овакав коментар Давидов и Ељкоњин дају следећи одговор: "Али при томе присталице оваквог мишљења обично заборављају да се 'карактеристике', неопходне за усвајање новог садржаја, управо саме и формирају у процесу његовог усвајања" (Ељкоњин, Давидов, 1966, стр. 48). Тај став је заступао и Виготски који је говорио да развој психолошке основе за учење предмета у нижим разредима не претходи почетку наставе, већ се одвија у нераскидивој унутрашњој вези са њом. То би, другим речима, значило да се наставни процес појављује у функцији когнитивног развоја ученика, а то управо и јесте задатак наставе.

Већ смо напоменули да Давидов (1995), као новину на овом школском узрасту, наводи формирање наставне делатности и њеног субјекта. Како аутор даље истиче: "Носилац наставне делатности јесте њен субјект и управо њему припадају садржај и структура те делатности. Ученик млађих разреда као субјект врши властиту наставну делатност заједно са другом децом и уз помоћ учитеља. Развијање субјекта наставне делатности врши се у самом процесу њеног настајања, кад се ученик постепено претвара у онога који учи, мења и усавршава самога себе у процесу стварања наставне делатности" (Давидов, 1995, стр. 27). Потребно је акцентovati то да ученици овог узраста наставну делатност обављају најпре заједнички, односно подражавајући један другога у прихватању и решавању наставног задатка, и истовремено ограни-

зују дијалоге и дискусије везане за питања избора најбољих радњи и оптималног пута решавања задатака. Управо у таквим ситуацијама код деце се искоришћавају потенцијали зоне њиховог наредног развоја. Другачије речено, формирање наставне делатности у првим етапама спроводи колективни субјект. Постепено ту делатност почиње да самостално остварује свако дете, постајући тако индивидуални субјект те делатности (Давидов, 1995).

Специфичност наставне делатности састоји се у томе што у процесу њене реализације ученик усваја теоријска знања. Њихов садржај представља генеза, постанак и развој неког предмета. Да би се код ученика нижих разреда формирала наставна делатност, потребно је да они систематски решавају наставне задатке, чија је основна одлика да при њиховом решавању ученик тражи и налази општи начин (принцип) прилажења многим посебним задацима одређене класе које касније решава одмах правилно. Наставни задаци се решавају посредством система наставних радњи. Овим се, у ствари, исказује суштина програма развијајуће наставе који обезбеђује, што се види из приложеног, кретање мишљења ученика од општег ка појединачном. Наставни програми који обезбеђују такво кретање мисли, фиксирају целовите системе знања (Давидов, 1989). За усвајање тих знања одлучујућа улога припада радњама ученика помоћу којих прате услове настајања ових или оних појмова. Систематско обучавање ученика по тим програмима формира код њих теоријске појмове и развија теоријско мишљење. Давидов сматра да, насупрот овоме, традиционална настава не формира основе било каквог другог типа мишљења, осим емпиристичког, које се иначе развија код ученика независно од школе и ван ње (Давидов, 1989). За разлику од програма развијајуће наставе који се заснивају на дијалектичком схватању мишљења, програми традиционалне школе су изграђени у складу са захтевима формално-логичких представа о људском мишљењу. То је и разлог, како констатује Давидов, да се мисао ученика, приликом усвајања садржаја унутар тих програма, креће од посматрања појединачних манифестација неког објекта, ради издвајања у њима неких једнаких, сличних или општих елемената. У том случају мисао ученика се креће од појединачног ка општем.

Зато Давидов, Ељкоњин и остали сарадници примењују метод изучавања психичких делатности на тај начин што изучавају генезу формирања умних радњи и различите облике психичке делатности, давањем одређених садржаја (нпр. математичких), са усмереношћу на његова битна својства. То говори да у процесу усвајања знања треба имати у виду овај процес. Посебно се наглашава да је у савременој школи, с обзиром на њене задатке, основно "садржај и његова органска повезаност са одговарајућим начинима предавања" (Давидов, Ељкоњин, 1966, стр. 43).

Л и т е р а т у р а:

- Будић, С. (1999): *Индивидуализована настава и усљех ученика*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад
- Цветковић, Ж. (1989): "Садржај наставе и развијање мишљења ученика", *Зборник инстџиџуџа за љедаџошџа истџраживања*, 22, Београд, 98–106.
- Давидов, В. В. (1989): "Шта је наставна делатност", *Зборник Инстџиџуџа за љедаџошџа истџраживања*, 22, Београд, 89–97.
- Давыдов, В. В. (1994): *Философско психологические проблемы развития, образования*, Интор, Москва
- Давидов, В. В. (1995): "О схватањима развијајуће наставе", *Сазнавање и настава*, Институт за педагошџа истраживања, Београд, 9–33.
- Эльконин, Д. Б., Давыдов, В. В. (1966): *Возрастные возможности усвоения знания, просвещение*, Москва
- Пијаже, Ж. (1975): "Учење и развој", *Предшколско дејџе*, 3, Београд, 227–239.
- Репкина, Н. В. (1993): *Чџо љаџоје развивајуће обученије*, Пеленг, Москва
- Виготски, Л. С. (1983): *Мишљење и џовор*, Нолит, Београд
- Занков, Л. В. (1963): *О началном обучении*, Москва

Spomenka Budić, MA

RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTION AND PUPILS' INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Summary

Two basic theories concerning rule of instruction in intellectual development have been developed by scientific school of Lav Vigotsky and Geneva school.

The theory of Piage is based on the idea that children's development is independent from the process of instruction. According to this theory, a pupil is able to take on information only with respective thinking operations already developed, or at the end of theirs development.

Vigotsky, on the other hand, has been especially pointing out ruling role of the instruction in pupil's intellectual development. The most fundamental feature of teaching is that creates an area of subsequent development, that is, stimulates and forces series of development inner processes. Theoretical basis of Vigotsky have been developed in a most complete and consistent way in psychological activity theories (Leontijev, Galjperin...) Having relied on Vigotsky's theoretical postulates Eljkowin and Davidov built foundations of developing instruction through analyses of pupils' activity in teaching process.

Key words: teaching, intellectual development, pupil, teaching activity, developing instruction

ЕКЛЕКТИЦИЗАМ И ИНТЕГРАЦИЈА КАО МЕТОДОЛОШКА МОГУЋНОСТ

Резиме

Рад представља покушај формулисања неких метаитеоријских аспекти интегрисања модела, теорија и теоријских основа у домену примењених наука. Експлицирајући шта се до сада урадило у вези примене интегративног приступа у примењеним наукама, аутор настоји да истагне методолошке препоруке интеграције као методолошке могућности и тиме допринесе широј примени систематичнијих, конзистентнијих и уједињенијих интегративних покушаја у педагозији.

Кључне речи: еклектицизам, интеграција, метаитеоријска анализа, методолошка оријентација

О идеји спајања или обједињавања научних теорија или њихових елемената одувек се промишљало са извесном амбивалентношћу. Традиционална методологија нас упућује на два различита угла посматрања еклектичких приступа у науци: с једне стране на њих се гледало као на методолошки приступ недоследног и аморфног "крпљења" идеја, а са друге стране као на приступ у коме критички и отворени ум одабира оно најбоље из постојећих теорија у циљу стварања нове "целине" или нове теорије. За разлику од методолога који су стављали знак једнакости између еклектицизма и неоригиналности, еклектицизма и површности, па и ослањања на туђи рад, савремене методолошке тенденције су ипак ближе овом другом углу гледања на еклектичке покушаје у науци (1, стр. 128).

Наиме, неоспорно је да постоје научне дисциплине у којима се еклектички приступ не може избећи или, тачније, у којима постоји функционална потреба за интеграцијом њихових теорија. То се посебно односи на поље примењених наука или оних научних дисциплина које су, осим своје теоријске оријентације, усмерене и на практично делање, што је случај и са педагогијом као науком. Тако је на пример познато да се на пољу моралног васпитања, "васпитање карактера" и Колбергов приступ налазе у оштром контрасту, како што се тиче теоријске оријентације, а тако и следственог практичног деловања. Наиме, бихејвиористички оријентисано "васпитање карактера" упућује васпитаче да своје властите моралне норме и вредности преносе младима путем директног поучавања и моделовања, док когнитивистичко-структуралистички

оријентисан Колбергов приступ заступа тезу да млади могу индивидуално изграђивати (усвајати) систем моралних норми и вредности путем рефлексije и циљане дискусије. Ова два различито теоријски оријентисана приступа моралном васпитању различито упућују и на практично деловање, не само васпитаче него и родитеље. Питање: "Шта чинити?", изгледа сасвим оправдано.

Илустрација наведеног примера може, дакле, да укаже на потребу, али и оправданост примене интеграционог приступа у структурирању или развоју нове теоријске оријентације на пољу моралног васпитања, која ће имплицирати својствену јој практичну димензију деловања (4). Интеграцију или интеграциони приступ као методолошку могућност могуће је применити и на друге области или домене васпитања и образовања. Иако се наравно о примени интеграционог приступа као општој методолошкој оријентацији у педагогији не може говорити, на пољу практичног деловања, тамо где је могућа и сврсисходна, интеграција педагошких теорија је пожељна (4). Штавише, она је понекад и потребна јер иницира свеобухватнију педагошку теорију и релевантну јој педагошку праксу.

НИВОИ И ПОДРУЧЈА ИНТЕГРАЦИЈЕ

Интеграциони приступи као методолошка могућност, на пољу примењених наука, могу се класификовати у односу на постојеће метатеоријске нивое интегрисања. Тако је интеграција две или више теорија могућа:

- на практично-теоријском нивоу, када се интегративни приступ примењује у домену обједињавања метода рада или модела две различите теорије;
- на предметно-теоријском нивоу, када се интегративним приступом остварује обједињавање више педагошких теорија или неких њихових елемената; тако је на пример, John Gibbs (по наводу 7, стр. 279), примењујући интегративни приступ на овом теоријском нивоу, интегрисао теорију Мартина Хофмана о развоју емпатије и Колбергову теорију моралног расуђивања;
- на нивоу теоријских основа, што је и најосновније полазиште у покушају интеграције теорија, пример теоријске основе био би став да људска бића не откривају стварност пасивно, него да је активно конструишу – што је један од постулата когнитивистичке парадигме коју заступају Пијаже и Колберг.

Ова три нивоа су у дисконтинуитету један са другим; експлицитне разлике међу њима постоје на метатеоријском нивоу, али у процесу интеграције њихово преплитање је често видљиво без истицања експлицитних им разлика. Наиме, теоријске основе су метатеоријске претпоставке на којима се заснивају предметне теорије или својствена јој пракса (7, стр. 281); дистинкција предметно-теоријског и практично-теоријског нивоа је слична оној која постоји између описивања и мењања стварности. Предметне теорије не могу бити интегрисане доследно уколико су њихове теоријске основе инкомпатибилне; практично, васпитно-образовне методе рада не могу бити доследно интегри-

сане уколико су теорије из којих су изведене инкомпатибилне (несагласне и неспојиве).

Hal Arkowitz (по наводу 3) заговара интеграцију као методолошку могућност, с обзиром да број омогућава комбинације различитих теоријских система, при чему разликује два типа интеграције у односу на подручја која обухватају. Тако се први тип интеграције може остварити на подручју између практично-теоријског и предметно-теоријског нивоа, где ће се заправо тражити заједнички елементи у различитим праксама и њиховим теоријама. Други тип интеграције обухвата подручје једног или више домена (поља рада) или њихових димензија, при чему се "домен" поима као концептуализовани део стварности, а димензија као посебан, одређени аспект домена (исто). У том смислу, уметничка компетенција је домен, а естетски доживљај је димензија.

Слична дистинкција постоји и у случају разматрања "научних поља" и постојања "међупољних теорија" (упоредити са 7, стр. 287), чија је основна функција да: "...објасне постојање одређених и конкретних релација између научних поља" (исто). "Међупољне" теорије се могу поимати и као покушаји путем којих се интегришу научна поља (домени), а не саме теорије. Потребно је нагласити да се у примењеним наукама интеграциони приступ углавном примењује на праксу, теорије и теоријске основе унутар истог домена и његових димензија.

ОБЛИЦИ ИЛИ ФОРМЕ ИНТЕГРАЦИЈЕ

Експлицирајући одговор на питање о томе шта се дешава са теоријама, научном праксом и теоријским основама када "уђу" у процес интеграције, Agnes Tellings (2001, стр. 280) марkira два облика или две форме интеграције: редукцију и синтезу. Интеграција у форми редукције подразумева поступак којим се једна теорија реформулише и своди на појмове друге у циљу структурирања нове теорије. Основна претпоставка за поступак редукције је компатибилност теорија.

У традиционалној науци или логичком позитивизму, редукција теорије је била признати пут за креирање научног прогреса, јер: "...развој науке и научног сазнања се огледа у томе што се старе научне теорије и научни закони преобраћају у логичне последице нових теорија. Према том схватању, старе теорије се не одбацују и не замењују новим, него бивају обухваћене новим теоријама" (5, стр. 168). Традиционална наука је заступала и базично веровање да "снажне" теорије не могу бити оповргнуте, али истовремено је заговарала и могућност да се и снажне и слабе теорије могу развијати и тако "покривати" ширу област или пак да могу бити укључене у неку другу, обухватнију теорију. Пример за поступак интеграције у форми редукције је Скинеров покушај реформулисања појмова небихејвиористичких теорија о менталном функционисању бихејвиористичким појмовима. Скинер је тако покушао да оствари интеграцију на оба нивоа – предметно-теоријском и основном, обухватајући при томе интеграционим приступом неколико димензија једног домена.

Редукција није увек сепаратна, раздвајајућа форма интеграције. Она често може бити први корак ка остваривању неке друге интеграционе могућности, али и поступак којим се може допринети компатибилности теорија. По-

лазишна тачка промишљања у поступку редукције увек су питања о њеној оправданости и коректности, о исправности закључка о компатибилности теорија, као и настојање да се не изгубе суштински елементи и комплексност појмова теорија у редукцији. Редукција, као форма интеграције, углавном се примењује на предметно-теоријском нивоу и нивоу теоријских основа, а може обухватати један или више домена или димензија.

Интеграција у форми синтезе подразумева поступак којим се теорије спајају и трансформишу у нову теорију; нова теорија, уз препознатљивост суштинских појмова оригиналних теорија, мора да садржи и целовитост, комплексност нових појмова. Ови нови појмови требало би да буду "плодови судара" оригиналних, изворних теорија (4). Практично, у поступку синтезе, теорије морају бити компатибилне, њихови појмови конвергентни и задржани, али структурирани у нешто сасвим ново. Синтеза као форма интеграције може се применити на сва три метатеоријска нивоа и може обухватити један или више домена и димензија.

ФИЛОЗОФСKE И МЕТОДОЛОШКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ ИНТЕГРАЦИЈЕ

Педагогија је наука у којој, као и у свим осталим хуманистичким и друштвеним наукама, битишу различити погледи на свет. Педагогија има више различитих система, обухвата више парадигми, те се у бављењу педагогијом примењују и различити методолошки приступи. Педагози негују више различитих погледа на то шта је знање и како се уопште може сазнавати. Најзад, педагогија је наука коју сачињава велики број различитих теорија; зато се оно што се дешава у савременој педагогији најчешће и назива стањем "теоријског плурализма". Присталице еклектицизма и поступка интеграције као његове методолошке могућности такође прихватају стање "теоријског плурализма", сматрајући да се не може заступати веровање да само једна теорија или модел стварности мора и може бити општеважећи. Тако Stanley Messer (3) истиче да је основна претпоставка интеграције конструисање једног ваљаног модела од различитих модела, у циљу структурирања једне од обједињених теорија стварности, а чија епистемологија почива на сазнавању одрживости интегрисаних елемената различитих модела и теорија. Јер, "добри" и "лоши" описи научне стварности постоје, али сви они својим интерпретацијама могу одговорити на критеријум вредновања – одрживост, тј. да ли су одрживији од других.

Као и сваки други методолошки поступак, тако и интеграција подлеже одређеним методолошким захтевима или, тачније, има своје методолошке претпоставке. Да би се остварила методолошки коректна и успешна интеграција, неопходно је прво путем аргумената, независних од оригиналних теорија, образложити оправданост, али и супериорност интегративног оквира. Надаље, неопходно је експлицирати све оно што је задржано, изостављено, али и промењено у односу на оригиналне теорије, као и све оно што је потпуно ново. На крају остаје захтев да се при свему овоме користи метајезик. Резултати интеграције или интеграционог приступа (нова метода, теорија или теоријска

основа), подлежу истим методолошким захтевима верификације који важе и за "оригинале". Тако, интегрисане теоријске основе морају бити конзистентне и веродостојне; интеграционе теорије морају бити валидне, а ако и предвиђају, морају предвиђати прецизно; интегрисане практичне методе или модели морају бити делотворни.

Како се, заправо, практично одвија поступак интеграције као методолошке могућности на предметно-теоријском нивоу? Сам поступак започиње селекцијом теорија одабраних за интеграцију. Које ће теорије "ући" у поступак интеграције, зависи пре свега од анализе и дефинисања проблема који ће бити водиља у интеграционом поступку и наравно од самог циља интеграције. Све то заправо подразумева тражење одговора на следећа питања: шта се жели постићи или остварити интеграционим поступком, шта је циљ и којим резултатима интеграција тежи, да ли интеграционим приступом обухватамо једно или више теоријских поља, једну или више димензија? Потребно је нагласити да је "интеграцију" као методолошку стратегију утемељила психотерапија у циљу стварања ефикаснијих терапеутских модела применљивих у пракси. Отуда и сугестија S. Messer-a (3) да се одабир теорија за поступак интеграције мора ограничити на оне теорије чији су модели "клинички или експериментално доказани као ефикаснији". Међутим, није могуће увек доказати ефикасност практичне димензије једне теорије саме по себи; многе теорије постају практично делотворније када се интегришу са другим теоријама, што је често случај у другим научним дисциплинама.

Надаље, у поступку интеграције потребно је валидационо фокусирати теоријске основе у смислу њихове компатибилности. Уколико теоријске основе две теорије нису компатибилне, интеграција на предметно-теоријском нивоу није могућа. Након одговарајућег одабира теорија за поступак интеграције, неопходна је њихова прецизна интерпретација, као и презентовање аргументата за примену интеграционог поступка. Када се задовоље ови основни методолошки захтеви, приступа се избору форме интеграције, који зависи пре свега од саме одлуке и маркираног закључка да је интеграција пожељна. Сваки даљи корак у одабраној форми интеграције мора бити јасно интерпретиран. Тако се редукцијом могу добити чврсти исходи ако се теорија А сведе на теорију Б, без "искривљавања" једне или друге. У форми синтезе, односу између нових елемената интеграционе теорије и елемената оригиналних теорија, морају бити јасно експлицирани, а потом и интерпретирани. На крају, интеграциона теорија мора бити тестирана као и свака друга, нова теорија (на интерну и екстерну конзистенцију, валидност и др.).

Практично, интеграција као методолошка могућност мора, дакле, да следи одређену методолошку процедуру (упоридити са 7, стр. 291):

1. Анализа ситуације и формулисање услова за теорије које ће бити обухваћене поступком интеграције.
2. Извршити одабир, селекцију теорија, водећи рачуна о њиховој компатибилности.
3. Прецизно интерпретирати одабране теорије метајезиком.
4. Одабрати форму интеграције.

5. Извести интеграциони поступак уз образложење сваког корака интеграционе процедуре.
6. Тестирати интеграциону теорију, сагласно са захтевима стандардне процедуре за тестирање сваке нове теорије научне дисциплине у разматрању.

Л и т е р а т у р а:

- Cohen, L. & Manion, L. (1994): *Research Methods in Education*, London, Rotledge.
- Гојков, Г. и др. (1999): *Лексикон педагошке методологије*, Вршац, ВШ за образовање васпитача.
- Messer, Stanley (1986): *Eclecticism in Psychotherapy: Underlyin Assumptions, Problems and Tradeoffs*, доступно на: <http://tip.psychology.org.html>
- Murray, Thomas (1997): *An Integrated Theory of Moral Development*, доступно на: www.ipl.org.html
- Ристић, Ж. (1995): *О исцртавању, методу и знању*, Београд, ИПИ.
- Савичевић, Д. (1996): *Методологија исцртавања у васпитању и образовању*, Врање, Учитељски факултет.
- Tellings, A. (2001): *Eclecticism: A Metatheoretical Analysis*, *Educational Theory*, No. 3, стр. 277–292, University of Illinois.

Olivera Knezevic Floric, MA

ECLECTICISM AND INTEGRATION AS METHODOLOGICAL POSSIBILITY

Summary

The author of the essay attempts to articulate some meta-theoretical aspects of integration of models, theories and theoretical basis in the domain of applied sciences. Having explicated what has been done through application of integration approach in applied sciences, the author is pointing out methodological postulates of integration as methodological possibility aiming to contribute broader application of more systematic, more consistent and more successful integration attempts in educational science.

Key words: eclecticism, integration, meta-theoretical analyses, methodological orientation

ВОДЕЋИ ЦИЉЕВИ ОДРЖИВОГ РАЗВОЈА

Резиме

У раду се анализира појам одрживог развоја, његова еколошко-економска, социјална и културна димензија, као и идеја праведности као окосница одрживог (према околини усмереног) развоја. Као водећи циљеви наводе се: помирљивост са природом, економска носивост и трајност, социјална праведност, културни идентитет, глобални заједнички рад.

Кључне речи: одрживи развој, социјална праведност, помирљивост са природом, економска носивост, културни идентитет, глобални заједнички рад

Одрживи развој? Шта би то требало да буде?!

Одрживи развој? Никад чуо!!!

Овакве реакције су готово типичне, а анкета Савезног министарства за екологију коју је спровео Стефан Сумерер, показала је да се 11% испитаника на Западу и 7% на Истоку, једном средом са појмом одрживости, односно да *десет од десет* испитаних грађана немају свест о том појму.

Постоји ли дилема о томе какви би резултати били када би се код нас спровела слична анкета. Не знамо о чему се ради, а реч је о узору, идеалу који има претензије да промени нашу свакидашњицу. Тиче се нас самих, нашег властитог бића, свакидашњег опстанка у овом убрзаном времену. Одрживи развој настао је као реакција друштва на до крајњих консеквенци доведен модел технолошког прогреса, али он сам не може тај прогрес обуздати и задржати. То се може догодити једино деловањем *освећених појединаца*, уколико још верујемо у чуда, јер чудо је квалитативна категорија, а ми живимо у једној, крајње квантитативно одређеној ситуацији. Управо у томе је и улога образовања у овом технолошки рационалном окружењу – у *освећивању појединаца*, у валоризацији *разума и свести* у поновном успостављању изгубљених мерила умности, моралности, духовности, што је у педагошкој делатности неопходно при промишљању највиших образовно-васпитних узора.

Ипак, са одрживим развојем почиње да се шири једна нова идеја. У интернационалној и националним еколошким и развојним политикама, на нивоу Уједињених нација, Светске банке, ЕУ, тешко да постоје још пројекти и програми који нису формулисали захтев за "одрживошћу". Еколошка удружења, иницијативе грађана, привредни предузетници прихватили су појам и према

њему усмерили концепте и пројекте. Све чешћа су и саветовања, скупови на којима се могу чути предлози о могућности укључивања система образовања у сва ова настојања и токове око одрживог развоја. Још није извесно да ли са настојањима овог новог узора могу да се идентификују велике групе становника. Девет од десет испитаних грађана нису упознати са овим појмом као ни са његовим настојањима. То свакако важи и за педагоге којима се у оквиру концепта одрживости промишља важна улога.

ШТА ЈЕ ОДРЖИВИ РАЗВОЈ?

Шта значи "одрживи развој", или можда, мање неразумљиво, а прецизније *"одрживи, према околини усмерени развој"*?¹

Од Рио-конференције Уједињених нација за *Околину и развој* 1992. године, под овим појмом дискутоваће се широм света одређене појаве кризе глобализације капиталистичке привреде, односно одговарајући противнацрти и идеје за решење.

Економски модел раста западног система водио је са једне стране богатству и благостању, при чему је без сумње испуњен важан критеријум успеха. Али таквава глобализација овог друштвеног модела развоја учинила је да постане јасан његов "екстерни трошак":

- Чини се да је достигнута граница даље оптерећености природних ресурса и кружења у природи, од којих зависи живот; нарочито је, између осталих, забрињавајући развој у области тла, шума и климе;
- Пооштравају се социјални диспаритети између различитих привредних региона земље и између друштава – повезано са масовном незапосленостју, сиромаштвом, болешћу, неписменостју, глађу, са нарастајућим насиљем и криминалитетом;²
- Разорене су традиционалне животне везе, културне припадности и повезаности људи – чини се да су упућени на миграционе покрете, на процесе раздвајања и анонимизирања, али и на фундаменталистичке "против-отпоре";
- Нарастају и глобализују се потенцијали ризика које узрокује сам човек – нпр. повећавају се ризици поступака са плутонијумом, могућности манипулације у генетској технологији и катастрофе у "природи";
- У последњих десет година утврђен је пораст политичких конфликта и ратних разрачунавања.

Западни модел раста показује тиме да упркос свим успесима, није погодан за будућност.

Идеја одрживог (према околини усмереног) развоја, насупротив томе, захтева друштвену привреду и развој, који:

- узимају у обзир ограничено оптерећење и способност регенерације природне подлоге живота и тако је чувају и за будуће генерације;
- води ка већој праведности у развоју и тиме побољшавању услова живота за све људе, а не само за привилеговану мањину;

- отвара могућности самоодређења и културног идентитета;
- смањује глобалне потенцијале ризика и
- води, укупно, ка побољшању интернационалног заједничког рада.

У центру концепта одрживости стоји циљ да се део система човекове привреде боље смести у еколошки општи систем планете Земље. То значи да привреда снажније извршава регулативе природне динамике и еволуције, да урачунава способност регенерације природне подлоге живота (климе, воде, тла, вегетације итд.) и тампон-капацитете (способност примања и неутрализовања отпадака и штетног материјала) природног система, укључујући човеково тело у управљање и развој.

Поред ове еколошко-економске димензије концепт укључује и једну социјалну и културну димензију: идеју социјалне *праведности* као индивидуалног захтева за самоостварењем и срећом у животу. Без узимања у обзир како еколошких, тако и социо-културних димензија чини се да није осигуран трајан економски и друштвени развој.

У концепту одрживости повезују се објективна, односно прагматична размишљања (сигурност темеља живота и развоја), са етичким принципима. Ради се о нормативном и антропоцентричном концепту. Водећи етички принципи су: оријентација на разум, право на живот, праведност, самоодређење, универзална одговорност и партнерство у погледу на природу и ближње. Они се мисаоно претпостављају, прихваћени су, пошто могу наћи пристанак у већини култура; али у ком обиму они могу да се реализују и спроведу у живот, то је друго питање.

Ради се, дакле, о визији једног света у коме се природни ресурси обазриво користе и праведно деле, у коме се право на самоодређујући, човека достојан живот, повезује са интернационалним партнерством и одговорношћу. Ради се ни мање ни више него о способности за будућност и за преживљавање човечанства и човечности – хуманости на планети Земљи.

Овде ће бити представљени битни еколошки и развојнополитички водећи циљеви и критеријуми одрживог развоја, који се свакако могу допунити, издиференцирати и претпоставити са другачијом важношћу. Они могу и треба да оријентишу педагошко тематизовање, али, пошто процес образовања има властиту логику, не можемо их погрешно разумети као педагошки програм.³ Са аспекта педагошког промишљања, значајне су и консеквенце одрживог развоја за процес учења и институције образовања.⁴ Свакако је омогућено да се садашњи циљеви образовања и педагошка пракса пропитују, колико се имплиците или експлиците односе на водеће циљеве идеје одрживости, у овом смислу на *оспособљености* за будућност.

ПРВИ водећи циљ: ПОМИРЉИВОСТ СА ПРИРОДОМ⁵

Одрживи (према околини усмерен) развој, битно је оријентисан на *помирљивост са природом*. При томе су очување природне многострукости (биодиверзитет) и осигурање способности регенерације природне подлоге живота (тло, вода, ваздух, вегетација итд.) централни критеријуми. За њих се име-

нују индикатори или утврђују брижне граничне вредности. Посебну месну вредност имају при томе поступци за заштиту климе, тла, воде за пиће, екосистема, као и осигурање резерви хране и сировина и чување генетичке многострукости.

Због свега наведеног, од изузетног је значаја преиспитивање принципа развоја природних система (самоорганизација, многострукост, умреженост, систем кружног тока), њихова преносивост и употребљивост за решавање техничко-економских и евентуално социјалних проблема. То претпоставља боље разумевање токова развоја и начина функционисања природних система. Не ради се, дакле, само о заштити и нези природе, односно природних ресурса, иако то остаје битан циљ. Боље повезивање привредних процеса и кружење у природи и систему јесте највиши циљ одрживог развоја.⁶

Централна питања су: Које животне захтеве имају друга жива бића? Како се може очувати многострукост популација, врста и екосистема? Како развити и регенерисати природне системе? Како реагују природни системи на захвате и оптерећења? Како решавају проблеме природни системи? Које стратегије решавања проблема природе у будућности можемо или морамо снажније узимати у обзир?

ДРУГИ водећи циљ: ЕКОНОМСКА НОСИВОСТ И ТРАЈНОСТ

Оба циља мешају се један са другим. Један на трајање ослоњен привредни развој, који праведно дели рад и осигурава основно снабдевање као и квалитет живота људи, захтева успоравање засада све снажнијег растућег струјања материјала и енергије и подизање ефикасности у енергији и материјалима. То је немогуће достићи без технолошких иновација у оквиру "стратегија ефикасности", и захтева промену економских оквирних услова.

Важни критеријуми су: 1) појачана употреба обновљених ресурса и енергије (у обиму њихове регенерације), 2) минимизирање употребе необновљивих ресурса и енергије и њихова замена са обновљивим, 3) минимизирање емисије (у оријентацији на капацитет примања и на способност реакције затечених природних система), и 4) минимизирање употребе ризичних технологија.

Велики значај добија изградња и јачање локалне и регионалне мреже производње и размеђивање. То значи и развијање нових форми кооперације између града и села. Развој у једном "згуснутом простору" представља велики глобални изазов.

Одрживи развој мора да етаблира нове форме тржишне привреде и политичко уређење управљања. Посебно се морају узети у обзир тзв. спољашњи (екстерни) трошкови обавеза осигурања код ризичних технологија, законско регулисање и мере кажњавања код еколошких прекршаја, као и једна еколошки оријентисана реформа пореског система која може да повишава економску носивост друштвеног развоја.

Између осталих, централна питања су: Како се може скок енергије и материјала у производњи обликовати еколошки пожељније и ефикасније? Које ризичне технологије можемо очекивати за нас и које су могуће алтернативе? Којим стратегијама и концептима можемо у сеоским просторима, као и у

градским "згуснутим" областима, унапређивати економску носивост као и развоје који ће уважавати питања ресурса? Који политички и економски инструменти управљања могу водити и потпомагати потребну економску промену курса?

ТРЕЋИ водећи циљ: СОЦИЈАЛНА ПРАВЕДНОСТ

Идеја *праведности* је језгро концепта одрживости. Људи и народи имају, према томе, принципијелно исте захтеве за коришћење природних ресурса и исто право на развој,⁷ темељно начело, које је, данашњим моделом раста сасвим очигледно повређено.

При томе се не ради само о праведнијој форми светске трговине и о мерама нагодбе за досада запостављене регионе. То се претвара у политички оштро питање о унутардруштвеној праведности у погледу на личне шансе живота и развоја: сиромаштво у метрополама и искоришћавање рада жена и деце у многим регионима земље примерено је за именовање. Етичке аргументације могу се прагматички придружити: друштвени развој, који не води ка већој праведности, осигурава енормне потенцијале кризе и насиља, који угрожавају сваки напор одрживости у еколошко-економској области.

Врло различити демографски развоји, снажан раст становништва у "Трећем свету" и старење становништва у високоразвијеним индустријским земљама, социјални миграциони покрети који се појачавају политичком, економском и еколошком кризом, као и ситуација на тржишту рада са структуралном масовном незапосленошћу чине јаснијим да су са узором "социјална праведност" повезане замашне друштвене обнове: морају се развити иновативни концепти нове поделе рада, друштвенокорисног рада, микроподухвати⁸, иницијативе самопомоћи, комуналне и регионалне берзе за размену услуга, итд.

Водећи циљ "социјална праведност", проблематизује преовлађујуће потрошачке навике и стилове живота. Он захтева развој скромнијих форми (задовољства са малим) квалитета живота и саморазвој, који неће једнострано ићи на рачун природе и других људи. Оне треба истовремено да буду атрактивне и да нађу примаоце.⁹ Реторика чистог одрицања и чедности овде има мало успеха, али вредно је искуство повећане радости живота кроз садржајан рад, интензивне сусрете и комуникацију, кроз образовање и културу, здравље и фитнес...

Уз то, остаје питање да ли и колико водећи циљ "социјална праведност" укључује право на "надокнађујући развитак" досада запостављених региона и социјалних група.

Централна питања су између осталих: Како достићи, на глобалној равни, виши ниво праведности у привредним и другим односима региона и народа? Како унапредити и оснажити унутрашње друштвене шансе за живот и развој до сада оштећених група? Како развити задовољавајући стил живота који истовремено чини искуственим квалитетнији живот?

ЧЕТВРТИ водећи циљ: КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ

Одрживи, трајни развој морају потпомагати и носити све нације и друштвене групе. Отуда, он рачуна на општи договор и суделовање грађана, оних, који по Агенди 21 представљају тзв. важне групе: жене, деца и млади, аутохтоне групе, невладине организације, комуне, радници, раднички синдикати, приватници, научници и техничари, сељаци. Идеја *демократске партиципације* је, стога, шири, централни елеменат концепта одрживости.

Тиме могу и треба да дођу до изражаја културне и локалне особености. Развој истовремено мора да омогући уверење о властитом културном идентитету, пошто њега људи носе са собом. Одрживи, трајни развој, представља тако глобални оквир, за богатство локалних и регионалних путева, којима ће људи истовремено посредовати осећај посебности и припадности. Локална и културна разноврсност путева реализовања је истовремено шанса за обостран процес учења.¹⁰

У односу на назначени водећи циљ, треба унапређивати особито оне аспекте културне традиције и иновација, који су усмерени на помирљивост са природом, економску трајност, социјалну праведност, индивидуалну скромност и партиципацију. Ради се о аспектима културне традиције и иновација који, осим тога, теже разграничењу од једностраног рационално-утилитаристичког става, снажнијој интеграцији рационалног и емоционалног, вредносној оријентацији и естетском обликовању као и квалитативној промени опхођења са временом, неговању новог квалитета живота.¹¹ Одговарајуће унапређење културне традиције и развоја може допринети новој оријентацији људских потреба и форми живота, снажније, емпатијски утиснутом односу *човек-природа*.

Водећа питања су: Како осигурати широко суделовање грађанки и грађана као и важних друштвених група? Како урачунати културне, регионалне и локалне посебности у развоју, како осигурати све начине реализовања који ће уважавати утемељеност на идентитету? На које културне традиције и иновације могу да се вежу водећи циљеви концепта одрживости?

ПЕТИ водећи циљ: ГЛОБАЛНИ ЗАЈЕДНИЧКИ РАД

Више него до сада, за будућност је потребно имати у виду глобално деловање локалног и регионалног развоја на биосферу, на друге регионе и културе, на живот будућих генерација. За то је потребан развој, односно, стални даљи развој (напредовање) еколошких, економских, социјалних и културних индикатора одрживог (према околини усмереног) развоја.¹² Такође је неопходно и етаблирање датог глобалног система надзора и контроле, нпр. сателитски надзор, програм мониторинга. Веома важни инструменти постају споразуми и уговори, који се ослањају на интернационалне правне инструменте и пројекте кооперације. Даља трансформација Уједињених нација у облик "светске управе", у смислу глобалног партнерства, чини се да је овде потребан. Култура и политика споразумевања мора добити посебно место у социјалној повезаности живота као и у интернационалним односима.

Централна питања, између осталих, су: Који учинак имају пројекти, одлуке, начини понашања итд. у погледу на биосферу, друге регионе Земље и живот будућих генерација? Које могућности контроле постоје у погледу на глобални одрживи развој? Како можемо заједнички рад и споразумевање интернационално унапредити и изградити?

Овде скицирани водећи циљ одрживог, према околини усмереног развоја изгледа утопијски и нереалан с обзиром на данашњу друштвену реалност, глобални развој и познате људске слабости и несавршености.

Ово је, за сада, ма колико несавршено изгледао, једини нама познат нацрт за нову глобалну оријентацију политичко-економско-еколошког развоја. Ова нова оријентације је – по први пут у историји човечанства – буквално неопходна за преживљавање. У сваком случају, она је запосвест разуму и човечности. Богате индустријске државе, које од преовлађујућег модела раста профитирају већ десетинама и стотинама година, сада имају посебну обавезу и одговорност да крену прве, дајући тако пример. Такође, већина становника и носилаца одлука у политици, привреди (они који утичу на формирање мишљења) у култури морају да се идентификују с битним циљевима и вредносним оријентацијама концепта одрживости.

Напомене:

- 1 Овај термин употребљава Jens Reissmann (1998) "Nachhaltige, umweltgerechte Entwicklung" Chase für eine Neueorientierung der (Umwelt) Bildung. Entwurf eines Rahmenkonzepts. У: Beyer, A. *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*, Krämer, Hamburg, с. 57–100.
- 2 Упореди, "Bericht über die menschliche Entwicklung", Програм развоја Уједињених нација (UNDP) из 1996, који балансира напредак, стагнацију и назадовање у задацима развоја здравља, образовања, прехране, сигурним приходима, заштити околине, миру, итд. Упркос извесном напретку, широм света је присутан све већи јаз између богатих и сиромашних. Тамо где је привредни раст забележио успех, неретко, после тога, њега прати незапосленост, повећање друштвеног сиромаштва, политичка репресија, културно искорењивање, расипање природних ресурса. (Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Bonn, 1996).
- 3 Више о овоме погледај у: Андевски, М. (2001) "Еколошко образовање у светлу концепта о одрживом развоју", *Монографија радова са међународне Еко-Конференције*, Н. Сад, 26–29. IX, стр. 303–307.
- 4 Више о овоме погледај у: Андевски, М. (1999) "Концепт одрживог развоја – нове оријентације у програму еколошког образовања", *Норма*, 1–2, стр. 99–117.
Андевски, М. (2001) "Промишљање модела еколошког образовања према концепту одрживог развоја", *Зборник радова*, Еколошка истина, Лепенски вир, 3–6. VI 2001. стр. 453–462.
- 5 Појам би требало да пробуди потпуне асоцијације, које се пружају од "помирљивости", преко "слагања" до "закључивања споразума".

- 6 Одговарајуће мере и иновације понекада се сажимају у "стратегије – конзистенције".
- 7 Упореди концепт "Umweltraumes" који је представљен у студији "Zukunftsfähiges Deutschland", BUND, Misereor, (Hg.) (1995) Basel, с. 26. ff.
- 8 Упореди, Hal Kane (1996) Mikro-Unternehmen: *Fortschritt von unten*; World Watch, Heft 3.
- 9 Одговарајући концепт реализовања означен је у оквиру дискусије о одрживости често као "стратегија суфицијенције".
- 10 Упореди различите иницијативе за реализовање Локалне Агенде 21.
- 11 Упореди: Mayer, J. (1996) Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung, Bayer, A. *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*, Krämer, Hamburg, с. 25–50.
- 12 Упореди, Поглавље 40, Агенде 21: Информације за доношење одлука, где се обрађују два програмска подручја: А. Премошћивање "јаза" података (циљеви, активности, начини спровођења) и Б. Побољшавање расположивости информација (циљеви, активности, начини спровођења). У: *Најпори Уједињених нација за бољу животну средину 21. века*, Резултати Светског самита у Рио де Жанеиру, Бразил 1992. године, Савезно министарство за животну средину, Београд, 1992. године.

Milica Andevski Ph. D.

PRIMARY AIMS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Summary

The essay offers an analysis of the concept of sustainable development, its ecologically economic, social and cultural dimension, and the idea of fairness as its basic postulate. Primary aims are: reconcilable attitude toward nature, economic carrying capacity and permanence, cultural identity, global group work.

Key words: sustainable development, social fairness, reconcilable attitude toward nature, economic carrying capacity, cultural identity, global group work

АСПЕКТИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме

Стируктура човекове активности у физичкој култури у највећој мери зависи од његових потреба, односно побуда или мотива који га на то активност покрећу. Те потребе, разуме се, нису статичне већ се непрекидно мењају, обожавају, условљавајући рађање нових видова, или јавних облика физичке културе. У зависности од тога, у историјском смислу јасно се издваја неколико видова или јавних облика у које се најчешће убрајају игра, гимнастика и спорт, а према неким ауторима и излетничтво (туристика).

Наведени видови, или јавни облици физичког васпитања (усмерања), међусобно се тесно прелићу, допунујући један другога иако да их је кадашњем разликовати. Најбољи пример за то је ритмичко-спортска гимнастика, која у себи садржи највишије елементе сва три основна вида – игра, гимнастике и спорт. Извесне, чак и значајне разлике међу њима ипак постоје и о њима ће аутор у даљем тексту говорити.

Кључне речи: игра, спорт, гимнастика, излетничтво

Када је реч о видовима или аспектима физичког васпитања, треба истаћи да они представљају одређени модел активности човека са јасно одређеном сврхом и циљем који се жели постићи изабраном активношћу. Ту убрајамо игру, спорт и гимнастику, а по неким теоретичарима и излетничтво. Сваки од набројаних видова или аспеката развијао се независно један од другог али се сматра да је, бар према историјским предањима, гимнастика у основи обједињавала све видове. Она се делила на гимнастику у ужем смислу тј. дијететику (уметност неговања и хармонијског развијања тела) у ширем смислу тј. агонистику (надметање, спорт). Током историјског развоја поједини видови су добијали извесну предност, али су и даље остали међусобно органски повезани у јединствен систем физичког васпитања. Данас је веома тешко одредити границе између ових видова јер је готово немогуће утврдити ком виду припада нпр. ритмичко-спортска гимнастика у којој доминирају карактеристике сва три вида. Видове физичког васпитања не одређују активности које се упражњавају. Зависно од тога да ли човек жели да се разоноди, такмичи, да реши одређене биолошке задатке користе се и одређени видови. Када је реч о психичким процесима, треба рећи да код игре преовлађују позитивна емотивна стања, код спорта воља, а код гимнастике разум, односно интелект. Стога ау-

тори с правом говоре да активност у игри траје све дотле док је пријатна, у спорту док је човек у стању да издржи напоре које та активност тражи, а у гимнастици док је потребно.

ИГРА КАО АСПЕКТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Игра постоји откад постоји и човечанство и у најразличитијим облицима и манифестацијама била је и остала саставни део људске културе. Наиме, човек је веома рано сазнао ширину утицаја који се остварују кроз игру. Зато игру почиње да користи не само као средство забаве и доколице већ и као средство смишљеног и организованог утицаја на свеукупне снаге и способности деце и младих.

Класичне теорије игре настале су крајем XIX века на основу научних достигнућа у биологији, а посебно на основу Дарвинове теорије о еволуцији. Прва и најраспрострањенија је теорија о сувишку енергије Х. Спенсера. Он сматра да се еволуцијом човек развија и постаје моћнији, стиче већи број способности, због чега током живота долази до вишка енергије која се на неки начин мора ослободити. С обзиром да не постоје стварно потребне делатности, човек имитира бескорисне и безопасне делатности из којих се јавља игра. Ативистичку теорију је поставио С. Хол. Пошао је од законитости да је онтогенеза кратка рекапитулација филогенезе и закључио да се у игри детета огледају развојни ступњеви кроз које је током историје прошло човечанство. К. Грос је формулисао теорију претренинга или самоваспитања према којој детињство виших организама служи за игру у којој се испољавају инстинкти, али и стичу искуства и развијају способности неопходне за будући живот.

Иако су све ове теорије сасвим уско посматрале игру, њихова је заслуга у томе што су указале на значајну животну и васпитну функцију игре у детињству.

Феноменолошке теорије игре наглашавају егзистенцијални однос играча са средином у којој се игра. Ф. Бојтендајк сматра да је игра развој – начин за успостављање нових облика понашања за учествовање у сложеним животним условима. Ж. Шато у игри препознаје дечију потребу за активношћу, и то конкретном, у којој ће оно бити нечему узрок, моћи се изразити, потврдити – постати слично одраслом.

Психоаналитичке теорије игре тумаче лудичку активност хедонистичким начелом (постићи максимум задовољства и минимум бола), одбрамбеним механизмима (разређење страхова и фрустрација на илузоран и симболичан начин) и присилним понављањем онога што је потиснуто. Њихов недостатак је у томе што пренаглашавају инстинктивне факторе понашања у игри, а заслуга је што су указале на везу између игре и емоција, те на значај односа између деце и одраслих за игру. Е. Ериксон, из плејаде неоаналитичара, наглашава значај игре за интеракцију појединца и његове социјалне средине. Он сматра да се дете игра како би "ушло" у стварност, а не да би побегло из ње.

Когнитивне теорије игре посматрају игру као веома важан фактор у развоју свести. Најистакнутији представник ове теорије Ж. Пијаже целокупан развитак детета тумачи комплементарним процесима: акомодације и асимилације. Акомодација је прилагођавање спољашњем свету, узимање образаца

из њега, а асимилација, која је у свом чистом облику игра, мења улазне информације како би одговарале личним захтевима. У игри се обрасци стечени имитацијом примењују на нове ситуације и тако настају симболи, а то је значајно и за адаптацију јер дете испробава оне облике понашања које не може примењивати у стварности, стиче искуство и развија интелектуалне способности. Неоспоран је значај игре и за емоционални развој. Она олакшава последице интраперсоналних и интерперсоналних конфликта и ублажава стрес изазван њима.

Структуралистичке теорије игре третирају игру пре свега као комуникацију у којој се могу препознати одређене структуре независне од садржаја. Насупрот Пијажеу, који игру повезује с имитацијом, Б. Сатон-Смит у својој структуралистичкој теорији игру повезује са креативном реконструкцијом и сањањем. Он игру диференцира и од адаптивног понашања и посматра као форму трагања за сазнајним варијацијама као и проналажење новог репертоара одговора који могу бити у функцији адаптације. Игра се одређује као добровољно социјално учење, због тога што омогућава стицање искуства понашањем које није прихватљиво у реалном животу.

Интересантна су тумачења игре двојице руских аутора Л. С. Виготског и Д. Б. Ељкоњина. Виготски посматра игру као етапу у развоју сазнајних функција, чији мотив није интелектуална радозналост, већ афективни конфликти који настају кад дете не може да задовољи своје тежње. Игра је "машта у дејству" путем које дете осмишљава своје емоције и вреднује друштвено искуство. Она снажније ангажује него реални живот, дете делује линијом највећег отпора, што је од изузетног значаја за његов развој. Ељкоњин сматра да је игра по свом настанку, мотивима, садржајима и функцији друштвена активност. Тако је игра улога, карактеристична само за људску врсту, настала у процесу друштвеног развоја као последица друштвених односа и специфичних улога које је дете имало у њима. С обзиром да је искључено из производног рада, оно у игри реконструише она подручја друштвеног живота која му више нису доступна.

У многим дефиницијама најчешће се истичу одредбе које игру одређују као спонтану, нагонску активност, као активност која настаје као израз унутрашњих побуда и непосредне жеље за одређеном активношћу. Аутори се, такође, слажу у томе да игра представља пријатну и забавну активност у којој спонтано долази до радости и задовољства и која привидно нема никакав посебан циљ.

Наведене дефиниције игре садржане су и у дефиницијама наших аутора с тим што се у њима додаје да игра није само нагонска активност већ и свесна, мисаона активност са мање или више израженом стваралачком оријентацијом. Извесно је да човек своје акције у игри најпре мисаоно разрађује па их тек онда у складу са спољашњим факторима реализује.

Појам игре се често везује са појмом рада тако да поједини теоретичари тврде да је и сам рад настао из игре, истичући да је рад "дете игре" а не "дете рада". Тачно је да у животу сваког човека игра претходи раду, али са гледишта друштва у целини игра представља само одраз рада.

Природа игре је веома сложена тако да је тешко одредити шта је игра и неигра јер све што људи раде на изванредан начин може постати игра. Када је реч о играма које се користе у васпитно-образовном процесу, могу се издвојити две њене функције – биолошка и педагошка.

Када је реч о биолошкој функцији игре, треба рећи да се она испољава у многоструким утицајима на организам човека. У игри дете, па и одрасли, ангажују скоро све биолошке потенцијале због тога што она садржи најразноврсније покрете и кретања. Све то доприноси раду унутрашњих органа, размени материја, подстиче рад и развитак организма младих. Добро би било када би млади игру изводили у природи, на чистом ваздуху, јер се на тај начин јача здравље и челичи организам.

Што се тиче педагошке функције игре, треба рећи да се и она може исказати кроз низ позитивних утицаја који захтевају скоро све сфере људске личности. Кроз игру, нарочито колективну, испољавају се многе позитивне особине личности (дружење, иницијативност, дисциплина...), а сузбијају негативне (сујета, завист...). Многи теоретичари су склони тврдњама да се човек управо у игри показује онакав какав јесте (какав у игри – такав у животу). То омогућава васпитачу да истински упозна васпитанике, што је од посебног значаја за васпитну делатност.

У жељи да се сагледа права вредност игара многи теоретичари су покушали да их групишу у одређене групе сходно њиховој садржини. На тај начин се дошло до низа класификација које су више формалне и без теоријског и практичног значаја. Наиме, аутори у подели игара полазе од годишњег доба, узраста, пола, карактера активности или садржаја игре итд. Мишљења смо да класификације које дају К. Билер и Р. Кајоа заслужују посебну пажњу.

Билер је своју поделу игара засновао на утврђивању фаза у развоју дечије активности у области игара. На основу тог критеријума све игре је поделио у четири групе: функцијске, фикцијске, конструктивне, озбиљне или спорт.

Функцијске игре се односе на прву годину живота и састоје се од различитих покрета руку, ногу и других делова тела помоћу којих дете упознаје функције апарата за говор, кретање итд., увежбава их и припрема за каснију употребу.

Фикцијске игре (од 2 до 5 година) су оне у којима највише долази до фантазирања. Наиме, дете играјући се најчешће опонаша одрасле, начин живота. Ове игре су корисне јер на изванредан начин детету приближавају стварност и обавезе које га очекују када одрасте. Играчке су често симболи, зато су најфункционалније оне играчке које буде машту детета. Њима се постижу већи васпитни ефекти у односу на скуповене, савршене играчке које ни на какав начин не ангажују дете.

Конструктивне игре (од 6 до 13 година) су на изванредан начин почеци стваралачке активности детета. Повезујући фантазију и мишљење, проучавајући свет, дете остварује своје замисли трудећи се да то буде што боље.

Озбиљне игре или спорти су некакав међустадијум између игре и рада. Настају када "наивна" игра прерасте у озбиљну активност, а њихов основни садржај чини тежња за успехом.

Постоји још једна класификација игре заснована, такође, на развојним периодима дечије игре, која све игре дели на: *сћиваралачке* – које дете само измишља дајући им различите задатке и садржаје што му омогућава да испољи своје утиске, развија радозналост, сналажљивост итд.; и *негађошке* у које спадају све игре које се користе у педагошком раду. То значи да њихов значај унапред треба одредити и за њихову реализацију неопходан је надзор васпитача. Ове игре се деле на елементарне и спортске игре.

Елементарне игре су у функцији обликовања и усавршавања основних природних покрета и кретања у сложеним ситуацијама.

Број играча није строго одређен, нема дуготрајног напрезања, правила су једноставна и малобројна, трајање игре обично није одређено правилима, игралиште одређује стручњак за физичко васпитање итд. У елементарне игре убрајају се и теренске игре (игре у природи) које се изводе на непознатом земљишту са циљем да се упозна природа, савладају природне препреке, развије сналажљивост и оријентација у природи. По овим карактеристикама елементарне игре су увод у спортске игре.

Спортиске игре су настале из елементарних игара тако што су у њима временом установљена стандардна правила и организација са строго подељеном улогом играча. Постоје колективне (тимске, екипне) спортске игре: фудбал, кошарка, рукомет, одбојка, ватерполо итд., и индивидуалне у којима се такмиче појединци појединачно или у паровима (бадминтон, стони тенис, тенис итд.). Све ове игре садрже елементе спорта јер их карактерише снажно испољавање психофизичких способности играча и тежња за победом. Поред тога што развијају брзину, окретност и издржљивост, оне развијају и све умне способности играча и тежњу за победом.

Да би игра имала васпитне ефекте, приликом њеног упражњавања потребно је придржавати се основних правила:

- на време обезбедити потребне реквизите и припремити игралиште,
- игру објаснити (по потреби и показати) кратко, разумљиво и занимљиво,
- играчи треба да буду у одговарајућем оделу без икаквих предмета који би могли озледити суиграче,
- екипе морају бити састављене тако да свака од њих има изгледа на успех,
- у игри треба да учествују и сарађују сви играчи,
- током читаве игре треба строго водити рачуна о поштовању правила, а покушаје ситних превара одлучно сузбијати,
- свака игра, по правилу, се мора довести до краја,
- победнике је потребно похвалити, а побеђене охрабрити (Лескошек, Ј. 1976).

Васпитне ефекте производи и амбијент у којем се одвијају спортске игре. Неопсоран је утицај гледалаца на понашање и надигравање играча, као што је значајан и њихов утицај на гледаоце. Средства мас-медија која прате спортске игре на свој начин врше васпитни утицај. Надигравање у спортским играма

прати емоционална напетост што васпитну ситуацију чини стресном, изазива експлозију радости и задовољства, односно туге и незадовољства. За такве ситуације пожељна је претходна припрема, најчешће путем ситуационог тренинга, који омогућава усвајање примереног стереотипа понашања.

Р. Кајоа (1979) све игре дели у четири категорије, дајући им специфичне називе: агон (такмичење), алеа (коцка), мимикри (гума, симулакрум), илинкс (опојност, занос). Он разликује још паидију и лудус, чиме означава основни импулс игре и њен значај за индивидуу. Паидија је "елементарна људска потреба за јурањавом и за лармом", игра у којој индивидуа осећа потребе одмора живаца и истовремено разоноде и фантазије. Лудус је васпитач паидије, коју обогаћује и дисциплинује, он је тренинг и стицање одређене вештине, способност изналажења решења строго конвенционалних проблема.

Агон обухвата све игре у којима се јавља такмичење и у којем су вештачки створени једнаки изгледи да би се противници срели у идеалним условима за које се сматра да успеху победника могу да пруже праву вредност. Реч је о ривалству где такмичари без ичије помоћи покушавају да направе "подвиг", тј. буду најбољи у одређеној категорији.

Алеа обухвата игре које су засноване на супротности агона. Наиме, учесник у игри не може да утиче на исход одлуке јер се не ради о добитку у игри са противником већ у игри са судбином која је једини чинилац победе.

Мимикри представља серију манифестација које се заснивају на чињеници да учесник у игри игра да би он сам а и други поверовали да "он није он него нешто друго". Он у игри, заправо, опонаша другог. Код ове игре се не може установити потчињавање прецизним и неприкосновеним правилима.

Илинкс обухвата све игре које почивају на изазивању вртоглавице и састоје се у покушају да се код личности наметне нека врста сладострасне пометње. Ради се о томе да личност за тренутак доспе у неку врсту грча или заноса који брише стварност.

СПОРТ КАО АСПЕКТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Многи теоретичари су мишљења да је спорт сам по себи једна врста игре, забаве. На то упућује и сам термин "спорт" који је у својим старијим облицима "disportare", "disport" означавао нешто што је блиско игри, забави.

У савременој језичкој употреби термин "спорт" има шире значење. Најчешће се он везује за такмичење, борбу у чијој основи је човекова тежња да превазиђе границе људских могућности. На тај начин човеку се пружа могућност да поједине своје склоности и способности не само испољи већ и упореди са другим појединцима. Такмичење је једна врста теста који човеку показује докле је стигао и служи му као подстицај за постизање још бољих резултата. У овом контексту такмичење треба схватити као активност у којој човек настоји да брже и боље дође до циља коме и други теже.

Свако спортско такмичење представља диференцијацију квалитета и истицање мерљивог резултата. У таквим околностима отежано је правилно одмеравање оптерећења, те се због тога, нарочито на млађим узрастима,

спортска такмичења морају организовати уз специјални надзор и појачану опрезност.

Да би појединац постигао што боље резултате, морају му се обезбедити и повољни услови за постизање истих. Због тога се иде на тзв. специјализацију тј. усмереност на једну спортску грану. То даље подразумева и примену специфичних метода, посебан режим живота као и друге услове који су садржани у правилима такмичења.

Постоји више класификација спорта. Тако Ј. Лескошек (1976) разликује рекреативни и врхунски спорт, и као посебну врсту школски спорт, који се упражњава у школама током редовне наставе. Б. Полић (1980) дели спорт на масовни, врхунски и професионални. Н. Хавелка и Јб. Лазаревић (1981) класификују спорт на развојни, рекреативни, стандардни и врхунски.

Код нас је доста стабилна класификација спортова према критеријуму друштвене сврсисходности на: школски, рекреативни, аматерски, врхунски и професионални спорт.

Школски спорти се организује у школама и има наглашену васпитну функцију. Она се састоји у развијању физичких, естетских, моралних и других својстава личности, у буђењу интересовања ученика да се баве спортом, као и у формирању навика за систематским вежбањем и такмичењем.

Рекреативни спорти има превасходну функцију да људе одмори, разоноди и пробуди у њима осећања задовољства и радости. У овој врсти спорта није главни циљ постизање врхунског резултата, већ освежење и припремање организма за свакодневне радне и животне напоре. Поред тога редовно упражњавање рекреативног спорта одржана и чини виталним све системе органа, повећава отпорност према болестима, успорава процес старења и сл. Исто тако, он развија пожељне особине као што су другарство, пријатељство, алтруизам, социјалну комуникацију итд.

Аматерски спорти има све карактеристике спорта (такмичење, резултат, оптерећење, емоционално пражњење...), с тим што се људи овом врстом спорта баве на аматерској основи. Стога он треба да буде масован и да тежи да поред такмичарских резултата уважава моралне, естетске и хуманистичке принципе.

Врхунски спорти карактерише тежња за постизањем врхунских такмичарских резултата. Такве резултате могу остварити спортисти који поседују изразите способности и склоности. Поред тога, они морају бити мотивисани и имати снажну вољу како би истрајали у дуготрајним и напорним припремама за такмичење као и самом такмичењу, где су константно изложени ризику, успеху, неуспеху... Врхунски спорт тражи врхунски оформљене личности, способне да се одрекну многих животних "посластица" зарад остварења врхунских спортских резултата.

Професионални спорти је таква врста спорта у коме спортиста, бавећи се спортом, обезбеђује себи егзистенцију. Професионализам тражи целовито посвећивање човека спорту и задовољавање веома различитих захтева које остављају тренери, навијачи, мас-медији итд. Ову врсту спорта прате многобројне девијације: мито, корупција, допинг, "куповина" и "продаја" спортиста. Све то затамњује хумане вредности ове врсте спорта и умањује његове васпитне ефекте.

ГИМНАСТИКА КАО АСПЕКТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Основни циљ гимнастике је да применом разних вежби оспособи организам да што боље обавља своје функције. Реч је о утицајима на организам у целини или појединих делова апарата за кретање. У гимнастици се не тражи максимално напрезање организма већ строго одмерено оптерећење које мора бити у складу са индивидуалним могућностима и потребама сваког појединца.

Једна од битних карактеристика гимнастике је њена изборна усмереност тј. могућност да се диференцирано делује на грађу и функције организма.

Друга карактеристика је у томе што се у њој веома често користе апстрактне, специјално исконструисане форме покрета и кретања. Могу се користити специјалне дисајне вежбе, елементи из акробатике и вежбања на справама, аналитичке форме природних кретања (ходање на прстима, на петама итд.).

Ту је и организацијска приступачност и флексибилност. Сви облици и усмерења гимнастике могу се успешно примењивати појединачно или колективно.

Постоје разне форме и усмерења гимнастике међу којима су: хигијенска или јутарња гимнастика, производна, медицинска, хабилитациона, помоћна, спортска, ритмичко-спортска гимнастика итд. (Л. Берковић, 1989).

ИЗЛЕТНИШТВО КАО АСПЕКТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Под излетништвом се подразумева облик физичке активности помоћу којих човек задовољава своје склоности са откривањем непознатог, за упознавањем и савладавањем природе и за успостављање одговарајуће равнотеже са њом (Ј. Лескошек, 1976). Излетништво можемо посматрати са више становишта: *биолошко* – које повољно делује на физички развитак и челичење организма; *педагошко* – стичу се практична знања и усвајају нова; *економско* – делује на изградњу саобраћајница, одмаралишта итд. Са економским и културним развојем друштва, као и са порастом личног и друштвеног стандарда, расте и значај организовања посебних облика излетништва – излета и логоровања. Постоје разне дефиниције излета, ми ћемо прихватити ону која је дата у *Енциклопедији физичке културе* (1975) где се каже да су "излети скупни одласци у природу, с једнодневним или вишедневним бораваком на унапријед договореном мјесту, у дане кад су учесници излета – излетници – слободни од своје основне дјелатности". Заједничко у дефиницијама излета, код већине аутора јесте да излети имају унапред одређен циљ; да подразумевају боравак у природи; физичка активност као и читав низ осталих активности које могу да се практично примењују на излетима.

Постоје разне поделе: *према мјесту* – равничарске, планинске и на води; *зависно од дужине трајања* – полудневни, вишедневни, једнодневни; *начина одласка на њерен* – пешачки, непешачки и комбиновани. Битно је да морају бити добро припремљени, да се мора знати где ће се ићи, шта ће се радити и шта ће се ново видети. Посебну врсту излета представљају викенди – слободно време на крају недеље.

Логоровања су облик наставног рада који се огледа у дужем боравку у природи. Највећу пажњу треба посветити здрављу, а посебно активном одмору. Оно "представља вишедневни боравак деце или одраслих у природи под шатором или другим тзв. нестабилним објектима – колиба, тршчаре, камп кућице и сл." (Л. Берковић, 1978). Поред ове постоје и друге дефиниције, али је свима заједничко да су логоровања облик наставног рада са унапред одређеним циљем, да се најчешће организују лети, да је физичка активност доминантна врста активности мада не треба занемарити ни читав низ активности из других васпитно-образовних подручја. На логоровањима радни дан почиње јутарњом гимнастиком, намештањем кревета, умивањем, спремањем шатора.

Поред логоровања све више се говори о кампингу као посебном облику туризма који може бити стални и покретни. Ако је кампинг организован и стациониран на једном месту, реч је о сталном кампингу. Ако за време кампинга нема одређено време задржавања, а то зависи од циља који се унапред постави, онда говоримо о тзв. покретном кампингу.

Литература:

Лука Берковић: *Методичка настава физичког васпитања*, НИПУ „Партизан“, Београд, 1978.

Лука Берковић: *Теоријске основе физичке културе*, ФФК, Нови Сад, 1989.

Кајао, Р.: *Игре и људи*, Нолит, Београд, 1979.

Јанко Лескошек: *Теорија физичке културе*, Партизан, Београд, 1976.

Radovan Grandic, Ph. D.

ASPECTS OF PHYSICAL EDUCATION

Summary

The structure of the man's activity in physical culture depends mostly from his needs, which are his motives driving him to this activity. These need understandably are not static, but constantly changeable, conditioning emergence of new aspects or forms of physical culture. In dependence of that, in the historical sense some forms are clearly pulled out: game, gymnastics and sport, and according to some authors, tourism as well.

These aspects of forms of physical education (direction) are closely entwined supplementing each other that sometimes are hardly distinguishable. The best example is rhythmic gymnastics, which is consisted of all three forms: game, gymnastics and sport. However, some differences, sometimes even essential, exist and these are the subjects of the author's analyses.

Key words: game, sport, gymnastics, tourism

РАНИ ХРИШЋАНСКИ ТЕОЛОЗИ О ЖЕНИ И ЊЕНОМ ВАСПИТАЊУ

Резиме

Рано хришћанство, иако је у самом почетку изгледало дружачије, није донело жени бољиак у погледу друштвеног стања у било којем погледу. Хришћански брак, хришћанска породица и хришћанска ђедаџија већ тада су засновани на строгој хијерархији (субординацији) Христ-муж-жена/деца. Рани хришћански теолози (Павле, Ориген, Киријан, Василије Велики, Григорије, Аурелије Амбросије, Хијероним, Јован Златоуст, Аурелије Ауџустин) умножени су допринели учвршћивању те теорије, као и зајомљавању свега телесног. Према њиховом схваћању, нарочито се жена морала чувати своје чистоте, па ју је у том смеру (честоти) требало и васпитавањем.

Кључне речи: жена, васпитање, хришћанство, теолози, телесно, честот

Од жене је грех почео и због ње сви умиремо.

(Библија)

Хришћанство се у Риму јавља, додуше, као врло усамљено у оквиру малих група, још у I веку н. е., за време владавине Клаудија (41–54) и почиње да се шири преваспитавајући хиљаде људи. Оно је под Нероном (54–68) било толико раширено, да је овај постао први римски владар који је почео да мучи и прогони хришћане. Подземни свет хришћанства, под утицајем јеврејске колоније која је из Јерусалима стигла у Рим, ипак је релативно брзо напредовао. Његова религија оличена у монотеизму и лепоти Десет заповести продрила је у Рим, поделивши његово становништво на бранитеље старе и поклонике нове вере. Након рушења јерусалимског храма (70) отпочело је одвајање хришћанске цркве од јеврејске синагоге, која убрзо бива потиснута.

У II веку црква је још увек присутна врло дискретно, али, ипак, делује. Доноси нове идеале и у њихово име обнавља старе нестале врлине: индивидуалну храброст, јединство породице, различите моралне вредности у понашању одраслих а посебно у васпитању деце оба пола и неку посебну човечност. То су, заправо, били почеци стварања новог света у оквирима поквареног паганства, света заснованог на откупљивању људи зависно од њихових но-

вопрокламованих заслуга и, дакако, од божје помоћи. Тај се свет у прво време нарочито допао ЖЕНАМА, јер им је давао привид извесне (брачне) сигурности. Међутим, за разлику од Рима, где се жена поштовала више него на Оријенту или у Грчкој (мада јој се власт никако није препуштала, а у политици је била предмет трампе), у оквирима нове вере показале се да су наде биле узалудне и да је жена изгубила и оно што је имала у римској породици, укључујући и право на какво-такво васпитање. Због чега је то морало да буде тако, види се већ врло добро у мислима првих тзв. "црквених отаца" и у њиховим погледима на жену и њено васпитање.

Морус је, чини се с правом, приметио да живот већине утемељивача религија мора да је био сексуално ненормалан, када је већина религиозних закона тако настрана.¹ Ту хришћанство сигурно није изузетак. Схватања свих раних хришћанских теолога могла би се по том питању укратко дефинисати Хиронимовом једнакошћу уживање = отров. Они, а имали су изузетан значај за формирање канона којих ће се хришћанство вековима придржавати, као да су били опседнути аветима секса, тог најопаснијег вида уживања. Изучавали су и потанко описивали све видове сексуалног понашања. А посебну опасност, непоредиву са било којом другом (сем, касније, са Јеврејима) видели су у сексуалној примамљивости жене.

Свети оци затекли су се у једном свету у распадању, у којем су увелико доведени у питање сви системи моралних категорија. Вандали и Готи пред вратима Рима, мамутске размере византијског оличења покварености, јавно показивање проституције, конкубината и најразличитијих сексуалних порока – све су то они око себе гледали са згражањем, закључујући да блуд и грех постају оштетовечанско правило. Жарко су желели да делују против тога. У стоицистичкој философији, коју су, без сумње, добро познавали, нашли су извориште таквих духовних вредности које је морало искључивати свет телесног.

ПАВЛЕ (Paulus) (између 1–10. – 67. н. е.), највећи апостол и први теолог хришћанства, живео је у свету грчко–римском и свету свог јеврејског рода. Родио се у, премда хеленизованом, озбиљном и конзервативном граду Тарзу (Мала Азија), у којем су жене излазиле на улицу само с велом и само тако биле поштоване. Копрена је штитила од туђих погледа, чинећи жене недодирљивима и неспорним делом мушког власништва (*exusia*).² Осмог дана по рођењу, будући апостол добио је јеврејско име Шаул, које су Римљани превели са *Paulus*. Његова породица живела је усред прогона, али је била верна јеврејској старозаветној вери и богу, што се пренело и на малог, ружног, пркосног и опасног Павла.

Према Вимеру, мајка му је била посебно побожна, но други извори³, ослањајући се на чињеницу да је Павле нигде не спомиње, кажу да је вероватно рано умрла, па је дете расло без мајчинске љубави. Имао је једну сестру, која се удала у Јерусалиму; браћу није спомињао. Није се никад женио и живео је до смрти у девичанству. Није ишао у градске паганске школе⁴, него у школу јеврејске општине слушајући јеврејске учитеље. По старим јеврејским

обичајима, изучио је занат ("шаторски"). Његов пуритански отац – фарисеј – послао га је у Јерусалим, да у тамошњим школама стекне звање рабина. Павле је најпре прогонио хришћане, терао их у затворе и подржавао њихово пребијање и убијање. Преобратио се у хришћанску веру након своје тридесете године. Био је добар познавалац грчког језика. Као непријатељ државе, хапшен је неколико пута, те коначно погубљен мачем (истог дана када и св. Петар). Једна угледна римска матрона (Лукина) наредила је да се његово тело пренесе на њено имање и ту долично покопа. Иако не спада у "оних" дванаест апостола у Христовој цркви (Петар, Јован, Јаков и други) јер се у хришћанство преобратио тек после Христовог ускрсења, највећи је апостол и први прави теолог хришћанства.⁵ Главни извори за тумачење Павловог живота и мисли јесу апостолска дела и његова писма (посланице), писана на грчком језику, касније ушла у Нови завет.

Читава Павлова философија, религија и педагогија заснована је на греху који потиче из телесног. Тело је пролазно (распада се), сеје се у срамоти и слабости човековој. Људско биће ушло је у грех самим прародитељским грехом и непослушношћу, што је кажњено смрћу. Послушношћу и жртвовањем богочовека Исуса многим је дата шанса да постану праведници. По Адаму сви умиру, а у Христу сви ће бити оживљени. Христоцентрична потка Павлове идеологије своди се на то да треба "свући" старог човека, Адама, и "обући" новог, Исуса Христа. Због свега тога, наше тело није створено за блудност, већ за бога, за послушност и живот "у Христу". Павле у Посланици Коринћанима каже: "Заручен сам с тобом, Кристе, приведен к теби као чиста дјевица своје мужу".⁶ Међутим, и даље постоји огроман страх да, као што је змија завела Еву својом лукавошћу, његове мисли скрену, покваре се и одметну од искрености према богу. Опасност се крије у телу: оно доводи до блуда, разврата, врачања, непријатељства, свађе, љубоморе, србје, сплеткарења, раздора, странчарења, зависти, пијанчења и, коначно, разбаштињења у Христовом краљевству.⁷ Јер, а то је суштина, треба да "за оним горе тежимо, не за земаљским".⁸ Тек на другом свету и у сједињењу у Исусу Христу постајемо нераспадљиви, славни, снажни – поседници "тела духовног". То је општи божански циљ: живети у Њему, Њиме и ради Њега. То важи и за мужа и за жену. Они тај циљ остварују у свом брачном животу.

Свако има своју улогу: "Жене, будите покорне својим мужевима као Господу, јер је муж глава жени као што је и Христос глава цркви, и он је спаситељ тела".⁹ Као што је црква покорна Христу, тако и жене треба да буду покорне својим мужевима. Муж је задужен, такође, да љуби своју жену, али на изразито доминантан начин. Он је за њу – Исус сâм. На крају, добија се систем строге субординације у тријади Христ – муж – жена. Муж од Христа добија све што му је потребно за еванђеоски живот и, као *глава жени*, дужан је да све те божанске силе преноси на њу и руководи њеним еванђеоским животом. Он извршава заповести Христа, жена заповести мужа. Како је тело без главе мртво, тако нема ни жени живота без мушкарца. На таквој хијерархији без изузетка засновани су хришћански брак, хришћанска породица и хришћанска педагогија, као цркве у малом. Муж има задатак да "љуби онако своју жену као и себе самога; а жена да се боји (sic! – С. Д.) свога мужа".¹⁰ Павлов савет

мужевима да љубе своје жене као своја тела искључује телесну, страсну, физичку љубав. Мушкарац у жени треба да тражи лепоту *душе*, не тела, а то значи благост, разумност, скромност и кроткост као знаке истинске лепоте. Физичка лепота пролазна је и брзо губи своју драж. Муж љуби у својој жени оно што је божанско, бесмртно, вечно, богочовечно. Овде Павлова мисао доводи до крајње консеквенце, која се огледа у таквој доминантној усмерености према Исусу Христу, у којој више нема ни полне разлике: "Нема више: Жидов – Грк! Нема више: роб – слободњак! Нема више: мушко – женско! Један у теби, Кристе!"¹¹ Дакле, секс у староримском смислу (из времена царства) као телесна *diferentia specifica* – укида се!¹²

Значи, највећа вредност коју жена може да има јесте побожан живот усмерен ка слушању бога и мужа. Супремацију мушког у односу на женски пол Павле објашњава тиме што је првобитно створење, са Створитељевим властитим печатом на себи, морало представљати мерило за правилно одређивање редоследа полова. Други битан разлог је тај што, према Павлу, није Адам био заведен, већ жена, Ева, која га је "наговорила" на блуд. Тиме је жена показала још нешто, да је неприкладна као учитељица. Због тога Павле подстиче жене да уче, али не и да поучавају.¹³

Иако у начелу сматра да је неженство пожељније од брачног стања, Павле препоручује онима "који се не могу суздржавати", пре свега женама, да заснују брак. То је у извесној мери у супротности са опседнутошћу целибатом, која ће се развити у наредним периодима историје цркве. Слично мишљење имаће и остали рани хришћански теолози ("свети оци").

У Посланици Ефесцима (6, 1–5) Павле саветује децу да слушају своје родитеље "у Господу", да поштују и оца и мајку, а очеве (мајке не спомиње) да децу васпитавају "у науци и у саветима Господњим". Бог је тај који свима њима одређује смисао и циљ живота, уређује све њихове међусобне односе и одређује целокупно васпитање у породици. Само на тај начин родитељи постају прави родитељи а деца "благослов Божји". Дете чак има право да не послуша родитеље у случајевима када га они одвраћају "од Господа", у складу са тезом да се "Богу треба већма покоравати него људима". Ако је хармонија "у Господу" задовољена, поштовање родитеља је толико важно, да од тога зависи наш живот и наше благостање на земљи. И супротно, дужност родитеља према деци је света, божанска; а то је да стварају "христолике", божје, свете, истинске људе. Ако их не васпитавају у складу "са Господом", подстичу њихове рђаве особине, њихову самовољу и њихове животињске нагоне. Свако васпитање без тога, свако лаичко "хуманистичко" васпитање производи недовршене и "отелешњене" људе. У том смислу, није нарочито корисно васпитавати децу учећи их занатима и науци. Павле посебно презиरे сваку науку (сем, наравно, "божје"), па захтева "да не будемо више мала деца, коју љуља и заноси сваки ветар науке преваром људском, лукавством, ради завођења у заблуду".¹⁴ За њега је свака *људска* наука саткана од лажи јер не води божанској истини. Ниједна људска наука не налази прави смисао живота и не објашњава тајне смрти, света, човека, душе, добра и зла, бога и ђавола. Она је лаж и превара, која човека удаљује од једине истине. Другим речима, у људском свету само је богочовек Христ решио сва главна питања света и живота. И то је фи-

лософија по богочовеку, док философије по човеку, какве су до тада владале, нису ништа друго до "ђаволске". Ништа лепше Павле не гледа ни на уметност, која својом лукавошћу саблажњује и vara људе.

Према Павлу, основни циљ васпитања је постизање презира према "слави овога живота", а то се не може научити од учитеља и од наука, него из Светог писма. Укратко: "Потребно је лепо владање а не оштроумност, морал а не говорничка вештина, дела а не речи. То је оно што доноси царство, то дарује истинска блага. Не језик изоштравај, него душу очишћавај".¹⁵ На овом нивоу општости, нема разлике у односу на пол.

ОРИГЕН (Adamantius Origenes) (отприлике 185–254), из Александрије, најзначајнији и најученији међу грчким црквеним оцима, Клеменсов ученик, рођен у хришћанској породици, умро од последица мучења (због сукоба са цезарејским епископом) у Тиру, био је учитељ катихетске школе у Александрији. За њега се прича да је извршио аутокастрацију, што је већ довољно сигнификантно. Према Оригену, сви греси човека утемељени су у људској грађи и устројству, па је грешан од тренутка рођења (из "нечистог семена"); грех је у самом људском бићу. Ориген дубоко верује у аутентичност прародитељског греха и у његов погубан утицај на потомство. Лични грех сваког појединца у вези је с тим и потврђује поступак Адама и Еве. Ориген пуно говори о пути (sárks), која је придодата души након сагрешења ума. Она је извор маште и пожуде и усмерава душу на грех. Супротно томе, девичанство је природно и прародителско стање човековог тела. Решавајући проблем како се душа наставља у телу, Ориген се приклања традицијанизму.¹⁶ Све потиче из очевог семена, а мајка је само "прихватилиште" тог семена, које омогућује да се клица развије. Тема коју Ориген (и остали) разрађују произилази из премисе да је Исус зачет девичански, те да његово тело потиче искључиво од Марије. Истичући како без Марије не би било ни Исусовог отеловљења, те да је Христ човек по Марији, изгледа да је Ориген први који ју је почастио називом Богородица (Theotókos). И ко хоће да достигне савршеност, мора да следи врлину њене вере, послушности, понизности и чистоће. Тако може чак и да стигне до "побожанствена". Такво Оригеново претеривање било је један од разлога што је на Васељенском сабору (553) осуђено његово учење у духу Платона, али његов утицај тиме није битно умањен.¹⁷

КИПРИЈАН (Thascius Caecilius Cyprianus) (око 200–258),¹⁸ из Африке, ретор у Картагини, прешао је у хришћанство у зрелим годинама. Приликом прогона хришћана одсечена му је глава. У спису *О давању* (De donato) даје приказ моралног пада римског друштва. Све до Аугустина био је најзначајнији латински писац. Читан је много и у средњем веку. Око 249. написао је спис *Огећа девице*, у којем, одушевљен девичанством, његове изворе тражи у Светом писму. Према њему, бит девичанства је у личној предаји Христу и у служењу цркви. Посвећена девица је Христова заручница. Она се одриче свих овоземаљских задовољстава, будући пази на свој изглед, посебно одећу, чувајући се сваке раскоши и украса. Кипријан је осуђивао тобожњи "духовни брак". Радо је величао аскетски живот, незамислив без целибата. Често је писао и о искомском греху. Новорођенче није грешно, ОСИМ што се телом родило од Адама, чиме је навукло заразу Адамовог греха ("древне смрти"). Човеков жи-

вот и целокупна педагогија, према Кипријану, своде се на то да земаљско уступи место небеском, а да се телесно повуче пред духовним и божанским.

ВАСИЛИЈЕ ВЕЛИКИ (Basileios) (око 330–379), уз Атанасија Александријског (295–373), отац источног хришћанства и монаштва, родом из Цезареје у Кападокији, одрастао је у имућној породици, која је из три колена дала три женска (баба Макрина, мајка Емилија, сестра Макрина) и из једног три мушка свеца (он и његова браћа Григорије и Петар Себастијски). Његов отац Василије Старији био је угледан адвокат и учитељ реторике. Мајка Емилија била је изразита лепотица. Имали су деветоро деце (четири сина и пет кћери). Прво васпитање Василије је добио од бабе и најстарије сестре Макрине (мајка му је често оболевала). Кад је поодрастао, бригу о њему преузео је отац и омогућио му да стекне знања из граматике, грчког језика и грчке литературе, као и да се школује у Цезареји, Цариграду и Атини, студирајући реторику, граматику и философију, уз њих и астрономију, геометрију, аритметику, природне науке са елементима медицине. Помно је изучавао и "незнабожачку" литературу, а неговао је и музику. Након школовања жртвовао је успешну каријеру у корист пустињачког живота, на који га је наговорила сестра Макрина, која се заклела на девичанство.

Макрина је то учинила након трагичне смрти свог вереника. На монаштво је наговорила и своју мајку. Придружило им се и неколико њихових верских службеница, те је тако од родитељског дома начињен прави женски манастир. То се може сматрати колевком заједничког живота монахиња.

Под овим утицајима, Василије је установио калуђерски ред, за који је прописао устав (*ийийик*), те се сматра "патријархом источног монаштва". Полазећи од тога да је на овој земљи човек само гост и да му је права домовина на небу, те да је људско тело материјално и само привремено, Василије истиче бесмртну душу, због које човек, избегавајући грехе, не сме да се везује за пролазне ствари и телесне потребе. Корени греха налазе се у нама, у нашој слободној вољи. Зато се морамо *огрећи* ње, људских навика, речју *себе*, и тако стећи право на бесмртан живот у будућем веку. Циљ је потпуно сједињење са богом по љубави, јер љубав је нама урођена (зато је и љубав према родитељима урођена "по природи"). Иако тврди да се треба чувати телесних страсти, у односу на остале ране теологе, у својим текстовима неупоредиво мање је опседнут тиме. У спису *Завет девичанства* не теоретиче много о девичанству и назива га промишљеним чином развијеног разума. Василије монашки живот није наменио само мушкарцима, већ и женама, што је разумљиво имајући у виду његово породично окружење и "женске" васпитне утицаје.

Као калуђерску дужност Василије је одредио и старање о васпитању си-рочади, при чему се мора поступати благо и *очински* (био је присталица "групног" монаштва на челу са поглаваром). Његов спис *Говор упућен омладини о иробијачном коришћењу незнабожачке литературе* допринео је позитивнијем ставу хришћанске цркве према античком образовању. Он препоручује изучавање класике, али уз битан опрез и селективност.¹⁹

Василијева сестра Макрина била је старешина манастира у Аниси.

ГРИГОРИЈЕ (Gregorios) (око 335–око 395), из Нисе у Кападокији, брат Василија Великог, грчки је црквени писац, који је у својим списима покуша-

вао да настави Оригеновим путем, али на начин који би повезао хришћанство и неоплатонизам. Иако одушевљен монаштвом и девичанством, оженио се Теосебијом и с њом имао неколико деце. Убрзо је запао у верску кризу и посветио се предавању реторике, одушевљавајући се грчком мисли и грчком књижевности. Ипак, није се одрекао вере, те је постао епископ у Ниси. На крају се посветио монаштву.

Григорије је био самоук, склон стоицима и Платону; упознат са отачким делима. Но, створио је сопствени теолошки систем. Сматра се утемељивачем хришћанске мистичне идеологије и духовности. Што је веома чудно, био је заинтересован и за природне науке (волео је природу), иако није марио за овоземаљски живот. Међу његовим делима, истичу се аскетски списи, писани под великим утицајем његове сестре Макрине (*Макринин живојтойис*), која се сматра његовим духовним васпитачем. Њу истиче као узор за све хришћанске девице. Једно од његових главних дела *Сѣис о девичанствѣ* позната је апотеоза хришћанском девичанству. Био је уверен да се девичанство мора односити и на мушкарце и на жене.²⁰

Григорије се придружује "божанској речи" да жена није свој господар; да муж њоме влада. Ако и мало остане сама, односно одељена од своје главе, ту самоћу не може поднети. То јој је као вежба за удовиштво. У њој се јавља страх који "буди осјећај да сретнији догађаји неће више никада доћи".²¹ Такав живот "оних који уживају животну радост" (односно брак), као ни живот недолучних удовица, није хвале вредан и не може се упоредити са "слободом у дјевичанству". У девичанству "непрекидно станује Господар куће који је увијек назичан".²² Григорије, ваљда сећајући се сопственог брачног покушаја, узвикује како сва животна безумља потичу из брака²³, који је "почетак и коријен жеља за таштинама",²⁴ утеха за умирање. И најуспелији брак бременит је многим јадима, породила је често изложена смртним опасностима, а брига о новорођенчету препуна је стрепњи. Ослобођење од брака почетак је бриге о себи и враћање богу. Једноставно, телесни ужици неспојиви су са плодовима "Божјега весеља", телесни и духовни брак такође.

И за Григорија, прародитељски грех представља узрок свих људских грехова, али ни он није дао нека уверљива тумачења Адамовог и Евиног преступа. Према њему, зло је стигло из прародитељске слободе. Узрок првом греху је *йревар*; Ева је згрешила јер је била заведена, а Адам је био заведен лукавошћу. Григорије читав човеков полни живот доводи у везу са тим првим "падом", јер се Адам и Ева пре тога нису телесно познавали. Уосталом, каже он, човеку и не би била потребна полност јер ње нема ни у богу, човековом пралику. Због тога је полност човеково отуђење од бога, које га спушта на ниво животиње понижене биолошким законима.

АУРЕЛИЈЕ АМБРОСИЈЕ (Aurelius Ambrosius) (око 340–397), рођен вероватно у Тријеру, први латински црквени отац који никада није био прогнан, бискуп у Милану, аутор књиге *О вршењу дужности* (*De officiis ministrorum*), прве сажете хришћанске етике, аутор химни на бази грчке црквене музике, чиме је оснивач западне хришћанске црквене лирике (од VII века црквена музика назива се амбросијанском). Ако је Ориген први који је Марији дао назив Богородица, онда је Амбросије оснивач њеног истинског култа. У Ма-

рији је видео савршену жену која не зна да греши и, као такву, истицао ју је као узор за понашање сваког хришћанина, без обзира на пол. Аутор је списа *О девицама*, *О девичанству*, *О поучавању девице*, *Подсјицај на девичанство*, у којима истиче достојанство и узвишеност девица. Његова тумачења о исконском греху недоречена су и без већег утицаја. Аристотеловски предано, покушао је да одреди улогу мајке и оца у чину рађања. Термин *tiktō*, који значи *донети на свет* и *родити*, користи за означавање улоге жене. Мужу и оцу намењено је реч *gennaō*, која првенствено означава креативне радње: *дајти живој*, *сздајти* и *створити*. Дакле, живот даје мушкарац и његово семе је извор живота, при чему у тој клици живота жена нема удела. Њена улога своди се на објекат у чијем се крилу развија и оспособљава будући живот. Мушкарац "зачиње" (*gennaō*), а жена "рађа" (*tiktō*).²⁵

У спису *Ошајства* (*сакраменџи*) и *џајне* Амбросије каже како нема човека без греха, али "гријех је по жени, а милост од Господина нашега Исуса Христа".²⁶ Жена, дакле, греши, грешна је: мушкарац (Исус) даје милост. Што се тиче чина молитве, Амбросије признаје да је то нешто заједничко мушкарцима и женама. Но, анализирајући једну стару изреку ("Хоћу да мушкарице моле на свакоме мјесту"), закључује да се она односи пре свега на мушкарце "да жене не би то приграбиле и лоше схватиле 'на свакоме мјесту' те посвуда стале галамити, а не можемо их ни у цркви поднијети"²⁷ (изгледа да му је баш криво што је женама приступ цркви дозвољен). Према Амбросију, све васпитне утицаје према женској деци треба од најранијег детињства усмерити ка формирању правих женских вредности, које се крију у добром понашању, озбиљности и смерности. Оне ће заправо бити одраз ђуди њихових будућих мужева, али и зов и подстицај мушкарцима да од својих жена приме праву веру и побожност.

ХИЈЕРОНИМ (Hieronymus) (око 340–419), звани Далматинац јер је из Стридона у Далмацији, латински црквени учитељ, свештеник у Антиохији, подигао у Витлејему манастир, где је провео последње године живота, присталица Кикерона и Оригена, преводилац Библије на латински језик, аутор је прве историје хришћанске књижевности *Славни људи* (*De viris illustribus*) и веома обимне кореспонденције, укључујући и оне са Аурелијем Аугустином.²⁸

Рођен је у имућној породици, па га је отац послао на школовање у Рим (учитељ му је био језичар Donatus). О његовој мајци ништа се не зна, али зна се да је имао утицајну тетку Касторину, сестру и брата. У Риму се дотакао развратног живота, али је убрзо постао ватрени присталица целибата односно девичанства. О делу *О чувању девичанства* (*Ad Eustochium*) писао је о душевним манама и поукама за девице, пледирајући за старо апостолско упутство да онај ко не може да се "суздржи", треба да склопи брак. Али – боље је девичанство. Један је од ретких црквених отаца који је волео да се дружи и дописује са женама,²⁹ поглавито узорним девицама или примерним покајницама. Као ретко који свој савременик, поштује жене и често их изједначава са мушкарцима, врло свестан да му се због тога многи ругају,³⁰ али такве сматра охолим, па каже: "ја процјењујем крепости не по spolu него по значају".³¹ Заиста напредно и неуобичајено за то време! Штавише, Хијероним истиче како би добро било када "би у савршености људи били слични женама",³² без обзира

што највероватније мисли на жене девице, на пример на "најпапетнију међу женама" – Еустахију. Наравно, и он је светомрзац и бескомпромисни заговорник духовног, хришћанског.³³ И он запада у замку питања целибата и продужења људске врсте. На пример, када говори о удовицама, стално лута између пропагирања безусловне даље брачне апстиненције односно "другог ступања чистоће" (јер је и Адам *једну* жену имао) и потребе заснивања другог хришћански доличног брака (боље је и то од "худобе", тј. телесног неваљалства).

Складно поштовању које је осећао према женама, Хијероним је доста писао баш о васпитању женске деце, што се на најсажетији начин види у *Посленици Лети* (*Ad Letam*), која носи наслов *О одгајању кћери*.^{33a} Значи, он је убеђени поклоник васпитања женске деце и женине моћи као васпитача. У поменутој посланици упућује мајку Лету како да на најбољи начин васпита своју кћер Паолу и од ње начини примерну девицу. У погледу васпитних метода, под неоспорним је утицајем Квинтилијанове педагогије и дидактике. Он најпре саветује мајку (оца као васпитача врло ретко спомиње, што је прилично чудно ако имамо у виду његово породично окружење у којем је поникао!) да омогући кћери да се игра словима направљеним од слоновине или шимшира и да их тако учи; да надгледа прве вежбе писања пратећи детињу руку, затим писање слова на воску, па спајање слова и стварање слогова и речи. При томе, треба да је подстиче малим поклонима примереним њеном узрасту и обавезно похвалама, не укорима, јер се дете мора радовати својим успесима.³⁴ Хијероним је против коедукације (из јасних разлога), па захтева да Паола не долази у контакт са мушком децом, да њене пријатељице и служавке живе одвојено од друштвене заједнице, удовољавајући васпитном значају доброг примера. Саветује мајку да посебно пази на то да јој кћер не замрзи учење, јер се тога неће моћи отарасити ни у свом зрелом добу. Он каже: "Тешко се затире што дух у дјетињој доби у се прими".³⁵ Да се Хијероним обраћа имућнијем staleжу (иако пропагира супротно), види се по томе што поставља захтеве и пред дојилу и гувернанту, а ти су да не смеју пити вино и морају бити добрих навика и скромних захтева. Поред њих, препоручује таквог прецептора (домаћег учитеља) који треба да буде озбиљан и ауторитативан. Дете треба да упозна и заволи своје баке и деке, као и тетке, а да весељем покаже да признаје свог оца. Чињеница да ће бити посвећена животу у духу Христа значи да се Паола од најмањих ногу мора облачити скромно и долично. Неће јој се бушити уши, нити образи "прљати" руменилом. Надасве, Хијероним упозорава мајку да мора брижљиво чувати Паолину невиност. Кад довољно порасте, треба је одвести у храм и омогућити јој да што више сазна о свом духовном венчању и о миту о Девици Марији, како би се на њу угледала у сваколиком понашању, скромности и задовољавању физичких потреба. Као доживотна девица, мора се држати далеко од света, да јој и васпитачице буду искључиво девице, да се без престанка усрдно моли. Никакав младић и његово ласкање не сме је завести, а у цркви не сме да се удаљује од мајке. Хијероним не заборавља да укаже и на опасност од хомосексуалних манифестација васпитанице, те јој строго брани да се заљуби у своју васпитачицу. Што се световних садржаја тиче, он не дозвољава слушање музичких инструмената, нити посматрање сликарских дела. Оно што одобрава је да Паола научи да тка, и то хаљине које ју добро

покривају, никако од скупочених тканина. Дозвољено јој је учење латинског и грчког, чиме ће заштитити сопствени, матерњи језик од варваризма, али и моћи да научи понеки пасус, строго одабран, из светих књига.

Хијеронимова, рекли бисмо "локовска", фобија од спољашњег света долази до пуног изражаја када саветује мајци да, када су у близини града, не оставља кћер саму у кући. Каже јој: "нека не зна (Паола – С. Д.) и не може без тебе живјети, и нек се врло боји остати сама".³⁶ Не сме да разговара са световњацима и да се дружи са рђавим девицама или робовима, нити да једе пред другима. Не сме да се купа са "хадумцима" (ушкопљеницима) или уда-тим женама, "јер у првима не престају човечје жудње; а друге показују ружан изглед надута трбуха (изобличеног трудноћама – С. Д.)".³⁷ И не само то; њему се не допада ни да се она, као већ одрасла девица, уопште купа "будући да се таква има стидјети сама себе, и ваља да не може себе видјети голе",³⁸ а, пита се он, ако се тако брижљиво брине да запостави лепоту свог тела, зашто би топлоом водом оживљавала угашену ватру?

Конечно, Хијероним сматра да, када дође време да Паола пређе на манастирско васпитање, тада престаје улога мајке, за коју је чак и боље да живи далеко од кћери, него да непрекидно стрепи над њеним васпитањем. Зато нуди самога себе као најбољег учитеља и чувара: "Ја ћу њу на својим раменима носити; ја, старац (тада је имао већ око шездесет година – С. Д.), с њом ћу муцаве ријечи изговарати".³⁹ Одушевљено закључује писмо уверењем да ће то за њега бити већа слава него Аристотелова (као Александровог учитеља), јер ће, а то је онда и коначан *циљ васпићања жена*, он учити "службеницу и заручницу Исукрстову, коју треба поклонити краљевству небескоме".⁴⁰

Може се закључити да је Хијеронимова мисао о женама и о васпитању женске деце, имајући у виду сва ограничења датог времена која је једноставно немогуће пренебрегнути (како Хијерониму тако и нама), по многим својим назорима изненађујуће наклоњена оној половини људског рода коју је рано хришћанство (о каснијем да и не говоримо) изразито потцењивало или, у најбољем случају, игнорисало.

ЈОВАН ХРИСОСТОМ-ЗЛАТОУСТИ (Johannes Chrysostomos) (око 347–око 407) из Антиохије у Сирији, учио реторику, философију и Свето писмо, највећи је проповедник грчке цркве, цариградски патријарх, кога су високо свештенство и царица Еудоксија због његових строгих реформи отерали у изгнанство, где је и умро. Познат је по многим проповедима и расправама у облику хомилија (беседа), у којима углавном тумачи места из библије у сврху подизања морала. Нарочито се одушевљава мислима апостола Павла, често га цитирајући. Придружује се схватању претходника о потцењивању свега телесног, као и овоземаљског живота као пуке припреме (у патњи) за васкрсење и вечни живот на другом свету. Овоземаљски човек само је "бедно животно, труло и кратког века"⁴¹ биће. Овоземаљско време Златоусти види као "време трудова, рада и борбе", а оно које следи као време "наплате, венаца и части".⁴² Да би се до те будуће славе стигло, неопходно је душу (а посебно тело, које Павловом терминологијом назива "спољашњим човеком") подврга-вати бризи, трпљењу, челичењу, чиме се она обнавља, те постаје мудрија, моћнија и "благоговећија".⁴³

Златоусти је, ценећи значај породице, као њену основну функцију истицао управо васпитну. Допадљива је његова мисао: "Родити децу – дело је природе, али образовати их и васпитати их – дело је ума и воље".⁵⁰ Када говори о васпитању, не мисли на пуко старање о томе да деца не умру од глади, већ да се душе деце васпитају у врлинама, побожности и господарењу страстима, што је и његова дефиниција васпитања. Иако се декларативно изјашњава да је васпитавање заједничка обавеза и оца и мајке, Златоусти готово увек даје савете *очевима* (за разлику од Хијеронима), и то како да васпитају МУШКУ децу (очеви су их "родили"). У складу са библијским и апостолским текстовима, даје родитељима безграничну ("пуну") власт над децом. Они су њихови господари, старатељи и судије, како би потчинили "ту младу душу под јарам дужности".⁵¹ Уосталом, *послушну* децу бог ће наградити, *непослушну* казнити. Златоусти саветује да са васпитавањем ("чупањем трња") треба почети одмах, а не чекати да се лоше навике у детету укорене. Очеви који тако не раде, убице су сопствене деце и стићи ће их сурова божја казна. Они су, као "главе и учитељи породице", ти који се непрекидно морају старати о добром васпитању деце. Овде се Златоусти позива на Павлову мисао да ако мајке желе нечему да се науче, морају да питају своје мужеве.

Хрисостом утопистички верује да добро васпитање може свет спасти судова, судница, казни и закона уопште, те да је оно "неупоредиво" важније од природе (наслеђа). Што се тиче садржаја васпитања, он се грози световних наука, беседништва, (лажне) философије, посета "разним гледалиштима" и поука за добро служење "земаљским властима", јер сматра да они доводе до формирања дрске, непослушне и развратне деце. Сматра крајњом поквареношћу што се посећивање позоришта или коњских трка еуфемистички назива "културном савременошћу", поседовање богатства "независношћу", расипништво "човекољубљем", скромношћу "необразованошћу" итд. Упознавање детета са наукама не само да не уклања сметње учењу, већ их и умножава. Исто важи за ангажовање разних васпитача и учитеља. Укратко, превише се пажње обраћа на овоземаљске ствари. Уместо тога, деца треба да иду у цркву и у њој "стоје са страхопоштовањем", уче се хришћанској науци и "страху Господњем". Од најранијег доба треба да се вежбају у читању Светог писма.

Један од битних задатака васпитања је, према Златоустом, "презирање славе овог живота". Том задатку не могу допринети ни науке, ни светски учитељи, већ божанско Свето писмо. Златоусти у потпуности преноси Павлове флоскуле (и не наводећи га том приликом као извор) о учењу побожног владања а не оштроумља, о учењу моралности а не снаге речи, о учењу дјела а не речи, о чишћењу душе а не изоштравању језика. Срећом, ублажује он, "ово не говорим да би се забранило светско образовање, него да се не привезујемо искључиво на њега",⁵² нити да бисмо *сина* обавезно припремили за монаштво. Монах не наилази на такве замке на какве људи у овом ("светском") животу, где "саблазан за грех" вреба на сваком кораку.

За телесно васпитање Златоусти, као и његови претходници, не мари (свео га је на превентиву против враћања болести) и, уместо тога, захтева васпитање душе у богобојажљивости и сталном одрицању. То одрицање има свој врхунац у одрицању од сопствене деце јер "управо, ми тада баш и имамо

децу своју крај себе, када их дајемо Господу".⁵³ Треба да их предамо богу да га служе, не само у храму, него и на небу са анђелима и арханђелима, највише пазећи на њихову духовну чистоћу – чедност (зато их треба што раније жени-ти, да би остали чедни јер ко чедан уђе у брак, чедан ће и касније остати). Та-ко ћемо постићи коначне, послеземаљске ефекте за будући загробни живот.

Када су у питању жене, мајке, Златоусти за њих има посебне опомене: да се угледају на примере "древних" жена, пред којима и "ми мушкарци треба да се постидимо".⁵⁴ Помало саркастично, што сведочи о његовој преференцији мушког пола и уверењу у супериорност очевог васпитног умећа, он каже: "Ако су и жене (чак и оне – С. Д.) могле да умоле Бога, да им Он помогне у васпитању деце, тим пре бисмо могли ми (мушкарци – С. Д.), ако бисмо хте-ли".⁵⁵ Довољно је да "ми мушкарци" само "хоћемо", иначе ми то *умемо* знат-но боље од жена! Следећа опомена мајкама је да треба посебно да обрате па-жњу на понашање својих *кћери*. То значи да треба да пазе на њих како би стално седеле код куће, да их уче пре свега правој побожности, да буду скром-не, да презиру богатство и да не претерују у бризи о одевању. Ако се *кћер* та-ко васпита, биће спасена не само она, него и њен муж ("који је узме"!); буду-ћа деца и будући унуци. Значи, бринемо не само о једној души, већ кроз њу и о благодети многих других, будућих људи, јер "кћери при ступању у брак морају тако излазити из очеве (! – С. Д.) куће, као што борци излазе на место борбе, то јест, оне морају у потпуности знати сву науку, помоћу које би могле, слич-но квасцу, све тесто замесити у највећој лепоти".⁵⁶ Да не буде забуне, "знати сву науку" не односи се никако на науку у том смислу речи, већ на наученост домаћичким пословима итд.

Тако изгледа васпитање женске деце према Златоустовој концепцији: на-кон што си служила у очевој кући, буди савршено припремљена (васпитана) да служиш у мужевљевој.

АУРЕЛИЈЕ АУГУСТИН (Aurelius Augustinus) (354–430), родом из Тага-сте у Нумидији, најзначајнији је латински црквени писац. Детаљи из Аугусти-новог живота могу се наћи у најстаријој сачуваној аутобиографији европске литературе, његовим *Исјовесћима* (*Confessiones*).⁵⁷ Растао је у породици у ко-јој је отац Патриције био неверан мајци Моники, која је била предана хри-шћанка и на Аурелија пренела своју љубав. Због тога је њу волео више него оца и она је, докле год је била жива, на њега имала огроман утицај. Имао је два брата и сестру. Са шеснаест година отишао је на студије у Картагину, где се обилато одао распусном животу, оставши, како каже, "трулеж у очима Бо-жјим". Осам година живео је невенчано са једном женом и добио сина Адео-дата, али га је она напустила (неки кажу да ју је отерао) у жељи да се посвети чедном животу. Син је умро у седамнаестој години живота.

Аугустин се на студијама одушевљавао Кикероном, Вергилијем,⁵⁸ Варо-ном⁵⁹ и другим античарима. Био је учитељ говорништва у Тагасту, Картагини, Риму и Милану. Све до 384. био је под утицајем манихејизма. Са тридесет две године имао је намеру да се ожени по други пут, али како је девојка имала тек дванаест (или тринаест) година, решио је да сачека тадашње законско одређе-ње минимума старости за младу (четрнаест, а према неким изворима дванаест година). Но, баш у том периоду ослободио се манихејизма, телесних страсти и

намере да се ожени. Амбросије га 387. хришћански крсти и он, како се касније испоставило, постаје један од најутицајнијих хришћанских мислилаца и аутор многобројних теолошких и философских списа.

Као и његови претходници, али и подстакнут сопственим искуством, Аугустин не цени вредности овоземаљског човека од крви и мяса и назива га охолом трулежи која свуда са собом носи своју смртност и сведочанство свога греха. Упоређујући себе као порочног и пролазног са богом као вечним и безгрешним, он пише: "Ти Господине, милујеш самоћу, ја множину: ти мучање, ја викање: ти истину, ја испразност: ти чистоћу, ја наслидујем нечистоћу. Ти си истинито добар, ја зао: ти милостив, ја немилостив: ти свет, ја вољан: ти праведан, ја неправедан: ти свитост, ја слип: ти живот, ја мертав: ти ликарија, ја болесник: ти весеље, ја жалост: ти изверчита истина, ја васколики испразност; како сваки човек живући. (...) Човик, велим, РОЂЕН ОД ЖЕНЕ (истакао – С. Д.), кратко живући, напуњен с'млогима невољама".⁶⁰ Да би себе, односно човека уопште, још више понизио пред богом, Аугустин даље каже: "Што сам опет ја? Пропаст мрачна, земља невољна, син срчбе; суд вридан погерде: рођен по нечистоћи (сиц! – С. Д.), живући у невољи, умирајући у туги. Ах невољни што сам? Што ћу бити? Суд ђубрета и трулости, пун смрада и страха: слип, сиромах, го, многима потрибам подложен..."⁶¹ Након оваквих речи о човеку, није нимало тешко извести васпитне задатке које Аугустин има у виду, нарочито када је реч о женском полу.

Жена (Ева) је та са којом је змија разговарала, јер "се није усудила говорити с мужем (Адамом – С. Д.)",⁶² односно да би њега савладала, послужила се нејаком и слабовољном *женом*: "Преко слабијег освојила је јачег".⁶³ Тако је победила оба пола, а да се не бисмо целог живота бојали жене и да је не бисмо "држали осуђеном без опозива", бог је "почастио" обоје. Част мушкарца спасао је Исус, а женину Исусова мајка, Девица Марија. То што су управо жене од Исуса одређене да прве објаве његово ускрснуће, Аугустин тумачи тиме што је по женском роду човек пао, па треба и да буде обновљен по женској лози (иако Исусови ученици испрва нису хтели *женама* да поверују, сматрајући да оне "лудују"). А што се тиче Христове мајке, она је савладала змијину лукавост. Аугустин још каже да је Евин и Адамов преступ, који је прешао на све људе, истовремено и грех и казна за грех. Тим грехом људски род постао је *massa perditionis*⁶⁴ или *massa damnata*⁶⁵ – скуп проклетника. Источни (прародитељски) грех преноси се из генерације у генерацију путем телесне страсти, која је, опет, (уз смрт) и грех и казна за грех. Њој се човек мора одупрети и тако измаћи казни и мањку животне везе са богом. Та веза успоставља се чином крштења. Због тога је основни васпитни задатак константно одагнавање свих склоности и навика телесних уживања, пре свега оних у вези са полним нагоном, што посебно важи за девојчице и жене, јер су оне слабије и "исквареније". Нагон за загрљајем жене у мушкарца јесте *болесѝ*, болест коју треба лечити одговарајућим васпитањем, уз помоћ божију који ће за то дати неопходну снагу. У тој вези са богом, која резултира уздржљивошћу и неплодношћу (физичком), рађају се прави "синови радости". Обраћеност богу искључује тражење жене и било какве наде *овога* света. Право блаженство стиже тек након спасоносне смрти.

Аугустин истиче како у индивидуалном животу хришћана постоје три "одобрена" облика: брачни, удовички и девичански, те свакоме одобрава да изабере онај облик који хоће (нешто четврто подразумева изопштење). Ипак, експлицитно закључује: "Боље је без жене",⁶⁶ односно цитира библијске речи, као што су "добро је за човјека да не дира жене" (Иб. 7,1) или "тко је без жене, мисли на оно што је Божје и како да угоди Богу; тко је пак везан женидбом, мисли на оно што је од свијета и како да угоди жени" (Иб. 32–33).⁶⁷ Ако се већ мора с њом, нико (а нарочито она) не сме да "заstraњује", односно да буде неверан.⁶⁸ Брак је таква институција у којој се жена *предаје* мужу и само на тај начин јој је дозвољено да не буде девица. Плодност у браку је "добра", али је "неоскрнављеност у посвећеној чистоћи боља",⁶⁹ те муж никако не сме своју жену која се одлучила на девичанство приморавати на обљубу (тј. на "угађање мужу"). Жене апстиненткиње не треба да се сматрају неплодним јер се помоћу побожне телесне чистоће "душевно плоде", па, уместо угађања мужевима, угађају богу. До праве врлине само тако се стиже. Ипак, теши Аугустин супруге које због "заједничког легања" губе тело, може се бити девица чувањем вере у срцу, односно непредавањем себе и свога срца у кревету. Закључимо још једном: жена у младости треба да угађа оцу, а у браку да угађа мужу или, још боље, богу (најбоље је да угађа богу без икаквог брака). Уочавамо опет исто схватање да добро васпитана жена треба увек некоме да угађа и служи, да буде *ancilla* (служавка, робиња). Аугустин има за то своје оригинално тумачење. Према њему, човекова душа састоји се од два дела: оног који влада и оног којим се влада, који мора да слуша. На исти начин је "за мужа тјелесно створена жена, која додуше има у души једнаку нарав разумне спознаје као и он (*sic!* – С. Д.), али је ипак тјелесним сполом тако подложна мушкоме сполу као што се нагон дјеловања подлеже разуму да би од њега примио способност за право дјеловање".⁷⁰ Чак, *једно од најбољих божјих дела* је то што је жену подвргао мужу.

Ако је бог заповедио уздржљивост изван брака, допустио је брак само са једним циљем, а тај је – рађање деце. Али, дете које се роди, ма на земљи живело само један једини дан, није чисто од греха. Ако му је тело још и невино, није невина његова душа. Зачет је у неправедности и у греху мајке чија га је утроба хранила (значи, ипак је грех и брачни полни однос ради рађања детета). Због тога дете треба тако васпитавати, да од најмањих ногу буде свесно тога да на грбачи од самог свог рођења носи терет прародитељског и родитељског греха, којег се може ослободити само путем успостављања везе са богом, и то у потпуности, без остатка, служећи му предано, ослобођено сваке телесне страсти. Блаженство је само у богу (то блаженство за којим је Аристотел толико трагао), па је циљ целокупног васпитања: "радовати се за тебе (бога – С. Д.), у теби и због тебе. Управо то и ништа друго".⁷¹ Када каже "ништа друго", Аугустин мисли озбиљно. Осим пожуде тела, под којим подразумева сва чулна задовољства, ваља се клонити и других врста пожуде која се сазнају путем тела. Ту, пре свега, мисли на оне "прикривене" пороке који се називају "сознањем" и "науком". Тежњу за сазнавањем назива *психојом очију* јер очи су најбитније чуло којим се сазнаје, а и животиње могу да осећају телом. У складу с тим, Аугустин је против истраживања природе, па каже како

је јадан онај човек који познаје природне науке, а не познаје бога; блажен је онај који је бога спознао, па "макар оне ствари и не знао!"⁷² Никаква научна сазнања не доносе срећу. Људски разум не може да стигне до сазнања јер га не увиђа. То може само вера, јер истина је у богу.⁷³

Ништа мање Аугустин није ни против позоришта као васпитног средства. Позоришне представе карактерише гнусоба, разузданост, испразност, разблудно лудило; увели су их пагански богови. Политици такође нема места у васпитању.⁷⁴ Укратко, све оно што доноси земаљску срећу треба презрети и у животу и у васпитању. Чак ни љубав међу људима није оно право васпитно средство. Нема здравије љубави од оне која се изгради у односу према богу, јер она је најискренија и најлепша. То значи да девица треба да одбаци све "земаљске" свадбе и стално слави Девичин порођај, проклињући наслеђе грешне Еве. Треба следити ону која је и с мужем остала девица, а зачала и родила као девица. Наравно, таква се не може следити у пуној мери, већ "колико се узмогне"; значи, не у плодности, јер то се не може ако се жели очувати невиност, већ у смерном и чистом животу, путем стремљења ка непорочности и путем комуникације са божјим истинама. Васпитање девичанства у кћерима (а и "девци" су пожељни) је то на шта у васпитању треба обратити посебну пажњу. Треба од њих начинити "Христове (свете) девице" (Аугустин се често користи терминима *virgo*⁷⁵ и *sanctimonia*⁷⁶). Увек треба имати у виду да нас је жена завела у смрт. Али, и то да нас је једна жена – Марија – девичанским рођењем Исуса препородила као људе. Исус је на тај начин од оца бог, а од мајке је, ипак, само – човек; без мајке је бог, а без оца човек. Држећи се тога, Аугустин више цени улогу оца као ствараоца (Исус је продукт мисаоног чина ОЦА), у односу на мајку која само рађа, а и, као биће, слабија је од мушкарца.⁷⁷ Само девичанска душа (такво тело већ се подразумева), света и побожна, може да рачуна на "краљевство небеско", након што се ослободи непотребног тела.

Заправо, Аурелије Аугустин не верује у велику моћ васпитања. Када у *Исјовесјима* пише о савршености своје мајке, врлине која она поседује не наводи као њезине, већ као дарове божије. Она не само да није себе створила, већ се није сама ни васпитавала, а то нису учинили ни њезини родитељи, него: "ти (бог – С. Д.) си је створио; ни отац ни мајка нису знали какво ће бити њихово дијете".⁷⁸ Тако је васпитање остављено на милост и немилост божијем провиђењу.

Да закључимо. Аугустин је у својој *Држави божјој* (*De civitate Dei*), иначе првом покушају философије историје, претворио Платонову ("паганску") државу у хришћанску. У њој моторна снага јесте љубав, али не она из земаљске *civitas*, која је настала из људске нарави искварене грехом. Уместо ње, ступа љубав небеске *civitas*, израсла из божје милости која ту нарав ослобађа од греха. Уместо љубави према себи која завршава презирањем бога, стиже љубав према богу која завршава презирањем себе. У идеалној Божјој држави неће више бити приватне љубави, већ само социјалне; уместо живљења по телу, живеће се по богу, а то значи по духу. У таквој држави тачно ће се знати разлика између мушкарца и жене: "он служи као часник у заповједништву и го-

тово увијек путује далеко од дома, док она готово никад не напушта завичај и не одлази из својега мјеста".⁷⁹ Такво васпитање треба и да добије.

Рани хришћански теолози ("свети оци") значајни су за целокупну средњовековну педагошку теорију и васпитно-образовну праксу. Њиховим ("патристичким") текстовима надахњивали су се готово сви потоњи мислиоци који су се бавили васпитањем и проблемима васпитања и школовања. Мржња према свему овоземаљском, нарочито телесном и надасве сексуалном; величање девичанства, нарочито женског; опседнутост грехом као резултатом прародитељског (исконског, источног) греха, са посебним нагласком на грешности Еве, те тако и свих жена; делимично искупљење човека Исусовом жртвом и његово девичанско рођење; заснивање МАРИОЛОГИЈЕ, која ће имати велики значај за статус и васпитање жене у средњовековном друштву – то су садржаји којима ће се вековима напајати хришћански теоретичари и практичари. Рани хришћански списатељи потцењивали су жену (са понеким изузетком, Хијероним на пример), њен положај у друштву, њену улогу у рађању и у породици, видели у њој *ancilla* бога, оца или мужа. Из тога су произилазили одговарајући захтеви у васпитању женске деце и омладине: одрастање и живот у девичанству (или у хришћанском браку); служење богу, изразита мржња према васпитним садржајима из природних наука и наука уопште, као и према већином неподобним садржајима из уметности, потцењивање телесног здравља и физичког васпитања.

Показало се да је Златоусти дуго био у праву када је рекао: "Где је сада Клавдије? гди Август? гди Неро? гди Тивер? Све су то гола само имена а њих ни једног нема, па ни помена о њима се више не чује. А баш зато, што су против цркве војевали, зато им се и памет избриса, дочим црква све јасније сја".⁸⁰

И њена педагогија, дакако.

Ф у с н о т е:

¹ Морус, *Хисторија сексуалности*, Напријед, Загреб, 1967, стр. 107.

² Вимер Р., *Животи Свеиџа Павла*, ХКД, Загреб, 1987, стр. 24.

³ Холзнер Ј., *Павао*, Изд. Р. Копрека, Загреб, 1968, стр. 34.

⁴ Сем нешто Јевреја, у Тарзу су живели пагани, који су поштовали бога Баала. На подножју кипа овог бога писало је: "Једите, пијте и љубите, све је друго ништа".

⁵ Холзнер Ј., наведено дело, стр. 202.

⁶ Hilsdale P., *У Господину Исусу – Павлове посланице у облику молиће Коринћанима*, 11, 2, Кршћанска садашњост, Загреб, 1968, стр. 71.

⁷ Ibidem, Посланица Галаћанима, 5, 19–21, стр. 82.

⁸ Ibidem, Посланица Колошанима, 3, 2, стр. 113.

- ⁹ Поповић Ј., *Тумачење Посланице Ефесцима свейѡѡ Айосѡла Павла*, Манастир Ђелије код Ваљева, Београд, 1983, стр. 115.
- ¹⁰ Ibidem, 5, 33, стр. 115.
- ¹¹ Hilsdale P., наведено дело, Посланица Галаћанима, 3, 28, стр. 79.
- ¹² Није неоправдано на основу Новог завета закључити да је брак као институција пролазни део земаљске историје, после које ће нестати, а полна разлика ишчезнути и сексуалност изгубити свој смисао. Човек ће се тако приближити свом правом исконском стању и својој темељној карактеристици.
- ¹³ Са овом констатацијом сигурно се не би сложио Павлов биограф Ј. Холцнер, који наводи податак да је Павле наишао на једну паганку из Тијатире у Лидији, која је прихватила хришћанство и, чак, постала Христов апостол, у чијој кући се одвијала божја служба. Холцнер тврди да је Павле био први који је активно употребио жену у мисијама, да је поштовао жене, ценећи нарочито њихову улогу домаћице и васпитачице деце (Холцнер Ј., *Павло*, Р. Копрек, Загреб, стр. 198–201).
- ¹⁴ Ефес, 4, 14
- ¹⁵ Поповић Ј., наведено дело, стр. 152.
- ¹⁶ Традуцијанизам – философско схватање да душа детета при рођењу излази из очеве душе или семена, а да се не формира тек при рођењу тела, као што се то схвата у оквирима креацијанизма.
- ¹⁷ Мандац М., Увод за Оригенова *Почела*, Symposion, Сплит, 1985.
- ¹⁸ Према: Мандац М., Увод за Кипријанове списе *Јединство цркве* (Еухаристија) *Молитва Господња*, *Служба божја*, Макарска, 1978.
- ¹⁹ Покушаји довођења у хармонију хришћанства и грчког духовног света свакако су постојали и раније. По томе је познат Клемент (Titus Flavius Clemens Alexandrinus) (умро 215), родом вероватно из Атине, по неким први хришћански научник, управитељ "школе научника" у Александрији. Написао је дело *Paidagogos*, које је хришћанима давало упутства чиме да се управљају у животу. Трудио се да придобије Грке за хришћанство и да васпита хришћане тако да постану образовани људи. У том смислу веома је ценио грчку философију. Међутим, овакав пут хришћанска црква убрзо је напустила, свакако на своју штету.
- ²⁰ Клемент је и пре Григорија говорио да се једна иста врлина тражи и од мушкарца и од жене. Григоријев пријатељ и истоименак из Низајанза у Кападокији (око 330–око 390) каже како је битка за спасење заједничка за оба пола, јер им душа није различита, иако тело јесте.
- ²¹ Свети Гргур из Нисе, *Сѡис о дјевичансѡву*, Symposion, Сплит, 1982, стр. 119.
- ²² Ibidem, стр. 121.
- ²³ Ibidem, стр. 124.
- ²⁴ Ibidem, стр. 139.
- ²⁵ Мандац М., Увод Светом Амброзију, *Оѡјајсѡва и ѡјајне*, СБ, Мостар, 1986, стр. 3–49.
- ²⁶ Свети Амброзије, *Оѡјајсѡва и ѡјајне*, стр. 183.
- ²⁷ Ibidem, стр. 196.
- ²⁸ Видети Посланицу Светог Аугустина Јерониму, у: *Изабране ѡсленице Св. Јеронима*, свезак други, Наклада и тисак Хрв. катол. тисковног друштва, За-

греб, 1908, стр. 141–143, као и Јеронимове Аугустину, исти извор, стр. 144–155, 231–232, 301–303, 369–373.

²⁹ Писао је многим женама: Блесли, Принципији, Паоли, Еустахији, Марсели, Теодори, Салвини, Деметри (видети у поменутих Посланицама св. Јеронима).

³⁰ У Посланици Дјевици Принципији пише: "Невјеран читалац можда ће ми се ругати, што се забављам хвалама ћеница" (ibidem, стр. 317).

³¹ Ibidem, стр. 317–318.

³² Посланица Помакију, стр. 48.

³³ У Посланици Деметри, Хијероним пише: "Кад ти бијаше свјетовна, љубила си све што је било свјетовно. Уљепшавала си образе руменилом; мазала си бијелилом лице, косу лијепо си уређивала, и од туђих власи правила си торањ на глави; да не спомињем твојих драгоцених менђуша, сјајног бисера, што се вади из дна Црвеног мора, зелених смарагда, пламених церуанских камена, ни јацинта морске боје, тога свега за чим чезну и лудују госпође. А сада јер си оставила свиет, и, с другог ступња, после крштења, учинила погодбу с противником својим, рекавши му: 'Одричем се, сотоно, тебе и свиета твога и гизде твоје и дјела твојих'" (стр. 343). У складу с тим, на питање да ли је боље живети у самоћи или у друштву, без дилеме одговара да се више цени ово прво, па саветује Деметру: "Клони се обћења с госпођама, које служе мужевима и свиету, да се крв не узбуди, и да не чујеш што је човјек рекао жени, или жена човјеку. Отровни су овакви разговори..." (стр. 357). Такође, пише јој да свако, без обзира на пол, мора строго пазити на своју људску ћуд, "којој се не могу одјећи уди него страхом Божијим" (351). Зато нема места никаквом "распуштеном весељу", па ни "шаљењу" (350), као ни претераном јелу и пићу. Ипак, свестан је да се не сме у томе претеривати, па напомиње да од ње не захтева "претерани пост" ни велико уздржавање од јела, да не би страдао организам. Саветује аристотеловску средину: "крепост је умјерена; а што прекорачује начин и мјеру, броји се у мане" (348).

^{33a} Посланица Лети – О одгајању кћери, наведени извор, стр. 156–175. Солидно тумачење ове Посланице може се наћи у: Мика Ц., Јероним Далматинац, Посебни отисак из Задарске ревије, 3–4/1974, Задар, 1974.

³⁴ Хијероним каже: "Ако је малко тупа, нема се с тога карати; него хвалама мора јој се разбуђивати ум: да се и весели што је надвладала и жалости што је надвлдана" (стр. 162–163).

³⁵ Ibidem, стр. 164.

³⁶ Ibidem, стр. 172.

^{37, 38} Ibidem, стр. 172.

^{39, 40} Ibidem, стр. 175.

⁴¹ *Златоуостјове беседе у српском ѿреводу*, Слово на изреку пророка Давида, Наклада књижаре браће Јовановића, Панчево, 1882, стр. 323.

⁴² Беседа О васкрсењу мртвих, исти извор, стр. 215.

⁴³ Ibidem, стр. 219.

⁴⁴ Беседа О покајању и умилоствљењу, исти извор, стр. 92.

⁴⁵ Беседа О покајању, милостињи, исти извор, стр. 37.

⁴⁶ Беседа О имену успаваоницама, исти извор, стр. 184.

- ⁴⁷ Слово на изреку пророка Давида, исти извор, стр. 331.
- ⁴⁸ Ibidem, стр. 332.
- ⁴⁹ Слово О надпису Л. Псалма, исти извор, стр. 365.
- ⁵⁰ Свети Јован Златоусти, *О васијићању деце*, Православна народна хришћанска заједница и Црквена општина Крњево, Крњево, 1977, стр. 3.
- ⁵¹ Ibidem, стр. 4.
- ⁵² Ibidem, стр. 10.
- ⁵³ Ibidem, стр. 24–25.
- ⁵⁴ Ibidem, стр. 9.
- ⁵⁵ Ibidem, стр. 23–24.
- ⁵⁶ Ibidem, стр. 29.
- ⁵⁷ Аугустин А., *Исјовјесџи*, I–XII, Кршћанска садашњост, Загреб, 1982.
- ⁵⁸ Вергилије (70–19. пре н. е.) – најславнији римски песник Аугустовог доба
- ⁵⁹ Варон (Marcus Terentius Varro) (II век пре н. е.) – највећи римски научник
- ⁶⁰ *Самоћоворења иллий дусхевни РАЗГОВОРИ Свејџога Ауџусџина бискуија*, Словима Ивана Мартина Дивалта, Оссик, 1779, стр. 9.
- ⁶¹ Ibidem, стр. 12.
- ⁶² Свети Аугустин, *Говори*, Служба Божја, Макарска, 1990, стр. 146.
- ⁶³ Ibidem, стр. 146.
- ⁶⁴ Peridus (лат.) – пропао, несрећан, opak, до сржи покварен
- ⁶⁵ Damnatius (лат.) – осуђен, проклет
- ⁶⁶ Свети Аугустин, *Говори*, стр. 159.
- ⁶⁷ Аугустин А., *Исјовијесџи*, II, 2, 3.
- ⁶⁸ Ако је муж неверан, жена то треба да подноси без препирања, те да сачека да до њега стигну божје поруке. У *Исјовесџима* Аугустин наводи пример своје мајке Монике, која је "схватила" да је брачни полни однос само средство којим жене постају слушкиње. Оне треба да су свесне тог свог положаја и да се "не дижу против својих господара (*Исјовијесџи*, IX, 9, 19). Према Ф. Хенрикесу, Аугустин је један од најранијих хришћанских писаца који и по питању проституције пропагирају двоструки сексуални морал, третирајући ово друштвено зло као неку врсту спаса за друштвени поредак, којим ће сачувати домаће огњиште, породицу (Henriques F., *Хисџорија ипросџиџиуџије*, II, Епоха, Загреб, 1968, стр. 18).
- ⁶⁹ Свети Аугустин, *Говори*, стр. 142.
- ⁷⁰ Аугустин А., *О држави Божјој*, књига 11, глава 32, 47
- ⁷¹ Аугустин А., *Исјовијесџи*, X, 22, 32
- ⁷² Ibidem, V, 4, 7
- ⁷³ Парадигматичан пример аугустиновске "научности", коју он нуди уместо световне науке, јесте његово тумачење Исусовог девичанског рођења: "Крстово се рођење од Оца збива без мајке, а од мајке без оца. Оба су рођења чудесна. Прво је вјечно, друго временито. Када се Крист родио од Оца? Шта значи 'када'? Зар 'када' тражиш гдје не налазиш вријеме? Ту 'када' не тражи! Тражи 'када' – кад с правом питаш о рођењу од мајке. Ако је ријеч о Оцу, не тражиш како ваља. Од Оца се родио и нема времена. Вјечни се родио од вјечнога и зато је сувјечан. Што се чудиш? Бог је. Ако је посриједи божанство, снебивању нема мјеста. (...) Исто тако кад кажемо да се

Исус родио од Дјевице, велика је то збиља те се чудиш. Бог је, немој се чудити. Нека чуђење одступи, а приступи похвала. Нека је вјера назочна. Вјеруј да се догодило. Ако не вјерујеш да се збило, остајеш невјерник" (*Говори*, стр. 144). Нема места никаквом рационалном сазнавању и објашњавању; само постоји веровање. Ако не постоји, неверник си и следи ти изопштење. Оваква је педагогија царовала све до пред крај средњег века.

⁷⁴ Аугустин није ценио политику, нити је био теоретичар политике (она је за њега била одвише световна).

⁷⁵ Virgo (лат.) – девица, девојка, млада

⁷⁶ Sanctimonia (лат.) – светост, неповредивост, непорочност, невиност, чистоћа, побожност

⁷⁷ У *Исјовесџима* Аугустин пише како није слушао своју мајку када га је упућивала на "прави" пут, јер су му се њене опомене чиниле сувише "женским", па га је било стид да их послуша. А и када је увидео дубину њених речи, схватио је да то нису њене мисли, већ је она била само преносник божјих мисли (II, 3, 7). У једном свом говору, он каже: "Крстово је рођење од мајке слабашино, али је рођење од Оца пуно величанства" (*Говори*, стр. 147).

⁷⁸ Аугустин А., *Исјовијесџи*, IX, 8, 17

⁷⁹ Аугустин А., *О Држави Божјој*, V, 6, 32

⁸⁰ *Злаїѡусїѡве беседе*, Беседа о равноправности власти, наведено издање, стр. 124.

Svetozar Dundjerski, Ph. D.

EARLY CHRISTIAN THEOLOGIANS ON WOMAN AND HER EDUCATION

Summary

Early Christianity, although in the beginning had seemed different, haven't brought better days for woman concerning her social status in all its aspects. Christian marriage, Christian family and Christian pedagogy were as early as that based on rigid hierarchy (subordination) Christ-husband-wife/children. Early Christian theologians (Paul, Origen, Cyprian, Basilus the Great, Gregory, Aurelia Ambrose, Hieronymus, John Chrysostomos, Aurelia Augustine) have made significant contribution in consolidation of the triad, and suppression of the psysical. According to their understanding (which influenced mostly the concept of women's education – to teach her how to preserve reticence), it was the woman who had to beware of her inner sensuality.

Key words: woman, education, Christianity, theologians, physical, reticence

И Златоусти је опседнут грехом, у којем види узрок свих наших несрећа. Грех се кажњава жалошћу, немирима, борбама, страдањима, муком и "свим другим неизлечивим болестима које нас сустижу".⁴⁴ Ипак, свим покајницима даје се шанса за спасење – покајање, које се, опет, доказује "човекољубљем Господа твога". Посебно је грешна жена, због чега је кажњена рађањем с мукама (Мојс. III 16). Жене не греше само телом, већ и душом. Довољно је да само чезну за мушким телом, при чему тело додуше остаје чисто, али не и душа због својих нечистих мисли. Уз ту "мисаону" прељубу иду и среброљубље, гнев, завист, таштина, заборав и гордост, све што нарушава њихову чистоту девојаштва. Девичанство је, заједно са презирањем смрти, врхунац моралности жене. Оно је "још од оног времена и велико и славно постало, од кад је цвет девојачки израстио".⁴⁵ Укротити своје тело жешће је и од самих ратова, јер у ратовима има примирја, док је у борби против девичанства непрекидно укључен и сав сатана, па девојка од рата са њим никад није ослобођена.

Полуге нашег јарма, каже Златоусти, налазе се у три библијска елемента: девојци, дрвету и смрти. Та девојка је Ева јер "мужа још не беше познавала"; дрво је "од знања добра и зла"; а смрт је "казна Адамова". Ту се крије ђаволска победа над нама. Но, тај ђаво побеђен је тако што "на место Јеве, ступи сад Марија; место дрвета од знања добра и зла, дрво крста; а на место смрти Адамове, смрт Христова".⁴⁶ Опет се позивајући на Библију, Златоусти вели да је зла жена "греховни удар", односно да је она одговарајућа казна грешном мужу (казна су му, такође, сопствена деца као непријатељи). За разлику од свог савременика Хијеронима, он очито није неки поштовалац жена. У њима уопштено види само казну, а о тадашњим женама каже: "Покажи ми руку овај свет љубеће жене. С поља је са златом украшена, а изнутра је злоћом окаљана. (...) Де, покажи ми руку твоју, покажи! Шта је на њој нетакнуто. Каматарство. (...) А зашто се и китиш ти толико жено? Је л' да угодиш коме, мужу? Са свим је ниска та у теби мисао, ако тако тежиш да се допаднеш и ако се на тај начин стараш, да се мужу пријатна покажеш".⁴⁷ Као одговор на питање чиме да МУ УГОДИ (изгледа да је, према њему, то главна женина функција), он предлаже "чистоћу живота", и то путем следећих ПОЖЕЉНИХ женских особина: кроткошћу, смиреносту, љубављу, једномишљем и сагласјем. И то су накити за сваку жену! А изнад свега, да мужу угађа, буде чисте душе и мудра, "а мудрост не зна ни за какве непристојне жеље, ни похоте, но само једну љубав негује",⁴⁸ а то је љубав према мужу.

Ипак, Златоусти и за њега има доста упутстава. Опомине га да му ништа није "љубазније" од жене, те да кад има слоге у породици, онда је и свет лепши. А свет се састоји од градова, градови од домова, домови од мужева и жена, односно породица. Он цени функцију породице у људском друштву, свестан да породичне свађе и несугласице доводе до такве несреће коју не могу ублажити ни богатство, ни порођаји, ни мноштво деце. Не толерише развод – сем у случају ЖЕНИНЕ прељубе – и други брак јер га сматра прељубом. Без обзира на похвале браку, у тријади коју сам даје – "девојаштво, брак и 'курвање'" – највише место додељује девичанству (целибату), браку "средње" место, односно "умерену похвалу", док су прељубништву намењени "мука и мучење".⁴⁹

АКСИОЛОШКИ ПРИСТУП ДОЖИВЉАВАЊУ И РАЗУМЕВАЊУ УМЕТНОСТИ У ТЕОРИЈСКИМ КОНЦЕПЦИЈАМА РОМАНА ИНГАРДЕНА И ЛЕОНИДА СТОЛОВИЧА

Резиме

Полазећи од размајрања различитих одређења појмова вредности и вредновање у релевантној литератури, аутор у раду настоји да укаже на комплексности и специфичности проблема вредновања уметничких дела са савременим феноменологије естетског живота Р. Ингардена и аксиолошке естетике Л. Столовича.

У раду се посебно истиче да, и поред различитог проблематизовања и дефинисања овог феномена током историје, ни до данас није до краја дат одговор на нека кључна питања којима се поменути аутори баве: – које су одреднице вредности уметничког дела; – шта обухвата процес вредновања уметничког дела; – (не)могућности његовог објашњавања језиком рационалних појмова и процењивања са савременим постојећих вредности; – (не)јединство између дијалога "субјект-објект", "личност-друштво", (емоционално) доживљавање и (когнитивно) разумевање; – детерминанте вредносног односа према уметничком делу; – релације између уметничког дела, његовог ствараоца и примаоца и њихова различита аргументација итд.

На крају је учињен крајак осврт и на кич, као антипод естетске и уметничке вредности, при чему је наглашено да прихватање кича, односно неразумевanje истинских уметничких и естетских вредности, лежи у недовољној развијености смисла младих за такве вредности, тј. у недовољном посредовању васпитно-образовног рада између уметности и њеног доживљавања и разумевања.

Кључне речи и сингаље: вредности, вредновање, естетска вредности, уметничка вредности, Роман Ингарден, Леонид Столович, аксиологија, уметничко дело, стваралаштво, естетско васпитање

ВРЕДНОСТ/ВРЕДНОВАЊЕ – ПОКУШАЈИ ТЕРМИНОЛОШКОГ И ПОЈМОВНОГ ОДРЕЂЕЊА

Вредности припадају оним појавама које је немогуће сасвим јасно дефинисати. У питању је концепт који је лишен прецизног научног садржаја и више открива становиште онога ко га употребљава, него што објашњава феномен о којем је реч. Појам вредности је тешко докучив јер је практично немогуће изоловати појаву која нема одређене вредносне атрибуте. Истраживачи који желе да развију систематско проучавање вредности често су збуњени пред полисемијом и многобројним употребама којима је овај појам изложен (Коковић, Д., 1998, 57).

Вредности су шира категорија од појединих облика друштвених творевина (морал, обичаји, религија, уметност, филозофија, наука), јер се налазе у основи свих разноврсних облика друштвене свести као одређени стандарди помоћу којих се схвата пожељно или непожељно (Чаладаровић, М., 1978, 19). Обично се о вредностима говори као о трајним стандардима помоћу којих се процењује важност одређених појава и идеја. Помоћу таквих стандарда упоређују се различите алтернативе, а опредељење најчешће зависи од одређеног животног контекста, усмерености нашег погледа и циља којем тежимо.

О вредностима су расправљали антрополози, социолози, психолози, филозофи, педагози, политиколози и др. Овај појам увео је средином XIX века у филозофију филозоф Лоце, желећи да стане у одбрану људског дигнитета од разних редукционистичких погледа на човека и његову суштину. Он је при том дистинговирао два света: свет стварности (с којим се свакодневно срећемо) и свет вредности (који није тако опипљив).

Данас се чине огромни теоријски напори да се нађе нека чвршћа теоријска основа која би омогућила интеграцију света вредности и света старности: Док једни теоретичари тврде да је то могуће, други тврде супротно, уверавајући нас да вредности садрже у себи оно што би *требало бити* а не оно што *јест*. Контрадикторност између стварног (оног што јест) и вредносног (треба да) није ни до данас објашњена у аксиологији на задовољавајући начин. Утицај је да "главна недоумица у теоријским аксиолошким радовима проистиче из питања да ли се вредности изводе из социјалних и психолошких карактеристика људске свести или од ње независне стварности" (Стојаков, С., 1995, 28)

Да бисмо експлицирали комплексни појам вредности, навешћемо неколико одређења познатих аутора: Тако нпр. Морис (Ch. Morris, 1956, 10) сматра да је појам вредности сложен и вишеслојан; вредност је преференција онога што већ јесте, затим онога што се разумевањем схвата да би требало бити (добро, корисно, пожељно) и коначно, онога што је само по себи као циљ пожељно. Клакхон (C. Kluckhohn, 1951, 422) истиче да је вредност више од пuke преференције; она је ограничена на оне типове преференцијалног понашања који се темељи на концепцијама пожељног. М. Рокич (M. Rokeach, 1973), највећи и најсистематичнији истраживач на подручју људских вредности, сматра да је вредност дуготрајно веровање да је одређени начин понашања или крајњи циљ егзистенције лично и друштвено преферабилан у односу на супротни или обрнути начин понашања или крајњи циљ егзистенције. Вредности су пожељ-

не саме по себи. Оне нису концепција о пожељном већ оно што јесте пожељно. Вредностима се не вреднују неки други објекти, оне су саме објекти по себи и за себе. Рокичево схватање је субјективистичко; нема објективно утемељење и није схваћено историјско-дијалектички. Треба рећи да то није учинио ниједан од аутора које смо споменули.

Навешћемо и две одредбе наших истакнутих теоретичара који су се бавили испитивањем вредности. Д. Пантић (1977) настоји да да објективно значење: "Вредности су релативно стабилне, опште и хијерархијски организоване карактеристике (диспозиције) појединаца и група формиране међусобним деловањем историјских, актуелно социјалних и индивидуалних чинилаца, које због тако приписане пожељности, усмеравају понашање свих носилаца ка одређеним циљевима". В. Вујчић (1987) износи још потпуније схватање, према којем су вредности историјски и друштвено искристализоване компоненте друштвене свести људи, које делују као концепције, критеријуми и веровања о пожељном у њиховом укупном акционом систему.

Већ и на основу овако ограниченог прегледа различитих одређења можемо констатовати да је појам вредности тешко дефинисати, систематизовати, мада то не значи да је оно чиста општост (апстракција). То неименовано је заправо нешто нама блиско, нешто што се интензивно осећа, стално тражи, опипава, проверава. Вредности се могу налазити у различитим подручјима, облицима друштвене свести, бити основа неких мисаоних система, могу се изводити из неких темељних филозофских конструкција, могу произићи из убеђења, ставова, одлука, рационализованих искустава (Павловић, М., 1981, 213).

На вредностима се темељи вредновање као процес изведен из наведеног појма. Ово је уочио и Рокич, те вредности није сврстао у евалуативна веровања. Р. М. Вилијамсон (R. M. Williamson, 1968) такође сматра да су вредносне чињенице увек и неизоставно експлицитно садржане у процесима вредновања.

Овде желимо нагласити чињеницу да се у литератури често појмови евалуација и вредновање користе као синонимима. Њих, ипак, треба разликовати. Док се сваки процес вредновања мора базирати на вредностима, процес евалуације то не мора (Вујчић, В., 1987). Евалуација се може заснивати и на неким другим невредносним критеријумима, нпр. на неким интересима, жељама, нагонима и сл. Као синоним користи се и термин апрецијација, мада ова реч тежи да наговести осећајне тонове и један став одобравања (Englisch H. B. – English Ch. A., 1972, 123).

Споменули смо да се вредности, као одређени стандарди, налазе у основи свих облика друштвене свести, па и уметности. Међутим, поставља се питање да ли се и уметност може објашњавати језиком рационалних појмова и процењивати са становишта постојећих вредности? Треба рећи да аутори који се баве овим проблемом нису у потпуности постигли консензус, иако се већина приклања становишту да постојећи стандарди у сфери уметности не важе.

Уметност као једна од норми друштвеног живота не може се процењивати ниједним мерилем вредности које важи за постојећу реалност, сматра М. Животић (1986). Уметност је вредност за себе и по себи, и ван себе она нема никакве вредности. Не постоје, по мишљењу овог аутора, унапред утврђена правила обја-

шњавања, разумевања и тумачења уметничког дела. Разумевање уметности припада способности човека да у дијалогу са уметничким делом открива себе самог. Уметничко дело је стална отворена могућност новог виђења света. Оно делује као зов да кренемо властитим путем и на властити начин искусимо истину. Бит уметничког дела је управо у ономе што се не може до краја објаснити језиком рационалних појмова нити процењивати са становишта постојећих вредности. "Уметност је облик једино вредног живота" – закључује Животић.

У трагању за приступом који би нам омогућио схватање комплексности и специфике естетских и уметничких вредности, прихватили смо аксиолошки приступ (у спрези са другим приступима: гносеолошким, социолошким, психолошким, семантичким, теоријско-информационим и сл.) јер, прво, разграничава естетска својства од других, невредносних својстава, и друго, даје могућност одређивања односа између естетских и ванестетских вредности (Ранковић, М., 1964, 27–28). Према схватању М. Ранковића, естетска вредност изражава узајамни однос природних особина ствари и друштвеног човека. Егзистенцијална анализа уметничких дела може, дакле, да утврди следеће основне видове естетске егзистенције: а) релативно објективни, предметно-појавни вид естетске егзистенције, и б) релативно субјективни, доживљајни вид естетске егзистенције. Овај други вид естетске егзистенције је суштинскији, има битнији значај за естетичност егзистенције уметничких дела. Међутим, тек истовремено остваривање оба егзистенцијална вида чини целовитост опште естетске егзистенције уметничког дела. Дакле, општа, целовита и пуна естетска егзистенција остварује се тек конкретно квалитативном синтезом објективнијег, предметно-појавног вида и субјективно-доживљајног вида естетске егзистенције уметничког дела (Ибид., с. 34). Потребно је увидети "неопходност претпостављања естетске егзистенције да би се дошло до једног дубљег разумевања и доживљавања уметности" (Ибид., с. 40).

Најчешће једностраности које су испољене у теоријском настојању да се појмовно схвати и теоријски одреди уметничка вредност¹ (као појам вредности уопште) састојале су се у осцилацијама између две крајности: субјективизма и објективизма. Оне, без сумње, нису биле случајне, јер уметничка вредност реално садржи и субјективне и објективне моменте.

Многи су теоретичари суштину уметности ограничавали само на уметничко дело као објект (Хартман, Хајдегер и др.). За аксиолошки приступ је веома важна истина да уметност не пребива само у уметничком делу. Уметност се налази и у уметнику–ствараоцу и у примаоцима уметничких дела; егзистенција уметности се остварује не само егзистирањем уметничког дела, него и живим доживљајним односом који се непрекидно и увек конкретно успоставља између уметника–ствараоца, уметничког дела и примаоца уметности. Бит уметности и уметничку истину могуће је открити само у релацији ових

¹ Термини "уметничка вредност" и "естетска вредност" употребљавани су углавном синонимно. Свесни да постоји разлика између "уметничког" и "естетског" (с обзиром на откривање суштинских својстава естетског феномена, њихово порекло, истраживачки (-емпиријски) и теоријски приступ уметности, итд.), сматрамо да нема оправдања за њихово раздвајање јер се уметничка и естетска вредност међусобно претпостављају. Оне не могу постојати изоловано, независно једне од других.

трију суштинских момената, јер је одсуством ма и једног од њих онемогућен и сам феномен уметности у целини. (Ибид., с. 65) Субјект – прималац уметности не прима уметничку вредност једино рационално, као сазнајну вредност, као логичку истину, већ је прима доживљајно, целокупношћу психофизиолошке структуре своје личности. Међутим, прималац уметничке вредности није чисти субјект, нити је уметничко дело чисти објект: прималац активно прима уметничке вредности, он их дограђује испољавајући при том мањи или већи степен стваралачке активности. Естетско доживљавање претпоставља и извештај вид стваралаштва. М. Ранковић (1964) сматра да општи критеријум за одређивање уметничке вредности чине следећи категоријални облици естетске нужности: естетска егзистенција, естетски доживљај, хуманистичка усмереност, уметничка истинитост, дубина, општељудски садржај, оригиналност, целовитост.

Током историје феномен вредновања уметности био је различито проблематизован и ситуиран у предметне оквире различитих научних дисциплина. Тако ни до данас није до краја дат одговор на нека кључна питања: шта је вредновање уметничког дела, каква је његова структура, чиме је оно детерминисано, итд.

Чини се да је један од главних узрока томе експликација естетског доживљаја у склопу којег се најчешће разматрало вредновање. Оно се углавном схватало као функција, последња фаза или дериват естетског доживљаја изражен судом свиђањем или судом укуса. С обзиром да се естетски доживљај дуги низ година разматрао у просторима емоционалности, угоде и задовољства, вредновање је, примерено томе, објашњавано као функција личних наклоности о којима се није могло нити требало расправљати (Спајић, В., 1988, 110). Међутим, досадашње анализе уверљиво су показале да суд свиђања никад није ни субјективан ни објективан у апсолутном смислу, што значи да се не конституише у просторима индивидуалне свести независно од предмета, већ да зависи од интеракције једног и другог фактора. Вредновање на чулном нивоу није једини, већ само један од низа начина вредновања уметничког дела.

Све наведене констатације упућују на закључак да је вредновање уметничких дела веома сложен и деликатан задатак. Она, као слојевите и вишезначне творевине, пружају широке могућности разумевања и вредновања, али не дозвољавају импровизацију и површност. Вредновање уметничког дела чврсто је повезано са *деловањем које ње творевине имају у свессти примаоца* (Јаус, Изер, Манделков, Науман, Вајман и др.), при чему деловање остварују само она дела која представљају *истинску уметничку вредност* јер њихова структура увек изнова допушта рецепијенту "да урони у фиктивно збивање" (Изер, В., 1978), што је увек отворена за нова доживљавања и сагледавања. Она изазива реаговање његовог духа које иде од тоталног подвргавања делу па до његовог оспоравања и одбацивања (Илић, П., 1998, 175).

Доживљај уметничког дела (није у питању само један доживљај, већ вишестрано и вишеструко доживљавање и својеврстан вид живљења у новом свету) је сложен психички процес који не садржи у себи само емоционално узбуђење него и мисаону делатност. Проширивањем појма "доживљај" мисаоним елементом отвара се могућност за успостављање узајамних односа између сфере дожи-

вљајног (емоционалног) и рационалног (сазнајног). Психолошка истраживања потврђују узајамност тих процеса, њихово преплитање и прожимање (Јакобсон, П. М., 1964). Доживљај води ка сазнавању, сазнање продубљује доживљај. Строга граница између ова два процеса не може се повући.

Естетско вредновање у почетку бива обично спонтано, као резултат дубоког доживљаја. Тек након тога ступа на сцену улога разумевања која превладава над тренутним доживљајем и утиском. Први доживљај представља вредновање "за себе". Нпр. и лаичко "то ми се свиђа" или "то ми се не свиђа" представља тривијално вредновање али при том изостаје објашњење, односно критеријум на основу којег је изражена преференција.

Сазнавање дела води ка његовом разумевању; То је стваралачки и истраживачки рад који омогућује расветљавање свих структура, слојева и нивоа у домену уметничке творевине. То је целовит систем улажења у дело ради долажења до његових битних вредности. Треба нагласити да чак и када доживљаји уступе водеће место неким другим вредносним чиниоцима, они и даље остају присутни у процесу вредновања, првенствено у виду увек актуелног искуственог и емоционалног гледишта (Николић, М., 1992, 207).

ФЕНОМЕНОЛОШКО СХВАТАЊЕ ЕСТЕТСКОГ ДОЖИВЉАЈА РОМАНА ИНГАРДЕНА

Познати пољски феноменолог Р. Ингарден уметничко дело дефинише као систем значења који представља интенционални објект, који је, пак, полазишна тачка за појаву естетског доживљаја. Естетски доживљај је специфичан чин свести који се развија у неколико етапа и доводи до емоционалног реаговања, односно до "оцењивачког одговора" као интегралног естетској рецепцији. "У протицању естетског доживљаја – већ према случају и успешности доживљаја" каже Ингарден, "конституише се естетски предмет који поседује естетски вредосне квалитете. Чим је конституисање естетског предмета довршено, наступа кулминациона фаза естетског доживљаја. У њој се остварује, не само осећајно доживљавање ових квалитета него и особена емоционална реакција онога ко доживљава естетски вредносне квалитете, доведене до очигледне самодатости, односно један, како кажу феноменолози, – одговор на вредност у којем се датом вредном предмету одаје признање и дивљење. У том одговору на вредност врши се управо оно што заслужује да буде названо естетским вредновањем" (Р. Ингарден, 1975, с. 22–23). Дакле, ако се развија у потпуности, естетски доживљај се врши у више фаза и садржи хетерогене моменте који у доживљају као целини извршавају посебне функције. "Оно кулминира у емоционалном одговору на вредност у егзистенцију дотичне естетске вредности, што се може изразити језички уобличеним судом вредности" (Ибид, стр. 29). Естетско вредновање, како га одређује Р. Ингарден, други аутори чешће називају вредновањем на основи свиђања или преференције, а естетски суд вредности познатији је као суд свиђања или преференције.

Уз речено неопходно је додати да Ингарден диференцира појмове уметничко дело – естетски предмет. Естетски предмет је конкретизација уметнич-

ког дела у естетском ставу. Битак естетског предмета је појављивање које се остварује у стваралачкој етапи естетског доживљаја.

Р. Ингарден настоји да естетско вредновање одвоји од процењивања естетских вредности или естетског суда вредности, јер се то друго јавља само као интелектуална деривација непосредног естетског вредновања која је примарна, а тиме и права реакција појединца на његов естетски предмет. "...сваки смислени и за умјетност релевантни естетски доживљај заснива се на критичком увиду у дјело, те да се критичка активност одвија кроз неколико међузависних етапа као што су дескрипција, анализа, интерпретација и евалуација. Дескрипција укључује именовање, идентификацију и класификацију умјетничког дјела као цјелине. Она је основа свих каснијих етапа, а то значи и естетског доживљаја у цјелини". (према Спајић, В., 73) Етапа анализе подразумева пажљиво издвајање и уочавање елемената целине, уз утврђивање њихових међусобних веза. Она је повезана са интерпретацијом у којој се утврђује значење целине у односу на оно што се открило кроз две претходне етапе, што на крају води евалуацији или вредновању. С евалуацијом се затвара целина естетског доживљаја. Евалуација је сложен поступак који одређује најмање два битна елемента: суд и критериј на којима је суд изведен.

Заговарање критичког односа према уметности никако не значи укидање или негирање субјективног односа. Однос према делу одувек је био и остаће вредносно искуство, што значи да је став према неком уметничком предмету увек нечији став према њему, а суд увек нечији суд о њему (Ибид., с. 73).

АКСИОЛОШКА ЕСТЕТИКА ЛЕОНИДА СТОЛОВИЧА

Л. Столович се бави искључиво проблемима естетске вредности и вредновања. Основни став од кога овај аутор полази, гласи: "Јединство одражавалачко-информационог и стваралачког начела ствара оно што може да се назове уметничким моделовањем стварности" (Столович, Л., 1983, 11). Имајући у виду поливалентну структуру "естетског" и "уметничке вредности", Столович даје нијансирану дефиницију тога појма. "Уметничка вредност дела (...) условљена је таквим 'параметрима' као што су: њено сазнајно значење, стваралачко мајсторство, богатство духовног света које се у њој изражава, дубина социјалних проблема и важност духовних идеала" (Ибид., с. 11). Иако уметничко дело претпоставља функцију васпитања, у њему је и способност "да кроз слободну игру духовно стваралачких снага причињава естетско уживање" (Ибид., с. 11–12).

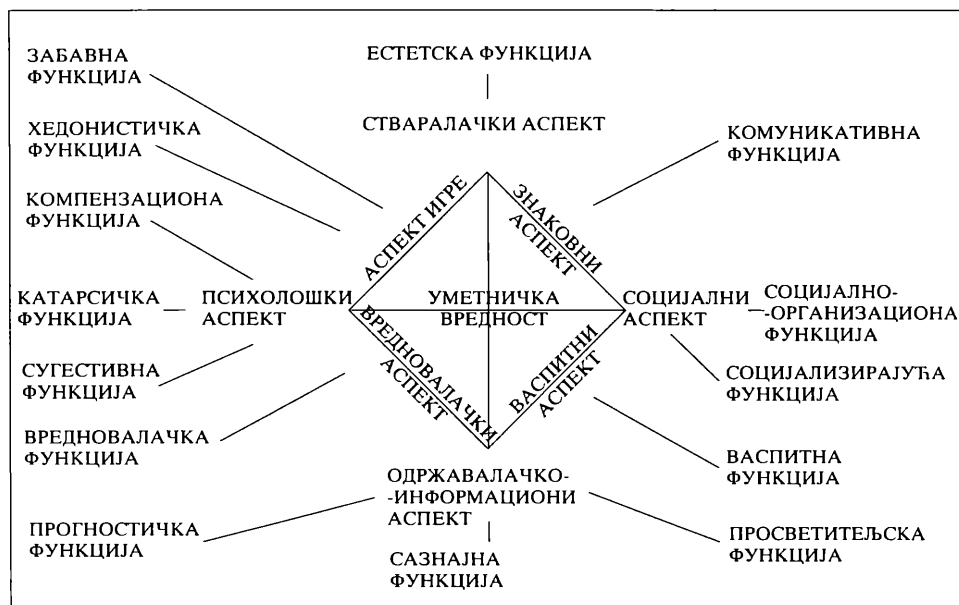
Столович именује најважније функције и аспекте уметности, тако да сваки аспект уметничког дела имплицира одговарајућу функцију. Стекли су се овде резултати социолошких, семантичких, психолошких, морфолошких, структуралистичких испитивања. Реч је о следећим аспектима, односно функцијама:

1. Одражавалачко-информационом аспекту одговара просветитељска и прогностичка функција;
2. Стваралачком аспекту одговара хедонистичка функција која "стимулише човекове стваралачке потенције, развија његову машту и интуицију";

3. Вреднујући аспект одређује аксиолошку функцију;
4. Знаковни аспект имплицира комуникативну функцију;
5. Психолошки аспект има неколико функција: сугестивну, компензаторску функцију;
6. Социјални аспект одређује социјално-организаторску и социјализацијску функцију;
7. Васпитни аспект имплицира функцију васпитања и, најзад
8. Аспект игре условљава, поред хедонистичке и забавну функцију.

У пресеку свих ових аспеката и функција налазе се две одлучујуће функције и два релевантна аспекта: информациони и стваралачки, поједностављено – *mimesis* и *poiesis*, потенције интелекта и емоције, разума и имагинације, збиље и слободе, нужности и могућности, рада и игре (Ибид., с. 13).

Уметничка вредност зависи од прецизности естетског вредновања естетске суштине појава које се одражавају. Она увек претпоставља његове васпитне могућности и способност да кроз слободну игру духовно-стваралачких снага причињава естетско уживање. Наравно, сви ови "параметри" немају исту улогу у различитим врстама и жанровима уметности, али су они у одређеном јединству и целовито учествују у стварању уметничке вредности, јављајући се и као њен критеријум (Ибид., с. 228–229). Сваки аспект уметности, као што смо рекли, има своје функционално значење (види слику бр. 1).



Слика бр. 1: Графичка схема узајамних односа аспеката уметности (Столовић, И., 1983, с. 232)

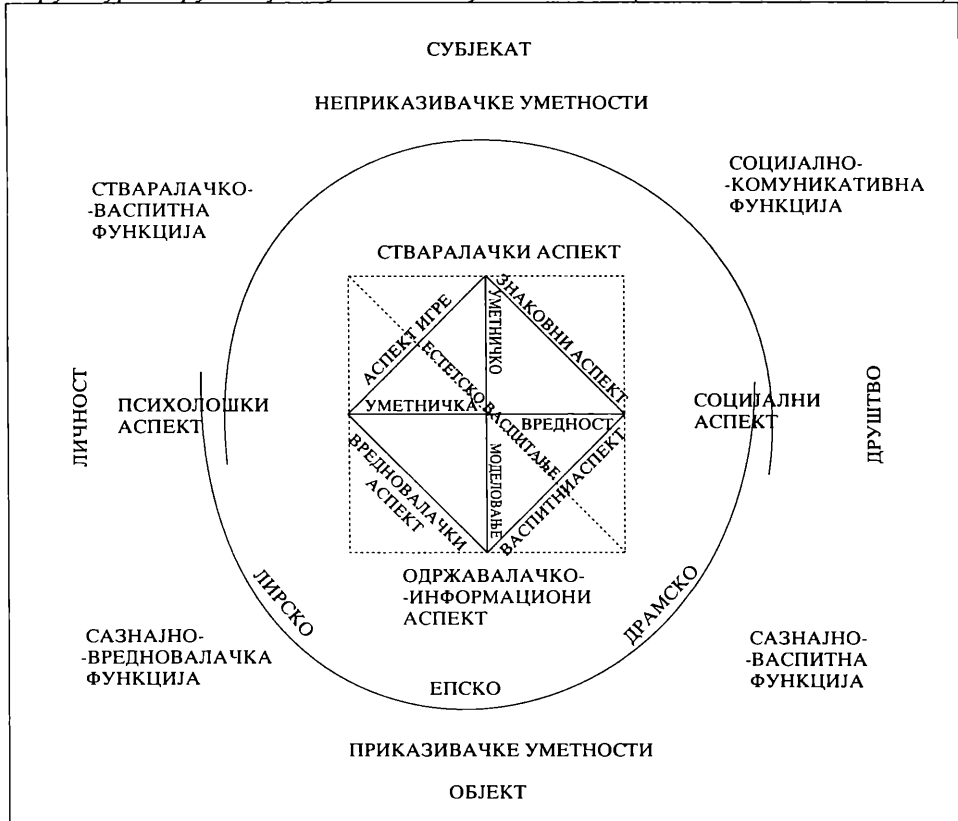
Главне функције интегришу функционално значење не једног – већ неколико аспеката уметности. Захваљујући таквим аспектима какви су одражавалачки, вредновалачки и психолошки – остварује се сазнајно-вредновалачка

функција уметности. Социјално-васпитна функција уметности ослања се на социјални, васпитни и одражавалачко-информациони аспект. Социјални, знаковни и стваралачки аспект условљавају социјално-комуникативну функцију уметности. Ова функција укључује у себе не само непосредну комуникативну везу између уметника и човека који уметност перципира, него и оно што социолози називају "комуникација поводом...", у датом случају, комуникација поводом уметничког дела. Психолошки, стваралачки и аспект игре одређују стваралачко-васпитну функцију уметности, захваљујући којој настаје развој стваралачких потенцијала личности. Јединство стваралачко-васпитне и социјално-васпитне функције чини суштину естетског васпитања.

Видимо, дакле, да уметност представља један целовит систем, који се формира од различитих елемената – аспеката. Поседујући ове аспекте, уметност има низ главних функција, чија структура одговара структури уметничке делатности, које не само да формирају оријентацију личности према друштвено значајним естетским вредностима, већ и развијају њене стваралачке потенцијале. Суштина уметности не може да се сведе само на један, било који, аспект, или било коју једну функцију. Она је естетска по својој природи и уметничка по својој специфичности. При том, управо уметничка вредност уметности формира јединство и целовитост њених разноликих аспеката и функција.

Различите врсте и жанрови уметности не ослањају се у једнаком степену на различите аспекте уметничке делатности. Уметности које одражавају свет приказујући његове појаве – приказивачке уметности: уметничка књижевност, позориште, филм – имају, наравно, све аспекте, и у њиховом уметничком облику остварена је дијалектика објективног и субјективног, одражавалачког и стваралачког, али акценат је, очигледно стављен на прву страну ове дијалектичке противречности: субјективно се изражава кроз објективно. У уметности, пак, у којима се не репродукује облик спољашњег света – у архитектури, музици, кореографији – објективно се изражава кроз субјективно. Однос приказивачких и неприказивачких уметности према структури и функцијама уметничке делатности, може графички да се прикаже као на слици бр. 2.

Слика бр. 2: Однос приказивачких и неприказивачких уметности према структури и функцијама уметничке делатности (Столович, Л., 1983, с. 236)



Немогуће је на оваквој врсти графичког модела приказати узајамни однос свих конкретних врсти уметности, јер оне на различите начине бивствују у времену и простору – сматра Столович. Не претендујући на то да на схеми изрази сву разноликост родова и жанрова различитих облика уметности, он запажа да у приказивачким уметностима постоји могућност испољавања три начела: лирског, епског и драмског, зависно од тога да ли у њима превладава пажња ка изражавању духовног света личности ка репродуковању објективне реалности, или ка показивању друштвених сукоба. Ова три начела се у уметничкој књижевности, по традицији, означавају као три рода: лирика, еп и драма.

Пошто различите врсте уметности имају, мада у различитом степену, заступљене све основне аспекте уметничке структуре, ниједна уметност не превазилази другу по могућностима стварања уметничких вредности. Уметност се и разликује од осталих делатности по томе што у овим последњим нема јединства између дихотомије "субјект-објект" и "личност-друштво".

Овај аутор сматра да естетски однос може бити вануметнички и уметнички. Естетске вредности које су производ стваралачке делатности, које одражавају објективно естетско-вредносно богатство света, у којима је утиснут субјективни естетски однос човека према том свету – то су управо уметничке вредности. Уметничка делатност настаје из потребе да се естетски однос издвоји из односа друге врсте, да се он концентрише и објективизира. Уметнички однос – то је естетски однос, који рађа или осваја уметничку вредност, сматра Л. Столович. Његова класификација естетског односа може се представити схематски на следећи начин:

Вануметнички естетски односи

ВЕР → С – вануметнички естетски опажај

ВЕР → С – вануметничко естетско стваралаштво

Уметнички односи

ВЕР → С → УЕР – уметничко стваралаштво

УЕР → С – уметничко опажање

при чему коришћене скраћенице имају следеће значење: ВЕР – естетска вредност, ВЕР – вануметничка естетска вредност, УЕР – уметничка естетска вредност и С – субјекат естетског односа.

И уметнички и вануметнички однос имају активну-стваралачку, делатну страну, ону која ствара (рађа) вредност, и посматрачку – опажајну већ постојећих вредности (освајање вредности). Столович сматра да се уметнички однос разликује од неуметничких врста естетског односа, како у процесу стварања тако и у процесу опажања, пре свега по већој активности и свесности. Међутим, суштинска разлика између уметничких и вануметничких односа не потиरे њихову заједничку естетску специфичност. Усвајање естетског у стварности (уметничке и вануметничке) могуће је, према томе, на два начина:

1. *у утиску опажања и доживљавања, помоћу којег се активно делује на читав сплет психичких процеса (емоције, интелект, машта, воља, итд.), и*
2. *усвајање садржаја који објективно постоје у стварности делатним, активним стваралачким обликовањем.*

Први начин усвајања естетског претпоставља способности процењивања, тј. активности у којима постоји јединство опажања, анализе, синтезе, апстракције и генерализације, што значи да естетска активност ангажује скуп психичких функција и процеса који су међусобно повезани.

Други начин усвајања естетског феномена повезан је са развојем стваралачких способности, а то су: сензибилитет, радозналост, мишљење, машта и осећања. Специфична улога естетске активности у овом домену развија мишљење, осећања и чула, перцептивну способност, способност анализе и синтезе, трансформације и доследне организације. Додали бисмо да и опажајну и активну, стваралачку страну естетског односа треба посматрати у јединству – као процес развоја перцептивних, аналитичких, критичких и евалуативних способности за естетско опажање, доживљавање, вредновање и стварање

естетских вредности у животу и раду. Специфика субјективног естетског односа састоји се, дакле, не у томе да се он ослања на неку посебну човекову способност, него у томе да он у једном духовном напору и узлету – обједињује све човекове способности и моћи које, узете појединачно, ничег специфично естетског у себи немају. Из тога управо и произилази тако велики значај естетске културе и уметничког стваралаштва, естетског васпитања, за изграђивање многостране, целовите и хармонично развијене личности.

Међутим, нека социолошка истраживања откривају да се интересовање за уметност и ниво њеног "освајања или рађања" не одређује само човековим когнитивним способностима, сазнајним интересом и нивоом његовог образовања. Ствар је, како каже Столович, нешто сложенија. На основу резултата истраживања судова биоскопских посетилаца постало је јасно да су укуси гледалаца у тесној зависности од нивоа њиховог образовања. Али, при овоме, само образовање не одређује аутоматски ниво естетског укуса и сам интерес за уметност. Штавише, како запажају истраживачи "рационализам" код доживљавања уметничког дела често је последица "књишког" образовања, формалног усвајања масе чињеница, при неразвијеној духовно-емоционалној култури, са оскудном залихом непосредних утисака итд. На основу тога закључује се да "ниво општег образовања никако није идентичан са степеном естетске образованости (у ширем смислу) (Ибид., с. 249).

Сазнајни и вредновалачки принцип се у уметности спајају због тога што се оба односе на естетски објекат који се одражава у уметничком делу. Овај објекат се не осваја једино путем сазнања, већ у том процесу учествује и вредновање. Само пак вредновање садржи у себи и елеменат сазнања, уколико оно одражава вредност. Личност се увек придружује естетско-вредносним представама, које се формирају у одређеној социјалној средини. Међутим, овим се не исцрпљује задатак естетског васпитања. Оно не само да усмерава човекову естетско-вредносну оријентацију, него формира и развија сам човеков естетски однос, његову способност за естетско опажање и доживљавање, његов естетски укус, идеал, способност стварања естетских вредности у уметности и ван ње, тј. у свакој сфери делатности, у свакодневном животу, у понашању. Другим речима, естетско васпитање буди и формира у човеку такве квалитете и особине које и саме имају људску вредност. На тај начин, у естетском васпитању јављају се две стране које чине јединство: оно одређује човекову естетско-вредносну оријентацију с једне, и развија његове естетске стваралачке способности, с друге стране (Ибид., с. 256).

Спајајући личност и друштво, естетско васпитање је позвано да развија и естетско-стваралачке способности и могућности личности. Потпуно вредносни естетски однос човека према свету, чак и онда када он не ствара естетске вредности него их само доживљава – увек је стваралачки однос. Али перципирање уметничких дела има уметнички карактер само онда када читалац, гледалац или слушалац, стваралачки, у својој свести, репродукује ликове уметности. Дивљење стваралачком мајсторству и мајсторству стваралаштва такође улази у сам процес естетског доживљавања (Ибид., с. 259).

Естетско васпитање поспешује сваку стваралачку делатност због тога што оно открива естетску вредност стваралаштва. А стваралаштво причиња-

ва највеће уживање због тога што омогућава испољавање најбољих човекових способности и снага, које стварају ново, у свету непостојеће, сведочећи о човековим моћима и безграничности његових могућности. Са естетичке тачке гледишта, стваралаштво је лепота која се сама развија. "А значај лепоте се делимично састоји и у томе што је она један од најважнијих духовних подстицаја човекове стваралачке делатности, без које не може да се оствари прогресивни развитак друштва" (Ибид., с. 260).

КИЧ КАО ЕСТЕТИКА И УМЕТНИЧКА (НЕ)ВРЕДНОСТ

Када већ говоримо о уметничкој вредности и истинским квалитетима уметничког дела, не можемо а да не споменемо и његову супротност – тзв. псеудоуметност, или како је још зову, квази-уметност, кич и сл.

Значење појма кич ни до данас није јасно одређено. Л. Гиц (L. Giesz, 1979, 23) полазећи од етимолошке анализе, наводи да се термин појавио седамдесетих година 19. века у Немачкој у вези са наручивањем скице неке познате слике која се тако могла добити знатно јефтиније од оригинала. М. Илић (1980, 86) дефинише кич као популарну и комерцијалну уметничку робу, а И. Фохт (1976, 161–162) као тривијалну, лажну уметност којој додаје синониме: банална, поједностављена, по себи разумљива, исхитрена, неуверљива, непроживљена и сл. У дефинисању кича теоретичари посебно наглашавају карактер привида који се завршава у самообмани и некритичности. А кад се дође до прекривања стварности велом допадљиве "пријатности" доспева се до живота у ружичастом (З. Глушчевић), до кича као манифестације суновраћене стварности и парадигме креативне неостварености (Божовић, Р. 2001, 139).

Већина аутора одређује значење кича најпре издвајањем његових предметних посебности, упоређујући их с уметничким делом, а након тога прелази на описивање његове субјективне димензије или кич-доживљаја. Тако И. Фохт издваја 8 карактеристика кича (1976, 171):

1. претенциозност (кич непрестано претендује на статус уметничког; ако та тежња није изражена, нема ни кича);
2. имитирање (кич опонаша традиционално културно искуство);
3. подметање мотива или теме под садржај (кич карактеришу "велике теме" и судбоносни тренуци, за које се претпоставља да говоре сами за себе);
4. концентрацију на "ефект" (кич наглашава драматичност или идиличност),
5. лажни патос (кич се темељи на планирању реакције, па постаје исхитрен);
6. сентименалност;
7. испразни гест;
8. излизаност (ноторност).

У кичу је умногоме изгубена мера у односу на стварност и у односу на стваралаштво. Кичлији треба такво на-мах-схватљиво дело како би без интелектуалног и мотивационог напора постигао (само) уживање. Због тога је и

схватљиво његово одбијање уметничких дела која се према кичу појављују као вишеслојне, неприступачне и хладне креације. Кич успављује, уметност буди. Кич тражи свакодневно око и емоционалну глазуру, уметност рафинирано око и бистар ум (Фохт, И., 1976, 175).

Кичлија свему приступа са априорном жељом за уживањем, насладом, гањућем, па се може рећи да је за њега сам осећај постао предмет, односно средство уживања. У томе аутор види основну разлику између уживања и естетског уживања. При пуком уживању урања се у то стање "без остатка", док се став јавља "поврх тога". То значи да естетско уживање одређује феномен психичке дистанце, или безинтересног свиђања.

У студији *Феноменологија кича* Л. Гиц, поред наслађивачког уживања уводи и појам укуса, појам који је тешко одредити и због тога што не постоје поуздани и егзактни критеријуми вредновања. Тешкоће у вредновању кича настају и због човека као вредносног субјекта, који се није показао увек као мериторан оцењивач вредности и невредности; није показао надмоћ у бирању својих најбољих могућности у домену стваралаштва и у селекцији вредности. Ипак, требало би знати да естетско уживање и уживање у кичу подразумевају два различита начина исказивања вредносног става. Кич-субјекат ужива у свом уживању као у објекту. У питању је самоуживање (Божовић, Р., 2001, 140).

И у уметничким делима "кич-субјект" уживаће на кич-начин. Нема тог ремек-дела, у коме склони кичу, на овај начин неће наћи душевну храну, јевтину интригу, загонетни заплет и незаобилазни сентиментализам. Вичан у преобликовању слике стварности, кичлија, заправо, одбија да види стварност онаквом каква она јесте. Он је навикао да се потчињава свом лошем укусу и духовном сиромаштву, а да ништа суштински не учини на сопственој промени и на богаћењу властите индивидуалности (Ибид., стр. 140).

Прихватљиво је, стога, Брохово становиште да се кич не би ни појавио, нити би се одржао да не постоји кичлија, човек који воли кич и који је спреман да буде његов продуцент, стварајући га, и његов конзумент, купујући га и плаћајући за њега чак високу цену. Уметност, схваћена у најширем смислу, увек је одраз одговарајућег човека, па ако је кич лаж – као што се то често с правом сматра – кривицу за то сноси сам човек, коме је потребно једно такво лажно огледало, огледало које ће улепшавати његову слику, потребно му је да би видео себе у њему и да би се, делом и са искреним задовољством, определио за његове лажи" (Giesz, L. 1979, 84).

Запажено је да се кич најчешће јавља у оним врстама уметности чије деловање има релативно најпопуларнији карактер. Разноврсни облици уметничке неистиности срећу се у масовној производњи псеудоуметничких остварења: у масовној производњи тзв. забавних романа, у филмским делима која се завршавају "happy end"-ом, нарочито "western", у коме се увек унапред могу предвидети догађајни токови радње; затим и у низу других филмова где спољашња велелепност спектакла, костима и лепих жена – чини једину садржину; у сликарству често се јављају сладуњава ружичасти тонови лирских идила; отворено подражавање неких познатијих мајстора (класичног или модерног сликарства) овде може да достигне најјевтиније и највулгарније ефекте; кич налази-

мо и у лакој забавној и народној музици, у којој се у површности такмичи мелодија и текст (Ранковић, М., 1964, 88).

До краја остаје нејасан одговор на питање како се и колико може утицати на естетски укус? Р. Божовић стоји на становишту да се може успоставити корелација између материјалног сиромаштва и духовне суше (сви периоди у којима опадају вредности јесу кич-периоди – Н. Broch), али, исто тако, могуће је показати да необразованост пристаје уз кич (2001, 143). М. Звонаревић (1979, 62) сматра да је примитивизам укуса (његов израз за кичерско уживање) повезан са недовољним општим и посебним образовањем у области уметности.

Иако је школа дуго времена рецепцију уметности остављала по страни, у новије време се проблем односа према уметности почиње озбиљније разматрати. Школа постаје један од најважнијих посредника између уметности и њеног доживљавања и разумевања, јер има потенцијале развоја способности естетског сензибилитета, способности за анализу и вредновање естетског, али и њено стварање. Разлози неразумевања и неприхватања правих и истинских уметничких и естетских вредности не леже у општој неспособности младих већ у недовољној развијености смисла за такве вредности.

У савременој концепцији естетског васпитања – која претпоставља комплексан, вишедимензионални приступ и синтезу различитих гледишта – једини начин осмишљавања естетског квалитета уметности јесте успостављање естетског односа према њему (Гајић, О., 1996, 284). С обзиром да уметност постаје све значајнији сегмент васпитно-образовног рада, она захтева једно ново полазиште у њеном поимању и усвајању: јединство (емоционалног) доживљавања и (когнитивног) разумевања. Само кроз процес целовитог развоја перцептивних, аналитичких, критичких, евалуативних и стваралачких способности може се пронаћи модус приступа уметности најпримеренији његовој суштини и стварним захтевима.

Л и т е р а т у р а :

- Божовић, Р. (2001): Кич – лакоћа постојања, *Училић*, Београд, 1–2, 139–143.
- English, H. B. – English, A. Ch. (1972): *Обухваћени речник психолошких и психоаналитичких појмова. Водич за њихову употребу*, Logmans Green and Co. Савремена администрација, Београд.
- Focht, I. (1976): *Тајна уметности*, Школска књига, Загреб.
- Гајић, О. (1996): Естетско васпитање – развијање смисла за лепо или модел разумевања уметности, *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, књ. XXIV, 275–285.
- Гајић, О. (1999): *Уметност – моја изабрана стварност*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.
- Giesz, L. (1979): *Феноменологија кича*, Београд.
- Илић, М. (1980): *Социологија културе и уметности*, Научна књига, Београд.
- Илић, П. (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад.
- Ингарден, Р. (1975): *Доживљај, уметничко дело, вредност*, Нолит, Београд.

- Изер, В. (1978): Апелативна структура текстова, у: *Теорија рецеипције у науци и књижевности* (приредила Д. Марицки), Нолит, Београд.
- Kluckhohn, C. (1951): Values and Value Orientations in the Theory of Action, in T. Parsons, E. A. Shils, et. al., *Toward a General Theory of Action*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press
- Коковић, Д. (1998): *Назирање уметности*, Футура публикације, Нови Сад.
- Morris, Ch. (1956): *Varieties of Human Value*, The University of Chicago Press.
- Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, ZZU-INS, Београд.
- Пантић, Д. (1977): Вредности и идеолошке оријентације друштвених слојева, у: *Друштвени слојеви и друштвена свесћ*, Београд.
- Павловић, М. (1981): *Вредности и вредновање у књижевности. Поетика модерног*. Вук Караџић, Београд.
- Ранковић, М. (1964): *Свет уметности. Елементи опште естетике*, Напријед, Загреб.
- Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*, The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., New York.
- Спајић, В. (1988): Раскорак између умјетности, педагогијске теорије и одгојно-образовне праксе као основа неразумијевања умјетности, *Наша школа*, Сарајево, 3–4, 138–149.
- Спајић, В. (1988): *Вредновање ликовног гјела: примјени педагозији умјетности*, Школске новине, Загреб.
- Стојаков, С. (1995): Аксиолошке основе васпитања и образовања, у *Организација и унапређивање институционалног васпитања и образовања*, Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, Нови Сад, 27–38.
- Столвич, Л. (1983): *Суштина естетске вредности*, Графос, Београд (прев. М. Видаковић)
- Вујчић, В. (1987): *Систем вредности и одгој*, Школске новине, Загреб.
- Williams, R. M. (1968): The Concept of Values, in: E. Sills (ed.), *International encyclopedia of the Social Sciences*, New York, Macmillan
- Звонаревић, М. (1973): *Психологија*, Школска књига, Загреб.
- Животић, М. (1986): *Аксиологија*, Напријед, Загреб.

Olivera Gajic, MA

**AXIOLOGICAL APPROACH TO EXPERIENCE AND UNDERSTANDING OF
ARTS IN THEORETICAL CONCEPTIONS OF ROMAN INGARDEN AND
LEONID STOLOVIC**

Summary

Having considered different definitions of the terms value and evaluation by relevant scholars, the author calls attention to complexity and exclusivity of the problem concerning evaluation of the works of art from the standpoint of phenomenology of esthetic experience of Roman Ingarden and axiological theory of L. Stolovic.

Although the problem has been viewed from different angles and in spite of numerous attempts to define the phenomenon in the past, these authors haven't reached thorough answer on some key questions: which are determinatives of an artifact's value, what is comprised in the process of an artifact evaluation, (non) possibility to explicate it in a language of rational terms and estimation from the standpoint of existing values, (non) unity of dichotomies subject-object, person-society, (emotional) experience and (cognitive) understanding, determinants of evaluative relationship toward a work of art, relations between an artifact, its creator and recipient and their different argumentation etc...

At the end there is a short review of kitsch as an antipode of esthetical and artistic value. It has been emphasized that lack of capability for understanding true artistic and esthetic values could be traced in insufficient mediation of education between art and its experience and understanding.

Key words: value, evaluation, esthetic value, artistic value, Roman Ingarden, Leonid Stolovic, axiology, work of art, creative work, esthetic education

РАЗВОЈ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ФУНКЦИЈЕ МУЗЕЈА КРОЗ ИСТОРИЈУ

Резиме

У раду се даје краћак приказ развоја васпитно-образовне функције музеја кроз историју. Указује се на чињенице и догађаје који су релевантни за разумевање ове битне музејске делатности. Истиче се да је процес отиварања музеја према публици, његово постојање јавном институцијом, био постојећи процес и да се кретао од приватних збирки грађана преко универзитетских музеја отивараних првенствено студентској популацији, да би тек на крају обухватио велике, краљевске збирке. Као значајан моменат у историји развоја музеја и његове васпитно-образовне функције истиче се Француска револуција. Наглашава се разлика у концепцијама музеја 19. и 20. века, те се говори о импликацијама тих концепција на васпитно-образовни рад музеја.

Кључне речи: музеј, васпитање и образовање, историја

Када се говори о васпитно-образовној функцији музеја и њеном развоју кроз историју, потребно је прво одлучити се за дефиницију музеја, а потом указати на чињенице и догађаје у прошлости који су релевантни за разумевање ове битне музејске делатности. У најширој употреби је дефиниција музеја коју је дао Међународни савет музеја (The International Council of Museum – ICOM) и која гласи: "Музеј је некомерцијална, стална установа у служби друштва и његовог развоја, отворена јавности, која сакупља, чува, истражује, објављује и излаже материјална сведочанства о људима и њиховој околини ради проучавања, образовања и естетског доживљаја" (Статут ICOM-а са кодексом професионалне етике, 1993, 3). Оваквим одређењем се указује на карактер музеја као институције, те на његову друштвену релевантност. Такође се набрајају њихове основне функције, те се говори о сврси која се тиме постиже. Ипак, у круговима музејских стручњака, постоје тежње према једној краткој и свеобухватној дефиницији која би указала на саму срж музеја. Управо једну такву дефиницију је дао Peter van Mensch: "Музеј је стална музеолошка институција која чува збирке предмета као документа (corporal documents) и генерира знања о тим документима" (према Мароевић, И., 1993, 75). Исти аутор је образложио поједине елементе ове дефиниције. По њему, стална музеолошка институција импликује идеју а не конкретну установу, а исто тако формализује конкретну установу која искључује приватну збирку. Реч "чува"

Peter van Mensch примењује у најширем смислу, те она у себе укључује сабирање, заштиту, регистровање и документовање. Термин "збирка" користи да би истакао разлику између музеја и споменика културе. Синтагмом "предмети као документи" исти аутор прави разлику између музеја и архива и библиотеке, док, по њему израз "генерира знање" укључује делатности научног истраживања, као и оне оријентисане према публици (Мароевић, И., 1993, 75–76). Стога је јасно да, према овој дефиницији, историја музеја није само историја институција већ и историја оних процеса у људском друштву који су довели до појаве сабирања, вредновања и чувања предмета, те преношења идеја садржаних у њима. Истовремено, то је и историја различитих збирки, као и историја активности намењених публици.

Тачне почетке човековог сакупљања предмета људског и природног стваралаштва је тешко утврдити, мада је извесно да се они јављају још у примитивним друштвима. У овом периоду развоја друштва прикупљање је било спонтано и интегрисано у целокупно људско понашање, а његови мотиви су вероватно имали магијски, економски или естетски карактер.

Из античких писаних извора дознаје се о постојању колекција и јавних уметничких збирки у старој Грчкој. Најстарији музеј, тј. пинаотека – просторија у којој су биле изложене слике, била је галерија Полигнотових радова на улазу у Пропилеје на Атинском акропољу у 5. веку пре н. е. (Јовановић, М., 1994, 19). Победници су у ратовима силом од непријатеља узимали драгоцене предмете и као ратни плен их показивали свом народу, да би их потом одлагали у храмове. Ти храмови су имали своје чуваре; за збирке су се бринули хieroпоети (чувари и свештеници). Они су вршили пописе и разврставали предмете (Мароевић, И., 1993, 19). Тако у старој Грчкој јавности није било доступно благо храма; оно се износило на светлост дана само у свечаним приликама, чиме се доприносило афирмацији појединог светишта или божанства.

Период хеленизма представља време појаве музеја. *Museum* се оснива у Александрији у време владавине Птоломеја I Сотера 290. год. пре н. е. Управо у њему се могу назрети први зачеци васпитно-образовног рада у музеју. Александријски музеј је био пре свега институција одређена за истраживање и учење. Наиме, научници и уметници су имали обавезу да раде у науци и уметности, али и да се баве васпитно-образовним радом. Поред чувене библиотеке у александријском музеју су се налазили: ботанички и зоолошки врт, звездарница, сале за наставу и учење, опрема за астрономска посматрања, збирке уметничких дела, анатомски институт, станови и трпезарије за наставнике. При томе је све ово било о трошку државе како би се научници и уметници могли у потпуности посветити свом раду. Зато је Бранка Шулиц у праву кад каже: "Музеји – аквизиције знања и музеји – знанствени центри већ су основна одређења музеја од најстаријих античких трагова првих облика музеја, препознатих као најстарији облици универзитета" (Шулиц, Б., 1989, 8). Желимир Кошчевић исто тако закључује да је александријски музеј био врло налик на савремено организовани колед, тј. на савремену научноистраживачку институцију (Кошчевић, Ж., 1977, 19).

Римска култура није познавала институцију музеја. Александријски пример био је делом заборављен, а *museum* више није имао оно широко значење

какво је имао *museion* (Мароевић, И., 1993, 21). Римски *museum* је више означавао место у којем су се састајали филозофи да би водили расправе. Ипак, у античком Риму стицала су се непроцењива блага, углавном као освајачки плен након ратних похода, те је дошло до стварања колекција које су имале нека обележја данашњих музеја. Управо се у тој чињеници види значење овог периода за историју музеја и његових делатности.

У средњем веку црквене збирке, а касније и збирке владара, заузеле су место некадашњих храмова уметности. Црква је, међутим, прикупљала само оно што јој је давало моћ и подизало углед. Она је била и једина снага у овом периоду, које је имала могућности, интелектуалне капацитете и време да се посвети очувању прошлости (Кошчевић, Ж., 1977, 23). Црквене збирке су представљале "трезоре затвореног типа" и биле су уско повезане са потребама богослужења. Поврх свега, оне су имале карактер збирки, што су касније и постале. Са друге стране, владари су сакупљали драгоцене предмете при својим походима, што је условило да се у 14. веку црквеним прикључе и профане (световне) ризнице. Крајем 14. века све је приметнија појава секуларизације музејског материјала. Кад је реч о средњем веку, може се закључити да овај период није значио помак у односу на развој музејске делатности, већ пре цензуру у односу на критерије сакупљања и духовног развоја једног новог погледа на свет (Мароевић, И., 1993, 24).

Ренесанса је период тражења новог смисла људског живота. Јавља се ново поимање света и човека које је супротно схоластичком а било је засновано на филозофској мисли Аристотела, као и на најновијим открићима у природним наукама. Оживљава интерес за проучавање прошлости, те долази до појаве сакупљања уметничких предмета, посебно античких. Интерес се тада дели у два смера: један за сакупљање уметнички дефинисаног културно-историјског материјала званог *curiosa artificialia*, а други за сакупљање природних ствари – *curiosa naturalia* (Мароевић, И., 1993, 24). Збирке су биле састављане да би се репрезентовала целокупна структура знања. Ова начелна подела збирки провлачила се све до 19. века, када је дошло до специјалистичког разврставања, те се изгубио смисао ове првобитне поделе.

Средином 16. века појавила се и прва расправа о концепцији музеја под називом "*Theatrum sapientiae*", коју је написао Samuel Quicchelberg. Он је сматрао да збирке не треба да полазе од оних који их поседују већ од оних који их посматрају. По њему, музеј би требало да буде комплексна организација са библиотеком, шампаријом, лабораторијом и збирком "упућеном на гледаоце" (Јовановић, М., 1994, 86). Наглашавао је да музеј треба да буде уређен као амбијент у којем би се посетилац задржао довољно дуго да би био у могућности да непосредно комуницира са експонатима те да прими поруку коју је културна баштина оставила у наследство (Бауер, А., 1982, 24). Значај Samuel-а Quicchelberg-а, између осталог, је и у томе што је представио нову, а још и данас актуелну концепцију музеја.

У 17. веку, у земљама северозападне Европе, развијају се два филозофска правца: емпиризам и рационализам. Као теорија сазнања, емпиризам за главни извор целокупног људског сазнања узима чулно искуство. Френсис Бејкон је типичан представник овог новог приступа сазнању, а Јан Амос Ко-

менски је од њега преузео тумачење процеса сазнавања те је као основни принцип наставе истицао принцип очигледности. Отуда се у Оксфорду у 17. веку отвара за јавност читава једна збирка претендујући да нађе примену овог новог приступа у подучавању деце (Hooper-Greenhill, E., 1994, 231). Наиме, John Tradescant, надгледник вртова енглеског двора, поседовао је велику природњачку збирку, а простор око куће претворио је у ботанички врт. После његове смрти, збирка је дошла у посед његовог сина, који ју је поклонио антиквару Elias-у Aschmole-у. Од Aschmole-a, збирка Tradescant је прешла у власништво Оксфордског универзитета који је 1683. године завршио посебну зграду за смештај збирке која је имала првенствено педагошку намену (Кошчевић, Ж., 1977, 40–41). Ипак, у то време, то је био један од ређих случајева коришћења збирки у васпитно-образовне сврхе.

Током 17. и 18. века дошло је до ширења збирки на север Европе као и до трговине уметничким делима и збиркама. Сакупљене збирке у потпуности су одговарале духу времена; оне су постале места за уживање и показивање моћи, а истовремено су биле и добра инвестиција. Под окриљем храма уметности, музеји су током дугог периода настојали да сачувају "аристократски карактер" (Бауер, А., 1976, 48). Приступ изложбеном простору је био условљен одређеним привилегијама и то у одређене дане и време. Kenneth Hudson пише: "Посматрајући музеје 17. и 18. стољећа, најважнијом нам се чини чињеница да су те музеје стварали аутократи, којима није стало до савјета или сугестије како да своју колекцију организују или презентују. Дозвола за посјет била је привилегија, а не право, стога је посјетилац могао изражавати једино захвалност и дивљење а не критику" (према Кошчевић, Ж., 1977, 42). Музејске колекције овог периода, у Европи су биле збирке богатих појединаца који су са својих путовања доносили поједине куриозитете. У највећем броју случајева једина сврха излагања ових драгоцености била је потреба да се фасцинирају ретки и богати посетиоци.

Уједно, ово је било и време писаних расправа из области муезологије, писаних водича по збиркама Европе као и време "димензионирања педагошке функције збирки и музеја" (Мароевић, И., 1993, 30). Из Neickelius-ове *Музеографије* јасно је да он музеј сматра целином која је одраз света у функцији тогталног позоришта (Исто, 1993). По њему, музеј је састављен од збирки *curiosa naturalia*, *curiosa artificialia*, новца и портрета познатих људи. Сходно томе, он је посматрао музеј у функцији познавања природе, познавања предмета материјалне културе и историје. Такав музеј је био веома близу простора за учење, а васпитно-образовна функција се сматрала његовим битним обележјем. Тај се појам музеја продужио све до краја 18. века, када се 1781. године у Паризу у Пале Ројал отворио музеј *Pilâtre de Rozier*, у којем су се организовали течајеви из математике, анатомије, хемије, модерних језика и уметности (Исто, 1993).

Према томе, отварање музеја према публици, те његово постајање јавном институцијом био је постепен процес, који се кретао од приватних збирки грађана преко универзитетских музеја отвараних првенствено студентској популацији, да би тек на крају обухватио велике, краљевске збирке. Најстарији универзитетски музеј је био у Базелу кад је кабинет *Amerbach* изложен 1661. године у универзитетској библиотеци. Најстарији јавни музеј у Француској

био је у Безансону, коме је 1694. године J. B. Bloizot поклатио своју збирку. Године 1743. Ана Maria Ludovica Medici оставиле је све збирке породице Медичи народу Тоскане под условом да заувек остану у Фиренци и да буду доступне народу. То се делимично догодило и у Лувру, када је Луј XV 1750. године наредио да се 110 слика из Лувра изложи за јавност. У исто време отвориле су се немачке збирке у Дизелдорфу, Минхену, Каселу и Дрездену за јавност. Рим је био средиште интереса антиквара. Ватикански музеји који су били отворени за јавност, уз низ збирки у вилама и палатама чинили су римску понуду изразито јаком (Мароевић, И., 1993, 31).

Eilean Hooper-Greenhill говори о спознајама просветитељства које су са развизком општег интереса за културу, науку и уметност дозривале током прве половине 18. века (према Мароевић, И., 1993, 31–32). Постављени су нови темељи науке, а све је то резултирало систематизацијом и интерпретацијом грађе у француској енциклопедији која је формулисала досеге знања и отворила путеве нових спознаја. Kenneth Hudson је истакао да се јавни музеји и енциклопедије појављују у исто време, те да су обоје експресија духа просветитељства 18. века који је произвео веровање о једнаким могућностима учења свих. Импликације новог поимања стварности на подручју музеја су једноставне; збирке у музејима које су биле чуване за задовољење привилегованих, постепено су постале приступачне свима (према Hein, G., 1998, 3). Didro је 1765. године пледирао за преображај Лувра у централни музеј науке и уметности (у нешто попут александријског музеја). У Бечу збирка Хабсбурговаца преуредила се за време Карла VI 1720. године, а 1776–1778. године реинсталирала се у дворцу Белведере. Уметничка дела је рестаурирао и поставио према хронолошком принципу и уметничким школама Christian von Mechel из Базела. Он је наглашавао педагошки, а не забавни карактер изложби (Мароевић, И., 1993, 32). Упоредо са покретом енциклопедиста, један од покушаја популаризације науке и уметности представља и оснивање Британског музеја у Лондону 1753. године, те његово отварање за јавност шест година касније.

Значајан моменат у историји развоја музеја и његове васпитно-образовне функције представљала је Француска револуција. Национални конвент је 1791. године одлучио да се у Лувру централизују, сакупе и сместе предмети из научних и уметничких збирки. Две године касније (1793. г.) донет је декрет о проглашењу царских збирки народном својином (Јовановић, М., 1994, 22). Исте године Лувре је отворен за посетиоце и то по принципу једнакости; постаје приступачан свима без обзира на друштвени положај, образовање и порекло. Створен је нови тип музеја – народни музеј. Он је донео промене у интерпретацији грађе, чиме се створила могућност да музеј постане средство манипулације и изражавања службене политике.

Током 19. века музеји у другим земљама такође су постале установе за које брину друштво и држава. У критеријумима сакупљања и чувања музејских предмета све присутнији чиниоци постају стручност и научност, те музеји постају и установе научног карактера. Germain Bazin назвао је 19. век доба музеја (Мароевић, И., 1993, 35). Термин музеј је тада постао резервисан само за институције јавног значења. Музеј настоји да постане компендијум света (да на једном месту сакупи све ствари). Та намера је усмерила развој музеја у

два правца. Један је ишао према концепцији александријског музеја, а други према специјализацији музеја у односу на врсту предмета коју сакупља. Музеј све више постаје институција за приказ знања у излагању збирки за публику, док исказ новог знања остаје затворен у осами студијских збирки које се у великим музејима крајем 19. века упоредо развијају (Мароевић, И., 1993, 42).

Са процесом индустријализације и миграцијом становништва у градове, на музеје се све више гледа као на, између осталог, институције које могу да образују широке народне масе. Музејским изложбама се тако нпр. настојала подржати државна концепција здравственог образовања, приказати развој индустрије и технологије или изложити куриозитети, а упоредо са забавом, тиме се доприносило и образовању посетилаца. Међутим, крајем 19. века постојала је претпоставка да ће се људи просветити, учити и забавити у музејима, али се није вршила процена њиховог утицаја на посетиоце. Овај став о ирелевантности оваквих испитивања музејских посетилаца, нажалост и данас постоји у неким музејима (Hein, G., 1998, 5).

Током 19. века долази и до формирања музејских институција на нашим територијама. Уметничка дела и други музејски предмети прикупљени и изложени јавности били су један од покушаја да се стане у ред културних земаља Европе. Тако је 1844. године основан Народни музеј у Београду, а 1847. године Српска народна збирка или Музеум у оквиру Матице српске. То представља истовремено и зачетак васпитно-образовног рада наших музеја који ће шире значење попримити тек после Другог светског рата.

У другој половини 19. века, у Енглеској, Џон Раскин је тражио да сехвати начело да музеј треба да постане место образовања, а не искључиво забаве (Баш, Ф., 1960, 76–77). Нова концепција о васпитно-образовној улози музеја била је у Енглеској, заједно са библиотекама, вечерњим школама и универзитетском екстензом, део општег настојања да се просвете најшири слојеви народа. Тада је започета и сарадња са школама која се најпре огледала у ђачким посетама музеју (што је и данас остао најчешћи облик сарадње). Осим тога, још тада су почели да се појављују и други видови сарадње музеја и школа. Тако је средином 19. века познати Victoria and Albert Museum у Лондону основао сервис за позајмљивање, те је уступао школама одређене збирке за потребе наставе (Тодоровић, М., 1977, 53). У Енглеској је William Morris такође наглашавао васпитно-образовну улогу музеја, док је у Немачкој то чинио Alfred Lichtwark.

Средиште педагошког рада од средине 19. века, а нарочито у 20. веку постали су, посебно за те задатке основани, школски и педагошки музеји. Идеја за оснивање педагошких музеја родила се у Француској, у Паризу, где је Mark Antoine Jullien, тадашњи генерални инспектор за школство, поставио захтев да учитељи морају да упознају новости на подручју педагошке науке, најновије уџбенике, наставна средства, врсте школа, школске системе. Његова идеја је била реализована тек 1851. године, када је у оквиру интернационалне изложбе у Лондону приређена и мања изложба наставних средстава (Жнидар, В., 1972, 10–11). Mark Antoine Jullien упознао је у Швајцарској Јохана Хајнриха Песталоција и његове педагошке идеје пренео у Француску. Управо Песталоцијева педагошка и дидактичка схватања, а посебно разумевање очигледности,

као првог степена и основе сваког сазнања, утицала су на развој школских музеја који су се као специјални стручни музеји развили из изложбе наставних средстава (1851. г.). Ови музеји не приказују само развој школства, наставних средстава и уџбеника на неком етнички заокруженом подручју, већ им је намена да постану средишта музејског васпитно-образовног рада. Данас су они у многим земљама опремљени најсавременијим наставним и техничким средствима и отворени школској популацији. Статистике бележе да су у многим земљама овакви атрактивни музеји посећени исто колико и биоскопи и позоришта (Јовановић, М., 1994, 86). Такође велики подстицај за васпитно-образовни рад у музејима дала је и Марија Монтесори. Она је истицала важност педагошко припремљене средине, те је инсистирала на контакту деце са стварима, конкретним предметима. Њен утицај је био примаран за развијање нове музејске праксе: узимање артефаката са изложби и "стављањем у руке" деце.

Музеј се, према томе, кроз читав 19. век сматра васпитно-образовном институцијом: "Чак и у тишини храма умјетности и уз присутност ливрираних чувара минхенска глиптотека била је на свој начин едукативна. Из те екстремне ситуације можемо се одмах пребацити у другу крајност – у хале техничких музеја с популарном едукацијом уз буку и шкрипу изложених модела. Методе едукације биле су различите; оно што је било забрањено у умјетничким музејима, у техничким музејима је било правило. Демонстрација рада огледних модела водила је непосредној партиципацији. Судјеловање, као методолошко начело едукативног рада у музејима, тек данас поприма облике који се могу сматрати задовољавајућим" (Кошчевић, Ж., 1977, 56). Стога се може закључити да је активна васпитно-образовна улога музеја релативно нова појава.

Иницијатива у васпитно-образовном раду музеја прелази на почетку 20. века са тла Европе у Сједињене Америчке Државе. Постало је јасно да се васпитно-образовна улога музеја не исцрпљује једноставним перципирањем изложених предмета. Многи европски музеји претворили су се у велика складишта артефаката, те су врло тешко могли у потпуности реализовати своју васпитно-образовну функцију. Насупрот европским музејима, који би се боље могли описати називом збирке, музеји у Сједињеним Америчким Државама нису били циљ, већ средство, нека врста народних универзитета (Југ, Ј., 1974, 32).

Октобарска револуција значила је почетак једног периода у ком је дошло до идеологизације музеја, а тиме и до знатних промена у интерпретацији музејског материјала. Може се рећи да се у Совјетском Савезу први пут користило васпитно-образовно излагање у музеју по принципу који се може назвати "зидна књига" (Базин, Г., 1950, 54), где документи доприносе разумевању предмета и тако их стављају у службу политике.

Оснивање првог међународног бироа за музеје при Лиги народа 1926. године представља значајан догађај у светској историји музеја (Кошчевић, Ж., 1977, 59).

На конференцији музеалаца у Сједињеним Америчким Државама 1929. године поставило се питање васпитно-образовне улоге музеја. Jean Capart је нагласио да музеји не смеју да служе само научноистраживачкој делатности, већ да треба да постану и центри за васпитање, образовање и рекреацију

(Жнидар, В., 1972, 9–10). Он је сматрао да наставне лекције треба најпре обрадити у школским учионицама, а онда утврдити на музејским изложбама. Значајан је и његов други захтев, а то је да музејске изложбе прво треба да упознају учитељи, па тек после тога ученици. Тиме је Jean Sarrat поставио основу за сарадњу музеја и школа.

О дешавањима у свету музеја у периоду између два светска рата Кошчевић пише: "Имамо бројне физичке показатеље: експанзија музеја широм свијета, публика је бројнија него икада, методе поставе су усавершене, рашчишћен је неред гомила умјетнина и осталих предмета у музејима, имамо свјетску организацију музеја и неколико јавних националних музејских удружења, а ипак нам она средишња точка, односно карика, која би музеј релевантно повезала с друштвом, недостаје" (Кошчевић, Ж., 1977, 62).

Након II светског рата (1946. г.), на иницијативу Chauncey J. Hamlin-а и уз материјалну помоћ UNESCO-а, у Паризу је основан ICOM – Међународни савет музеја, као међународна невладина струковна организација за музеје. Од тада, ова међународна организација има важну улогу у развоју савремених музеја, истичући научне идеје и расправљајући о суштини музеја и музеологије, а посебно о његовој васпитно-образовној улози.

Захваљујући напору ICOM-а организовано је, почевши од 1950. године, више научних скупова и симпозијума на тему васпитно-образовне улоге музеја. На II интернационалном конгресу музеалаца у Лондону 1950. године, подвучено је да савремени музеји и галерије нису само културно-научне и истраживачке институције у којима стручњаци сакупљају, евидентирају, документују и излажу за културни развој значајне предмете и грађу, већ да морају да буду и дидактичне установе усмерене својим радом на подизање образовног нивоа посетилаца, нарочито младих. На основу спроведене интернационалне анкете о појединим питањима, донети су следећи закључци:

- Музеји морају стално да проналазе нове облике сарадње са школама, да проучавају и усавршавају методiku наставе.
- Музеји треба да помогну школама у стварању школских збирки и постављању мањих тематских изложби и то у складу са наставним планом и програмом.
- Посете музеју треба да буду саставни део наставне праксе.
- Музеји треба да оспособе наставнике за коришћење музејског материјала у наставне сврхе.
- Музеји треба да постављају тематске изложбе са најрепрезентативнијим музеалијама, са јасним и једноставним легендама. Сваку изложбу треба да прати кустос-педагог (Жнидар, В., 1972, 14–15).

ICOM је у даљем периоду, захваљујући помоћи UNESCO-а одржао више саветовања на ову тему. Тако је 1964. године организован значајан међународни симпозијум музеалаца у Паризу у оквиру кога су се анализирали педагошки задаци музеја и школа. Тада је истакнуто да музеји у свом раду треба да се служе савременим методама, да избегавају свако тенденциозно дидактизирање, да у музејским просторијама треба да влада динамична и жива атмосфера, те да у ту сврху треба да комбинују различите методе вођства. Изложбена опрема, декорација и целокупан дизајн изложбе треба да буде атрактиван. Од дидактичких момената

важни су прегледни натписи, етикете, јасне легенде и сва пратећа документација. Посетиоци треба да имају слободу посматрања, при чему треба комбиновати васпитно-образовни моменат са рекреацијом. На истом симпозијуму речено је да музеји морају да својом разноликом делатношћу привуку што већи број људи адекватно њиховим интересима и културним потребама. Код школских група треба варирати облике рада, као нпр. скицирање, записивање, испуњавање упитника, или организовати дијалоге и дискусионе групе. Наглашено је да уз изложбе треба организовати кратка предавања, филмске пројекције или концерте. Свакоме појединцу треба пружити прилику да посећује изложбе, па зато томе треба прилагодити време отварања музеја. Такође, музеји треба да добро упознају своју публику. Ради тога, они треба да се служе статистиком. На симпозијуму у Паризу је, између осталог, препоручено да музеологија као научна дисциплина треба да се уведе на универзитете и педагошке академије. У закључку је речено да сваки већи музеј, у сврху сталне сарадње са школама, треба да систематизује радно место кустоса-педагога (Жнидар, В., 1972, 18–21).

Од тада васпитно-образовна функција музеја постаје све актуелнија тема музеалаца и педагога, те се повећава број чланака и студија које је разматрају.

Током 20. века, пише Eileen Hooper-Greenhill, развој педагошких служби у музејима текао је спорадично и неплански (Hooper-Greenhill, E., 1994, 233). Васпитно-образовну делатност често су обављали кустоси без одговарајућег педагошког и психолошког образовања. Eileen Hooper-Greenhill на другом месту пише: "Током 19. века васпитно-образовни рад је био примарна функција музеја. Сматрало се да музеј треба да пружи велику помоћ школама у васпитно-образовном раду. Мада тај идеал нису успели да досегну бројни музеји и галерије, то је био чврст став. Током 20-их година 20. века ово уверење мислилаца из бројних подручја интелектуалног и политичког живота је било доведено у питање. Нова генерација кустоса је била мање заинтересована за јавно коришћење музеја, а више за сакупљање колекција" (према Hein, G., 1998, 5).

Информатичка револуција је у другој половини 20. века претворила свет у "велико село" (М. Меклуан). Тиме је битно промењена улога музеја у стварању и преношењу људског знања што је резултирало потрагом за новим облицима комуникације информација и порука које се налазе у музејским предметима и музејском контексту. Музеји постепено дефинишу разне облике излагања и развијају многобројне облике комуницирања са јавношћу, од публикација свих врста, преко израде и продаје сувенира, до организовања предавања и концерата. Долази и до појаве организовања великих тематских изложби које су повезане са свакидашњим животом. Ове велике изложбе стварају један нови контекст, који није више музеалан, а није ни реалистичан, већ се поистовећује са позориштем и "...поновно нас враћа на повезивање предмета идејом или тематиком, што није далеко од ренесансног мишљења..." (Мароевић, И., 1993, 45). Ствара се нови модел музеја који посетиоцима истовремено омогућава забаву, сазнавање, креативност и властито изражавање.

У друштву које располаже са све више слободног времена и све већим бројем људи који желе да се и даље образују, музеји као васпитно-образовне установе имају велике шансе. У савременом свету визуелна перцепција има све већу улогу у разумевању информација и учењу. Од савремених музеја се

зато тражи да буду пре свега центри за учење који ће задржати и развити све своје традиционалне функције, али који ће имати непрестано у виду потребе савременог човека.

Кроз већи део историје, музеји су били места у којима је друштво сабира-ло и чувало артефакте од културне, уметничке, историјске и научне вредно-сти. Током 19. века, музеји су настали да допринесу просвећивању широких народних слојева. Стога је музеј деветнаестог века био место где су људи раз-личитог социјалног порекла могли да се социјализују и уче.

Међутим, почетком 20. века долази до дихотомије између васпитно-образовне и осталих функција музеја. Кустоси су се посветили искључиво сво-јим збиркама и тиме удаљили од музејских посетилаца, док се са друге стране улога музејских педагога састојала у томе да раде са посетиоцима и школском популацијом путем вођења и припремања материјала за наставу. Тиме је за-почет конфликт између сабирања, чувања и излагања артефаката са једне и њихове васпитно-образовне улоге са друге стране. Овај конфликт је и данас присутан у бројним музејима. Васпитно-образовна улога музеја је и данас че-сто ограничено схваћена, те се своди на:

- чињење нечег лепог и корисног са децом,
- трансмисију информација, тј. схватања васпитно-образовног рада на традиционални "школски" начин у духу превазиђене васпитно-образовне праксе; уместо корисних сазнања, музеј најчешће нуди идилу научних истина.

Саобразно томе, васпитно-образовни рад се у музеју често своди само на организовање наставе, те се неретко идентификује са активностима намење-ним школама. То представља сувише уско схватање, јер је школска популаци-ја само једна од циљних група музејског васпитно-образовног рада.

Друштвене промене током 60-их година 20. века довеле су у свету музеја до истицања њихове васпитно-образовне улоге. Током 80-их година десиле су се велике промене у музејима широм света. Притисак на промене је био јасан – музеји треба да од статичних складишта постану центри за активно учење. Док су се у прошлости сва истраживања усмеравала у правцу збирки, сада предмет истраживања постаје сама публика. Постоји захтев да се стара идео-логија заштите и чувања удружи са новом – сарадњом са средином. Док је традиционални музеј 19. века рефлектовао позитивистички поглед на свет, као нешто свеобухватно уређено и управљано правилима, филозофија васпи-тања и образовања се данас све више приближава конструктивистичком пои-мању стварности и учења. По њему, у музеју се не само допушта већ и захтева да знање буде креирано у уму посетиоца. У центру интересовања налази се посетилац, а не садржај музеја. Промене се огледају и у изради едукативне по-литике у музејима широм света. Музејски педагози постају чланови тима који креира изложбе, учествују у састављању текстова за изложбе, организују ма-нифестације и догађаје за одређене циљне групе. При томе се настоји да еду-

кативна политика музеја буде усклађена са осталим функцијама и укупном политиком музеја те постане суштина његовог рада.

Иако се педагошке службе наших музеја интензивно развијају од 70-их година 20. века и постижу одређене успехе, извесно је да би у свом раду требало да више следе позитивна достигнућа развијеног дела света и то уз подршку целокупне музејске политике.

Уопштено гледајући, музеји се данас налазе пред великим изазовима. Они треба да сачувају своје традиционалне функције истовремено их комбинујући са васпитно-образовним које су фокусиране на то како да сачувани предмети допринесу квалитетнијем животу савременог човека.

Л и т е р а т у р а :

- Баш, Ф. (1960): Просветни рад техничких музеја. *Музеји*. бр. 13. 76–80.
- Бауер, А. (1976): Прва паришка револуција у музеологији. *Зборник радова, Музеј револуције Босне и Херцеговине*. бр. 2. 47–64.
- Бауер, А. (1982): Музеј садашњости и њихов утицај на музеј будућности. *Зборник радова, Музеј револуције Босне и Херцеговине, меморијални музеји и Национални паркови Босне и Херцеговине*. бр. 7. 15–29.
- Базин, Г. (1950): *Музеологија*. Париз. (превод у библиотеци Музеја Војводине у Новом Саду).
- Hein, G. E. (1998): *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994): Museum Education u E. Hooper-Greenhill (ur.) *The Educational Role of the Museum*. s. 229–257. London and New York: Routledge.
- Јовановић, М. (1994): *Музеологија и заштитна сйоменика културе*. Београд: Филозофски факултет, Плато.
- Југ, Ј. (1974): Функција техничких и специјалних музеја у образовању одраслих у СФРЈ. *Музеологија*. бр. 16. 1–132.
- Кошчевић, Ж. (1977): Музеј у прошлости и садашњости. *Музеологија*. бр. 21. 1–74.
- Мароевић, И. (1993): *Увод у музеологију*. Загреб: Завод за информацијске студије.
- Стајатић ICOM-а са кодексом професионалне етике*. (1993), Београд: Музејско друштво Србије, Друштво историчара уметности Србије и Семинар за музеологију и заштиту културних добара Филозофског факултета у Београду у сарадњи са Југословенском комисијом за сарадњу са UNESCO-м.
- Тодоровић, М. (1977): *Педагошка функција библиотеке, музеја и архива и облици сарадње са школом*. Сремски Карловци: Архив Војводине.
- Шулц, Б. (1989): Музеји поткрај 20. столећа – Нове основе музејске оријентације у европским и изваневропским земљама у презентацији. *Informatica Museologica*. бр. 1–2, 8–13.
- Жнидар, В. (1972): Задаци и облици сарадње музеја и школа. *Музеологија*. бр. 15. 1–135.

Jovana Milutinovic

EDUCATIONAL FUNCTION OF A MUSEUM IN HISTORY

Summary

The essay presents a short survey of museums' educational function in history. The author points out facts and events relevant for understanding of this important museum activity. It is emphasized that the process of museums' opening to the public was slow and gradual, ranging from private collections, university museums opened for students in the first place, and only recently to big royal collections. French revolution is presented as important moment in museum history especially regarding its educational function. Difference between museum of 19th and 20th century has been explicated as well as implication of these concepts on educational museum activity.

Key words: museum, education, history

НУЖНОСТ РЕЛИГИЈСКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме

Развој и обликовање цивилизације у складу са хуманистичким вредностима нису могући без дубљег увида у месио и улогу религије у подстицају културног и општег развоја. Питање улоге религије у развоју човечанства заслужује темељно промишљање и са становишта захтева васпитања и образовања.

Религија представља духовно ујочиште, а религијска пракса омогућава хуманизацију света. Међутим, млади су током прошеклих година били у великој мери одвојени од религије и цркве да би били у стању да прихвате или не прихвате њен вредносни систем и морају им се пружити адекватна знања. Од свих фактора утицаја у домену религијског усмеравања, теолози нарочито истичу улогу породице. Стварање религијске атмосфере у породици и преношење религијских вредности значи и уједно најефикасније религијско васпитање. Школа која треба да припрема младог човека за живот, не би требало да занемарује ову област. Зато ће увођење веронауке у школе омогућити да свако ко жели добије о њој основна знања. Улазак религије у оквире васпитно-образовног система омогућиће њено изучавање као културног феномена, али свакако неће изостати ни њен утицај на хуманистички развој личности и општи морални прејород друштва.

Кључне речи: религија, религијско васпитање, породица, школа, млади

"Религија је другим речима у својој суштини зависна од васпитања. Човек мора да учи религијска веровања, религијске ритуале, религијске емоције: он чак мора да учи да упозна своје религијске потребе."

Вернон

С обзиром да живимо у свету који је захваћен дубоким и противречним потребама, поставља се питање односа науке и живота: како управљати развојем и обликовањем будућности која ће бити у складу са хуманистичким вредностима. То је немогуће без дубљег увида у место и улогу религије у подстицању културног и општег развоја цивилизације. Питање улоге религије у развоју човечанства заслужује темељно промишљање и са становишта захтева васпитања и образовања. Концепција наметнуте, организоване и принудне

атеизације, каква је владала у неким фазама нашег друштва, није остављала довољно простора за слободан развој религијске мисли. Зато је неопходно разјаснити каква је улога религије у појединим етапама развоја човека и друштва, у обликовању моралне свести и моралног понашања, у развоју науке филозофије, уметности итд. (М. Недељковић, 1992)

З. Кубурић (1997) истиче да су религија и васпитање универзално присутне у свим културама. Људско биће се рађа као беспомоћно и путем социјализације и персонализације улази у заједницу и постаје личност. Религија је у суштини зависна од васпитања. Човек мора да учи религијска веровања, религијске ритуале и обичаје да би могао правилно да их разуме и прихвати. Данас се често, под утицајем еуфорије новог, непознатог и егзотичног – вере и религије, врло хаотично славе верски празници, без уочавања њиховог правог смисла. (Т. Прибишев, 1997) Аутор наглашава да је реч "васпитање" словенског порекла, изведеница настала из спајања придева вас = сва и глагола питати = храњење, односно глаголске именице питање = храњење. У питању је, дакле, укупно храњење тела, душе, укуса, воље... (Исто, стр. 820).

Предмет религиозног васпитања је човек уколико у сваком процесу учења и васпитања има удела религиозно у општем смислу. Предмет религиозног васпитања је и питање у којој мери је религиозност уграђена у процес васпитања и образовања. "Према хришћанској религији циљ васпитних напора био би у образовању религиозно зрелог хришћанина, са свешћу о сопственој религији и стремљењу ка оном облику хришћанства који њему највише одговара." (М. Андевски, 1992, стр. 370). Љ. Плачко (1989) истиче да је тешко говорити о васпитном утицају религије на младе јер је готово немогуће утврдити до којег броја младих је религијска порука уопште доспела. Чињеница је да религија пружа духовно уточиште а религијска пракса омогућава хуманизацију света. Међутим, чињеница је и да су млади током протеклих година били у великој мери одвојени од религије и цркве тако да им треба пружити адекватна знања о њој да би могли да прихвате или не прихвате њен вредносни систем.

Независно од тога колико је присутан утицај цркве у савременом друштву, једно од главних питања које заокупља људе је питање религијског васпитања, организованог религијског утицаја на младе. Када почети са тим васпитањем, ко га може изводити, колико је породица самостална у одлучивању за такво питање. Породицу као основну и елементарну био-социјалну заједницу није могуће посматрати независно од друштва и друштвених односа, већ као подложну утицајима. У ранијим друштвима у којима су религија, друштвено и политичко уређење били јединственији верско питање се другачије решавало, што се одражавало и на породични утицај на религијско васпитање. Поред друштвених односа, такође и атмосфера у породици, односи између њених чланова, њена структура утичу на васпитање у целини, па и на религиозно или атеистично васпитање. (Е. Ћимић, 1989)

Теологија стално истичу улогу породице у домену религиозног усмеравања. Стварање религиозне атмосфере у породици, којом се преносе основне религијске вредности, значи и најефикасније религијско васпитање. Верске заједнице су свесне да без утицаја родитеља могу мало тога учинити у преношењу религијских порука и вредности на младе. Ђ. Шушњић (1996) сматра да

се религија усваја у процесу социјализације као и сви други ставови и вредности. Деца усвајају веру родитеља и она (вера) више зависи од породице него од веронауке. Дете је склоно да верује у оно у шта верују други око њега и из своје околине оно усваја поглед на свет. Колико је породица значајна у религиозном васпитању илуструју подаци готово свих истраживања у Југославији и указују на следеће закључке (према Е. Ђимићу, 1989, стр. 145):

- из хомогено атеистичких породица деца су по правилу атеисти;
- из хомогено религиозних породица деца су религиозна;
- из мешовитих породица деца су поколебана или су атеисти (ради се углавном о породицама где је отац доминантан и атеиста је).

За младе је вера најчешће ослонац и упутство за морални живот. Млади и религију и атеизам емотивно доживљавају. Ни једни ни други често не размишљају о смислу религије односно атеизма. И једнима и другима она може бити прихватљива или неприхватљива интелектуално – они једноставно осећају или не осећају потребу за њом. Баш зато је утицај родитеља толико битан, јер они дирају најтананије жице интиме младог човека. "Ако се у породици негује сакрална атмосфера, ако међуљудски односи одишу побожношћу, то може много значајније утицати на религиозно усмеравање него интелектуални аргументи, ма колико сугестивни били." (исто, стр. 149) Рано детињство је веома погодно за религијски утицај јер управо тада дете највише учи у примарним додирима, мање из живота у ширем смислу, а најмање из књига. Зато, како наглашава З. Кубурић (1996), ништа не утиче толико на дететов однос према Богу као родитељи и то верским поукама, а нарочито личним примером.

Опште образовање представља основу развоја погледа на свет, а елементарна знања теолошких наука су његов саставни и нераскидив део. Без тих знања нема ни правог погледа на свет, нема духовног живота деце, младих, одраслих. "Духовни живот представља 'унутрашњег човека', његову разборитост и мудрост. Зато је духовни живот нераздвојан од религије а религија је његова оаза. Без те оазе нема живота у пустињи непрекидног тражења смисла живота човека који се рађа, живи и умире." (Г. Милосављевић, 1992, стр. 365)

Религија и њене вредности јесу стални пратилац човека и његовог духа. Она нам омогућава да видимо истину, да се украсимо животним врлинама – хришћанским врлинама – моралном чистотом, човекољубљем, дарежљивошћу, смерношћу, уздржљивошћу, кроткошћу и трпеливошћу. Зато, увођењем религије као дела опште културе и општег образовања, чини се покушај моралног препорода. Он је неопходан уколико желимо напредовање и опстајање. У садашњем моралном хаосу тешко је наћи решење за морални препород, али је сигурно да ће се он делом остварити и увођењем религије у школе. Религија, а посебно православна, никада није одбацивала науку. Зато и опстаје у систему највиших вредности који су њени стални пратиоци. Зашто онда таква цивилизацијска тековина не би била уврштена у део општег образовања, али и посебног, јер као таква она користи нашим потребама, нашој будућности и васпитању младих генерација. Зато младима не треба ускраћивати оно што је добро, часно, племенито, карактерно, човечно. Омогућавајући младима да упознају религију као културну и цивилизацијску вредност, пружамо им могућност да се одреде, а то одређење је и највиша вредност моралног пре-

порода. (Исто, стр. 365–367) Зато је битно да ученици у оквиру школског образовања и васпитања стекну основна знања о појму, настанку, развојним фазама, функцијама религије, особеностима религијских осећања, религијских ритуала, обредима, симболима, верским организацијама и црквеним институцијама. Е. Каменов (1995, стр. 378) наводи дефиницију образовања по Атанасију "као живо делатно сликање живе иконе Христове у човеку. Христос се образује и уобличава у деци". Аутор истиче да без васпитања човек бива лишен појмова о светом, узвишеном, савршеном, сведен на своју анималну природу чије деструктивно понашање више ништа не може обуздати.

Цивилизовано понашање и култура, у ствари израстају из религије. Без ње долази до губитка морала, идентитета појединца као и читавог народа (Исто, стр. 379).

Посматрајући ситуацију у школству претходних година, можемо приметити да је њена васпитна функција веома стабилна. Један од разлога за то може бити недостатак религијског васпитања с обзиром да је оно основа хуманистичког васпитања. Наравно, школа није једино место где треба покретати ове теме, али не сме бити ни место где ће се о њима ћутати. Многи аутори су у прилог тезе да религију не треба уводити у школе, наводили могућност злоупотребе религије, могућност манипулације и индоктринације. Наравно, тешко је порећи такву могућност, али је чињеница даје религијско васпитање, само по себи, а нарочито у православној вери, ненаметљиво и неагресивно. Православна црква, као што каже Атанасије (1993, стр. 4) "не тражи власт над људима, над слободом дечијом и уопште било ког људског бића. Она не пропাগира, не индоктринира, него проповеда".

Зато, по мишљењу Е. Каменова, деци треба омогућити да доживе религију на узрасту када су за то најспособнија, у периоду осетљивости, а да ли ће је прихватити или не, остаје на њима да одлуче. Ако и одустану, негде дубоко у њиховој души остаће позив на враћање и ослонац, нарочито у кризним временима. (Е. Каменов, 1995, стр. 384)

За педагошку науку религија је веома значајна али и сложена појава. Религија је условљена друштвеноисторијски и спада у ред основних цивилизацијских категорија. Она је такође и персонално условљена јер је израз најдубље људске интима и личног уверења. Она уједно припада и сфери веровања (вере). Зато је битно да свака педагошка концепција и свака концепција васпитања одреди свој однос према религијском васпитању. То што до сада у школском васпитању нису постојали елементи религијског васпитања, не значи да оно није постојало у неким другим институцијама (породици, црквеним објектима, организацијама за младе итд.). Зато би школа требало да се бави овим питањима без обзира да ли је она расположена за то или не. (Н. Трнавац, 1998)

Сада када је религија уведена у школе (ма какав назив она носила), остварена је могућност да свако ко жели, добије основна сазнања о њој. Она се не сме наметати али се не сме ни спречавати. Јер свако има право да верује у духовне вредности које се не могу рационално показати. Треба сваком омогућити да буде обавештен о културним вредностима религије, јер је то услов да се схвати хришћанска цивилизација. У овом времену када стеге и идеоло-

шки монизам попуштају, треба надокнадити оне "сушне" године у којима смо били лишени једне људске димензије. Зато је нужно религију, као део опште културе, а сада и као део васпитања и образовања, презентовати са интердисциплинарног аспекта науке и живота, са аспекта духовног и световног схватања, с основним циљем пружања знања а не веровања. Школа као институција у којој је концентрисано готово све што је присутно на нивоу глобалног друштва, мора недвосмислено одредити свој однос према религији, према религијском васпитању. (Д. Коковић, 1996) Религиозно васпитање деце јача способност трансцендирања (веровати, надати се, праштати), што је усмерено на живот и природу човека, на стварност која нас окружује. "Религиозно васпитање развија способност да човек иза баналности свакодневице осети смисао живота." (М. Андевски, 1992, стр. 371)

Школа која жели да у потпуности припреми дете за живот, не сме занемарити способност трансцендирања. Зато сваки наставник мора бити свестан свог утицаја на ту способност. Религиозно васпитава чак и онај наставник који је лично удаљен од религије. Историја цивилизације, историја педагогије и школства је показала да васпитање у суштини никада није било, а вероватно неће ни бити, неутрално у вредносном смислу. Зато је С. Стојаков (1992, стр. 381) сагласан са Миалареом "да је у савременом свету вредносни и методолошки плурализам несумњиво најбоље полазиште за размишљање о васпитању. Из те визуре ваља посматрати и однос религије и школе".

Е. Ђимић (1969) је истицао да религију не треба постављати као предмет научне анализе, јер рационалистички приступ не успева да сагледа емотивни карактер религије и њен утицај на друштво и личност у целини.

Сувишно је наглашавати колико су кобне и вишеструке последице верске непросвећености. Зато улазак религије у оквире васпитања и деловања школе и њено изучавање као културног чина и феномена, свакако мора имати позитиван утицај на развитак хуманистички обликоване личности.

Л и т е р а т у р а:

- Андевски, М. (1992): "Религија као универзална људска категорија", *Насћава и васцййћање*, бр. 4–5, Београд, стр. 369–374
- Атанасије, (1993): "Потреба и значај веронауке", *Православље*, бр. 4–5
- Тимић, Е. (1992): "Религија и школа", *Насћава и васцййћање*, бр. 4–5, Београд, стр. 345–354
- Тимић, Е. (1969): "Млади између религије и атеизма", у књизи *Огђој, школа – религија, цркве*. Загреб: Школске новине, стр. 67–77
- Тимић, Е. (1989): *Драма аћеизације*. Београд: Младост
- Каменов, Е. (1995): "Религија као темељ моралног васпитања", *Зборник Моралност и друштвена криза*, Београд, стр. 377–385
- Коковић, Д. (1996): *Социологија религије и образовања*. Сомбор: Учитељски факултет
- Кубурић, З. (1997): "Ставови студената према увођењу веронауке", *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, стр. 407–425

- Кубурић, З. (1996): *Религија, породица, млади*. Београд: Теолошки институт за образовање, информације и статистике
- Милосављевић, П. (1992): "Религија у школи као део опште културе", *Насићава и васпитање*, бр. 4–5, Београд, стр. 364–369.
- Недељковић, М. (1992): "Наставни програм за основну и средњу школу и религијска тематика", *Насићава и васпитање*, бр. 4–5, Београд, стр. 355–363.
- Плачко, Љ. (1989): *Религија и одгој*. Загреб: Школске новине
- Прибишев, Т. (1997): "Појам о богу код предшколског детета, *Педагошка стварност*", бр. 9–10, Нови Сад, стр. 813–828.
- Стојаков, С. (1992): "Најбољи резултат целокупног васпитања је 'свој' поглед на свет", *Насићава и васпитање*, бр. 4–5, Београд, стр. 379–382.
- Стојаков, С. (1998): "Ставови студената према религији и религијском образовању", *Зборник бр. 13*. Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 7–17.
- Шушњић, Ђ. (1996): "Религија", *Социолошки преглед*, бр. 4, Београд, стр. 423–428.
- Трнавац, Н. (1998): "Школа и црква", *Педагогија*, бр. 2, Београд, стр. 17–39.

Sladjana Zukovic

NECESSITY OF RELIGIOUS EDUCATION

Summary

Development and shaping of civilization based on humanistic values is not possible without deeper analyses of the place and role of religion in the support of cultural and general progress. The question of the role of religion in the development of mankind deserves thorough analyses both from the standpoint of educational demands.

Religion is a spiritual sanctuary and religious practice enables humanization of the world. However through recent years, young people have been apart from the religion and church. Today, if they are wanted back to its value system it is necessary to offer them adequate information. From all influential factors in religious directing, theologians especially point out the role of a family. Creating religious atmosphere in family and handing over religious values mean at the time the most efficient religious education. As a way of preparing young people for life neither school should neglect this area. Therefore, religious instruction in schools will offer basic knowledge for all interested youngsters. Becoming a part of educational system, religion is opened for studies concentrating on it as a cultural phenomenon, on its influences of personality humanistic development and general moral renewal of a society.

Key words: religion, religious education, family, school, young people