

СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА

ГОДИШЊАК



Београд
2021.

Српска академија образовања изражава посебну захвалност академику проф. др Маријану Блажичу, члану наше академије и познатом педагошким ствароцу-научнику, који је својим финансијским прилогодом омогућио објављивање овог Годишњака

**Годишњак
Српске академије
образовања**
налази се на листи
научних публикација
Министарства
просвете и науке
Републике Србије



2021

ГОДИШЊАК

ISSN 1820 – 5461

COBISS.SR-ID 140963340

Година: XI

**Главни и
одговорни уредник**
Академик Грозданка Гојков

Издавач
Српска академија образовања

За издавача
Академик Младен Вилотијевић

Редакциони одбор
Академик Младен Вилотијевић
Академик Бошко Влаховић
Академик Грозданка Гојков
Академик Јуриј
Григоријевич Волков
Acad. Păun Ion Otiman

Лектор
др Ивана Ђорђевић

Графички уредник
Зоран Тошић

Тираж 300 примерака

Штампа
Центар за образовну
технологију, Београд

Први број изашао 2005. године

Звечанска 54, Београд
Тел. /фах 3691542
E-mail: vilotije35@gmail.com
Рукописи се не враћају

САДРЖАЈ

Акад. проф. др Младен Вилотијевић НИКОЛА ПОТКОЊАК – НАЈВЕЋИ СРПСКИ ПЕДАГОГ ДРУГЕ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА	5
Проф. др Недељко Трнавац НИКОЛА М. ПОТКОЊАК: ЈЕДИНСТВО ЖИВОТНЕ БИОГРАФИЈЕ И НАУЧНОГ ДЕЛА.....	16
Акад. проф. др Ненад Сузић ПОТКОЊАК – ЛЕГЕНДА ЕХ YU ПЕДАГОГИЈЕ	22
Acad. Prof. dr Marjan Blažič THE STATE AND DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE DIGITAL AGE.....	29
Акад. проф. др протојереј ставрофор Драгомир Сандо АКАД. ПРОФ. ДР НИКОЛА ПОТКОЊАК – ВРЕДНА ДУША У СЛОЖЕНОМ ПЕДАГОШКОМ ВРЕМЕНУ	37
Акад. проф. др Радмила Николић САРАДЊА АКАД. ПРОФ. ДР НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА СА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТОМ У УЖИЦУ	43
Акад. проф. др Крстивоје Шпијуновић НИКОЛА ПОТКОЊАК – СТВАРАЛАШТВО И О СТВАРАЛАШТВУ У ПЕДАГОГИЈИ	47
Академик Чедо Недељковић ПОТКОЊАК – ЈЕДИНСТВЕНА ПОЈАВА У СРПСКОЈ ПЕДАГОГИЈИ	53
Prof. dr Milica Andevski PEDAGOŠKI KREDO/VERUJ U PROFESORA NIKOLE POTKONJAKA – VASPITANJE U TREĆEM MILENIJUMU	58
Prof. dr Isidor Graorac NEDOVRŠENO PISMO PROFESORU POTKONJAKU – SEĆANJE U TEZAMA	64

Акад. проф. др Зоран Аврамовић ДВА СЕЋАЊА НА ПРОФЕСОРА НИКОЛУ ПОТКОЊАКА	68
Проф. др Јелена Стаматовић ЕЛЕМЕНТИ КОЈИ ОДРЕЂУЈУ ПРОФЕСИЈУ НАСТАВНИКА У ПОГЛЕДИМА НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА.....	72
Проф. др Јелена Максимовић, Доц. др Јелена Османовић Зајић ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПОСТУЛАТ ПОЗИТИВИЗМА И ПУТЕВИ ЊЕГОВОГ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА – ДОПРИНОС НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА	77
Акад. проф. др Слободанка Гашић Павишић РОДИТЕЉСКО ТЕЛЕСНО КАЖЊАВАЊЕ ДЕЦЕ – ОТВОРЕНА ПИТАЊА	86
Акад. проф. др Бранко Јовановић ЗНАЧАЈ И АКТУЕЛНОСТ ПЕДАГОШКИХ СХВАТАЊА ПРОФ. ДР НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА О ВАСПИТНОЈ ФУНКЦИЈИ ШКОЛЕ	96
Акад. проф. др Драго Бранковић КОМПЛЕМЕНТАРНОСТ И ТРИАНГУЛАЦИЈА ИСТРАЖИВАЧКИХ ПАРАДИГМИ/МЕТОДА У ПЕДАГОГИЈИ ...	106
Акад. проф. др Бошко М. Влаховић СИСТЕМ МОТИВАЦИЈЕ – ЧИНИЛАЦ ПРЕДВОЂЕЊА (УПРАВЉАЊА) РАЗВОЈНИМ ПРОМЕНАМА У ОБРАЗОВАЊУ ...	118
Акад. проф. др Миле Илић ОДНОС НАСТАВЕ И РАЗВОЈА УЧЕНИКА У ВРИЈЕМЕ ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ.....	128
Akad. prof. dr Nikola Mijanović OSOBNOSTI KVALITATIVNE EPISTEMOLOŠKO-METODOLOŠKE PARADIGME U PROUČAVANJIMA PEDAGOŠKIH FENOMENA I POJAVA .	136
Акад. проф. др Горан М. Максимовић ЗАДУЖБИНЕ СВЕТОГ КРАЉА МИЛУТИНА У СРПСКИМ ПУТОПИСИМА (КРАЈ 19. И ПОЧЕТАК 20. ВИЈЕКА) ...	150
Акад. проф. др Александар Петровић ОБРАЗОВАЊЕ И ЊЕГОВ ПРАКТИЧНИ АСПЕКТ	163
Акад. проф. др Борислав Станојловић КОМУНИКАЦИЈА И ИНТЕРАКЦИЈА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА – БИТНА ПРЕТПОСТАВКА ЕФИКАСНИЈЕ НАСТАВЕ И УЧЕЊА....	170
Akad. prof. dr Petar Stojaković О КРИТИЧКОМ МИШЉЕЊУ И НЈЕГОВОМ ЗНАЧАЈУ ЗА РАЗВОЈ ЕФИКАСНИХ СПОСОВНОСТИ УЧЕЊА.....	176
Акад. проф. др Стана Смиљковић ВРЕДНОСТ РЕЧНИКА И УЛОГА НАСТАВНИКА У РАЗВИЈАЊУ КУЛТУРЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА	205
Akad. prof. dr Milan Uzelac У PREDVORJU NOVOG VREMENA.....	211
Akad. prof. dr Grozdanka Gojkov ИМА ЛИ ОСНОВА ЗА SUPLEMENTNO, KOMPLEMENTNO, POTPUNO UJEDINJENJE PEDAGOŠKIH METODOLOŠKIH PARADIGMI ILI NEŠTO SASVIM DRUGO?	297



In memoriam – академик проф. др Никола Поткоњак (1924–2021)

Академик проф. др Никола Поткоњак, најпознатији педагог Србије и бивше Југославије, преминуо је 5. новембра 2021. године у Београду. Један је од оснивача Српске академије образовања Србије и њен први председник. Својим радом задужио је образовање Србије и бивше Југославије.

Српска академија образовања Србије свој
Годишњак за 2021. годину посвећује
највећем педагогу Србије друге половине XX и
првих деценија XXI века.

Акад. проф. др Младен Вилотијевић
Београд

НИКОЛА ПОТКОЊАК – НАЈВЕЋИ СРПСКИ ПЕДАГОГ ДРУГЕ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Пријатељевање и сарадња

Николу Поткоњака упознао сам средином педесетих година прошлог века када је био асистент за предмет *Педагогија* на Филозофском факултету у Београду. Био сам у статусу ванредног студента, па сам имао ретке контакте са Поткоњаком. Шездесетих година у Педагошком друштву Србије се одвијала веома интензивна стручна активност. Готово сваког месеца су текле расправе о појединим педагошким питањима. Као директор школе, у околини Лазаревца у близини Београда, присуствовао сам већини тих расправа. Поткоњак је био један од најактивнијих учесника, и то по низу педагошких питања, један од најтемељнијих и, како би се рекло, „убојитих“ педагошких критичара.

Иако је на тим скуповима, у то време, било много педагога познатијих од Поткоњака, он се по мисаоности, познавању материје, луцидној анализи, једноставности и јасности језичког исказа, издвајао од свих осталих учесника. На Другом конгресу педагога Југославије, одржаном 1965. године у Загребу, Никола Поткоњак је својим излагањем скренуо пажњу свих учесника овог скупа. Заблистао је у пуном педагошком сјају и добио снажан аплауз. Тада сам непосредно имао прилику да размењим неколико речи с њим и да му честитам на сјајном излагању.

Упознао сам тада многе педагоге о којима сам у току студија слушао и њихова дела читао (Перо Шимлеша, Златко Преград, Владо Шмит, Драгутин Франковић и др.). На том Конгресу сам, у друштву Поткоњака, упознао и младог професора из Сарајева Петра Мандића, који је на Годишњој скупштини Савеза педагошких друштава Југославије, одржаној за време трајања овог Конгреса, од Драгутина Франковића преузео дужност председника овог Савеза. Нисам слутио да ће он бити мој будући ментор у изради докторске дисертације.

Моја интензивнија сарадња са Поткоњаком тече од почетка седамдесетих година када сам постао директор Огледне основне школе „Браћа Рибар“ (сада „Краљ Петар Први“) у Београду, која је у то време била и вежбаоница Катедре за педагогију. У другом објекту ове школе радио је Центар за иновације Завода за унапређивање васпитања и образовања, Београд. Специјализоване учионице у овом Центру (електронска учионица, лабораторија за учење страних језика, студио интерне телевизије, израда дидактичких материјала и сл.) су креиране у сарадњи са професорима Катедре за педагогију (Ранко Јаковљевић и др.). Више пута сам са Николом Поткоњаком учествовао у дискусијама на трибини Коларчевог универзитета, а повремено и у Центру за иновације који је, како је напред речено, радио у тадашњој школи „Браћа Рибар“. У раду овог Центра учествовали су многи професори универзитета и, наравно, Никола Поткоњак. Сваки сусрет с њим за мене је био изузетан, значио је проширивање мојих педагошких сазнања и погледа. Својим излагањем привлачио је велику пажњу не само стручњака већ и обичних грађана на скуповима и трибинама на којима је уче-

ствовао. Сећам се трибине одржане у свечаној сали Школе „Браћа Рибар“ на тему усмереног образовања када су Никола Поткоњак и Стипе Шувар привукли толики број посетилаца да сви нису могли добити место у сали која је имала око 120 седишта. Слушаоци су попунили ходнике и плато испред школе. Инсталирани су звучници да би сви посетиоци могли да прате њихова излагања.

Наша плодна сарадња настављена је почетком осамдесетих година када сам изабран за председника Савеза педагошких друштава Југославије и за директора Педагошке академије у Београду. Посебно је интензивираниа и продубљена након покретања иницијативе о факултетском образовању учитеља. Но, та идеја наишла је на велики отпор. Супротстављали су се готово сви – од постојећих академија, универзитета до просветних власти па и тадашње министарство (Секретаријат, касније Комитет) за просвету. Поткоњак је као председник Просветног савета био одлучни присталица те идеје. У два наврата је био члан експертске групе за израду пројекта о факултетском образовању учитеља коју је именovalo Министарство просвете. На научним скуповима бранио је ову идеју. Значајно је помогао да Ужице, приликом израде нацрта мреже ових институција, добије учитељски факултет.

Отпор факултетском образовању је постојао, готово, на свим тадашњим педагошким академијама и на београдским, посебно на Академији за васпитаче. Никола Поткоњак је, као председник Просветног савета, заједно са тадашњим потпредседником Владе Вукојом Булатовићем и потпредседником Београда Миланом Радивојевићем, учествовао на седници Наставничког већа Педагошке академије за учитеље у Београду, на којој је подржао идеју о факултетском образовању учитеља. Постојао је велики отпор пријему грчких студената из идеолошких разлога. На овој седници Поткоњак и потпредседник Владе истакли да Педагошка академија треба да отвори врата грчким студентима као нашим будућим „амбасадорима“ и да не постоји бојазан од уношења друге идеологије нити је то у супротности са интересима појединих република које нису имале добре односе са Грчком. То је омогућило да Педагошка академија од школарина обезбеди потребна новчана средства за стварање повољних просторних, кадровских и других услова за рад будућег Учитељског факултета. У свему овом подршка Николе Поткоњака била је веома драгоценa.

По одласку у пензију, Педагошка академија, и касније Учитељски факултет је, у знак захвалности за успешну сарадњу, Николи Поткоњаку, Јови Ђорђевићу и Боски Ђорђевић доделио кабинете за наставак њихове педагошке и истраживачке делатности. Сви кабинети су били опремљени најсавременијом информатичком опремом потребном за рад. На располагању су имали компјутерску јединицу и раднике за унос и припрему текстова за штампу. Имали су боље услове него што су имали на свом ранијем матичном факултету. Никола Поткоњак је као „нови члан“ Учитељског факултета започео неке од својих ауторских и коауторских радова на овом факултету (*Истраживање у настави, образовање учитеља у Србији* др.), која су изашла у издању Учитељског факултета у Београду или Ужицу. Уз учешће поменутих професора реализовано је неколико истраживачких пројеката на Учитељском факултету: *Наша основна школа будућности, Интерактивне мултимедијалне учионице, Талентовани и (не) талентовани ученици, Експерименталне школе као носиоци развојних промена* и други.

Када је оснивана Српска академија образовања, Никола Поткоњак је изабран за првог председника. За ову дужност реизабран је неколико пута и на њој остао све до смрти.

Наша сарадња је од тада још више продубљена. Често смо се састајали и договарали о раду Академије. Телефонски смо разговарали често, готово свакоднев-

но. У писмима ми је давао корисне сугестије за припрему појединих докумената и одржавања седница Председништва и сл. Испољаво је велику бригу за рад Српске академије образовања и био је њен неуморни хроничар. Сачувао је сваки па и мање важан документ САО. Правио је личне забелешке о свакој одржаној седници Председништва или Скупштине САО. Задуженој групи или појединцима за израду појединих докумената, који су достављани Министарству просвете или другим органима, увек је слао врло детаљне писмене сугестије за њихово побољшање. Значајне су и његове критичке напомене и сугестија за допуну Стратегије развоја образовања у Србији, коју је упутио радној групи САО задуженој да сачини предлог за допуну поменуто Стратегије. Наводимо његове сугестије и због тога што се из њих види и његов поглед на поједина питања система васпитања и образовања која су код нас веома занемарена, посебно из области васпитања. Од њега смо често чули да је васпитање протерано из наших школа и поред чињенице да су васпитање и образовање повезане, нераздвојиве и међусобно условљене категорије.

Поткоњакова критика Стратегије развоја образовања у Србији

У предложеном документу се уопште не говори о васпитању ученика о развоју његове личности. Школа је конципирана само као образовна, али не као и васпитна установа. У нашим школама постоји непримерено понашање ученика, одомаћило се ученичко насиље, поремећени су односи између наставника и ученика, наставника и родитеља, школе и породице. Такво стање је резултат, у великој мери, и одсуства организоване и систематске васпитног рада са ученицима, чињенице да ученици нису истовремено у позицији и васпитаника школе и наставника. Предлажу се различите мере сјечавања и мењања таквог стања. Рејко ко истиче да би враћање васпитног рада у школе бијло допринело промени постојеће недовољне стања у нашим школама. Неовање васпитног рада у школама, сигурно је, био би врло ефикасан пут и мера да се такво стање у нашим школама стално превазилази и коначно искорени...И даља и ближа прошлост рада наших (и не само наших) школа и наставника и усеси које су појизали, појврђују дају шврђу.

Образовање и васпитање су два неодвојива педагошка процеса у развијању и обликовању личности сваког ученика. Реч је о јединственом образовно-васпитном процесу. Када се они раздвоје, или када се један занемари (као што је случај у усвојеној Стратегији образовања у Србији), онда су неминовни негативни исходи и по образовање, а поштово по васпитавање ученика на свим школским нивоима.

Без организоване васпитања нема развијања није обликовања пожељне личности код ученика, личности која ће многа знати и умети, али која ће истовремено имати и изражене системе вредности који једини чине основу понашања и односа које та личност усвојавља у друштву, у међуличним односима, у односу према сујројном полу, у односу личности према самој себи, у односу личности према својом околини и природи у целини, према традицији, али и према будућности заједнице којој припада. Ако таквог човека не васпитава школа она се онда тешко може назвати друштвеном, а још мање педагошком/васпитном инстиуцијом која је пошребна Србији данас и сутра.

Као што је неошћујиво прави сваког члана наше заједнице да му она осигура и обезбеди најповољније образовање, тако је и неошћујиво право сваког члана те заједнице да се као њен јуноправни члан васпитава према системима вредности који постоје и делују у заједници којој он као појединац припада.

Исти тако, као што се будући наставници припремају/образују за образовни рад и испуњавање образовних задатака у школи, они се морају образовати и социјално усавршавати и за ефикасно остваривање васпитаних задатака.

Постоји у Србији, у даљој и ближој прошлости, бољашко позитивно искуство о школама као васпитним установама и наставницима као васпитачима. То се ни у ком случају не би смело занемаривати и заборављати.

Србији је нужна јединствена Стратегија развијања васпитања у јавном/државном систему образовања/школства младих и њој се мора посветити исти напори као и Стратегији развијања образовања у том систему.

Српска академија образовања осећа се научно и стручно позваном, а и одговорном што таква јединствена Стратегија образовања и васпитања у нас не постоји, што нико, колико нам је познато, не ради организовано на таквој Стратегији и због тога је слободна да понуди свој поглед и своју верзију Стратегије васпитавања младих у Србији, чије би увођење у праксу трајало око пет година. Стратегија васпитања требало би да обухвати следећа основна питања:

Личност човека. – Савремена сазнања о личности човека. Различите теорије личности. Битне детерминанте (урођене и наслеђене карактеристике и особености, услови и околности живота, утицаји на личност различитих унутрашњих и спољашњих чинилаца, значај активности саме личности у социјалном развијању) које одређују стање и могућности развијања личности. Битне карактеристике/особености/огреднице личности човека. Различитост и велика разноврсност личности људи. Индивидуалности сваке личности. Могућности развијања личности човека. Васпитљивости људске личности.

Личност ученика-васпитаника. – Особености личности младих. Развојне етапе/фазе личности ученика/васпитаника Битне развојне карактеристике/особености личности ученика/васпитаника:

- на предшколском нивоу, од 0. до 6/7. године,
- на основном/обавезношколском нивоу, од 6/7. до 15. године,
- на средњошколском нивоу, ниво адолесценције, „тинейџерства“,
- на високошколском нивоу, од 20. до 25/26. године.

Идентификација даровитих, обдарених, талентованих ученика на свим развојним/школским нивоима и неопходности организације посебне образовне и васпитне раде са таквим ученицима.

Битни чиниоци у васпитању личности ученика-васпитаника. – Породица, школа и ваншколски чиниоци (час медији, интернету, друштва, установе, организације у области спорта, културе, уметности, политике, рекреације, слободне времена, екологије итд.).

Савремени и јединствени општи циљ и задаци образовања и васпитања у Србији.— Полазишћа за утврђивање општег циља и задатака образовања и васпитања: друштвене, економске, политичке и групе интереса – садашње и будуће, перспективе развоја српске заједнице, положај појединца у тој заједници, његове обавезе и права, традиција, историја и будућност. Циљ мора обезбедити да се ученицима не посредују само знања већ и вредности (друштвене, моралне, религијске, радне, естетичке). Сви ученици, на свим нивоима, истовремено су и треба да буду и ученици васпитаници. Сви наставници су истовремено и посредници/посредници знања, али и изграђивачи система вредности код својих ученика. Треба у нашим школама васпитавати и образовати људе који много знају,

много умеју, који су способни да се, својим развијеним способностима, такмиче на савременом тржишту рада и у Србији и знатно шире, али и као људе који имају изражене системе вредности за срећан и успешан живот и рад у савременој Србији, као и у свету у целини. Треба прихватити и схватити да од таквих људи зависи будућност Србије и њених грађана. То се мора исказати у циљу и задацима васпитања и образовања код нас.

Таксономија (конкретизација, операционализација) основних образовних и васпитних задатака по развојним фазама личности ученика/васпитаника, односно по нивоима постојеће државне системе образовања/школства: ниво предшколској развијања – образовања и васпитања/развијања личности, ниво основношколској – образовања и васпитања/развијања личности, средњошколски ниво – образовања и васпитања/развијања личности, високошколски ниво – образовања и васпитања/развијања личности.

Из наведеног примера може се сагледати његов поглед на савремену концепцију васпитања, наставе, школе, улоге наставника, ученика и родитеља у тој концепцији као и критика традиционалне и његов поглед на концепт савремене евалуације не само знања, већ и других вредности, пре свега, васпитних

Сигуран сам да би досадашње реформе образовања биле далеко успешније да је политика мало више слушала и ослањала се на педагошку науку. Никола Поткоњак је са много научног ауторитета упозоравао на сву погубност реформи које се спроводе одозго и увек се залагао да се крене од од наставе, наставника и школе. Деловао је као научна савест. Иако одличан познавалац педагошких збивања, праксе и теоријских струјања у свету, умео је увек да задржи критичку дистанцу, да одвоји оно што је вредно од помодног и брзо пролазног и да се залажи за прихватање најпрогресивнијих, најплеменитијих и научно утемељених идеја

Стваралаштво Николе Поткоњака

Никола Поткоњак је највећи српски педагог друге половине XX века Посматрано у вертикали образовања педагога од Лицеја (1838), Велике школе (1863), Универзитета (1905) до данас, од великог броја великих педагога, издвајају се два имена: Војислав Бакић, који је обележио другу половину XIX и почетак XX века и Никола Поткоњак који је обележио другу половину XX века и две деценије XXI века. На научном скупу посвећеног 90-годишњици његовог живота и рада је речено да је Никола Поткоњака највећи српски научник-педагог друге половине XX века. У нашој педагогији, он је врхунски теоретичар, историчар и истраживач. Без њега наша педагогија била би непотпуна и сиромашна. У њу је унео своју велику теоријску дубину, студиозност и научноистраживачку аналитичност. Последњих деценија, после одласка у пензију, даривао нам је више монографских дела и брошура. Дуга је листа књига и брошура које је Никола Поткоњака написао после одласка у пензију. И неки врхунски педагози-научници у току свог радног и животног века нису написали онолико дела колико је Никола Поткоњак написао само после одласка у пензију. У посебном одељку дајемо ту библиографију.

Неке од ових књига имају културну вредност као на пример *Педагогија у Срба и Наши велики претходници*. У области васпитања, школе и педагогије, Никола Поткоњак је незаобилазан аутор. Стваралачки научни рад Николе Поткоњака се одликује и ши-

рином и дубином, па те две димензије, кад се споје, дају неспорно и висок квалитет. Он се, на пример, у књизи *Педагогија у Срба* позива на 375 мислилаца, стручњака, делатника чије је књиге, расправе, радове, процене активности користио да би научно дочарао изворе и развој српске педагогије. Толика савесност и аналитичност у проучавању, тако обилног материјала да би се поткрепили и научно фундирани закључци је фасцинантна и ретко се среће.

Развојне линије наше педагогије које су настале под утицајем европске педагошке мисли – песталоцијанство, хербартијанство, социјалдемократски правац духовно-научна и социјална педагогија, верски оријентисани педагози, експериментална педагогија, индивидуална педагогија – све се то одразило на српску педагогију. Сваки од ових праваца је теоријски образложен, представљене су основне идеје и њихови први протагонисти и најизразитији представници у српској педагогији.

Изузетна врлина његовог рада је и целовитост. Сваку педагошку опцију он прати у њеној генези, како је и колико прихватана или оспоравана. Код њега нема једностраног прихватања или одбацивања. Кад говори о неком педагошком великанима, на пример Песталоцију или Хербарту, он га ситуира у друштвено-економске услове, излаже којим се идејама напајао, посебно износи и образлаже њихове ставове прожимајући то најзначајнијим појединостима из њиховог живота. Тако је ова књига, у извесном смислу, поуздан и сигурно утемељен биографски лексикон значајних европских и српских педагога стваран научно и информативно, значајан историчарима педагогије, а занимљив и читаоцу просечне личне и педагошке културе. У књизи је прегледно и документовано биографски приказан рад, живот и педагошки значај Војислава Бакића, Стевана Окановића, Љубомира Протића, Душана Рајичића, Павла Чуборовића, Стевана Чутурила и других домаћих и страних педагога. Педагогија у Срба је прво свеобухватно дело ове врсте код нас. Сигуран сам да ће ово дело бити једно од основних извора за проучавање српске педагогије на педагошким (учитељским) филозофским и другим факултетима.

Велики допринос српској педагогији је и његово дело *Наши велики претходници*. Овим делом је, значајно, обогатио нашу педагошку мисао и показао да су следбеници окупљени у Српској академији образовања достојни великана из прошлости. Држао се познате истине: *ко не познаје прошлост не може разумети садашњост ниши трагични будућност*. Захватио је велики временски лук од 1841. године до садашњих дана. Личности о којима пише изабрао је по критеријуму чланства у академијама и научним друштвима и тога се доследно држао. Дао нам је драгоцене податке и информације о нашим научним институцијама и приказао животне и стваралачке путеве великана наше педагогије и школства. Подсетио нас је аутор на чињеницу да у историји наше педагогије и школства има вредних дела које не треба држати у музеју старина него их наново прочитавати, проучавати и њихове идеје у пракси примењивати. Ауторови коментари и оцене су луцидна надградња чињеничног материјала.

Поткоњаков предговор овој књизи веома је драгоцен и упозоравајући, јер указује на низ опасности које прете култури и идентитету мале земље у времену глобализације. На удару глобализације, униформисања и тзв. стандардизације налазе се и образовање и васпитање, сви њихови видови, пре свега у малим земљама. Зато цео систем образовања, паралелно са модернизацијом, треба одржати независним и слободним као ослонац за очување идентитета земље.

Навешћу само неколико мисли из овог предговора: *малу земљу најбоље бране и афирмишу духовно моћни појединци*; аутор наводи Ајнштајнову поруку Израелу *да шешку бишку за преживљавање у ненаклоњеним околностима може добити само брижљивим развојем интелекције и стручној знања*. Данас, та, површином и по броју становника, мала земља има више пријављених патената него Русија, Кина и Индија заједно. Модеран систем образовања, добро организован и функционалан, ствара такве снажне духове који померају границе и шире научне видике.

Мало је педагога који, као Поткоњак, тако добро осећају дух времена и развојне тенденције и да се, уз то боре, да се оне укорене на нашим просторима. Импонује то што он има храбрости да "заплива уз воду", да се супротстави бирократској учмалости и конзервативизму у одбрани вредних идеја и подухвата. Један је од заслужних што је у Србији победила и заживела идеја о факултетском образовању учитеља, иако су отпори томе подухвату из званичних кругова и сталешких установа били врло живи. Његова помоћ није била само вербална. Он је анализирао како је текла припрема учитељског кадар у најразвијенијим земљама, учествовао у припреми стручних докумената, у изради концепције факултетског образовања учитеља и иницијалног студијског плана.

Никола Поткоњак је имао изразиту способност да оцени шта, и у коме времену, треба нешто поручити, али и како идеје и поруке рећи. Прочитајте било који текст изишао из његовог пера и уверићете се да он сваку своју анализу, поставку и закључак поуздано документује, аргументовано поткрепљује и кристално јасно излаже.

Богато стваралаштво Николе Поткоњака је велика инспирација и изузетан светао пример многим млађим колегама да више раде, истражују, стварају. То је нарочито важно у ово ново време када је духовно стваралаштво у систему вредности доста ниско пало.

Никола Поткоњак је намеравао да напише историју педагогије у Срба. Велика је штета што није написао и ово дело и тиме попунио велику празнину. Смрт је била бржа и ускратила ову његову велику замисао.

Последња порука Николе Поткоњака

Крајем октобра – неколико дана пре смрти Радио телевизија Србије је снимила емисију о Николи Поткоњаку. Разговор с њиме је водила Наталија Видић (РТС). О Поткоњаку су говорили Новак Лакета и моја маленкост.

Емисија је емитована неколико дана пре његове смрти „Ово је Србија“. Никола је накнадно сазнао да је емисија емитована. Инсерт емисије о њему послао сам му на вајбер, тако да је стигао за живота да је погледа. У тој емисији на питање водитељке која је његова порука просветним радницима – Никола Поткоњак је одговорио:

Порука је да уче, да раде, да се штруде да оно што науче да примене у пракси, али да у пракси сваком дешавању на свој начин, свако дешање је особа за себе и свако захтева свој приступ.

Морају да воле свој посао, децу, да прате савремена друштвена кретања.

Изузетно је важно и да стално проширују своја знања из педагогије, али још важније је васпитање за које је данас, у време онлајн наставе, све мање времена.

Многа је значајније ко носи знања, ко је човек који има знања поседује, јер има знања моћу да се уопште и позитивно и негитивно.

Библиографија Поткоњакoвих радова после одласка у пензију

1. *Иновације у школи као предмет истраживања*, промењена педагошка истраживања, Београд, Педагошка академија, ЦУРО, 1992, стр. 1–442.
2. *Педагошка истраживања у школи*, коаутор В. Банђур, Београд, Учитељски факултет, ЦУРО, 1966, стр. 1–258.
3. *Педагошки лексикон*, уредник и аутор око 900 одредница, Београд, Завод за уџбенике, 1996, стр.1–576.
4. *Педагошки тезаурус, српско-енглеско-француско-немачко-руски*, Београд, Завод за уџбенике, 1997, стр. 1–266.
5. *Инструменти за рад школског педагога*, коаутор Н. Трнавац, Београд, Педагошко друштво Србије, 1988, стр. 1–317; друго издање прерађено и допуњено, 2008.
6. *Васпитање–школа–педагогија*, изабрани радови, библ. „Педагошке стазе“, Ужице, Учитељски факултет, 1999, стр. 1–312.
7. *Двадесети век ни век девети ни век педагогије... има наде 21. век..* Библиотека „Савремена педагошка мисао“, Савез педагошких друштава Југославије и Учитељски факултет, Београд, 2000, стр. 1–465; друго издање у Новом Саду, Савез педагошких друштава Војводине, 2004, стр. 1–464.
8. *Образовање учитеља у Срба*, Ужице, Учитељски факултет, 1999, стр. 1–365; друго допуњено и илустровано издање, Ужице, Учитељски факултет, 2006, стр. 1–346.
9. *Раско Немањић– Свети Сава*, педагошки оглед, Београд, Учитељски факултет, 2001, стр. 1–76.
10. *Именик српских педагога*, Београд, Српска академија образовања, 2005, стр. 1–335.
11. *Школа и њена будућност, тезе за расправу на научном скупу, уводно излагање*, Београд, Годишњак САО, 2009.
12. *Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију*, уводни реферат за научни скуп, Београд, Српска академија образовања, 2012, стр. 1–27.
13. *Педагогија у Срба*, Београд, Едука, 2012, стр. 1–446.
14. *Педагошка знања сваком човеку нужна*, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2012, стр. 1–14.
15. *Наши велики претходници*, Београд, Српска академија образовања, 2010, стр. 1–274.
16. *Пријатељи деце Србије– сто двадесет година организоване друштвене бриге о деци у Србији*, Београд, Организација „Пријатељи деце Србије“, 2000, стр. 1–200.
17. *Педагошка схватања Војислава Бакића*, уводна студија и избор текстова аутора, Београд, Учитељски факултет, 2001, стр. 1–276.
18. *Методологија педагогије*, коаутор В. Банђур, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, 1999, стр. 1–464.
19. *45 година Савеза педагошких друштава Југославије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, 1944, стр. 1–35.
20. *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45–1991/92)*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, 1994, стр. 1–305.
21. *Унутрашња педагошка реформа школе*, Српска академија образовања
22. *Општа педагогија за студенте учитељских факултета*, коаутори Б. Влаховић, К. Ђорђевић, Н. Лакета и др., Учитељски факултет у Београду, 1966.
23. *Шта је васпитање* – електронско издање, 2020, САО.

Никола Поткоњак је, по теоријско-методолошкој дубини и ширини захвата, по квалитету и резултату онога што је створио, јединствена појава у српској педагогији. Отишао је један велики човјек, али оставио је иза себе радове из којих ће генерације учити и инспирисано стварати

* * *

Веома су илустративна два писма која је Никола Поткоњак упутио члану САО – Чеду Недељковићу. Занимљива су не само зато што у њима оцењује Недељковићеве романе не то и зато што одсликавају Поткоњакa као личности, што осветљавају његово одраслање у мнојчланој и сиромашној личној породици, показују како је традио своју научну каријеру и како схватио васпитање.

Писмо од 26. јула 2019. после прочитаног романа *Тежина сенке*

Чедо, хвала ти што си дошао и што смо се видели после дугог времена. Хвала ти за књигу. Хвала ти и за велико задовољство које сам имао читајући оно што си написао.

Читајући о твоме и оно што си написао о тој генерацији младих подсетило ме, не умем рећи ни како ни зашто, на студентску „68“ генерацију. Ја сам њу доживео и проживео веома дубоко.

Можда је та асоцијација резултат сећања на разговоре које сам тада водио са својом Мимом. Договорили смо се тада да нема „продаје краве“ (односи се на детаљ из романа *Тежина сенке* и означава непристајање на уцену) и да не подлегнемо нечему сличном. Срећан сам што сада, на крају, могу да кажем да смо обоје, и поред немалих притисака, остали на ставу да се наша „крáva не продаје“.

Можда је разлог и у следећем. Долазили су многи тада да студентима поруче и препоруче и ово и оно. Твоја књига ми је изазвала у сећању једино оно што нам је рекла велика, али скромна песникиња Десанка Максимовић. Када су је поставили на дворишни прозор на другом спрату Мишиног здања, она, наизглед, збуњена каже: „Нисам вам ја за велике поруке ни препоруке. Једино бих се радовала, и то вам је моја порука, да током живота не одступите од истина и идеала за које се сада борите. Држите их се чврсто што дуже и руководите се њима у свом животу.“

Изазвала је твоја књига и твоје IV3 у мени и неке старе, али трајне, педагошке дилеме. Увек сам сматрао да је циљ васпитања полазиште сваког васпитања и сваке педагогије. Зато сам се њиме и посебно бавио. Сматрао сам да „свестрана личност“ није калуп, нити нека општа шема, модел за развијање личности. Сматрао сам и сматрам да свако има своју свестраност и да суштина те његове свестраности, њен костур, јесте управо оно специфично, посебно, индивидуално што сваки од нас носи у себи. И никад се не зна у ком ће правцу то кренути, током живота. Педагозима је обавеза да помогну и помажу да се то посебно развија у свакога, а не да развој својих ученика усмеравају, према својој замисли. Сећам се овога часа и Макаренковог рада и ставова – упознај своје васпитанике добро, пројектуј у њих САМО оно што је у њима и за њих најприсутније и највеће, њихово, специфично – помогни да се то развија; не управља се њиховим развојем према неким шемама и калупима, већ помажи особен развој личности—тако нешто...

Свиђа ми се начин и критика постојећег, ненаметљива, ненападна, неуверљива, прожима свако поглавље твоје књиге, као и све остало – да и не говорим о композицији, стилу, лепоти казивања итд. Што теби и приличи.

Испунио сам са задовољством обећање. Прочитао сам књигу. Хвала још једном за задовољство које сам тада проживео.. Ако се опет видимо, можемо овај разговор наставити.

Срдечно те поздравља
Никола Поткоњак

Писмо од 21. септембра 2020. после прочитаног романа
Исповест Ђорђа из Растовца

Драги Чедо, јављам се после дужег времена.

Био сам летос пар недеља са мојом најмлађом унуком на Златибору. Сам више не могу...

Видео сам се са Надом и Младеном. Дао ми је твоју књигу – роман „Исповест Ђорђа из Растовца“. Захваљујем много за књигу, поготово за незаслужену посвету. Свакако, много ти хвала.

Када сам дошао у Ужице, почео сам да читам. И што би моји сељаци рекли, прочитао сам роман „на душак“. Другим речима нисам га испуштао из руку док нисам га прочитао до краја. Шта да кажем? Веома занимљиво, интересантно, читљиво, питко и све најбоље што бих могао да кажем о књизи коју сам прочитао. Када сам видео наслов помислио сам још једна мање-више досадна биографија. Грдно сам се преварио. Ни трага од тога. О књизи све најлепше и најбоље. Веома смисаона, садржајна, животна, чак и веома поучна.

Књигу сам доживео веома емотивно и дубоко. Тако си је ти и писао. Можда и због тога што сам читајући и пратећи живот Ђорђа налазио и самога себе у многим сличним ситуацијама. На стидим се признати да си ми, овако матором, понекад натерао сузе на очи... Сетио сам се свога детињства. Од малог личног дерана, коме је највеће задовољство било, када је пошао у школу, да дува у ковачки мех ђеда Луке – сеоског ковача и поткивача на чему су му завидели вршњаци. Мислио сам тада да је цео свет мој и да ништа нема лепше од тога у животу. Слушао сам мога ђеда (никада није за мене „деда“) Луку и његове поруке за живот. Било нас је доста деце у задрузи у којој смо живели и никад нећу заборавити летње вечери када нам је ђед уз гусле казивао народне песме, посебно о Марку Краљевићу и његовој посети мојој подној Крбави у Лици. Касније ме је слично саветовала и моја мајка, полуписмена личка сељанка (коју сам описменио када сам пошао у учитељску школу, јер ме било срамота да ми је мајка неписмена, а ја ћу бити учитељ...), удовица са петоро мале деце. Сиротиња да не може бити већа... Мој ђед Лука није, нажалост, доживео да види шта ради и докле је стигао његов унук Никола. Моја мајка је дочекала да завршим учитељску школу. Тада ми је рекла: „Сине, ја сам своје испунила. Постао си највећи господин и сада нека ти је срећно у животу.“ За њу су учитељ и поп били највећа два „господина“. За њу, када сам то постао, био је крај, за мене, срећом, тек почетак. Живот је кренуо даље... Слушајући и њу и мог ђеда Луку ја сам дао све од себе (постављао сам себи веома високе циљеве) и стигао сам до врхунца у овој педагошкој професији, коју, узгред да кажем, нисам ја изабрао него је она мене изабрала... И када сам се нашао у њој хтео сам да будем најбољи и највиши, како су ме саветовали... Без ичије помоћи и подршке, успео сам у томе...

Како било да било, хвала ти много за задовољство које сам доживео читајући твој роман и пратећи Ђорђево животну судбину...

Нисам се чудио што познајеш добро српско село, обичаје, ношњу, одевање, кућу, односе у патријархалној српској породици... Нисам се чудио што пишеш изванредним српским језиком. Питко, лако, интересантно... Али сам се дивео твојој познавању психологије, фармације односа међу произвођачима лекова, чак и на међународном плану, као и многих других области којих си се дотицао у свом роману. Дивео сам се твојим описима Ђорђевог живота у Лондону у коме сам и ја провео

годину дана на последипломским студијама. Хвала на многим запажањима која су мени измакла тада...

Мислим искрено да се направио велику грешку у животу: УМЕСТО ШТО СИ ИСПРАВЉАО ЈЕЗИЧКЕ И ДРУГЕ БРЉОТИНЕ У НАШИМ РУКОПИСИМА, БИЛО БИ БОЉЕ ДА СИ У ТО ВРЕМЕ ПИСАО РОМАНЕ... Много би нас више усрећило...

Срдачно те поздрављам, желећи ти још много снаге, а мени прилику да прочитам још који твој овакав роман,



Никола Поткоњак

Проф. др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд

НИКОЛА М. ПОТКОЊАК: ЈЕДИНСТВО ЖИВОТНЕ БИОГРАФИЈЕ И НАУЧНОГ ДЕЛА

У прилогу је приказан животни и научни пут и развој дојена и водеће научника у српској и југословенској педагошкој науци друге половине XX века. Једна бољаша биографија дуго и бурно проведеног живота, израђена је, иакође, бољашом стручном и научном каријером, која скоро да нема примера за поређење на југословенском простору друге половине XX века. У првом плану су, свакако, његови доприноси на пољу научне теорије и методологије педагошке науке, зајим, у проучавању и унапређивању система школства, пре свега у Србији, као и у делатности писања великог броја уџбеника педагогије.

Увод

Непосредни учесник и сведок најзначајнијих догађаја у развоју српске и југословенске педагогије у другој половини XX века – проф. др Никола М. Поткоњак – имао је дуг и буран лични живот (1924–2021) и богату научну каријеру. Од 130 година развоја Катедре за педагогију Филозофског факултета у Београду (1892–2022), најмање шест деценија је означено његовим доминантним утицајем и деловањем; непосредним или продуженим преко бројних генерација његових студената, магистраната или доктораната. Уз Војислава Бакића, оснивача Катедре, као и Вићентија Ракића, он је, свакако, најзначајнија личност за њен успешан развој и допринос укупном развоју нашег школства, просвете и педагогије као научног система.

Опака болест „Covid 19“ спречила га је да свој животни век заокружи на 100 година и да на личном примеру покаже како човек може да живи дуго и здраво, без значајнијих и тежих болести и да у свом професионалном животу такође да пун допринос и науци и свима који су га окруживали и који су се на њега угледали. На њега се, управо, у потпуности односи Песталоцијева максима „Све за друге, ништа за себе“, јер је био у позицији да не зависи од других, а да другима подари све своје радне способности и богато знање и једновековно искуство.

Јединство животне биографије и научног дела може се приметити у свим етапама живота и сегментима његовог научног дела: а) радови о радном васпитању (путем рада и за рад); б) о смислу, циљевима и садржајима живота и васпитања; в) о систему васпитања и школства који ће то обезбедити; г) о образовању и усавршавању учитеља, наставника и педагога; д) о научном систему педагогије као интегралне науке о целоживотном васпитању и образовању (предмет, задаци; епистемологија педагогије); ђ) о адекватности научног система педагогије „самоуправном социјалистичком друштвеном систему, са човековим ликом“; е) о научноистраживачкој методологији педагогије; и, наравно, ж) посебан допринос у писању уџбеника педагогије за учитеље, наставнике предметне наставе и студенте педагогије.

Све то прати једна ретко виђена радна енергија, која ће му омогућити да себе подари онима које је учио (студентима и постдипломцима) и са којима је сарађивао (оснивање нових катедри и центара за развој педагошке науке широм Југославије), свима који су га пратили (конгреси педагога, симпозијуми, међународни скупови); и свима са којима је покушавао да у пракси реализује своје научне идеје (просветни савет, редакције часописа, послови у управама факултета и стручних друштава).

Порекло и школовање

Никола М. Поткоњак је рођен 4. априла 1924. године у селу Медак (Госпић, Лика, Хрватска). Основну школу је похађао у Лици (Брувно, Мекињар), а ниже разреде гимназије је учио у Карловцу и Глини. Учитељску школу је започео у Карловцу (Хрватска), а завршио у Београду 1943. године. Педагогију је студирао и дипломирао на Филозофском факултету у Београду 1950. године, са средњом оценом 9,75. Постдипломске студије је похађао и завршио на Институту за педагогију Универзитета у Лондону 1954. године. Докторску тезу *Прилој Роберта Овена социјалистичкој педагогији* одбранио је на Филозофском факултету у Београду 1959. године. Дуже студијске боравке у иностранству је имао у Енглеској, СССР-у, Канади, САД и Шведској. Учествовао је у више студијских путовања и присуствовао бројним међународним научним и стручним скуповима. Поред *Опште педагогије*, предавао је студентима и *Методологију педагошких истраживања*, *Савремене педагошке правце* и *Филозофију васпитања*. Предавао је на универзитетима и факултетима у Скопљу, Ријечи, Осијеку, Зрењанину, Сомбору. Говорио је енглески и руски језик, а служио се француским језиком.

Развој каријере

Своју радну каријеру Никола Поткоњак започиње 1942. године, као помоћни васпитач и васпитач у избегличком дому ученика у привреди, у Београду. У периоду од септембра 1944. до септембра 1945. године учествује у Народноослободилачкој борби све до коначног ослобођења земље. Учесник је борби за ослобођење Београда, у Срему, за ослобођење Загреба и у Словеначком приморју. Од 1946. године ради као референт за школе ученика у привреди у Министарству рада НР Србије. Од 1947. до 1950. године ради као библиотекар на Филозофском факултету у Београду и истовремено студира. Потом је асистент на предмету *Општа педагогија* на Катедри за педагогију Филозофског факултета у Београду од 1951. до 1960. године; на истом факултету је биран у звање доцента 1960. године; у звање ванредног професора 1965. године; а у звање редовног професора 1973. године, такође за предмет *Општа педагогија*. Био је шеф Катедре за општу педагогију, управник Одељења и продекан на факултету. У пензију је отишао 1989. године, али његова радна активност није умањена. Као пензионер је живео и радио у Београду и Ужицу, не прекидајући контакт са Групом за педагогију свог факултета (постдипломске студије и сл.) и са учитељским факултетима у Србији.

Научна активност и учешће у просветној политици

Никола М. Поткоњак је поред непрекидног **наставничког рада** на Филозофском факултету и перманентног учешћа у бројним **научноистраживачким** пројектима, **објавио**:

- око 460 стручних и научних радова (библиографских јединица);
- од тога око 60 посебних књига, студија и уџбеника (у више издања);
- више од 230 мањих студија и чланака у часописима;
- око 160 приказа, дискусија и бележака, као и неколико превода.

Његове најзначајније и најчешће цитиране књиге су:

1. *Изабрана дела, у три тома;*
2. *око 15 уџбеника педагогије у великом броју издања;*
3. *Теоријско-методолошки проблеми педагогије – епистемологија педагогије;*
4. *Куда иде средње образовање;*
5. *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944–1992);*
6. *XX век – ни „век дејства“ ни век педагогије... Има наде... XXI век;*
7. *Методологија педагогије (коауторски рад);*
8. *Образовање учитеља у Срба.*

Учествовао је у конципирању и реализацији већег броја научноистраживачких пројеката:

1. Политехничко васпитање и образовање у СФРЈ;
2. Програм научноистраживачког рада у педагогији у Србији;
3. Праћење уџбеника педагогије у учитељским школама;
4. Пројекција развоја школства и образовања у Београду (1970–2000);
5. Ефикасност различитих система образовања;
6. Методолошки проблеми развоја марксистичке педагогије;
7. Стање неуспеха и понављања у основној школи;
8. Школа у самоуправном социјалистичком друштву;
9. Остваривање васпитних задатака основне школе;
10. образовање и знанствени и технолошки развој Југославије (Осијек).

Научна активност на међународном плану:



1. Држао је предавања у бројним центрима науке: Минхен (1957), Штокхолм (1958), Торонто (1959), Лозана (1963), Софија (1965), Зоненберг (1965), Рим (1965) итд.;
2. Био је представник Југославије у OECD/CERI (*The Centre for Educational Research and Innovation*);
3. Био је члан Југословенске комисије за сарадњу са УНЕСКО-м;
4. Учествовао је на пет заседања Међународне лиге Црвеног крста;
5. Учествовао је на више **међународних конгреса и семинара**:
 - а) Међународна конференција о односу школе и друштвене средине (Београд); б) Трећи међународни семинар о политехничком васпитању, у Бугарској; в) Међународни семинар о односу техничког прогреса и образовања, у СР Немачкој; г) Међународни конгрес педагога, у Пољској; д) Међународни семинар о образовној технологији, у Будимпешти; ђ) Међународни симпозијум о савременим тенденцијама у образовању наставника (Сомбор); е) Двадесет и прва генерална конференција УНЕСКО-а; ж) Међународна конференција о васпитању за међународно разумевање, мир и разоружање, васпитање за основна права и слободе човека, у Паризу; з) Међународна конференција о средњем образовању, у Женеви; и) Међународна конференција о савременим реформама образовања, у Кјотоу (Јапан) итд.

Државе у којима је проф. др Никола Пошкоњак био на студијским боравцима и стручним скупојима, као предавач, учесник или посматрач:

Сједињене Америчке Државе, Канада, Енглеска, СССР, Јапан, Швајцарска, Француска, Пољска, Нигерија, Гана, Гвинеја, Сенегал, Немачка (СРН и НДР), Холандија, Италија, Бугарска, Румунија, Шведска итд.

Никола М. Поткоњак је био **члан Академије педагошких и социолошких наука Русије**.

Конгреси педагога:

На просторима некадашње Југославије био је иницијатор, организатор и подносилац уводних реферата или кореферата **на свим конгресима педагога, а посебно** на првих шест конгреса педагога Југославије; као и на конгресима педагога у Хрватској и Србији; на Југословенском научном скупу о будућности образовања, у Зрењанину; на Међународној конференцији о образовању наставника, у Новом Саду; на више стручних скупова југословенског значаја организованих на Сљемену, Загребу, Марибору, Ријечи, Златибору и другим местима, где су организатори биле педагошке академије или учитељски факултети.

Уреднички и редакцијски послови

Био је члан редакције часописа *Савремена школа*; редакције часописа *Настава и васпитање*; редакције часописа *Педагогија*; дугогодишњи одговорни уредник *Педагогије*, органа СПДЈ; председник Програмског савета Завода за уџбенике и наставна средства у Београду; рецензент на десетине књига, студија и истраживачких пројеката.

Био је учесник у припреми и изради кључних дела наше педагошке науке:

1. један је од два уредника *Педагошке енциклопедије*, у два тома, 1987;
2. редактор *Педагошкој лексикона*, 1995;
3. аутор *Педагошкој тезауруса*, упоредно на пет језика, 1996;

4. члан редакције и један од уредника библиотеке „Сувремени југословенски педагози“, Осиек;
5. организатор осам „округлих столова“ часописа *Педагогија*, значајних за развој педагошке теорије у нас;
6. уредник библиотеке „Савремена педагошка мисао“, Београд.

У примени науке и просветној политици најзначајнији ангажман је био у оквиру реформи и унапређивања нашег школског система кроз деловање у комисијама за реформу и у комисијама за праћење реформе, као и **Просветног савета** Републике Србије, на чијем је челу био у два мандата – од 1976. до 1984.

Учествовао је у комисијама за одбрану око 35 **доктората** и 45 **магистратура** и 18 **специјалистичких радова** у области педагошких наука.

Значајнији, дуже коришћени и данас често цитирани уџбеници педагогије (за ученике и студенте учитељских и васпитачких школа, педагошких академија, учитељских и наставничких факултета):

1. *Прилози методички описи техничкој образовања*, коаутор С. Безданов, Техничка књига, Београд, 1962.
2. Савремени системи образовања и њихове педагошке основе у СССР-у, САД и Енглеској; у књизи *Прилози настави педагогије*, Завод за уџбенике, Београд, 1966.
3. *Педагогија*, коаутори Љ. Крнета и М. Орловић-Поткоњак, Завод за уџбенике, Београд, 1965; више издања; преводи на албански и румунски језик.
4. *Предмети педагоике*, део уџбеника *Педагоика*, у редакцији Љ. Крнета, Н. Поткоњак, В. Шмит и П. Шимлеша, том први, Државна zaloжба Словеније, Љубљана, 1967; у Хрватској под називом *Педагогија*, Матица Хрватска, Загреб, 1968; преведено на албански језик;
5. *Вежбања из педагогије*, коаутори Љ. Крнета и М. Орловић-Поткоњак, Завод за уџбенике, Београд, 1969; преведено на албански језик;
6. *Педагогија, први и други део*, уџбеник за пету и шесту годину педагошких академија; коаутор М. Орловић-Поткоњак, Завод за уџбенике, Београд, 1974, шест издања.
7. *Педагогија*, коаутор М. Орловић-Поткоњак, Завод за уџбенике, Београд, 1983.
8. *Педагогија*, уџбеник за наставнике предметне наставе, Научна књига, Београд, 1983, коаутор Ј. Ђорђевић, пет издања.
9. *Основи педагогије*, уџбеник за просветну струку, коаутор М. Орловић-Поткоњак и Н. Трнавац, Завод за уџбенике, Београд, 1988.
10. *Инструменти за рад школској педагога*, за студенте педагогије, Педагошко друштво Србије, коаутор Н. Трнавац, Београд, 1998; у другом издању коаутор је и Емина Хебиб;
11. *Општа педагогија*, уџбеник за учитељске факултете, редактор уџбеника и аутор више поглавља; коауторски тим, Заједница учитељских факултета, Београд, 1997.
12. *Методологија педагогије*, коаутор В. Банђур, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1999.

Друштвена и хуманитарна активност:

председник Савета Филозофског факултета у Београду; председник Савета за техничко васпитање деце и омладине Југославије; члан Централног већа Народне технике Југославије; члан Централног одбора Југословенског Црвеног крста; председник Подмлатка Црвеног крста Југославије; председник одбора Југословенских пионирских игара; председник Просветног савета Републике Србије; председник Председништва Савеза за социјалистичко васпитање и бригу о деци СР Србије; председник Научног већа Института за педагошка истраживања СР Србије; председник организације Пријатељи деце Србије, итд.

Признања, награде и одликовања

Добитник је седам државних одликовања и око 50 њовеља, признања и награда:

Седмојулска награда Републике Србије; Награда „25. мај“ Скупштине Републике Србије; Орден рада са црвеном заставом; Орден рада са златним венцем; Орден братства и јединства са златним венцем; Орден заслуга за народ са сребрним зрацима; Медаља заслуга за народ; Златна плакета „Никола Тесла“; Златна плакета „Борис Кидрич“; Златна плакета Народне технике Југославије; Златни знак Црвеног крста Југославије; Плакете Филозофског факултета Универзитета „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, Македонија.

Акад. проф. др Ненад Сузић

Бања Лука

ПОТКОЊАК – ЛЕГЕНДА ЕХ ЈУ ПЕДАГОГИЈЕ

Десетог јула 1856. године родио се Никола Тесла у личком селу Смиљан, а 68 година касније још један Никола. Четвртог априла 1924. године у личком селу Медна родио се Никола Поткоњак. И један и други су рођени у Лици у тамо неким селима. Први је задужио човјечанство својим изумима у сфери наизмјеничне струје, а други је задужио Балкан (и шире) својим радовима у области педагогије. Ајнштајн је једном рекао да је теже разбити људску предрасуду него атом, а познато је да су најјаче предрасуде у вјеронауци и педагогији, односно у просвјети и настави. Поткоњак се није одлучио да разбија предрасуде у педагогији. Он није био за радикалан приступ. Систематски и полако је крунио догматску идеју о поучавању као суштини педагошке науке. У више својих радова је истицао колико је значајно то да поучавање буде надограђено учењем.

Однос поучавања и учења није контрадикторан. Наиме, у великом броју случајева наћи ћемо да поучавање претходи учењу, односно, да се одређени садржаји морају усвојити поучавањем. Чињеница је да је педагогија поучавања потрошила своју покретачку енергију, да је дошло вријеме за појаву педагогије која ће „наоружавати“ знањем људе XXI вијека. Шта ће наступити умјесто педагогије поучавања? Једноставно – слиједи педагогија учења! Овим све постаје компликованије. Не можемо се одрећи поучавалачких метода, а морамо увести нове методе учења. То поставља нове захтјеве и обавезе пред наставнике. Они морају савладати и једне и друге методе. Ако пажљиво прочитамо радове Николе Поткоњака видјећемо да је он на много мјеста одшкринуо врата новој педагогији, да је био жесток критичар испразног ларпурлартизма и протагониста нових идеја.

Упознао сам га као енергичног старчића са око 80 година, осредњег раста који говори чисто и јасно, врло енергично. Код њега нисам могао примијетити старачку чангривавост, ауторитативност нити нарцизам. Дивио сам му се и пожелио да и ја тако остарим. На примјер, на једном састанку САО (Српске академије образовања) сви смо добили по десет минута за излагање. Један професор је излагао 35 минута, госпођа која предсједава га је упозорила на кршење времена, али то упозоравање је трајало 20 минута. Поткоњак је био старији и од једног и другог, узео је ријеч и говорио десетак минута, без грешака, без поштапалица, чисто наглашавајући и изговарајући сваку ријеч. Држао се теме и говорио само оно што је битно. То ме је импресионирао. У мом вриједносном свијету освојио је све поене. Још раније био сам у прилици да прочитан његове радове. Свидјели су ми се ти радови, али нисам могао ни наслутити да се иза њих крије особа какав је био Никола.

О каквој личности се ради показало се у ситуацији када му се супруга разбољела и пала у постељу. Поткоњак ју је вјерно дворлио, бринуо се о њој и испуњавао све што је она зажељела. Била је скромна и није имала великих жеља. Знала је да може рачунати на Николину помоћ и није „извољевала“. Тражила је само оно што зна да јој муж може испунити. Док је трајала њена болест, Поткоњак би ухватио покоји тренутак да се посвети писању. Није га хтјела прекидати чак ни кад би имала потребу. Никола би

ју прекорио и замолио да га други пут слободно зовне, јер то неће битно утицати на његово писање. Када је умрла, Поткоњак није тражио другу особу да му употпуни старачке дане. Остао је сам и до краја живота се бринуо о себи. Међутим, писање није напустио све док је могао држати оловку у руци, тј. до самог краја. Сви смо га цијенили и вољели. Једноставно, таквог човјека не можеш да не волиш!

Послије основне школе, средњу је наставио у Карловцу. Тамо је завршио школу а у Београду дипломирао на Учитељској школи. Педагогију је дипломирао на Филозофском факултету у Београду 1950. године. У то вријеме на Катедри за педагогију у Београду доминирао је историцизам и чудно је да Никола Поткоњак није подлегао овом тренду. Додуше, у његовим радовима се осјећа овај „дух“ времена, али само неке своје радове посветио је историји педагогије у бившој Југославији и Србији, али можемо наћи велики број његових радова који нису укалупљени у историјски оквир. У Загребу је у то вријеме доминирао дидактицизам који се развио под утицајем западне педагогије. То није сметало Николи Поткоњаку да се посвети дидактици и да већину својих радова посвети дидактичким проблемима.

Жеља за учењем и знањем одвела га је у Лондон гдје је уписао постдипломске студије и магистрирао. Дисертацију је одбранио у Београду на тему утицаја Роберта Овена на социјалистичку педагогију. Познато је да је Роберт Овен био социјалиста утописта. Основао је велику колонију у Илиноису (САД). Тамо је смјестио око 800 људи и тим људима обезбиједио све што им треба. Колонија се брзо распала јер ти људи нису радили, а познато је да човјек не може без рада, да је рад једна од насушних потреба људског бића. Случајно или намјерно, Поткоњак је ову чињеницу о Роберту Овену занемарио, односно, није јој посветио адекватну пажњу. Зашто? Одговор на ово питање остављам ономе ко има жељу да се посвети животу и дјелу Николе Поткоњака.

Једна сцена из мог доживљаја Николе Поткоњака илустративно говори о његовој личности. На једном састанку САО, гдје је он предсједавао, напао га је један „млади лав“, односно, млађи колега. На рубу увредљивости свашта је изговорио о Николи. Овај га није „отресао“ како смо очекивали, него је све то са осмјехом поднио и није реаговао. То ме је још једном импресионирао јер знам да бих на његовом мјесту оштро реаговао. Закључио сам да је његова реакција много боља и обећао сам себи да ћу то научити. До дана данашњег нисам сигуран да ли сам то савладао. Дакле, осим његових радова, сваки сусрет са Поткоњаком је био прилика за учење, а то учење је понекад знало бити вриједније од онога што налазимо у књигама. Био је велики човјек осредњег раста.

У току Другог свјетског рата провео је годину дана у партизанима (септембар 1944. до септембра 1945. године). Још 1942. године почео је да ради као васпитач у дому за ратне избјеглице, а након повратка из рата ради у Министарству рада НР Србије те након тога прелази на Универзитет гдје ради прво као библиотекар, потом као асистент и на концу, године 1960. био је изабран за доцента, а потом изабран за професора на два предмета: а) Општа педагогија и б) Методологија педагошких истраживања.

Као професор био је тражен широм Југославије: Скопље, Нови Сад, Задар, Сарајево, а предавао је и на педагошким и учитељским факултетима у: Осиеку, Зрењанину, Марибору, Ужицама, Сомбору, Београду, Јагодини, Вршцу итд. У свијету су га брзо препознали као представника југословенске педагогије тако да је гостовао у СССР-у, САД и Канади. Објавио је 65 студија, монографија и уџбеника те 239 радова

те бројне приказе, забиљешке и осврте. Једна од његових књига била ми је уџбеник у учитељској школи у Приједору.

Заједно са супругом и професором Љубомиром Крнером, Поткоњак је написао уџбеник „Педагогија“, који је био моја прва књига из ове области. У Учитељској школи у Приједору педагогију је предавао професор С. К. због кога сам „замрзио“ ову област. Наиме, тај професор је тражио само набрајања, фактографију и класификације. Након њега, у идућој школској години педагогију је предавао други професор због кога смо сви завољели овај предмет. Тај професор је тражио логику, резоновање, импликације. Све то је за нас ђаке било изазовно и ново тако да смо се „утркивали“ у идејама и закључцима. Захваљујући том другом професору, заволио сам педагогију и касније одлучио да то студирам у Загребу. Тамо сам, међутим, открио да професори неће да чују за неко име из Београда. Прихватио сам то, али регистровао као њихов минус. Касније сам открио да ни професори у Београду нису хтјели да чују за професоре из Загреба. Трагао сам за неким интегративним фактором и касније схватио да се ове двије педагошке концепције укрштају у Сарајеву. Након тога сам у својој глави почео фетишизирати Сарајево, али након првог одласка тамо, видио сам да се и ту ради о парцијалном и фрагментарном приступу. Помислио сам да Никола Поткоњак није такав, да су његови радови изнад тога. Журно и жедно сам поново заронио у његове радове, али, натраг весеље. И он је подлегао том дистанцирању. Одлучио сам да у мојим радовима неће бити подјеле на Бошњаке, Хрвате, Србе, црнце, бјелце или неке подјеле по било ком другом основу. Основни критеријум мора бити квалитет и оригиналност рада.



Поткоњак је био уредник часописа „Педагогија“ те члан редакције часописа „Настава и васпитање“, председник издавачког савјета Завода за уџбенике и наставна средства Београд, ad-hoc консултант у низу књига и монографија. Сматрао је да ће новац сам доћи ако много радиш тако да није придавао значај новцу. То су људи код њега брзо препознали и узели као још један основ да га уважавају и цијене. Био је и добар организатор. Основао је САО, руководио државним делегацијама у посјети бројним земљама, председавао Просвјетним савјетом Србије, организовао осам округлих сто-

лова часописа „Педагогија“, био предсједник и члан организационог одбора за више конгреса и бројних научних скупова педагога Србије и Југославије.

Једна велика вриједност у његовим својствима односи се на то да је умио цијенити друге људе, без обзира на генерацију. Никад није поглед фиксирао на некога, али свако је имао осјећај да Поткоњак има „рендгенски поглед“, да га чита „к’о буквар“. Кад му узвратите поглед, видите да пред собом имате пријатеља. Чудан је то осјећај срести уживо човјека из чијег сте уџбеника учили у средњој школи. Први пут када сам срео професора Поткоњака очекивао сам ауторитативност, нарцизам, став супериорности и слично. Ништа од тога! Он се понашао као особа која пред собом има равноправног партнера, пажљиво је слушао излагање другог и вагао оно што сматра вриједним. Сваки пут кад сам ишао на састанак САО вагао сам сваку ријеч коју ћу рећи или коју сам написао. Знао сам да идем пред професора Поткоњака.

О карактеру Поткоњакових дјела симптоматично говори наслов једне његове књиге: „XX век: ни „век детета“, ни век педагогије – има наде...“. У овој књизи препознајемо оног Николу који „чучи“ и чека својих пет минута. Ради се о футуролошкој визију друштва и образовања као кључног аспекта хабитуса тог друштва. Већина научника се не усуђује писати футуролошке радове јер ће за неко вријеме оно што је написано бити оспорено или потврђено. Људи не желе тако егзактну провјеру. Само они најхрабрији се усуђују писати футуролошке текстове. Поткоњак је у овој књизи оцијенио вијек у коме живи и храбро завирио у будућност која нас чека. Дакле, он је испоштовао историцизам катедре за педагогију у Београду, али је уз оцјену XX вијека дао и своје футуролошке визије. У њима он каже „има наде“ и тиме показује да је непоправљиви оптимиста.

Своју књигу „XX век: ни „век детета“, ни век педагогије – има наде...“ Никола Поткоњак почиње причом о Елени Кеј, шведској списатељици и педагогу. Наиме, она је у књизи „Вијек дјетета“ оптимистички писала да ће XX вијек бити посвећен дјетету. Једним дијелом је била у праву, али њен претјерани оптимизам се показао испразним. Овај вијек није био „ни век детета, ни век педагогије“, како би рекао Никола Поткоњак. Елена Кеј пише да је XIX вијек „убица душе дјететове“, али да ће XX вијек то промијенити. Свједоци смо да се то није десило. Без обзира на то, Поткоњак пише „има наде“. Откуд му тај оптимизам? Ово питање је посебно занимљиво када знамо да се главнина свјетског капитала (новца) на крају тог вијека нашла у рукама хипербогатих.

Поткоњак се не може одупријети гласу савјести у себи те пише: „Одавно је утврђено да би средства уложена, на примјер, у само један ратни авион, балистичку и друге ракете могла усрећити хиљаде људи, прије свега дјеце“ (Поткоњак, 2003: 27). Овдје видимо да Поткоњак није оклијевао да се супротстави моћницима Новог свјетског поретка. То је још један разлог што су га људи поштовали. Конформисти се не усуђују да овако нешто помисле, искажу, а камоли да напишу! Дакле, није било могуће не дивити се Николи Поткоњаку.

У књизи „XX век: ни „век детета“, ни век педагогије – има наде...“ Поткоњак пише о душевној угрожености дјетета у XX вијеку. Дјеца у том вијеку преживљавају ратове, искусе глад и болест, подлијежу утицају дроге и алкохола, постају преступници, деликвенти и тако даље. Може ли друштво да све то сузбије и обезбиједи здрав и просперитетан живот дјечи? Може! – каже Поткоњак. Опет се питамо откуд му тај оптимизам. Можда тај оптимизам потиче из његовог хабитуса, из чињенице да је он био „непоправљиви оптимиста“, а можда је имао и реално упориште у хисторији људских

односа. Наиме, током историје друштво је постајало све хуманије, али тај процес је врло спор. На примјер, Поткоњак пише да су током XX вијека формиране многе организације које штите дјецу и њихова права, а у Уједињеним нацијама је доносен и документ о правима дјеце.

Сваки нови наслов у својој књизи „XX век: ни „век детета“, ни век педагогије – има наде...“ Поткоњак почиње историјским освртом. На примјер, један поднаслов у тој књизи гласи: „Преглед педагошких збивања током двадесетог века“. Овдје видимо да се Поткоњак није ослободио историцизма који је прошао током своје каријере, али морам истаћи да је то врло корисно, посебно ако аутор има смисла да историју прикаже у кратким цртама. Управо то је красило Поткоњакове радове: дати оно најбитније и не залазити у ефемерне детаље.

Поткоњак анализира педагошке покрете и правце током XX вијека, пројекте и реформе система образовања те закључује да све то није дало кључан преокрет у систему образовања XX вијека. Можемо рећи да су теоретичари и многи хумани људи покушавали преокренути негативне процесе у XX вијеку, али да ни један од тих покушаја није крунисан великим успјехом. Он истиче да су „горући проблеми“ и питања педагогије постављени почетком XX вијека, али да су остали у том вијеку недоговорени и да чекају своје разрјешење у XXI вијеку.

Посебно је значајно истаћи да професор Поткоњак разликује „педагогију есенције“ од „педагогије егзистенције“. „Педагогију есенције“ види у усмјерености на особу, на појединца, а „педагогију егзистенције“ повезује са колективистичким приступом, са потребама друштва. У „педагогији есенције“ наводи низ праваца: а) индивидуална педагогија, б) персоналистичка педагогија, в) функционална педагогија, г) прогресивистичка педагогија, д) педоцентризам и ђ) слободно васпитање. У „педагогији егзистенције“ наводи следеће правце: а) социјална педагогија, б) педагогија радне школе, в) социјалдемократска педагогија, г) фашистичка педагогија, д) совјетска педагогија и ђ) реконструктивистичка педагогија. „Педагогија есенције“ се бави суштинским или унутрашњим својствима човјека, а „педагогија егзистенције“ се бави питањима оспособљавања човјека да опстане у савременом друштву. Поједностављено речено, „есенција“ се односи на хумана својства човјека, а „егзистенција“ на професионална својства. Поткоњак анализира низ покушаја мирена ове двије педагошке концепције, а као правце ове концепције наводи: а) културну педагогију, б) прагматистичку педагогију и в) ‘трећу’ педагогију Суходолског. Затим расправља о филозофским педагогијама и о научним педагогијама. На концу истиче како му није била намјера да размотри „све“ правце у педагогији XX вијека, али да је желио указати на бројност и разноликост тих покрета.

Бави се и анализом реформских захвата у педагогији и настави. Констатује да ниједан од тих праваца и захвата није дао жељене резултате. Разлог томе је комплексност људског бића и људског друштва. Након ових анализа посвећује се анализи наставе и покушаја да се она промијени и прилагоди потребама друштва и појединца. Након овога у књизи „XX век: ни „век детета“, ни век педагогије – има наде...“ Поткоњак пише о заслужним ствараоцима у области педагогије и психологије. Све до 269. стране књига је прожета историцизмом, тек у трећем дијелу налазимо оно због чега цијенимо Николу Поткоњака, налазимо наслов „Има ли наде“. Наиме, анализирати оно што је било током XX вијека може сваки енциклопедиста, али прорицати будућност, запитати се „Има ли наде?“ могу само одабрани појединци. Један од тих „одабраних“ био је Никола Поткоњак-

Након анализе тридесетак педагошких праваца и покрета, десетак пројеката и реформи, деветнаест пројеката реформе школе, осамнаест покрета реформе наставе, Поткоњак закључује да немамо жељене резултате, да се врло мало постигло. Као посебно стерилан означио је крај XX вијека. Он се пита да ли из свих тих промјена и иновација можемо назријети једну нову концепцију васпитања и образовања, једну нову педагогију. Песимистички закључује да нажалост не можемо.

Поткоњак „непоправљиви оптимизам“ ипак долази до изражаја на крају ове књиге. Сматра да би ново доба за педагогију, васпитање и образовање могло почети у XXI вијеку јер XX вијек ипак доноси:

- изузетна научно-технолошки развој,
- динамичан и брз привредни развој,
- настанак глобалног свијета,
- већи степен здравствене и социјалне заштите,
- успјешну борбу против старих и нових болести,
- нарастање свијести о људским правима и демократским слободама,
- мултикултуралност и мултиетничност,
- масовност образовања,
- нарастање идеје о перманентном образовању, пораст самообразовања,
- придавање значаја продуктивном кориштењу слободног времена,
- изузетан развој техничких средстава која можемо користити у образовању,
- велики утицај мас-медија на човјека и информисаност појединца,
- брз проток информација и њихову доступност сваком човјеку,
- све већа улагања у образовање и тако даље (Поткоњак, 2003: 270).

Можемо да се сложимо са наведеним тезама или не, али те тезе говоре да је он ипак оптимиста, да га не могу поколебати догађаји који су пратили XX вијек: свјетски ратови, епидемије, глад, сиромаштво једних и богаћење других, односно раслојавање и тако даље. Када констатујемо да је Никола Поткоњак у књизи „XX век: ни „век дедета“, ни век педагогије – има наде...“ скоро 90% текста посветио историји педагогије и школства у XX вијеку, не можемо се отети дојму да је историцизам његово кључно одређење, али није тако. Оно мало футуролошких опсервација које налазимо у његовим радовима толико је снажно да нам отвара очи о његовом правом хабитусу.

Догађаји у XX вијеку не остављају много простора за оптимизам у педагогији и просвјети. Управо стога је Никола врло опрезан. Он констатује проблеме XX вијека, али и указује на позитивне помаке које не смијемо занемарити. Он пише: „Управо зато тешко је бити безрезервни оптимиста о стању развоја и педагогије и васпитања у XXI вијеку“ (Поткоњак, 2003: 271). Дакле, свој латентни оптимизам Поткоњак је морао да суспрегне пред чињеницама и стварношћу око себе. Тај оптимизам он суспреже и у погледу на XXI вијек. Како да оквалификујемо ово Николино својство? Једина могућа квалификација је да је он био реалан, што није тако лако уочити.

О оптимизму Николе Поткоњака илустративно говори следећи цитат: „Вјерујем да ће у стварању глобалног и јединственог свијета у свим тим институцијама, организацијама и установама, публикацијама и покретима, преовладати и коначно доминирати само оно што је позитивно у васпитању“ (Поткоњак, 2003: 271). На крају се одређење за кредо: „Има наде!“. Заиста, овај кредо прати Николу Поткоњака током цијелог живота, кроз све његове радове. Он се пита шта је то радио током цијелог живота. Не жели своје радове критички анализирати, то препушта другима, али истиче да се вриједи држати кредо који је промовисао: „Има наде!“.

Нужно је рећи да се оптимизам Николе Поткоњака мора сагледати у реалним условима, у времену у коме је живио. Посебно је важно констатовати да је васпитање само један сегмент живота човјека и да је условљено нивоом развоја друштва и привреде. Ово Поткоњак уочава и јасно истиче: „Васпитање није свемоћно. Може бити моћно када се на прави начин и у правом моменту остварује складним садејством свих чинилаца васпитања“. Иако је реалан у сагледавању реалних околности и окружења у коме је живио, Поткоњак на напушта свој оптимизам и вјерује у моћ васпитања будућих генерација.

Живимо у времену када се путем страха (корона) настоји наметнути глобална контрола појединаца и заједница. То је доба када се образовање за најшире масе настоји суспрегнути, ограничити и ставити под контролу. Неки у томе виде настојање да се уништи све добро што образовање доноси, да се уништи образовање. Заиста, ово има свој историјску основу у скорашњој историји. Када је Јан Амос Коменски прокламовао образовање за све људе, племство га је прогањало по Европи у намјери да га убију. Поткоњак је на сличан начин промовисао свој оптимистички педагошки кредо, али имао је срећу да га власти не прогањају као Коменског. Зашто? Сада су стигла нова времена. Ради се суптилније „да се душмани не досјете“! Можда је за Николу Поткоњака срећа што неће живјети у XXI вијеку? Можда би његов педагошки кредо био каменчић у ципели за одређене моћнике?

На концу морам рећи да је за једну заједницу срећа што је имала појединце као што је Никола Поткоњак. Дјеловао је лагано, *slow motion*, по моделу „тиха вода муљ носи“, али његово дјеловање ће имати дуготрајан учинак, његова дјела ће дуго бити проучавана и цитирана. Отишао је један велики човјек, али оставио је иза себе радове из којих ће генерације учити и инспирисано стварати.

Литература:

- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: ни век „гешеша“ ни век педагогије: има наде – XXI век* (2. изд.). Нови Сад, Србија: Савез педагошких друштава Војводине.

Acad. Prof. dr Marjan Blažič

University of Novo mesto

Faculty of Business and Management Sciences

The State and Development of Educational Technology in the Digital Age

KEYWORDS: media, multimedia, digital technologies, efficiency of learning process, digital literacy, qualification

ABSTRACT - The trends of development in education are that didactic functions, which used to be performed exclusively by teachers, are increasingly transferred to non-personal multimedia systems whose technical basis are digital educational technologies. This paper discusses some didactic aspects of multimedia technologies and their impact on the quality of the learning process. The author discusses some of the most important didactic functions of the media and notes that the new multimedia technologies have given schools many incentives for innovative pedagogical work and important levers for improving the quality of the learning process. The author also defines the stages of media development, the terminological evolution of the term multimedia, and the main characteristics of multimedia digital educational technologies, such as their connection with computer technology, their integrativity, interactivity, communicativeness and multifunctionality. He notes that the equipment of schools with modern digital educational technologies is adequate, improved and supplemented especially in the last two years. However, the digital skills of teachers and students are insufficient, which means that digital literacy is weak. Certainly, in the future, a special didactics for the use of modern digital systems must be developed and more strongly connected with the latest findings about the possibilities of using virtual technologies for educational purposes.

Introduction

This year's *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja* is dedicated to the scientific legacy of the long-time president of the Academy, Acad. prof. dr. Nikola Potkonjak, the most significant theorist of Serbian pedagogy in the second half of the 20th century. His scientific work touched various areas of pedagogy: from epistemological and methodological issues of pedagogy to labour and polytechnic education, the educational and school system, teacher training and he was also close to topics of the history of pedagogy. With some contributions, such as *About the Problems of Assessment*, which he published in the newspaper *Savremena škola* in 1958, and *Philosophical Foundations of Pedagogical Views* by J. A. Komensky (Pedagogija, 1970), he also intervened in the field of didactics.

In reading the works of Prof. Potkonjak, I found that he was more devoted to the function of values education of the school while pointing out its neglect. His paper at the Faculty of Arts Conference in Belgrade (2017), entitled *Inadmissible and Unacceptable Unilateralism of the Strategy for the Development of Education in Serbia until 2020*, is particularly

revealing. In this paper, he analysed the document *Strategy for the Development of Education*, which the state has adopted as a basis for conducting educational policy. The document completely ignores issues of values education, while focusing on imparting knowledge to students. The goals of education are not formulated, and the goals of values education in Serbia have not been formulated at all. He notes that in the process of transition, depoliticisation and de-ideologisation in the field of pedagogy and education, society has abandoned the need for systematic and organised values education of young people. The economic principle of liberal capitalism and globalisation has prevailed, which in the field of education promotes only the knowledge of procedures and processes that are immediately useful and meaningful. Thus, pedagogy detaches itself from the holistic and unified science of values education and turns only into the science of education, losing the idea and goal of comprehensive development of the child's personality.

In dealing with the categorical pedagogical apparatus, he emphasised two interdependent and interrelated pedagogical processes: values education and education. When defining the relationship between values education and education, he pointed out that education is a twofold process, namely, the transmission of knowledge and values to those who are to be educated, as well as the process of active, conscious and critical appropriation of this knowledge, truths and values. In this context, we see that he understands education as a structural and processual whole. In addition to teachers and students, he emphasised the objectives, content, teaching methods, forms and appropriate teaching tools.

Reading his articles and contributions to scientific conferences, one can notice a permanent critical distance from current pedagogical phenomena, which he interpreted within the framework of Marxist theoretical discourse until the mid-1980s. He boldly pointed out the weaknesses of the current pedagogical theory and separated it from the political-ideological discourse in a certain period. He was not only a critic. He provided the pedagogical scientific community with many ideas on how pedagogical science should be developed and what the school of the future should look like. In the article *The School of the Future* (Potkonjak, 1988), he argues that the existing school must be reformed to meet the needs of the 21st century. Every day we encounter the idea that there has been a crisis of education, a crisis of the education system, a crisis of the school, etc.

Ideas like the deschooling of schools (I. Ilich) and various versions of the open school emerge. Calls for the development of etatist concepts of schools are not uncommon. In his reflections, he highlighted some of the starting points that need to be reconciled with the challenges of the 21st century, such as the transition to the information age, the emergence and shaping of a post-industrial civilisation, changing value systems, etc. The development is increasingly moving towards a learning society, so it is necessary to create the conditions for a creative climate that enables rapid changes in the school system. The internal organisation of schools is changing dynamically, while the position of the student in the educational process is still unresolved and many questions about individualization and the development of creativity remain open. The position and function of a teacher, who is not adequately trained to meet the increased demands, is also unclear, especially with regard to the use of modern educational technology, which relies heavily on information technology. The equipment in schools is also inadequate. The quality of pedagogical work and learning outcomes are related to all these factors. With his vision of the future school system and internal articulation, in which he emphasized better teacher training, promoting the development of talented students, the transformation of school programmes with new modern content and modern pedagogical equipment. The strategy

for implementing change must include the necessary conditions within the given framework.

Digital Technological Innovation and Education

I met Prof. Potkonjak in the early eighties at the conference *Preparing a Teacher for the Implementation of Educational Tasks*, organised by the Faculty of Teacher Education in Rijeka. His lecture entitled *Some Theoretical and Practical Problems of Teacher Education and Training* was well received. He pointed out that the system and process of teacher education of all profiles is too old, traditional and outdated in conceptual, methodological-didactic, organisational and other respects. The teacher training schools (then the Pedagogical Academy) are mostly not well equipped. There is a lack of laboratories and the necessary pedagogical technology that would enable adequate training of future teachers. During the introductory evening, I had the opportunity to discuss with Prof. Potkonjak the state of educational technology in our elementary school and pedagogical academies. Educational technology has been written about and discussed in Slovenia since the 1960s. For the conceptual areas that the term covers or at least partially covers, there are the terms learning technology, pedagogical technology, learning technique, educational technology, didactic technology, as well as partial definitions of educational technology, such as AV means, AV accessories, etc. The terminology is partly the result of different content concepts of educational technology, and the different concepts reflect the different stages of development of educational technology. The titles of subjects in this field in colleges of education were also a reflection of the training of the teachers who taught the subject. For example, at the Pedagogical Academy in Ljubljana, the subject had been called AV means since the 1960s, but after 1980 the didactic dimension was added to the subject and the subject was eventually renamed educational technology. Prof. Potkonjak believed that the subject as a scientific discipline should be more methodological-scientific and technical components should be included only as far as it is necessary for the didactic discourse. He suggested that I go a little deeper into the field of educational technology in my research and base it on a modern didactic theory, which I did in the 1980s and even wrote a doctoral thesis on the subject.

In the following, I present the development of educational technology that has created a learning environment over the last hundred years at the level of development we now call the digital age.

The history of media development as a media cultural history can be schematically divided into four development phases, which can be further subdivided. The first phase of development was dominated by personal (primary, human) media (until 1500s) and the second by print media (secondary), which was initially individual and later mass media (from 1500s to 1900s). The third phase of development was taken over by tertiary or electronic media (from 1900s to the end of the twentieth century), which were predominantly mass media, and the fourth phase of development is represented by quaternary or digital media, which, with the trend of individual use of information, characterises life in this millennium (Faulstich, 2000, p.31).

Since the 1990s, the term multimedia has increasingly been used in scientific and public usage alongside the word medium. The conspicuously inflationary use of this word is due to the extreme expansion and indeterminacy of its semantic scope, so that it is often unclear what is meant by this term. The term media in the didactic and communicative

sense refers to any object, sometimes even a person, that can store, transmit and present data and information, and the term multimedia refers to the simultaneous action of two or more singular media that complement and enrich each other.

The media environment for learning and education has recently expanded into a large communication network called the Internet. In didactic literature, new terms are emerging, which are the result of a new technical-digital and thus, of course, didactic phenomenon, such as online learning, distance learning, distance education, as well as Internet-based learning (Matijević, 2017). Recently, the term digital educational technology is used for multimedia technologies, and in this context, hypermedia and hypertext have emerged. Digital educational technology has brought many changes in the organisation of the learning process, where teaching and learning dominated for centuries. In today's conditions of technological development, learning is possible without the support of teaching, which is especially important in the field of adult education, which is organised according to various models using information and communication technology (Gerlič, 2020).

Multimedia information and communication systems have above all the following characteristic features (Petko, 2020):

1. Multimedia is based on computer technology. The developed and developing computer technology is the crucial basis and premise of multimedia management. The main features of this medium are: digitalisation of data, ability to store data, interconnection of computer systems. We must distinguish between multimedia that enables offline and online communication. The difference is that in offline multimedia, we get the data directly from powerful storage media and in online multimedia we get it through a computer network.

2. Multimedia is integrative. Different individual media and modalities are integrated rather than added in multimedia systems. However, the intended media can also be digitally processed independently and then flexibly integrated and used. In terms of the information quality of the impressions, the multimedia message goes far beyond the combination of media. A multimedia message is more than the sum of its media parts.

3. Interactivity is one of the most important characteristics of multimedia, which is why the digital technology is also called hypermedia educational technology. The flow of information between the user and the system is two-way. With increasing multimedia and digital development, interaction between the user (student) and the learning content is also possible. High-quality interactive multimedia applications are being developed for individual subject areas.

4. The communicativeness of multimedia enables flexible spatial and temporal subsystems. The singular roles of communicator or receiver are eliminated. In addition to the multisensory principle, the dialogic principle is certainly an important innovation in the multimedia field because it enables two-way communication in a suitable digital environment.

5. Multimedia is multifunctional. Compared to single media, multimedia information has a higher information density, a more complex quality of impressions, i.e. an information added value. Complex content can be presented more authentically, more vividly, on different levels of abstraction and perspective. By addressing more senses at the same time, the availability of knowledge increases. At the same time, the affective charge of multimedia information is closely linked to this.

The internal articulation of educational work requires an ever-increasing degree of learning efficiency. The traditional forms of knowledge transfer, commonly referred to

as transmission models, are giving way to the cognitive-constructivist model, which also incorporates modern information and communication technologies, most recently digital educational technology with the far-reaching possibilities of virtual reality presentation. Simulations with the help of three-dimensional animations recently even allow audio-visual holography.

New approaches and the integration of digital multimedia technologies require a highly skilled teacher to do his or her organising and coordinating work within the context of the newly formed partnerships in the classroom. The learning environment is also being redesigned. This includes not only the classroom and the school, but every space and time that facilitates learning activities. The development of information and communication technology has influenced the redefinition of the relationship between teaching and learning. Digital media enables independent learning without the assistance of the teacher. In the context of multimedia instruction, a combined or hybrid didactic model of learning is emerging that is a combination of face-to-face and non face-to-face communication, with the non face-to-face communication occurring through digital media (Richey, 2013).

In researching modern media pedagogy, the second phase of media development is usually skipped or omitted. A detailed examination of the didactic legacy of J. A. Komen-sky shows that he recognised the importance of media for learning and teaching in the 17th century, so that he can rightly be called a pioneer of (multi-)media didactics. Besides *The Great Didactics*, the book *The World in Pictures* (*Orbis sensualium pictus*) was the first large-scale attempt to use pictures in teaching. For us, its didactic aspect is important because there are pictures next to the text that complement the text and vice versa. We could say quite immodestly that this was the first multimedia textbook.

Key competences for the 21st century that we need to shape and acquire in our education include important competences for life and career, for learning and innovation, and for using information, media, and technology. Some of the competences for the 21st century are critical thinking and problem solving, creativity, innovation and communication, and digital literacy (Istenič Starčič, 2020).

Information, media, and technological competences are addressed within the framework of information, media, and digital literacy. The definition of information literacy has changed over the last fifty years. In the 1970s, it included finding and obtaining information sources, solving problems, and using information in a variety of situations. In the 1980s, critical evaluation of information became more important with the widespread use of computers. In the 1990s, the trend to include multiple sources of information in education took hold, and calls were made to include information literacy in the key components of literacy. Media literacy was understood in the 1990s as critical reading of information and media content, and also includes a sociocultural understanding of education.

Digital literacy emerged in the 1990s and was understood as the ability to use the Internet, with the following competences being important: acquiring knowledge, evaluating content, and searching the Internet. The model of a teacher's digital competences includes technological, pedagogical-didactic, and content-specific expertise.

The development of digital competences and the use of digital technology depend on teachers' perception and position in relation to the applicability of educational technology (Istenič Starčič, 2020), on their training and digital literacy. Teachers need to master professional and pedagogical-didactic competences that enable the use of various

didactic strategies related to the use of modern educational technologies in the digital learning environment.

Research shows that the teaching profession is becoming more diverse, more exciting and certainly not easier as a result of new media. The school is increasingly becoming a learning workshop, a laboratory for new forms of learning and teaching, so to speak. The new information and communication technologies have given the school an extremely innovative “engine,” which means that the learning process is exposed to an extremely intense dynamic of rapidly changing technology.

In recent years, there has been a growing call for schools to open up to new media: they are urgently needed to provide students with the skills they need in work and leisure time, which is increasingly dominated by digital educational technology. New media should be able to radically change learning and teaching in schools with their various useful capabilities and special features. Thanks to multimedia technology, we can present abstract facts in a vivid, interesting and meaningful context, students actively and interactively engage with learning content, learn independently, constructively and cooperatively.

In this debate we cannot avoid talking about the quality of teaching, which is a constant topic of various consultations and social documents on education. The problem of quality is usually treated in an interdisciplinary way by educational theorists and practitioners, often from different theoretical and professional starting points. In didactics, the concept has different manifestations, but usually it is related to the effectiveness of the learning process, so we have to grasp it from the perspective of both subjects involved in the learning process, i.e. the student and the teacher.

The notion of effectiveness is usually expressed by the result achieved, i.e. the degree of realisation of a certain learning goal and by the path, i.e. the method of learning activity. The result of effective knowledge acquisition includes its active and creative use. The effectiveness of teaching is related to many factors that influence teaching.

Within the framework of our considerations, we would like to highlight the developing new multimedia digital technologies, which significantly affect and influence the quality of learning work and, consequently, learning effectiveness. One of the most obvious achievements and also one of the fundamental initiatives for the introduction of (multi)media in the learning process has been the streamlining of teaching and learning and thus greater efficiency in achieving learning objectives. The use of learning media has made it possible to make the existing processes in schools more efficient and to realize new, more demanding educational tasks that society places on teachers. This also started the process of transition from the predominant teaching of facts to the development of students' thinking, from predominant teaching to independent learning. It is the use of digital educational technology, i.e. the multimedia approach, within the framework of a multifactorial understanding of the learning process that can make a significant contribution to the comprehensive activation of students.

Conclusion

With the use of various pedagogical technologies for learning, various means of mass communication, non-educators and sometimes educators began to argue that modern digital multimedia will significantly reduce the role of the teacher, or that the teacher in school will eventually become obsolete. The results of information development

have greatly changed all spheres of human life and work, including education, but it turned out that modern technical means do not provide the same results everywhere and always. Even in the school sphere, it has been shown that in the further development of education we still need to count on a teacher who has mastered the appropriate technology, professional skills, work motivation, etc. The value of (multi)media, as with any technology, depends solely on how it is used. We have to admit that the subjective share of teachers is somewhat lower when using modern learning media. The new digital educational technology reduces the possibility of subjective error on the part of the teacher, but of course it cannot eliminate it. One of the consequences of the current pandemic was also the closure of schools and the search for ways to conduct distance education. Pedagogical work had to be reorganised as quickly as possible. It was necessary to overcome a number of problems related to the qualification of teachers and technical equipment for the implementation of the virtual learning process. On the one hand, there were problems with the technology in the schools, on the other hand, the students did not have the appropriate computer equipment at home and access to the Internet. As with the teachers, computer or digital literacy was weak among the students. We note that in a short period of time, many technological as well as instructional barriers to distance learning have been overcome, meaning that current multimedia digital technology is accessible and friendly to both younger (students) and older (teachers) users. However, it was found that students do not have sufficiently developed skills to organise their own learning. There should be more emphasis on learning to learn, which means that learners need to learn how to learn. As is often the case, we note that special didactics need to be more developed with regard to the methodology of distance learning, because the shift of the teaching process from the physical to the virtual space requires other pedagogical-didactic knowledge and the mastery of research methodology that will help teachers find new innovative didactic ways.

There is a post-digital reality that requires new thinking about the current state of effectiveness of digital educational technology and the redefinition of learning goals and requirements created by an increasingly globalised society and new ways of organising pedagogical activities. Research findings that data on the effectiveness of digital media is not at the expected level require special attention. Despite the use of digital virtual technologies, some didactic problems remain in the foreground, which cannot be solved with the help of technologies. These include the problem of motivation, individualisation, learning strategies, implementation of constructivism, etc.

References

- Blažič, M. (2003). Interaktivno učenje z multimediji. V: Rajkovič, V. (ur.). Zbornik B 6. mednarodne multi-konference Informacijska družba IS 2003, Information society IS 2003, Ljubljana: Institut Jožef Stefan, 106-115.
- Faulstich, W. (2000). Grundwissen Medien., Muenchen: FinkVerlag.
- Gerlič, I. (2020). Računalništvo in informatika v zdravstvu. Novo mesto: Univerzitetna založba.
- Istenič Starčič, A. (2020). Izobraževalna tehnologija in izgradnja avtentičnega učnega okolja. Ljubljana: Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo.
- Kerres, M. (2018). Mediendidaktik : Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote Berlin ; Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Kerres, M. (2021). Didaktik. Muenster; New York: Waxmann.

- Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). Medijska didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Markham, T. (2020). Digital life. Cambridge ; Medford : Polity Press.
- Petko, D. (2020). Einfuehrung in die Mediendidaktik : Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Belz.
- Potkonjak, N. (1984). Nek teorijsko-praktični problemi obrazovanja i usavršavanja nastavnika u nas. V: V. Rosić(ur.). Pripremanje nastavnika za ostvarivanje zadataka odgoja. Rijeka: Pedagoški fakultet, 45-54.
- Potkonjak, N. (1984). Ostvarivanje vaspitne uloge škole. Beograd: Prosvetni pregled.
- Potkonjak, N. (1988). Škola po meri budućnosti. V: Jugoslovenski naučni skup Budućnost i obrazovanje – zbornik. Zrenjanin: Tehnički fakultet Mihajlo Pupin, 277-284.
- Potkonjak, N. (2017). Nedopustiva i neprihvatljiva jednostranost strategije razvoja obrazovanja u srbiji do 2020. godine. V: Vaspitanje danas – zbornik. Beograd: Filozofski fakultet, 2-9.
- Pralica, D., Janjić, S. (2020). Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene. Novi Sad : Filozofski fakultet.
- Richey, R.C. (2013). Encyclopedia of terminology for educational communications and technology. New York: Springer.

Акад. проф. др протојереј ставрофор Драгомир Сандо
Београд

АКАД. ПРОФ. ДР НИКОЛА ПОТКОЊАК – ВРЕДНА ДУША У СЛОЖЕНОМ ПЕДАГОШКОМ ВРЕМЕНУ

Животни век академика, професора и доктора педагошких наука Николе Поткоњака јесте јединствен и непоновљив у поређењу са другима било да су му по дужини животног доба били блиски или не. Као стогодишњи храст предао се пред позивом времена да напусти овај свет. Али он, првенствено као човек, као научник, прегалац и педагошки визионар биће самосвојан јер је огроман део себе посветио, управо, ономе чему се потпуно давао и то на најдиректнији и најозбиљнији начин. Стога се са правом може рећи да је професор Никола Поткоњак један од најплоднијих педагога друге половине XX века, а његов научни профил није био условљен ни у првим деценијама трећег миленијума. Када тврдимо да је један од најважнијих педагога новије српске историје, онда имамо у виду и чињеницу да је професор Поткоњак био истовремено и најкомплетнији педагог. Његова педагошка созерцавања су се кроз самостално ауторство или као коауторски труд огледала кроз уџбенике или студије који ће бити и те како од важности за све оне који се баве питањима васпитања. И за оне који ће стицати нова образовна сазнања, због бриљантне прозорљивости кроз обрађену тематику али и због свог читљивог и јасног стила и актуелности, његове студије биће у рукама најширег броја читалаца. О његовом енциклопедијском знању и труду какав је био, својевремено, међу колегама југословенских простора, као и о сјајним чланцима разуђеним по многим научним часописима, монографијама, прилозима који су се штампали и дали научни допринос кроз разне студије, семинаре, симпозионе, верујем да ће неко позванији да се упућеније посвети и пише. Сагледавајући из једне друге перспективе његово животно дело и труд морамо признати да је живо пратио све што је било везано за ову научну област како на нашим националним просторима, тако и у свету. И што би било најважније нагласити, све је радио са пуно љубави. Заволео је педагошке науке у својој младости и од њих се није више никада одвајао. На једном месту угледни енглески публициста и интелектуалац Робертсон, творац прве *Енциклопедије Британика*, гледајући свога једногодишњег унука, мерећи сваки његов дечји покрет, он, Робертсон, у руци је имао једну педагошку литературу па је у једном моменту завапио: „Где ми је памет била да сав живот свој посветим педагошкој науци?“ За тим вапајем код професора Поткоњака није било потребе. И није имао разлога због било чега да жали јер се у потпуности остварио у области која је најзначајнија за било који род људски на земљи.

Правити пресек целокупног његовог педагошког опуса је готово немогуће. Посматрајући његове уџбенике и педагошку грађу могла би се закључити једна уједначеност свега написаног и као такву је немогуће класификовати по значају. Из свега написаног провејава порука да студента, читаоца или друге заинтересоване, материјал уводи првенствено у једну *поуку*, поуку као уверавање онога о чему се пише. Други важан моменат, макар се он односио и на дидактичко-методичко поље је *погдстицање*, на нешто што би припадало пољу личног динамизма и потребе, да се уз

помоћ представљенога досегне до виших циљева кроз образовни систем и његову систематичност у целини. Његова педагошка страна указује на потребу примењивости теорије у пракси. Сувише би било све штуро и налик бесплодној смокви ако би се све, макар и најидеалније, svelo на пуку теорију. Зато је код професора Поткоњака истицана потреба тог навикавања и вежбања уз теоријски праксу. Она дубоко педагошка истина каже: „Кажеш му – заборави, види- научи, уради – зна“, јесте принцип коме ће непрестано стремити научној равни овај ревноатељ. Аналитички приступ педагогији и истовремено синтеза као одговор, још од сократовских и мајеутичких времена била је и остала водиља и основна доминанта у његовом концептуалном раду. Стога се може приметити још један радни педагошки принцип који би могли назвати *сиречавање неправилности* у васпитно-образовном поретку. Шта би то значило? Првенствено, да се све и одмах стави на здраве основе и да се врши непрестани надзор над васпитаником примењујући сву научну моторику у борби над дискрепантним изазовима и могућностима који могу угрозити велики труд и жељу за успехом. Спречавање неправилности се може огледати и на све друштвене слојеве и личности као могућност одласка на странпутицу и поред тога што су темељи за здраво васпитање били већ добро заживели. Палост људске природе нас на то посебно упућује и упозорава. И оно што би било посебно важно подвући јесте чињеница и истина да је педагогија Николе Поткоњака увек била циљана, тј. имала је увек своју поруку и циљ. Често је наглашавао да бесциљност у раду јесте једна измаглица у којој се губи свака визија и сваки пут. Томе иде у прилог мисао Светог Јована Дамаскина, који је у свом делу *Источник знања* напоменуо: „Педагошка теорија без праксе равна је фантазији, а педагошка пракса без теорије равна је идолопоклонству“. Овде се у Дамаскиновој правоваљаној констатацији огледа и циљ кроз овај вид сагледавања да се указује на остваривост онога што је квалитетно, путу и начину коме треба стремити. Он је једном приликом и нагласио:

Ја сам се у животу највише бавио теоријско-методолошки питањима педагогије, односно питањима опште педагогије. Сматрао сам да је најлогичније истицати циљ и задатке васпитања... Питање је веома значајно за педагошку теорију, али ништа мање није значајно ни за педагошку (васпитну) праксу... Циљ и задаци васпитања као теоријско питање педагогије, као теоријски проблем, јесте једно од централних питања Опште педагогије; увек је за педагогију значајно и актуелно. Оно захтева да се стално преиспитују досад дати одговори по тим питањима, односно да се преиспитују једном прихваћена решења за тај педагошки проблем из аспекта нових услова, потреба, захтева и околности у којима треба остварити васпитање и образовање у једној друштвеној заједници.

Са таквим размишљањима, професор Никола Поткоњак спада у педагоге који су зналачки заокружили круг свог научног интересовања по димензијама општости којом је педагогија омеђена. Он нипошто није био човек искључивих, уоквирених погледа него се кроз најширу научну лепезу интересовао за просвету у свим могућим и њој блиским корелацијским односима са сродним јој наукама. Моја скромност би напоменула да се његова целовитост као педагога огледала како због актуелизације која је била као изазов у његовом времену, тако и у томе да се он касније све више посвећивао историјској димензији просвете тражећи њене корене али и неисцрпљивост у општој антрополошкој мери. Године 2001. срели смо се по први пут и из тог сусрета сам изашао неупоредиво богатији. Оквир и тематика који су били тема нашег сусрета и разговора остаће не само упамћен него и подстрек на нова лепа и корисна дружења. Већ при новом сусрету, професор ми је учинио велику част да будем рецензент на његовој

новој књизи *Стефан Немања – Свети Сава*. Обрађујући личност Светога Саве и његову историјску непоновљивост, Поткоњак се није задржао само на познатим чињеницама, него је ушао у тананију просветну сферу интересовања још од тих далеких времена.

По њему, Светосавље постаје нови назив и смисао за просвету у антрополошкој мери и не полази од те човекове религиозности: урођене па развијене ма колико се називала метафизичком или трансцендентном. Светосавска антрополошка просвета настала је из факта Божанског Откровења, догађаја откривања Божјег. Бог се открио, јавио, пројавио у лицу Исуса Христа. Бог има иницијативу, Он Који се нама открива али не као неки нужни процес него као израз своје воље. Откровење је догађај који није завршен него оно стално побуђује на дубину хришћанске вере где нам Бог показује своју другост. То је оно грчко „аллос“, „етерос“, латинско „алтерос“ или на словенском „иниј“. То је други у смислу другачији, а не у смислу различитости. Педагошка и светосавска антропологија показује пуну зависност у упућености на горе и не може да постоји без христологије. Ту нема половичности него се сведочи двострука реалност: о Богу и нама, о Богу и свету. Грчке трагедије спадају у највећа достигнућа сиротог људског рода. Оне су претвориле себе у богове и издигли их на Олимп да би их после антрополатријом исмевали. Нешто касније али у сличном ритму настављена је трагедија просвећености Хајдегеровог постојања „на смрт“. Све што није изаткано у земаљским дубинама, свака теорија иде пре или касније у ништавило. Има случајева где су се појединци упуштали толико да са духовна просвета маргинализује у апострофирању претпоставки. Бенедето Кроче, ни мање ни више, пишућу своју „Естетику“ поистовећивао је сваку врсту знања па и религијску. За њега је она „час израз практичних аспирација и такозваних религијских идеала, час историјска прича... и наследно благо примитивних народа.“ Тако се сам Кроче нашао у једној апсурдној ситуацији где у истом поглављу говори ни мање ни више о генијалности: „Људска генијалност има своје форме“, каже Кроче и наставља: „Уистину, генијима су се увек признавало место у уметности, у науци и у јуначкој моралној вољи. Али они могу и устати против тога и није се без разлога створила једна категорија негативних генија или генија зла. Бити рационални геније значи ратовати са голим речима. Човек геније је један квантитет једна емпиријска дистинкција“, закључиће он нашавши се у сопственој мишоловци. А пре њега на више хиљада година огласила се пословица: „Знање, али голо знање, јесте најчешће луча у руци лопова.“ Ако је такво знање само ради функционалности времена и пролазности, оно је већ унапред осуђено на заборав и горке плодове зла.

Професор Поткоњак се слаже да ту кључан проблем и са савременом педагогијом. Уколико се она одвоји од духовних вредности, или почне да функционише паралелно с њом, или, што је још горе, ако се уздигне изнад духовних вредности, онда просвета губи своју праву функцију и постаје бесплодна. Као таква, она ће понудити знање лишено божанске силе истинског просветљења, преображења и спасења. Школа, научници, нака, уметност, технологија постају на неки начин замена за духовне институције. Они постају место са сопственим култом и божанствима. Центар овог новог нуклеуса је човек, узет као норма свих ствари: са својим обоготвореним знањем и практичним знањем почиње да гледа стварност стрмоглаво. Ова нова псеудо педагогија (лажни начин постојања), у којој и којој људи данас указују поштовање подсећа на бесплодну смокву, дивну болницу без медицине, украшену мртвачницу без живота, институцију која узгаја философију усклађену према човеку, ширећи смрт и обоготворавајући ништавило. Тако ће већина савремених педагога, по професору

Поткоњаку, означити педагогију као *педагогијом знања*, односно педагогијом *интелектуалног образовања*! „Врло је мало данас педагогија које бисмо могли означити као *педагогије вредности и педагогије духовности*! Чак је и назив *хуманистичка педагогија* (која се и данас често користи и злоупотребљава) изгубио своје изворно значење и прави смисао. Данас се у педагогији све мање говори о човеку као људској личности, о духовности човека, о човеку одређеног система вредности, о вредносним опредељењима човека, о томе са чиме би требало да се човек руководи, чега да се придржава, у свом животу и раду, у свом односу према другима, према заједници којој припада, према имовини те заједнице, па и према самој себи као људском и духовном бићу, као грађанину и раднику. Све мање се говори о томе како практично развијати – васпитавати – вредности и духовност у сваког човека.

У својој књизи „Будимо људи“ – циљ васпитања у Православљу – Светосављу (Српска академија образовања, 2016) професор Поткоњак узима као педагошки критериј митрополита Амфилохија и закључује: Православна црква којој припадамо и која се још назива Источном црквом трудила се кроз своју крстоносну историју да очува тај свој свети лик и да собом посведочи управо ту веру и тај живот по вери. Што значи да посведочи и да сачува истину о Богу, свету и човеку коју нам је сам Бог открио у личности Богочовека Христа, коју нам је објавио у његовом Имену које је изнад сваког имена и без којег као таквога нема и не може бити спасења ни у једном живом створењу. Постоји једна тајанствена истоветност између Христа и цркве Православне (Светосавске). Ту истоветност цркве са Христом Богочовеком потврђује поред осталог и наведени израз *Источна*. Назив, међутим, *Источна црква* не значи само географско место њеног историјског присуства. Уосталом, географски појам је релативан и Православна (Светосавска) црква је данас раширена на свим континентима. Тако да он тако схваћен и не одговара чињеничном стању. Под тим појмом не подразумевају се ни просто специфичне особине религиозности ни духовности како се она обликовала на хришћанском Истоку. *Источна* значи првенствено она која је од Истока, што значи она која је са Извора. Исток са висине по речима црквеног песника је првенствено сам Христос.

Из тог највишег аспекта схватања појма и правца, као и педагошког смера у нашем поднебљу, професор Поткоњак непрестано поставља питање: шта се данас у свету у коме живимо, у друштву и свету коме припадамо, па и васпитању које се у том друштву и свету организује и остварује, све мери само економичношћу, корисношћу, исплативошћу и практичном употребљивошћу, доминирајућим друштвеним и индивидуалним егзистенцијализмом и потребама савременог човека, у ствари – оспособљеношћу тог човека да се такмичи и на светском и на локалном *тржишту радне снаге*? То је суштина либералног капитализма у коме свет данас живи и за који се савремени човек васпитава и образује. „Живимо у времену када је тржиште радне снаге, на коме се проверава економска сврсисходност образовања, његова материјална исплативост, постала мера вредности, оправданости свега, свих једностраности и застрањивања које прате наш живот и рад, наше друштвене односе, па и васпитање младих и одраслих. Једном речју, свега онога што доводи до обезличења и отуђења човека нашег времена“, закључује професор Поткоњак. Сагласно томе, по истом мислиоцу, у речено је уграђен, готово као јединоважећи став уверење и опредељење да је данас најисплативија, и друштвено и индивидуално најважнија инвестиција – инвестиција у знање. А оно се може оплодити само улагањем у човека. А то улагање се врши најсигурније и најдугорочније само правим образовањем тог човека. Тако се

најсигурније долази до *ефикасне радне снаге*, способне да побеђује на *шржишћу рада*. Често се данас наглашава да је образовање инструмент економског раста друштва и да се све томе мора потчињавати! Оправдано, то неки називају насилно и једнострано на-поменути *интелектуалним кайишализмом*. Савремено образовање усредсређено је, може се слободно рећи, само на образовање „хомо фабера“, „хомо техникуса“ и „хомо информатикуса.“

Но, да ли се тиме у дубљем мерењу ствари човек задовољава? На то нам логично питање професор Поткоњак одговара:

Изгубљена је целовитост човека и његове личности у савременом процесу образовања. Он као целовито развијен човек и људски обликована личност није потребан ни данашњем либералном (ни интелектуалном) капитализму, ни глобализму, који се детерминишу у свету у коме живимо. Једнообразна и сурова пријемчивост је у либералном капитализму и глобализму, за њихово тежиште радне снаге, за њихово поимање друштвених и индивидуалних потреба. И за њихово залагање једино као „друштво знања“, за само оно и у друштву и у образовању што је економски/материјално исказано одрживо и исплативо, за њихово поимање међудржавних односа итд. Најважније је да човек много зна, да много уме и да је оспособљен за стално праћење брзог напредовања науке, технологије и информатике. Важно је само оно што човек зна и колико може на основу тога што зна да практично уради и постигне. За њих не постоји духовност човека, не постоји друштво вредности, не постоји човек као носилац тих вредности! Не постоји за њих духовност и духовни живот човека! Све је то за њих неважно и споредно. Зато, по њима, код човека и не треба развијати ни такве вредности, нити духовности тог човека.

Само из ово неколико застајања пред размишљањима професора Поткоњака може се закључити да се он у одређеном животном искуству али и поучен деценијама свог педагошког рада посветио непролазно васпитно-образовним питањима и одговори-ма. По њему је човек биће синергије благодати Божје која се издиже изнад човека, доводи га у свет и бриге за човеком, док са друге стране стоји човекова слобода која му омогућава да на основу његове словесности препознаје, ствара и одабира, следи, учи и истрајава на путу добре педагогије.

У виду једног мањег закључка доносимо зрела размишљања где професор Поткоњак „вага“ савремену педагогију у вртлогу времена и примећује да у том погледу она није „изгубила свој људски и духовни компас“, у коме се веома јасно, отворено и доследно инсистира не само на образовању, већ и на васпитању човека као целовитог духовног људског бића и целовитости развијања његове личности – од циља и задатка, па до његовог практичног остварења – јесу неке религијске педагогије! Међу њима је, по много чему чак и прва међу њима, педагогија Православља (Светосавља). Она, по нама, сасвим оправдано и исправно, инсистира на људскости, човечности, духовности, вредносној одређености, на обожењу човека као човека, као бића, као личности на његовој богочовечности, на томе да друштво и човек не треба да мисле само о својим тренутним, него него и о дугорочнијим и будућим – вечним и божанским – људским и друштвеним потребама. Те педагогије, нимало не одбацујући потребу образовања савременог човека, подједнако, чак и више од тога, по нама сасвим оправдано, с обзиром на време и услове у којима живимо, захтевају развијање – васпитање – одређених људских, духовних (језиком те педагогије – божанских, богочовечанских и сл.) врлина и вредности система у сваког човека. То је нарочито наглашено у директно и индиректно формулисаној циљу васпитања човека – верника Православља/Светосавља.

Освртањем академика Поткоњака на ову димензију образовања, он још као да је допуњује, напомиње: „... из тих разлог зато се осврћемо на ова размишљања желећи

да на одређен начин настојимо и да популаришемо и афирмишемо циљ васпитања у Православљу/Светосављу као неизбежну компоненту сваког општег и посебног циља васпитања у нашем друштву. Требало би, онда, да то постане и једно од суштинских питања наше педагогије.

Треба истаћи и подвући следеће, које уосталом јасно произилази из става који смо управо навели. Ми нисмо себи поставили задатак да критички оцењујемо и преиспитујемо ставове о циљу васпитања у Православљу и Светосављу. Напротив, ми их покушавамо изнети онако како их схватају они чије погледе овде излажемо. Желимо да их као такве популаришемо и да тиме допринесемо да се они уграде у нашу савремену српску педагогију и да се она тиме врати својим правим и јединим могућим коренима, садржаним у човеку као људском духовном и божанском бићу и његовом стварном смислу живота.“

Зато јунак наше педагошке мисли на самом животном крају закључује да ако је предмет педагогије као науке – васпитање, а предмет васпитања – човек као целовити и то духовно људско биће и личност, онда и предмет такве педагогије може једино бити васпитање таквог човека. То се утврђује и исказује, пре свега, циљем и задацима васпитања које таква педагогија прихвата, и која је онда обавезна да тражи најсигурније путеве практичног постизања таквог циља.

У оваквим педагошким размишљањима пошао је своје и нашем савршеном Педагогу наш добри и вредни професор Никола Поткоњак новембра 2021. године. Нама који остајемо иза њега дужност је и обавеза имати то створено благо уза себе и наставити тамо где је он застао. А леп и исконски српски израз *нашћава* ништа друго није, подсећа нас на непрестано напредовање и надовезивање на све оно што су наши предивни претходници чинили пре нас. И још једна реч за крај овог скромног сећања на професора Поткоњака. Да му одамо велику захвалност где се његова величина огледала на сваком озбиљнијем педагошко-црквеном делу, монографији, уџбенику, есеју... где је он био рецензент и на тај начин дао свој значајан удео у њиховом презентовању.

Акад. проф. др Радмила Николић

Ужице

САРАДЊА АКАД. ПРОФ. ДР НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА СА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТОМ У УЖИЦУ

„Верујем да би за мене најтрагичније било када би се будећи се ујутро нашао пред питањем без одговора – како провести овај нови дан? Бесмисао једног дана претворио би се постепено у бесмисао мог даљег живљења“ У овим речима професора Поткоњака лежи одговор на наше питање, откуда толика енергија и заинтересованост за бројне педагошке проблеме, наручито одласком у пензију, која је трајала до последњих дана. Сви који смо познавали професора Поткоњака, и изван научног рада и ангажовања, као и студентских дана, када смо га слушали упијајући оно што говори, са оне стране катедре, дивили смо се енергији коју је поседовао и преносио на нас. Динамика којом је излагао, брзина којом је ходао, говорила је о виталности какву поседују ретки људи.

Његови ставови о сталној потреби за активношћу, подсећају на Макаренков систем перспективних линија, што поткрепљује и даље својим објашњењем по коме, живот има смисла само када постоји неки садржај живљења, неки програм, нека обавеза, неки рад који испуњава дане, месеце и године и тако до краја живота. Важно је да ти садржаји закупају целокупно биће и интелект и емоције и душу и ангажују телесно. То је значајно за читав живот а посебно за пензионерске дане.

Да су деценије пензионерског стажа професора Поткоњака биле испуњене радом, сведоче подаци да је од одласка у пензију објавио преко двадесет публикација (студија, брошура, монографија) и преко педесет радова у часописима и зборницима. И сам је често говорио да му се понекад чини да је у пензији био ангажованији стручно и научно него пре пензионисања.

Физичка а посебно интелектуална виталност професора Поткоњака и после девете деценије живота била је за дивљење.

Требало би много времена и страница да само поменемо и испишемо којим педагошким питањима се професор Поткоњак бавио, који су проблеми предмет његових интересовања. Зато ћемо пажњу усмерити на једну његову значајну активност која га је закупаљала и раније али нарочито после одласка у пензију, а то је сарадња са Учитељским факултетом у Ужицу. Потребно је истаћи да је професор Поткоњак сарађивао и са осталим учитељским факултетима (Београд, Јагодина, Сомбор), али интензивнија сарадња била је са овим факултетом. Један од разлога за то било је и коначно пресељење у Ужице за које је био везан породичним разлозима. Била је то привилегија за ужичке студенте, професоре и све педагоге.

У даљем тексту осврнућемо се и на неке главне моменте залагања професора Поткоњака за факултетско образовање учитеља до шире сарадње са учитељским факултетима.

Идеја да се образовање учитеља подигне на универзитетски ниво није новина XX века. Започела је скоро читав век раније. Осамдесетих и деведесетих година XX века

добила је нови замах. Организовани су бројни научни скупови и конгреси учитеља како би се изнели аргументи о потреби подизања образовања учитеља на виши ниво. Један од значајнијих скупова одржан је у оквиру УНЕСКО-а. Аргументе за оправданост оснивања учитељских факултета износили су професори бројних факултета међу којима су била посебно значајна иступања професора Поткоњака. Његово залагање за високошколско образовање учитеља одвијало се током читавог периода интензивније борбе за ту идеју у другој половини XX века. Деведесетих година прошлог века искристалисало се мишљење да се у Србији оснују четири учитељска факултета међу којима није било Ужица. Оваквом одлуком била би прекинута вишедеценијска пракса образовања учитеља у овом граду и овом делу Србије. Одлучнија борба за факултет у Ужицу водила се на различитим нивоима и уз помоћ бројних организација, институција и угледних појединаца и универзитетских професора. Захваљујући и великом ангажовању професора Поткоњака Ужице добија учитељски факултет и 1993. године са осталих пет факултета у Србији почиње са радом.

Као добар познавалац школских система у свету, професор Поткоњак је утицао на модел организације учитељских факултета. Његове главне активности и након коначног решења модела образовања учитеља на универзитетском ниво, биле су усмерене на припрему и израду бројних докумената о организацији, студијских програма и планова рада, избора наставног кадра и сл., а заједно са осталим члановима стручних тимова и тела. Професор Поткоњак је био директно укључен у све активности припреме и реализације новог модела образовања учитеља.

Избор Ужица за формирање учитељског факултета значило је много. То је била привилегија али и велика одговорност. У таквој ситуацији сарадња са професором Поткоњаком била је значајна у свим фазама развоја факултета и свим сегментима и нивоима образовања и оспособљавања за учитељски позив.

Одмах по оснивању факултета професор Поткоњак се укључио у наставни процес тако што је повремено држао предавања студентима основних студија о појединим актуелним питањима педагогије, да би се касније укључио на магистарске студије на предмет *Методологија педагошких истраживања*. Иако у пензији пратио је збивања у областима којима се бавио тако да је предавања за студенте осавремењавао уносећи новине и допуне, и како је говори из тих разлога – никада није успео да штампа предавања за студенте.

Активно је учествовао у раду научних скупова које је факултет организовао у три пројектна циклуса, из оквира научноистраживачких пројеката које је финансирао Министарство просвете а то су: „Вредности савременог уџбеника“, „Образовање и усавршавање наставника“ и „Настава и учење“. У вези са тим у оквиру програмских одбора давао је корисне предлоге и сугестије око избора теме скупа до његове организације и реализације.

Несебичну помоћ пружао је као рецензент у одабиру стручних и научних радова релевантних за тему научних скупова. Умео је често врло отворено и објективно да упути и критику и да изнесе своје неслагање, у расправама о неким проблемима на научним скуповима. Тако је нпр. у свом прилогу за један од скупова „Моје дилеме о теми научног скупа“ својим уводним излагањем изнео низ дилема око дефинисања теме скупа и релевантних термина садржаних у наслову и тезама. Пошто се упознао са тридесетак пријава, радова за расправу професор Поткоњак је тврдио да није дилеме разрешио, него их је вишеструко умножио и учврстио. Његове дилеме су биле по-

лазна основа за даљу расправу на скупу, као и за закључке скупа и промениле ток расправа и размишљања.

Учешћем на научним скуповима на Учитељском факултету у Ужицу, али и на осталим учитељским факултетима, професор Поткоњак је својим значајним прилозима допринео богаћењу теорије и праксе бројних педагошко-дидактичких и методичких проблема значајних за учитељски позив.

Његов ентузијазам, тачност, несебичност и спремност да у сваком тренутку пружи одређену помоћ, савет, смерницу и сугестију, били су снага која је развој учитељских факултета водила напред. Најчешће преко Заједнице учитељских факултета сугестије за добра решења упућивао је свим учитељским факултетима.

И на осталим факултетима није само учествовао на саветовањима и научним скуповима већ је неке иницирао и учествовао у њиховој реализацији.

Пуну подршку је давао факултетима у изборима наставника и асистената, што је било од посебног значаја у првим годинама рада факултета. И не само то него је подстицао развој наставног и научног кадра у чему је његова помоћ била незамењива.

Када је говорио о сарадњи са учитељским факултетима, професор Поткоњак је често истицао да је имао велико задовољство и да је тим радом испуњавао пензионерске дане, да је упознао много људи и пријатеља. Све то му је омогућило да на научним скуповима износи своје мишљење о бројним педагошким питањима. Истовремено, то му је омогућило писање књига и научних радова. Између осталог, тако је на Учитељском факултету у Ужицу овај факултет самостално а понекада и у сарадњи са другим факултетом и дао неколико књига професора Поткоњака: „Васпитање – школа – педагогија“ (1999), „Образовање учитеља у Срба“ (1999), „Југословенска педагогија друге половине 20. века“ (2004), „Истраживања у школи“, коаутор Вељко Банђур (2002), „Образовање учитеља у Срба, друго допуњено издање“ (2006), „Бакићев дневник под насловом – Белешке о просветним и културним, политичким и ратним догађајима у Србији (1872–1929)“ (2009).

Утисак је да се питањима образовања учитеља професор Поткоњак интензивније бавио након оснивања учитељских факултета и да је окупираност тим питањима био мотив за писање књиге „Образовање учитеља у Срба“. Како је често говорио, књига је настала као дуг учитељима.

Књиге професора Поткоњака које је издао Учитељски факултет у Ужицу, поред уџбеника и приручника, постале су обавезна литература за студенте основних студија, мастер, магистарских и докторских студија.

На факултету су организоване промоције књига професора Поткоњака, које је овај факултет издао. На промоцијама значајних издања педагошког карактера других аутора, професор Поткоњак је лично учествовао.

Факултет је био домаћин округлих столова и стручних расправа које је организовала Српска академија образовања чији је иницијатор био професор Поткоњак. Једна од таквих стручних расправа одржана је на тему „Сачувајмо педагошку терминологију“.

Имали смо привилегију да се чешће сусрећемо са професором Поткоњаком због чега смо били сведоци са колико одушевљења и оптимизма је планирао будуће активности. И док је завршавао једну студију већ је планирао следећу и тако непрекидно. То је преносио на своје млађе колеге и једноставно неприметно и ненаметљиво им „задавао задатке“ за проучавање и писање.

Захваљујући његовом учешћу на бројним научним скуповима на овом факултету, као око матице, окупљали су се најугледнији професори и научници педагошке науке (Јован и Босилка Ђорђевић, Недељко Трнавац, Грозданка Гојков, Миомир Ивковић, Радивоје Кулић, Миле Илић, Раденко Круљ, Бранко Јовановић, Драго Бранковић, Бошко Влаховић, Младен Вилотијевић, Милан Матијевић и многи други), што је давало на значају свега што је радио овај факултет и доприносило подизању његовог стручног и научног угледа.

Отвореност и непосредност професора Поткоњака давали су нам веру да ћемо проблеме везане за рад факултета, а посебно његов научни рад, решавати на прави начин и тиме остварити његову мисију и оправдати његово постојање. За млад новоформиран факултет то је било од изузетне важности.

Професор Поткоњак је био више од колеге, био је пријатељ увек са добрим намерама и спремношћу да се иде напред ка бољем.

Акад. проф. др Крстивоје Шпијуновић

НИКОЛА ПОТКОЊАК – СТВАРАЛАШТВО И О СТВАРАЛАШТВУ У ПЕДАГОГИЈИ

Уз осврћи на животи и улоју академика Николе Поткоњака у српској и југословенској педагогији у другој половини XX и почетком XXI века, аутор указује на његов стваралачки опус, с једне, и његове погледе на стваралаштво и улоју васпитно-образовног процеса у развијању стваралаштва ученика, с друге стране. Преко 450 библиографских јединица, оригиналан приступ у уочавању и решавању педагошких проблема, искрена вера у моћ васпитања, српску педагошку традицију и науку, стваралачке способности ученика и студентца, друштвени ангажман и тако даље сврставају га, по мишљењу аутора, у ред најистакнутијих педагога времена у коме је живео и стварао.

I

Педагогија друге половине XX и почетком XXI века у Србији тешко се може замислити без академика Николе Поткоњака. Он спада у ред оних педагога који су, директно и индиректно, својим стваралаштвом, визијом, идејама, критичношћу, радом, залагањем и укупним научним, стручним и друштвеним ангажманом допринели даљем утемељењу и развоју српске, а зашто не рећи и југословенске, педагогије и дали печат времену у коме су живели. О томе сведоче дела трајне вредности из ове области која су остала иза њега, уџбеничка литература, педагошка периодика, развој и афирмација Катедре за педагогију Филозофског факултета у Београду, бројни научни и стручни скупови и тако даље. Велики број педагога је академске титуле и афирмацију у педагогији у том времену стекао управо захваљујући његовом менторству на основним, магистарским и докторским студијама. Он је човек који је низ година промишљао, осмишљавао и тумачио педагошке идеје и просветну политику у Србији. Сматрао је да се сваки прави педагог „бавећи се педагогијом, мора истовремено окренути животу, да мора своје бављење педагогијом стављати у функцију решавања практичних питања образовања и васпитања“ (Поткоњак, 2004: 15). Осим тога, као црвена нит, кроз његову педагогију и педагошке ставове провлачи се идеја, коју је и Пикеринг (1971: 151–152) заступао, да процес васпитања и образовања мора да се модернизује и прилагоди потребама времена. У том ставу био је упоран и доследан, без обзира на проблеме који су такав став пратили и грешке које су при томе чињене. Потребно је рећи и то да су га посвећеност педагогији, ентузијазам, оптимизам, самопрегоран рад, неисцрпна и стваралачка енергија, осетљивост за педагошке проблеме, вера у људе и брига о њима красили до последњег дана његовог живота.

Овом приликом желимо да скренемо пажњу само на два сегмента педагошке делатности професора Поткоњака. Први, његов лични стваралачки опус, и други, ње-

гови погледи на стваралаштво и улогу васпитно-образовног процеса у развијању стваралаштва ученика.

Мора се напоменути да је професор Поткоњак радио и стварао у веома турбулентно време. Његово стваралаштво у области педагогије поклопило се са временом бурних промена у свету, а посебно у Србији, односно Југославији. Те промене су се дешавале на политичком, идејном и социјалном плану, а истовремено су биле праћене убрзаним развојем науке, технике, технологије и информатике. Није било лако сналазити се у тако динамичном и флуидном окружењу, односно времену, али је Поткоњак добро разумео контекст у коме ствара, критички се односио, оригинално интерпретирао и смело изводио закључке о бројним питањима и најосетљивијим проблемима са којима су се суочавали педагози његовог времена. Истовремено је истицао потребу да педагогија, с једне стране, прати и анализира, а с друге стране, нуди решења и усмерава педагошке токове у складу са тим променама. Поседовао је изузетну способност и осетљивост за уочавање проблема и инвентивност у изналажењу начина за њихово решавање. Оставио је иза себе, а за нараштаје који долазе, педагошки опус од преко 450 библиографских јединица. Од тог броја су 63 посебна рада (књиге, брошуре, издвојене студије), 235 мањих студија, расправа и чланака (часописи, зборници), 105 дискусија, приказа и оцена, 40 пригодних и других бележака и осврта и 4 превода. Доста је писао и објављивао и након сачињавања ове библиографије, тако да је обим његових радова далеко већи.

Поменућемо само нека од његових дела: *Педагогија* (коаутори Љ. Крнета и М. Орловић-Поткоњак) (1965), *Вредновање рада основних школа* (1972), *Развићак, конституицање и савремени правци педагогије* (1972), *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*, епистемологија педагогије (1978), *Систем васпитања и образовања у Југославији* (1980), *Системи образовања у Енглеској, САД и Канади* (1980), *Изабрана дела*, I, II и III том (1981), *Методолошки проблеми системних проучавања у педагогији* (1982), *Педагогија* (коаутор Ј. Ђорђевић) (1983), *Куда иде средње образовање* (1989), *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији* (1994), *Методологија педагогије* (коаутор В. Банђур) (1999), *Образовање учишћела у Срба* (1999), *XX век – „ни век дешћета“ ни век педагогије, има наде... XXI век* (2000), *Педагошка схватања Војислава Бакића* (2001), *Расћко Немањић – Свећи Сава* (2001), *Именик српских педагога* (2005), *Педагогија у Срба* (2012), *Српски педагози о циљу и задацима васпитања* (2014), *Циљ васпитања у православљу – свещасављу – Будимо људи* (2016) и тако даље.

Као што се из наведеног и целовите библиографије види, стваралаштво академика Николе Поткоњака захвата широко подручје педагогије и креће се од фундаменталних теоријских питања до њихових конкретизација у непосредној васпитно-образовној пракси. Тако широку лепезу питања тешко би било, макар и у сажетој форми, приказати у оквиру простора који допушта овај рад. Оправдано је, међутим, указати на две веома значајне карактеристике његовог стваралаштва:

1. настојање да све што ради и све о чему пише има јасну теоријску, односно филозофску основу;
2. да све то буде исказано чистим и јасним српским језиком са што мање „увезених“ термина и страних речи.

1. Професор Никола Поткоњак спада у ред оних педагога који је увек истицао потребу да педагогија као наука мора имати своје теоријско утемељење, односно теоријску основу. У складу с тим, сматрао је да у педагогији објективно

постоје одређене законитости и да се оне на научној основи, како дедуктивно тако и индуктивно, могу откривати и формирати. За разлику од Хербарта, који је своју педагогију заснивао искључиво на дедуктивним основама занемарујући при томе вредности педагошке емпирије, Н. Поткоњак је настојао да успостави складан однос и равнотежу између дедуктивизма и емпиризма у педагогији. Следећи идеје Огиста Конта, Стјуарта Мила, Емила Диркема и других, Поткоњак је сматрао да и чулно-искуствено сазнање може бити основа за утврђивање законитости, не само у природним, већ и у друштвеним наукама, односно да се и емпиријским путем могу утврђивати опште законитости и у педагогији. И то није само могућност већ и потреба. Та потреба је настала из филозофије позитивизма и претпоставља да се и у педагогији очигледне, реално постојеће и искуством утврђене чињенице „квантитативно слажу, да се мере, да се са њима оперише по математичким правилима“ (Банђур, Поткоњак, 1999: 44) и да се на основу добијених резултата изводе педагошке законитости које ће дедуктивно наћи своју примену у процесу васпитања и образовања. При томе није отишао у тотални емпиризам и занемарио дедуктивну педагогију. Он је настојао да успостави складан однос и равнотежу између дедуктивизма и емпиризма у педагогији. Сматрао је да се педагошка наука заснована на дедуктивној (квалитативној) и педагошка наука заснована на индуктивној (квантитативној) основи међу собом не искључују, већ узајамно прожимају и допуњавају. Наравно, педагошке законитости, по његовом мишљењу, немају такав ниво строгости као што је то случај у природним наукама. Из тих разлога се у њиховом откривању мора уважавати контекст у коме се те законитости и појаве на које се односе појављују, услови у којима се врши истраживање, својства личности, која су сама по себи веома сложена и динамична и низ других фактора.

2. Посебно треба истаћи његово залагање и борбу за српску педагошку терминологију. „Ужасно ми је увек сметало што се наш „педагошки језик“ трује туђицама. Користе се речи и термини страног порекла који су не само ружно посрбљени, већ су и мање јасни од наше српске јасне и прецизне педагошке терминологије“ (Поткоњак, 2020: 437). Захваљујући његовом залагању и схватању значаја овог питања Српска академија образовања на Учитељском факултету у Ужицу одржала је 2011. године научни скуп под називом *Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију*. Уводно излагање имао је професор Никола Поткоњак, а радови и апел са тог скупа објављени су у *Годишњаку САО 2012. године*. Нажалост, овај скуп и апел са њега нису имали очекивани одјек у педагошкој јавности Србије. Зато смо данас све више у прилици да за многе педагошке појмове и процесе читамо и слушамо стране, уместо тако лепих и одговарајућих српских речи. Време ће показати колико је такво опредељење трајно, а колико је израз тренутног помодарства.

II

Када је у питању однос професора Николе Поткоњака према стваралаштву ученика, онда треба истаћи да је стваралаштво ученика посматрао као једну димензију свестрано развијене личности, а свестраност и слободни развитак сваке личности (1973: 35), као циљ васпитања. Тај циљ је за њега био и остао полазиште, основа и ис-

ход целокупне педагошке и просветне делатности. Таквим ставом он је био на трагу схватањима представника холистичке педагогије који истичу да је могуће формирати аутономну личност само ако се она развија као целина.

За разлику од представника индивидуалне педагогије за које је васпитање у суштини исто што и индивидуализација, Поткоњак је отишао корак даље и сматрао да нема свестрано развијене личности ако упоредо са индивидуализацијом не постоји и њена социјализација. Другим речима, васпитавати свестрано развијену личност могуће је само ако се успостави равнотежа између индивидуализације и социјализације. У том контексту треба посматрати и његово залагање за „трећу педагогију“ као излаз и разрешење противуречности између „педагогије есенције“ и „педагогије егзистенције“ (Поткоњак, 1978). Таква педагогија првенствено би водила рачуна о индивидуалним карактеристикама и активности ученика, њиховој социјализацији и средини у којој се васпитање одвија.

Залажући се за свестраност као циљ васпитања и прихватајући Пикерингову тезу да је образовање данас најважнији светски проблем (1971: 13), Никола Поткоњак с правом истиче да је неговање и развијање стваралаштва ученика, као једне од веома значајних компоненти свестраности, један од најважнијих задатака школе у овом тренутку. Уосталом, и у већини актуелних педагошких теорија и концепција, а нарочито у хуманистичкој педагогији (Маслов, Роџерс, Комбе и други), посебно је апострофиран захтев за развијањем унутрашњих могућности ученика и наглашена потреба све веће одговорности школе, како у погледу обима и квалитета знања које ученици стичу у њој, тако и у погледу развоја свих потенцијала, а том контексту и стваралачких потенцијала ученика. Зато је првобитни циљ васпитања (свестрани и слободни развитак сваке личности) Поткоњак преформулисао у „...развијање слободне стваралачке личности“ (1980: 55). Потреба за развијањем стваралаштва ученика у васпитно-образовном процесу, по његовом мишљењу, произилази из природе детета, с једне, и све нарасталих потреба и захтева савременог друштва коме су потребни људи наклоњени стваралаштву, с друге стране. Захваљујући томе, у програмима конкретних наставних предмета, на свим узрастима, развијање стваралачких способности ученика истакнуто је као један од најважнијих задатака. То је допринело да се стваралаштво ученика, у теоријском смислу, почне све више проучавати, а у пракси почну тражити најефикаснији путеви, средства и методе за његово развијање.

Наглашавање потребе за развијањем стваралаштва ученика у наставном процесу свакако је велики искорак напред. Слабост је у томе што је овако формулисан циљ превише уопштен и недовољно прецизан. Из тога произилазе тешкоће у његовој практичној реализацији (Шпијуновић, 1994: 59). Увиђајући те тешкоће, Н. Поткоњак је и сам истакао да се овај циљ „најчешће претвара у лепу жељу коју педагошка пракса тешко може да прихвати, а још теже да реализује“ (1981: 324). Отуда се тај циљ често своди на идеал коме треба тежити и очекује се да ће он, на неки волшебан и спонтан начин, бити остварен сам по себи.

Излаз из такве ситуације отежава и чињеница да међу педагозима, психолозима и другима који се баве овом проблематиком и даље постоје различити приступи, дилеме, нејасноће, недоумице и значајне разлике у схватању и дефинисању појма стваралаштво, односно креативност ученика. Ако изузмемо нативистичка, митолошка и нека друга екстремна схватања, онда се теоретичари, у односу на став према стваралаштву уопште, као и на став према стваралаштву ученика, условно могу поделити у две групе. Једни га схватају као резултат, производ, односно идеју која је апсолутно нова

у цивилизацијском смислу, а други стоје на становишту да је за стваралаштво битан стваралачки процес који доводи до нечега што је ново за појединца који у том процесу учествује, а не и нужно ново у цивилизацијском смислу. Поткоњак се приклања овом другом становишту и истиче две веома важне ствари. Прва, да је свако решење до кога ученик сам долази, а које је за њега ново, израз његовог стваралаштва, при чему није важно да ли је, и на који начин, неко други пре њега до тог истог решења дошао. Друга, стваралачка способност није привилегија ретких појединаца већ је способност коју, у већој или мањој мери, поседује сваки ученик. У складу с тим, он стваралаштво посматра као опште људско својство које се може развијати само ако се личност развија перманентно, индивидуално и свестрано (Поткоњак, 1981: 329). И ту је Поткоњак дубоко у праву. Наиме, стваралаштво ученика може постати педагошки проблем само ако се схвати на начин како је то Поткоњак исказао. И само у том случају може се говорити о његовом подстицању и развијању у васпитно-образовном процесу.

Поткоњак је, као што се види, попут Суходолског, Торенса, Стевановића, Квашчева и других, изразити оптимиста у погледу могућности васпитавања стваралаштва код ученика. Он, једноставно, верује у моћ васпитавања, не само свестране личности, него и њеног стваралаштва. Такав став обавезује наставнике и школу да у настави свих предмета и у свим разредима, користећи одговарајуће принципе, методе, средства и облике рада, уз уважавање специфичности програмских садржаја различитих наставних предмета, подстичу и развијају стваралаштво ученика.

* * *

Потребно је нагласити да је стваралаштво академика Николе Поткоњака, као и његови ставови према стваралаштву ученика, оригинално, утемељено на јасним теоријским основама, методолошки чврсто засновано и усмерено ка решавању практичних питања и унапређивању васпитно-образовног процеса. Професор Поткоњак је искрено веровао у моћ васпитања, своје педагошке идеје, српску педагошку традицију и науку, стваралачке способности ученика и студената и тако даље. Због свега што је у педагогији урадио, с правом се може сврстати у ред наших најистакнутијих педагога као што су Сретен Аџић, Војислав Бакић, Јован Миодраговић, Љубомир Протић, Вићентије Ракић и други. Стога је реално очекивати да ће његов утицај још дуго бити присутан на овим просторима.

На крају, нека овај Годишњак, у времену брзих и често неочекиваних промена у свим сферама живота, у времену бременитом тешкоћама, у времену када се све сувише брзо заборавља, буде макар мали подстицај неговању културе сећања и на све оне који су својим научним и стручним радом, односом према људима и друштвеним ангажманом обележили и надживели време у коме су живели. А међу такве људе свакако спада и академик Никола Поткоњак. Остаје обавеза свих који су имали част, задовољство и срећу да га упознају, а неки и да буду његови студенти, да чувају успомену на њега и да даље реализују, унапређују и развијају и његове педагошке идеје.,

Литература:

- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Поткоњак-Орловић, М. и Поткоњак, Н. (1973). *Педагогија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Potkonjak, N. (1978). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Београд: Prosveta.

- Поткоњак, Н. и Трнавац, Н. (1980). *Педагоџија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. (1981). Педагошки аспекти стваралаштва. У: *Изабрана дела*, Осиек: Педагошки факултет.
- Поткоњак, Н. (2004). Југословенска педагоџија друге половине XX века (поглед из личног угла). У: *Југословенска педагоџија друге половине 20. века*, Београд: Институт за педагоџију и андрагоџију Филозофског факултета у Београду, Ужице: Учитељски факултет, стр. (11–22).
- Поткоњак, Н. (2012). Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију, У: *Годишњак САО*, Београд: Српска академија образовања, стр. (477–503).
- Поткоњак, Н. (2020). *Сећања* (рукопис).
- Pikeing, Dž. (1971). *Izazov obrazovanju*, Beograd: Narodni univerzitet Braća Stamenković.
- Шпијуновић, К. (1994). *Такмичење из математике и развијање стваралачког мишљења ученика*, Београд: Институт за педагоџију и андрагоџију Филозофског факултета у Београду.

Академик Чедо Недељковић

Београд

ПОТКОЊАК – ЈЕДИНСТВЕНА ПОЈАВА У СРПСКОЈ ПЕДАГОГИЈИ

Никола Поткоњак је, по дубини и ширини захвата, по квалитету и резултату онога што је створио, јединствена појава у српској педагогији. Нема педагошке области коју он није проучавао и обogaћивао. У коју год да кренете увек се срећете са њим и бивате задовољни јер сте нешто ново сазнали и научили. Поткоњак се креће у огромном временском распону – од антике до информатике, од Светог Петра, од Ђирила и Методија, Светог Саве до Дјуиа, Монтесоријеве, Суходолског. Он је теоретичар и практичар, дијалектичар, хуманиста, аналитичар, историчар, хроничар, савременик, иноватор, педагошки лингвиста. И зато је сваки појединачни покушај да се његово старалаштво прикаже потпуно и целовито донкихотски наиван па је зато боље, на погодним примерима, осветлити само неке елементе.

Теоретичар. – У раду „Теоријско-методолошки проблеми педагогије“ целовито је осветлио теоријска струјања у овој области разматрајући сваку концепцију из различитих углова почев од услова у којима се појавила, утицаја друштвене и културне атмосфере до практичне примене, резултата и утицаја које је остварила. Он није човек који олако прихвата или одбацује, он је критичар и дијалектичар који свестрано вреднује и теоријске поставке разматра у кретању.

Са колико теоријске дубине, научничке одговорности и искрености он анализира поједина педагошка питања, најбоље се може илустровати освртом на предговор из књиге „Шта је васпитање“ (једна од последњих), у коме он искрено каже да се, и поред полувековног труда да одговори на питање шта је васпитање, још није нашао задовољавајући одговор. Утешно је што то није успело ни његовом великим претходницима, али ни савременицима. „Васпитање је, изгледа, чудесан и загонетан дар, којим је Бог обдарио човека и омогућио му да се развија и да се разликује од свих осталих живих бића на овој нашој сићушној планети у бесконачности Космоса.“ Поткоњак каже да су у праву они, који, тражећи одговор, постављају још сложеније и теже питање: шта је људски род, шта је човек, у чему је смисао његовог рођења, живота, рада и постојања. Пред педагозима је тешко питање које тражи одговор: шта је дете, шта је његова природа и које су његове развојне могућности?

У студији „Српски педагози о циљу васпитања“ (сарадници Јован Ђорђевић и Недељко Трнавац) се каже да се о циљу васпитања, по мишљењу многих педагога, ништа ново не може рећи, али се аутори са тим не слажу.

Они истичу да се у васпитном циљу увек исказују друштвена стремљења и позивају се на Макеренка, који каже да се личност мора безусловно потчињавати колективу док се налази у њему јер то „произлази из суверенитета колектива“. Дијалектички се наглашава да је то било у складу са опредељењем совјетског друштва, у коме индивидуалитет појединца није довољно долазио до изражаја. Закључак је да се циљем васпитања увек изражава идеално замишљен лик човека, људске личности, која се васпитањем жели формирати у оквирима друштвене заједнице која то васпитање организује. Ово кључно педагошко питање анализирано је колико теоријски

толико и историјски па се наглашава да је Огист Конт, оснивач позитивизма, сматрао да је досадашњи друштвени развитак прошао кроз три фазе – теолошку, метафизичку и позитивистичку и да свакој одговара посебан тип васпитања. Критички се истиче да позитивисти нису у праву кад захтевају да се младој генерацији пренесу само научна знања на принципима, универзалности, постојаности, јединствености јер науку посматрају сасвим независно од друштва. Поткоњак критички закључује: „То је неприхватљиво јер је овде реч о апсолутизацији науке потпуно независне од друштва”.

Циљ васпитања аутори проучавају посматрајући га у тесној повезаности са филозофским правцима и струјањима па се тако осврћу и на мишљења заступника натуралистичког, персоналистичког и индивидуалног концепта педагогије који су полазили од учења Ж. Ж. Русоа питајући се ко је дао право појединцу, или групи људи, па чак и друштву у целини, да поставља циљеве развитка других – било појединца, било група, било читавих генерација? То је напад на слободу личности. Тај екстремни индивидуализам у педагогији полазио је од тога да циљ васпитања није ни у друштву, ни у нечем трансценденталном и натприродном него у самом човеку. Дакле, циљ не као идеал човека и друштвене заједнице него, уместо њега, процес васпитавања.

Из ове студије стиче се јасна слика дугог историјског процеса кроз који је прошло схватање циља васпитања, посебно однос главних филозофских праваца и струја. Констатује се да је егзистенцијализам као главно филозофско упориште педагогије у другој половини XX века нанео много штете грађанској педагогији и довео чак до њеног негирања и одбацивања. Ни догматска педагогија, карактеристична за социјалистичке земље, која се ослањала на марксизам као једину филозофију, није како ваља тумачила и дефинисала циљ васпитања.

Покоњакова беседа „Чудесност и загонетност васпитања“ добра је илустрација не само његових теоријских ставова него говори и о његовом дубоко хуманистичком приступу овом питању. Он студиозно и обухватно разматра све фазе кроз које је у свом развоју пролазило васпитање и теоријске концепције о овом питању. Тако истиче да је хришћанска црква упозоравала човека на седам смртних грехова и тражила од њега да путем васпитања крене божанским путем, да се придржава божјих заповести. Истиче да је развијање дечје природе Песталоци сматрао основним задатком васпитања, а то је могуће само ако је оно усклађено са „вечним законима природног развоја“ човека. Песталоци пише: „Ја се морам као дело самога себе издићи до сваке савршености за коју је моја природа способна“. Васпитање нема потребу да у дечју природу уноси било шта споља. Оно, организујући одговарајућа вежбања, треба само да потпомогне развој „унутрашњих снага“ сваког детета. Поткоњак се позива на контроверзног али генијалног Русоа, који је на васпитање гледао као на моралну категорију и у „Емилу“, том педагошком јеванђељу, истакао: „Све је добро што излази из руку Творца ствари, све се квари у рукама човека“!

Природа детета је, дакле, добра. Њу треба пустити да се сама од себе слободно развија у природним условима. Васпитање које организује заједница само спутава таква спонтани и природни развој детета, сматра Русо.

У тражењу одговора на питање шта је васпитање Поткоњак анализира ставове педагошких теоретичара који су се током XIX и XX века бавили овом питањем, а више њих сматра да васпитање има смисла само ако је у његовом центру дете. За Клапареда школа има сврхе само ако је „по мери“ сваког детета, за О`Нила ако је то слободна самерхилска „школа која одговара детету“ итд.

Њима се оштро супротстављају они који полазе од још у антици истакнутог става да је сваки човек *zoon-politikon*. И они полазе од природе детета и тврде да свако наслеђује и носи у себи делић свог етноса, „народне душе“, свако је крвно везан за своју заједницу. Заједница је целина, појединац само њен делић, па да би појединац постао оно што му је природа дала и омогућила, смисао и суштина и циљ сваког васпитања је васпитавање сваког за заједницу. Поткоњак не пропушта да каже да су неки представници социјалне педагогије тврдили да се васпитањем може мењати и заједница и друштво и да је то права суштина васпитања.

Негде између та два схватања васпитања налазе се они које мучи распетост између развоја или људске есенције и људске егзистенције. Они сматрају да је у васпитању најважнији садржај, јер само путем тог садржаја може се развијати и обликовати личност детета. Те садржаје чине, по једнима, опште, човечанске и националне културне, по другима научне, по трећима уметничке, односно религијске, моралне итд. тековине и вредности.

Та стална борба и дилема да ли васпитање треба усредсредити на развијање човекове есенције (индивидуалитета сваког) или човекове егзистенције (припрема сваког за живот у друштвеној заједници), при чему је ово друго потпуно превагнуло на масовном плану током XX века (фашистичка и стаљинистичка друштва и државе). Зато Поткоњак каже та то није „ни век детета“ како га је утопистички замишљала Елена Кеј, а ни „век педагогије“. Све се то, на жалост нас педагога, задржало и актуелно је и на почетку XXI века. Данас, васпитање, уместо да доприноси очовечавању, постаје снажан чинилац онечовечивања и духовног отуђења човека од себе самога. Све то у условима када се најсилнији и најмоћнији заклињу и у свом нечовештву заклањају иза права човека.

Поткоњак је умро уверен да педагогија у XIX и XX веку, а и почетком XXI, није остварила своју васпитну мисију.

Практичар. – Руководио се начелом да је најбоља она теорија која се најбоље показује у пракси. Оперативно је примењивао своје поставке и гледања у текућој педагошкој и школској активности. Увек је сматрао и стално истицао да се у нашој школској пракси запоставља васпитање, да се пажња придаје само интелектуалној компоненти и да се то неповољно одражава на морално формирање личности. Том питању је посветио књигу „Вежбе из педагогије“, у којој је своје поимање циља васпитања разложио на поједине задатке као мање радне јединице за конкретну практичну примену. Сврха књиге је да се студентима, будућим учитељима, помогне да стекну практична умећа за васпитни рад. Коаутор је књиге „Инструментариј за рад педагога у школи“, а сврха да се педагозима помогне у педагошко-инструктивном раду са наставницима и саветодавном са ученицима. Ту је дата методологија у припреми годишњег програма школе, истраживању потреба и интересовања ученика, изради пројеката, дијагностиковању криза и тешкоћа кроз које пролазе ученици.

У многим реформама образовања, које су углавном спроводили државни органи и пажња посвећивана законској и нормативној регулацији система, Поткоњак је критички указивао да се запоставља педагошка реформа и тражио да промене почињу одоздо, од основе система, од наставника и школе. Стално је истицао да се током иницијалног образовања наставника углавном не води рачуна о њиховој педагошкој припреми и да настава на неким факултетима (филозофски, природно-математички и др.) може бити образац како не треба радити са ученицима. И тако се лош наставни рад на факултетима касније репродукује на нижим нивоима образовања.

Као дугогодишњи председник Просветног савета доста је допринео у припреми наставних планова и програма, разних правилника и докумената. Тако је теоријску педагошку дубину претварао у оперативне задатке и програме и емитовао их у шири, образовни простор.

Историчар. – Поткоњак је све педагошке појаве, концепције, струјања, идеје, као врстан дијалектичар посматрао у кретању увек их смештајући у друштвено-економски и културни миље и не само у националним него и у ширим европским оквирима. Погодан пример за илустрацију те оцене је његово дело „Педагогија у Срба“, у коме је одговорио на кључно питање како је и којим је условима настала наша национална педагошка наука. Учинио је то врло систематично указујући на изворе из којих су се напајали наши педагози XIX века обично школовани у Немачкој или другде у Европи. Он прати које су идеје и искуства отуда прихватили, како си их објединили са нашим народним схватањем васпитања.

Његов методолошки приступ може бити образац како ваљано и научно скрупулозно обрадити проблем који се истражује. Да илуструјем то на примеру Песталоцијевог утицаја на педагогију у Срба. Он прво излаже Песталоцијева педагошка схватања, дајући уз то важне податке из његове биографије, реакције савременика на његове ставове, педагошко деловање и дело његових настављача (Дистервега, Дитеса, Кера), затим читавог низа наших песталоцијеваца током XIX века истичући шта су они баштинили од Песталоција. Ђорђе Натошевић је од њега „пелцовао“ организацију наставе, однос према ученицима, одређене наставне принципе, однос према наставнику и његовом образовно-васпитном раду.

Притом, Поткоњак пише врло занимљиво, дајући репрезентативне податке који изванредно одсликавају педагошку атмосферу једног времена. Као сваки добар историчар, он педагогију ситуира у културну климу па тако посматра и Песталоцијево дело. Клапаред је утврдио да је о Песталоцију написано пет пута више радова него о Русоу. Руски педагог В. А. Ротенберг пише да се оцене о Песталоцију крећу од истицања и проглашавања његове концепције за мистичну, идеалистичку и религиозну, а по некима чак и претходницу фашистичке педагогије XX века, да би други у његовој концепцији нашли многе хуманистичко-филантропске и утопистичке компоненте и да би се, најзад, дошло до правилне оцене – да његова концепција спада међу изразито демократске и напредне буржоаске концепције.

Педагошки лингвиста. – Језик је средство за материјализацију мисли. Ко не зна језички да уобличи мисао, не зна ни да мисли. Језички израз којим се служио и говорио Никола Поткоњак зрачи јасноћом, богатством мисли, лепотом и чистотом. Ко чита његова дела, не мора да се пита „шта је писац хтео да каже“. Та изражајна брижљивост, карактеристична за његове текстове, видљива је и у Поткоњаковом залагању за чистоту језика и терминологије у српској педагогији. Полазио је од тога да је терминологија неодвојиви део сваке науке и педагогије. Српска педагогија треба своја достигнућа, виђења и спорове да исказује поштујући логику и чистоту српског језика. Још је Вук говорио да је језик бранитељ народа. *Докле јој живи језик, докле ја нејујемо и још јујемо, јрочишћавамо ја, умножавамо и украшавамо, гојиле живи и народ.* Као прави лингвиста, он посматра језик и његовом историјском развоју па настајање неких педагошких термина датира у средњи век. Један од најстаријих јесте термин *учиџи*, који се среће у житијама српских владара и велможа, житијама светаца, Номоканону Светога Саве, Законику цара Душана и који има значење „давање хришћанских моралних савета“, „давање поука“, „учити нечем другог“. Он даље наставља како се тај термин

богато додавањем префикса *на-* и *по-* (научити, поучити) и значењски разумевао па већ у средњем веку имамо изразе „учити књигу“, „учити грамоту“, „учити дјети – отроци“. Покоњак наставља да тумачи како се од средњовековне манастирске именице *дијак* (Мирослављево јеванђеље писао је „грешни дијак Григорије“) дошло до именице *ђак*, наводећи примере њене употребе. Указао је и на настанак и коришћење термина васпитање, настава, образовање, просвета, на утицај Византије и Запада на нашу образовну и педагошку терминологију.

За нас је најзначајније Покоњаково указивање на процес ружења и загађивања педагошке терминологије неоправданим коришћењем туђица. Он изричито каже: „Велико загађивање српске педагошке терминологије, организовано и систематски, први пут у историји педагогије, десило се пред крај 20. и почетком 21. века.“ Као носилоце тога процеса он означава неке српске психологе, а затим и неке „просветне администраторе“. Ту заразну болест ширили су „реформатори“ са утицајних места, сматрајући да су ученији и модернији ако домаће устаљене термине замене англизмима. Он наводи да су, у педагошкој пракси и гласилима, готово устаљене стране речи које су наша педагошка срамота: едукација, рехабилитација, курикулум, курикуларност, компетенције, инклузивно образовање, дизајнирање наставног часа, конекција наставних тема, сертификат (уместо сведочанство). Николи Поткоњаку најбоље ћемо се одужити ако водимо рачуна о његовим упозорењима.



Prof. dr Milica Andevski

Filozofski fakultet, Novi Sad

PEDAGOŠKI KREDO/VERUJ U PROFESORA NIKOLE POTKONJAKA – VASPITANJE U TREĆEM MILENIJUMU

Da li je moguće obuhvatno, celovito pisati, pričati, sećati se profesora Nikole Potkonjaka, a da se nešto ne zaboravi, ne izostavi, zanemari... Može li čitalac, ma koliko bio pažljiv, znatiželjan... zaista da spozna sve misli i ideje koje je profesor Nikola Potkonjak o pedagogiji, deci, vaspitanju, obrazovanju, školskom sistemu i njegovim reformama, u svojim knjigama izrekao i tako doprineo osvešćenju kako pojedinaca tako i pedagogije, širenju saznajnih i vrednosnih pretpostavki – oblikovanju različitih mogućnosti zasnivanja i praktikovanja u nastavi, vaspitanju, obrazovanju. Svojim analizama i mislima, profesor je kvalitativno pomerao granice našeg pedagoškog razumevanja i promišljanja, nadahnjivao svoje studente, saradnike, kolege, sledbenike, poštovaoce...

U razmišljanjima o profesoru Nikoli Potkonjaku, kao da ima puno suprotnosti – i lepo je i lako – ali i teško i zahtevno sećati se i pisati - najpre o njemu kao pedagogu, naučniku, misliocu koji je u svojim raspravama i tumačenjima trasirao pedagoška stremljenja i tokove, recenzentu, uredniku, organizatoru skupova, nosiocu priznanja i nagrada, vodećem pedagoškom posleniku našeg prostora i vremena, misliocu vrsnog jezika i negovanog izraza... Pa, onda i kao o univerzitetskom profesoru, studentima bliskom učitelju, mentoru, prijatelju, koji je mnogo truda, vremena, posvećenosti i ljubavi ostavio u učionici. Može li se uopšte pobrojati sve što je profesor Nikola Potkonjak učinio u vaspitanju, obrazovanju, u rastu i razvoju pedagoških pokoljenja, pomenuti sve što je vredno, dužno pažnje i poštovanja, svih nas, njegovih učenika, kolega, saradnika... Profesor Potkonjak postigao je i ostvario ugled u onom velikom jugoslovenskom pedagoškom kontekstu, ali i u našem, užem, srpskom prostoru vaspitanja i obrazovanja. Ostvario je značajne naučne rezultate, ostavio bogat bilans profesionalnog rada, postigao lični ugled i priznanja upornim i neumornim radom, britkom mišlju polemičara i oštrog kritičara kojim je izlagao svoja gledišta o pedagogiji i iznosio napredna i naučna shvatanja... Lepo je, ali i zahtevno sećati se autora koji vaspitanje nije samo deklarativno, nego i stvarno, postavljao u najvišu ravan sa čovekom, njegovim ljudskim slobodama i pravima, pedagogiju promišljao ne samo u materijalnom, činjeničnom korpusu misli nego i kao stanje duha, razumevanja najpre u odnosu prema sebi, a onda jednako snažno i u odnosu na druge ...

Koliko je smelo početi tekst onako kako je učinio profesor Potkonjak... za to nisam imala hrabrosti... ali makar početi jedan pasus onako kako je on u svom **pedagoškom kredo** počeo:

„Verujem u mogućnost vaspitanja čoveka. Vaspitanje nije svemoćno. Može biti moćno, onoliko moćno koliko su moćni oni koji ga ostvaruju... porodica, škola... pedagogija...”

I opet moćni citat profesora Potkonjaka:

„Verujem u neophodnost razvijanja pedagogije kao celovite integralne nauke o vaspitanju.”

„Verujem da je vaspitanje međuljudski odnos ... “

„Verujem da je vaspitanje uspešno kada je ono... komunikacija slobodnih ljudi: čoveka sa čovekom, starijeg sa mlađim, mlađeg sa starijim, vršnjaka sa vršnjakom, žene sa muškarcem..., kao i svakog čoveka sa samim sobom.”

„Verujem da je vaspitanje uzajamno delovanje i uticanje, davanje i prihvatanje, samodavanje i samouticanje ...”.

Divno verovanje profesora Potkonjaka protkano je i njegovim sumnjama zbog često prisutnog suprotstavljanja individualnog i socijalnog, zbog često neizbežnog jednostranog vaspitanja pojedinca koje može da bude osnova manipulisanja, kao i mnogih zloupotreba. Sve je to, kako piše i misli profesor Potkonjak, do neshvatljivih razmera zaoštreno i suprotstavljeno u svetu i u vaspitanju koji ulaze u treći milenijum. Profesor u svojim promišljanima navodi da *„Novi svetski poredak’ nameće neljudske i nedruštvene odnose, uslove i mogućnosti življenja. Biće potrebno još dosta vremena, mnogo promena u svetu u celini i pojedinaca da bi se stvorili odnosi i okviri za razrešenje i prevazilaženje te ,večne’ – danas veoma izražene – neusklađenosti između individualnog i socijalnog u vaspitanju”...*

Profesor Potkonjak nije doživeo razrešenje dilema koje je precizno vizualizovao i dobro opisao... Da li su za to spremni pedagoški poslenici koji na pedagoškoj doktrini i kredo profesora Potkonjaka, nastavljaju da traže smisao pedagoških aktivnosti sa druge strane ideoloških sindroma duha vremena i često iskrivljene svesti javnog mnjenja? Umni profesor se pita kako pedagoški delovati danas kada je značaj socijalnog uticaja nestao sa horizonta pedagoške misli i dela. Pri tome su različite socijalnosti, ekonomski i materijalni motivi, postali mnogo bitniji za odrastanje potomstva, za oblikovanje svesti o vrednostima, za razumevanje društva i formiranje pogleda na svet. U fokusu profesorovih opažanja stoji promišljanje o tome kako treba da izgleda jezgro pedagoških postupaka i delovanja koji podržavaju individualnost, subjektivnost, “samooptimizaciju”, čak i u uslovima konstantnog, fleksibilnog prilagođavanja neregulisanim tržišnim odrednicama i idealima. Očovečenje, humanizacija, emancipacija, darovitost, ljubav čine stožere, okosnicu rada profesora. Ove divne reči kao da su prognane iz našeg hektičnog, institucionalizovanog, internetskog i kibernetškog pedagoškog konteksta, punog nasilja i dilema. Potrebno je stalno redefinisavanje i promišljanje pedagogije kao kritičke i emancipatorske misli, kao realne mogućnosti preobražaja – metanoie, kako je to reflektovano u težnjama i tekstovima profesora Nikole Potkonjaka.

Čini se da su pedagoški poslenici danas u nekoj paradoksalnoj situaciji. Naime, što se više objavljuje, piše, vode sastanci, diskutuje i oblikuje obrazovna politika, to je u očima javnosti, a nekada i samih pedagoških poslenika, slika vaspitanja i obrazovanja sve zamršenija. Reforme obrazovanja, smenjuju se jedna za drugom, tako da ponekada i nemamo vremena za potpuni pregled pojedinačnih mera, ne postoji validno ispitivanje i praćenje učinka ili koristi novih pedagoških koncepata. Nevolja je u činjenici da ponekada sami učesnici pedagoških previranja gube sposobnost da uvide suštinu, pogotovo što se u praktičnom pedagoškom delovanju nalaze mnogi ciljevi i opcije koji se smatraju važnim u krugovima mas-medija, manje ili više otvorenim političkim pozicijama i stremljenjima. Ovde nam može pomoći *pedagoški kredo* profesora Potkonjaka. U njemu su trasirana prihvatljiva rešenja, jasna je orijentacija u kojoj nema distanciranja u teorijskim i praktičnim pedagoškim nastojanjima. Profesor Potkonjak poručuje da zamršenost i komplikovanost aktuelnih diskusija o vaspitanju i obrazovanju nije neizbežna. Svoja promišljanja upućuje svima koji žele pedagoški da delaju – pri čemu pedagoško poslenstvo posmatra kao društvenu delatnost koja svoja polazišta nalazi u praktičnom delovanju,

koja uređuje stvarnost na sebi svojstven način, ne prema određenim političko-ideološkim pozicijama i nekom mas-medijском publicističkom mejnstrimu, nego prema načelima i sistematici moderne, pedagoške nauke.

Možda će neko biti razočaran jer tekstovi profesora Potkonjaka ne daju gotove, utvrđene korake i strategije pedagoškog aktivizma. Profesor ne nudi u svom pedagoškom kreu recepte za pedagošku svakodnevicu i praktično snalaženje. Nasuprot tome, želi da učini vidljivim osnovni problem pedagoškog delovanja koji pretili da nestane u mnoštvu aktuelnih saznanja i interesa. Profesor pokušava, putem pedagoške aktivnosti, prirodno datu razliku između rođenja čoveka i njegove biološke i društvene zrelosti, tokom godina tako da oblikuje, da je oni, koji odrastaju, sami mogu prevazići. On pledira neophodnost društvene, socijalne i lične integracije u biografskom procesu i smatra da ako se ona dostigne, onda je i fundamentalni pedagoški zadatak završen. Na ovim postulatima, on gradi opšte utemeljenje organizovanja i realizovanja vaspitanja i obrazovanja (formalnog i neformalnog, institucionalizovanog i neinstitutionalizovanog). U tom smislu, profesor Potkonjak implicira jednu pedagoški novu teoriju individualizacije koja se ne poziva samo na obrazovnu tradiciju i klasičnu obrazovnu teoriju. Uklapanje individue u socijalni milje življenja, prema profesoru Potkonjaku, mnogo više polazi od toga da individualizacija nastaje uzastopnim potezima onoga koji odrasta, kao rezultat stalnog duhovnog rada na sebi u bavljenju sa kulturnim objektivacijama. Individualizacija počiva na autonomiji pojedinca, na socijalnim vezama i definisanoj predstavi ličnosti fleksibilnog učesnika pluralističkog kulturnog, životnog okruženja...

Pedagogiju, koja promišlja procese koji se tiču pedagoške teorije i prakse treba, kako smatra profesor Potkonjak, zapravo objasniti, javno kritički ispitati sve podrazumevane radnje i uputiti je putem koji vodi ka "autonomnoj" nauci. Pedagogija, u okviru svog predmeta, može kritički da se izjašnjava po brojnim praktičnim pitanjima, a može i da se koncentriše na društveno-naučna istraživanja o obrazovanju, koja doduše ponekad (poput npr. PISA ispitivanja) dižu prašinu u oblasti obrazovanja i politike, ali daju malo koristi u pogledu pedagoškog delanja. U tom smislu, sistemu vaspitanja i obrazovanja, koji profesor Potkonjak promišlja, danas nedostaje duhovna sredina koja bi akterima mogla biti kako strateški cilj, tako i podsticaj za dalji rad, kao pomoć da se spreče frustracije koje se mogu sprečiti, i kao mogućnost, da se one neizbežne prebrode.

Praćenje rasta, razvoja od rođenja do zrelosti je suština pedagoškog zadatka koga profesor posmatra na samo privatno u porodici, ili profesionalno, u školi, nego i kao opšte društveno delovanje, dakle, kao takvo u kome svi delovi društva u nekom obliku učestvuju i moraju da učestvuju (kao u poznatoj, sada pomalo i zaboravljenoj sintagmi da u vaspitanju deteta učestvuje čitavo selo). Vaspitanje ne može biti vrednosno neutralno, a implikacija toga je da ni pedagogija, kao nauka o vaspitanju, u koju veruje profesor Potkonjak, ne može biti vrednosno neutralna. Njeno vrednosno opredeljenje jeste opredeljenje i vera u čoveka i za čoveka kao individualnog ljudskog bića, ali i opredeljenje za slobodnu ljudsku zajednicu. Ovakvo, jedino pravo opredeljivanje pedagogije može, prema mišljenju profesora, da spreči svaki pokušaj manipulisanja i zloupotrebe vaspitanja i obrazovanja. U takvo vaspitanje i pedagogiju i ovakav pedagoški fundamentalni program u vidu snaženja i podrške konstituisanju pedagogije kao integralne nauke koja će omogućiti da vaspitanje bude ono što *treba* da bude, što *može* da bude, što stvarno *jeste*, **veruje profesor Nikola Potkonjak**. Onaj koji u sve ovo sumnja dužan je da ponudi svoje argumente i odrednice, da predloži nešto drugačije i bolje. Oni koji ne sumnjaju, veruju rečima profesora Potkonjaka, a on optimistički smatra da **ima nade ...**

**Naš pedagoški kreda je u funkciji takve nade i vere.
Verujem da će se rešenja nalaziti, prevazilaziti i ponovo nalaziti ...**

Profesor Nikola Potkonjak ostavio je svoj pedagoški kreda kao izraz realne mogućnosti i optimizma za pedagogiju XXI veka. Svoj pedagoški *veruju* profesor je ostavio kako bismo najjasnije mogli da spoznamo čime se bavio i čime je ispunio svoj san, svoj prostor između realnosti i vizije, sve ono čime je teorijski i praktično ispunio svoj sopstveni život, svoja lična preispitivanja, stavove, verovanja, nadanja... Profesor Potkonjak ne daje kritički osvrt na svoj pedagoški kreda. Kritiku onoga što je uradio prepušta drugima, sa intencijom da to urade danas ili sutra... Možda će to neko uraditi, ili ne... Možda će pedagoški kreda profesora Potkonjaka pomoći, a možda i otežati poslenstvo onima koji ga prihvataju... Ali, to je ipak naš problem, a ne problem profesora Nikole Potkonjaka ...

Pedagogija kao integralna nauka o vaspitanju i obrazovanju, sadrži obuhvatnu teorijsku i naučnu sistematiku ali i dimenziju praktičnog, svakodnevnog, sopstvenog delovanja pedagoga. Profesor Potkonjak je optimističan, ima čvrstu veru i otvorenost prema novim saznanjima i metodama delovanja. Implicite, profesor čitaocima ostavlja prostor u svom pedagoškom kreda – i ostavlja otvorenim moguće dileme da li se sve što *bi se moglo* znati, zaista i *može* znati i stvarno *mora* znati da bi se uspešno pedagoški delovalo... Da imamo pouzdane i valjane odgovore na ova pitanja, mogli bismo sigurnije vladati svakodnevnim životom i pedagoškim zanimanjem. U svakom slučaju, kao u drugim svojim spisima i tekstovima, tako nas i u svom pedagoškom kreda, profesor Potkonjak, na kraju, ostavlja vlastitim, principijelno različitim stilovima razmišljanja, sopstvenim rešenjima i mogućim konfuzijama koje prate teorijsku i praktičnu stranu pedagoške delatnosti. Kraće rečeno, profesor Potkonjak traži od pedagoga, da sa jedne strane, pedagogiju ponovo otkrije kao neophodnu, posebnu i jedinstvenu društvenu praksu, i da je, sa druge strane, zaštititi od neadekvatnih, ideoloških i neprimerenih zahteva spolja (od preterane psihologizacije i ekonomizacije pedagoškog rada) tako, da pedagog ipak može upotrebljiva saznanja da koristi za sebe, kada mu ona stoje na raspolaganju.

Najzad, profesor Potkonjak je svoj pedagoški kreda predao čitaocima u vidu eseja – objasnio je povezanost predstava putem kojih se trenutno stanje obrazovnog sistema može bolje razumeti i o kojima se može kritički razmišljati s obzirom na buduće promene i poboljšanja. Forma eseja dozvoljava profesoru da se na najbolji način obrati čitaocima, koji već imaju neka pedagoška znanja i iskustva sa pedagoškim sadržajima. Time nas poziva da izvučemo svoj kontekst pri čitanju njegovog, ali i da stupimo u uzajamni odnos sa profesorovim interpretacijama... Da promislimo neki svoj pedagoški kreda – sa vlastitom argumentacijom, i za one smelije... da vlastitim saznanjem i iskustvom učine neke profesorove reči upitnim, pa i da prekorače njegova izlaganja... Moguća, zamišljena interakcija uvek predstavlja draž maštovitog čitanja sadržaja koji prate pedagošku delatnost. U tom smislu, tekstovi profesora Potkonjaka su uvek izazovni i tajnoviti, nude sadržaje i teme koje svakoga dana u životu svakog pedagoga igraju, manje ili više značajnu ulogu, pitanja i dileme rasta, razvoja, sazrevanja, odrastanje... dece i odraslih... promišljanje strategije odgovornosti koja uvek nudi prostor za različite interpretacije.

Profesor Potkonjak je svoj pedagoški kreda dao i u formi akademskog predavanja koji dozvoljava čitaocu da za sebe pravi fine, precizne razlike svog pedagoškog stava, svog pedagoškog kreda, svog koncepta i pogleda na svet. Sve ovo nas oslobađa osećanja krivice koju pedagogima redovno upućuju "sa strane" da su pedagogija i pedagogi uzeli koncept pogleda na svet koji je rezistentan na kritiku. U tom smislu, profesor Potkonjak poručuje

da nada ostaje. Pošto se pedagoška praksa zbog prirode svoje stvari ne može ukinuti sve dok se deca rađaju i pošto ona većinom postoji nezavisno od naučnih i političkih direktnih, spoljnih zahteva, škole će naravno i dalje postojati, dobri pedagozi će biti traženi, a učenici će ih priželjkivati. Njihov broj je nažalost nepoznat, jer retko dobijaju pažnju javnosti. Takođe i visoko kvalifikovani profesori na fakultetima će uprkos besmislu mnogih reformi i dalje pružati dobro akademsko obrazovanje, uprkos birokratskog formalizma i grandiozno propisane terminologije sa žargonom koji poznajemo iz reklama. Pedagoška praksa je do sada u svojoj svakodnevnici uprkos teškoćama na koje je nailazila, uvek sprovodila nešto razumno. To verovatno potiče od toga što ona počiva na neposrednoj ljudskoj komunikaciji koju učenici ne doživljavaju i ne oblikuju kao nešto besmisleno. Ljudi jednostavno ne bi izdržali tako nešto. Jednom rečju: život će se nekako pedagoški dalje razvijati... Pitanje je samo, da li nam je dovoljno to "nekako"? Svoj pedagoški kredo – veruju, profesor Potkonjak nam je ostavio da bismo, još jednom promislili ideološke pozicije otporne na kritiku...

Od pedagoškog mejnstrima podojenog reformama ne može se očekivati ni otpor ni solidarnost. Pedagogija je stalno u reformama koje su, često, donosile više problema nego rešenja... Radilo se o promenama, zahtevima iz kojih su izlazili nezadovoljniji i učenici i nastavnici i roditelji... Kada promišljamo i na papir stavimo jasne, iskrene i istinite reči čoveka koji je decenije života i rada ostavio u ovim lepim i smutnim pedagoškim vodama, ostajemo tužni i zatečeni, pred upitanošću da li ćemo prestati sa starim navikama i krenuti sa procesom obrazovanja i vaspitanja – onako kako o tome piše, raspravlja i promišlja autor kroz snažne reči svoje vere u ono čime se danas bavimo – vaspitanjem u porodici, školi, okruženju... Izuzetna kultura, široka obaveštenost, retka intuicija omogućavale su profesoru Nikoli Potkonjaku da sa lakoćom i pouzdanošću uočava stare ideje u novom ruhu, da prepozna pedagoško pomodarstvo, da razlikuje prave od lažnih vrednosti u traganju za valjanim polazištima u razvijanju moderne, humanistički orijentisane pedagogije. Njegov pedagoški i nastavnički opus predstavlja širok, ali u svojim delovima čvrsto povezan i promišljen projekat. U svojim radovima, profesor Potkonjak, ne samo što stalno govori o potrebi za nečim novim, drugačijim – on zaista ima uverenje za nešto *novi*, za drugačiji svet, drugačiji sistem vrednosti, drugačiji sutrašnji život... Stoga nam njegovi tekstovi, rasprave i sadržaji mogu pomoći da bolje razumemo sebe, da spoznamo šta nam zaista valja činiti i kakve odnose graditi u ovom nadasve lepom, ali i jednako teškom i odgovornom pozivu vaspitača i – mogućem razrešenju dileme: *Kad i gde počinje ljubav, a kada vaspitanje...*

Profesor Nikola Potkonjak se u pedagogiji uvek kretao stazom koju je sam osmislio, samostalnog duha, isuviše svoj da bi mogao da bude još nečiji, sledio je impuls slobode svoje misli i osobenog pedagoškog profila na afirmaciji jugoslovenske i srpske, pedagoške misli, na oblikovanju, razvoju i naučnom usmeravanju ove discipline. Značajne su njegove publikacije, knjige, radovi sa kojima je učestvovao na naučnim skupovima, angažovanje u delatnostima koje su doprinele afirmaciji pedagoške misli, rad na pitanjima vaspitanja i obrazovanja o kojima je metodološki precizno, polemički i kritički raspravljao, uz koje je naučno rastao, sazrevao i upućivao čitaoce u dublje i svestranije razumevanje. Tako je doprineo širenju pedagoških obrazaca i pedagoške kulture, popularisanju i jačanju pedagogije kao nauke.

Celovita, moderna, kritička, naučno utemeljena, holistička misao profesora Nikole Potkonjaka danas je potrebnija, čini mi se, više nego ikada ranije... i njegova poruka da:

Istinska, celovita pedagogija, pedagogija u pravom i punom značenju te reči, mora obuhvatiti i u sebi čvrsto objediniti i **pedagogiju duhovnosti, pedagogiju vrlina i vrednosti**, u krajnjoj liniji, **pedagogiju pravog smisla čovekovog života!** Ona mora biti pedagogija **vaspitavanja** čoveka kao celovitog duhovnog ljudskog bića, kao celovite ljudske ličnosti. **Tako se jedino može i mora formulisati i cilj pedagoške delatnosti u okviru te pedagogije.** Deca su 'mali anđeli u telu ljudskom'! I upravo to 'anđeosko' treba sačuvati u deci, a kasnije u čoveku tokom njegovog života. Vaspitanjem se ono ne sme uništavati i narušavati. Naprotiv! Treba ga **pravim** vaspitanjem razvijati... Omogućiti razvijanje anđeoskog u svakom detetu i odraslom čoveku ...

Prof. dr Isidor Graorac

Novi Sad

NEDOVRŠENO PISMO PROFESORU POTKONJAKU – SEĆANJE U TEZAMA

Poštovani i dragi Professore,

Nadam se da ćete i ovog puta, kao i minulih pet decenija našeg poznanstva i saradnje, oprostiti moje nepromišljenosti i ogrešenja. Godinama smo razmenjivali misli i sporazumevali se pomoću pisama, svedočili i proveravali lična uverenja i životna iskustva. Možda i ovo pismo bude doprinos kolegama koji žele da nas se sećaju i bolje upoznaju.

Naše upoznavanje je počelo 1968. godine kada sam polagao prvi ispit kod Vas. Prvi sam odgovorio na sva pitanja i izašao iz učionice. „Ti već uradio”, iznenadili ste se. „Laka su bila pitanja”, odgovorio sam. „Nisu, ali dobro je ako su tebi laka”. Pohvalili ste moje odgovore i nagradili me najvišom ocenom. Tako ste kumovali na mom venčanju s pedagogijom. Ja sam, međutim, otpočeo kritikom Vaše (i jugoslovenske) pedagogije, nazivajući je “ideologijom vaspitanja”. U to vreme smo naučili od filozofa da je ideologija iskrivljena ili lažna svest kako sam ja doživljavao jugoslovensku pedagogiju.

Rano ste primetili moju posvećenost pedagogiji i na trećoj godini dali mi najveću ocenu iz metodologije iako nisam tačno uradio zadatke iz statistike. Uz to, na svoju ruku sam dao učenicima srednje škole esej-test o verskim iskustvima. Otac jedne učenice – policajac, zvao vas je da pita da li ste videli taj test. Rekli ste mi da nema nikakvih problema... Idući na drugi sprat s koleginicom koja je tek počela da studira, primetio sam da će postati pedagog ukoliko se venča s pedagogijom. Bez razmišljanja je odgovorila: S pedagogijom živim u vanbračnim odnosima!

U to vreme ste pripremali velik skup o cilju vaspitanja u Sremskoj Mitrovici. Predložili ste troje studenata da prisustvuju. Ja sam jedini prisustvovao. Kasnije će prof. R. Ničković kritikovati ideološka skretanja na tom skupu a ja sam objavio raspravu: *Kritika ili reafirmacija dogmatizma – Povodom napisa Radisava Ničkovića (Marksistička misao 3/1977)*.

Za pedagogiju koja je u to vreme dedukovana iz ideologije, a vaspitanje shvatano kao idejno usmeravanje dece bila je od velike važnosti kritika vladajuće ideologije. Stoga što je danas u svim sferama društva i kulture, bar deklarativno, prihvaćen pluralizam (koji je često izvrnut u relativizam i nihilizam), teško je prepoznati vladajuću ideologiju koja možda i ne postoji...

Iako smo se u tim pitanjima razilazili, u konkretnim sporenjima blagonaklono ste gledali na moja “leva skretanja”. Tako je bilo i na jednom velikom skupu jugoslovenskih pedagoga u Beogradu, na kome sam se slučajno zatekao. Sala puna, predsedavao je prof. Vladimir Mužić. Sa više učesnika stajali ste kod ulaznih vrata, ja sam stao pored Vas. Prijavio sam se za diskusiju. Ne sećam se šta je bila tema skupa, tek rekao sam da „mi nemamo pedagošku teoriju vaspitanja” (ponovio sam reči Sande Marjanović) i kritikovao gnoseologiju u pedagogiji zasnovanu na Lenjinovoj teoriji odraza, našta je reagovao iz publike Radovan Teodosić. Sav zajapuren stao sam ponovo pored Vas. Pohvalili ste radikalizam u diskusiji, „samo nisi trebao reći da nemamo teoriju vaspitanja; mogu ti odgovoriti a šta je Rezolucija desetog kongresa Partije o vaspitanju i obrazovanju...”. Na

tom skupu se pojavio Stevan Bezdanov, obaveštavajući prisutne da je upravo izglasana pomenuta Rezolucija...

U prijatnom sećanju mi je ostala promocija Vaše knjige (*Pedagogija I i II*, Milena i Nikola Potkonjak, udžbenik za pedagoške akademije). U dogovoru s Vama i profesorima iz Novog Sada organizovao sam tu tribinu (*Pedagoška stvarnost* 7/1975). Tema tribine: *Pedagogija na raskrscima*, i diskusija tamo vođena mogu biti podsticajni i za današnje pedagoške tribine.

Čitajući izvode sa pomenute promocije setio sam se nekih tribina na kojima ste pozivali učesnike na dijalog i kritiku, i ako je dozvoljeno reći, organizovali ste više skupova i tribina nego svi profesori pedagogije u Beogradu zajedno. Možda se slično može kazati i za moj rad na Pedagoškoj akademiji u Novom Sadu.

Iako sam izbegavao da govorim o svom pedagoškom delovanju, zaključio sam da nije moguće da čovek piše o delovanju svog profesora a da ne govori i o sebi i svom radu.



Na fotografiji su (s leva na desno): prof. dr Mihailo Palov, prof. dr Nikola Potkonjak, prof. dr Radomir Makarić, asist. Isidor Graorac

Posle drugog ljubaznog poziva kolegice Grozdanke Gojkov shvatio sam da sam dužan i profesoru Potkonjaku i svojim kolegama prilog za zbornik. Ne može se govoriti o našem profesoru a da se nema u vidu jugoslovenska (srpska) pedagogija u celini. Ne samo stoga što je profesor imenovan kao "mentor srpske pedagogije". Ne poznajem ni radove ni kolege koji danas predaju opštu pedagogiju, ali od studentskih dana smatram da je neophodno kritički se razračunati sa njenom socijalističkom tradicijom posle 1945. godine. Ona se ne može prevazići jednostavnim prećutkivanjem. Dok su naši filozofi i sociolozi nastojali da kritikom vladajuće ideologije menjaju ljudske odnose i politički sistem, pedagozi su sve vreme trajanja socijalizma svoje delovanje i ulogu vaspitanja posmatrali oslanjajući se na vladajući sistem i apologiju postojećeg.

Profesor Potkonjak je na brojnim skupovima koje je organizovao pozivao na kritiku i dijalog, ukazivao na dileme i protivrečnosti u pedagoškim shvatanjima i procesu obrazovanja, međutim, takvi predlozi su retko prihvatani i razvijani, možda i stoga što profesor nije imao kreativne oponente i saradnike. Pomenuću još nekoliko tema

koje su pogrešno razmatrane u jugoslovenskoj, pa i pedagogiji našeg profesora usled nereflektovanog pristupa i neosnovanih implicitnih pretpostavki:

1. Dok je početkom XX veka u Evropi bujao pedocentrizam, u Sovjetskom Savezu postala na glasu pedologija, u našim pedagoškim rečnicima ni posle nekoliko decenija nije uvršten pojam dete. Ali je zato kritikovana sovjetska pedagogija kao "bezdjetnaja". Verovatno je i takva kritika bila prepreka da bude shvaćeno: i jugoslovenska pedagogija je "bez deteta". Ali brojni naši pesnici su posle Drugog svetskog rata drugačije doživljavali dete i detinjstvo. Na primer, Desanka Maksimović je pevala:

*A sad je došao veliki trenutak
o kome čovečanstvo davno sanja
kad učenik treba učitelja da vodi.*

2. Već na prvim predavanjima iz opšte pedagogije profesor je dokazivao da je fundamentalno pedagoško pitanje: *Šta je vaspitanje*. Zanimljivo bi bilo rekonstruisati shvatanja o vaspitanju od 1968. do 2015, poslednjih studija prof. Potkonjaka o toj temi. Prvi rad o toj temi objavljen mi je u *Zborniku Instituta za pedagoška istraživanja* (1975/8). Pošto sam prihvatio shvatanje emancipatorske neomarksističke pedagogije koje me je dovelo do postmoderne pedagogije, logično je što je u tim pitanjima najviše bilo neslaganja sa profesorovim shvatanjima. Kada je pre neku godinu držan skup *Vaspitanje danas*, poslao sam saopštenje, koje je prihvaćeno, zahvaljujući verovatno i ljubaznim sugestijama recenzenata. Nisam otišao na skup jer sam saznao da će se sporiti profesori Potkonjak i Ivić o tome da li u Nacionalnoj strategiji ima ili nema "vaspitanja". Kako da u takvoj raspravi učestvujem kad smatram da vaspitanje danas nije moguće ili ga u društvu i kulturi zaista nema!
3. Na obeležavanju godišnjice Katedre za pedagogiju na FF u Beogradu, profesor mi je rekao: „Dva puta sam te stavljao na spisak pozvanih”. Došao sam, slikao se sa kolegama, ali nisam govorio na skupu.
4. Osobnosti naše pedagogije u socijalističkoj Jugoslaviji biće shvaćene kad se analizira ova nauka i nastava opšte pedagogije koju su činili zapravo samo udžbenici pedagogije.
5. Na sastanku Odeljenja za pedagogiju iz Novog Sada i beogradske katedre (1976), koji je inicirao prof. Potkonjak, posvećenom programu pedagoške metodologije, vođena je zanimljiva diskusija učesnika. Izneo sam provokativan stav da će naša pedagogija napredovati kao nauka kad budemo imali uvod u pedagogiju poput Radonjićevog *Uvoda u psihologiju*. Profesor Potkonjak je spontano rekao: „Napiši ga”.
6. Kada je u NIN-u (16. 4. 1978) izašla kritika ondašnje reforme obrazovanja pod naslovom: *Pedagogija ili javašluk*, profesor Potkonjak se mnogo naljutio na mene, ali ga je ljutnja posle izvesnog vremena prošla.

Umesto zaključka

Šta uistinu predstavlja život sa pedagogijom i za pedagogiju? Da li je to izvesno osobeno moranje, poziv i priziv na rad - "sve za druge ništa za sebe", kao što piše na Pestalocijevom spomeniku. Ili je reč o svojevrsnom naprezanju kome je teško razumeti značenje i smisao. Filozof je dokazivao: „Ono što određuje ljudski život jeste napor i

naprezanje, a ne opuštenost i lagodnost... Ljudski život je beskonačno naprezanje..." (M. Đurić, 1999: 353, 354). Da li je to saznanje dublje i moćnije od onog o smislu života? Pomenuta pitanja se postavljaju ako pažljivo posmatramo životnu putanju profesora Potkonjaka. Možda i svakog pedagoga posvećenog svom pozivu. Kao da su pitanja *zašto i čemu* starija od onog o smislu postojanja jer se o njima čuti, jer o prizivu i moranju kao da i ne može da se govori. Zar su sve značajne istine o životu više tajna nego znanje?

Акад. проф. др Зоран Аврамовић

Институт за педагошка истраживања, Београд

ДВА СЕЋАЊА НА ПРОФЕСОРА НИКОЛУ ПОТКОЊАКА

Прво сећање. – Била је Сала хероја на Филолошком факултету у Београду пуна уписаних студената на свим одељењима факултета, пуна „бруцоша“. Чекали смо да нам се обрати декан факултета. Појавила су се двојица професора за које, разуме се, до тада нисмо знали. Били су то проф. др Дејан Медаковић, декан и проф. др Никола Поткоњак, продекан. Сећам се тих поздравних говора надахнутих идејом освајања научног знања и слободе студирања. Наредни дани и године студирања на одељењу за социологију протикали су у окружењу партијско политичких притисака на факултет због осморо професора са Катедре за филозофију и социологију. Студенти су стали у одбрану својих професора, а то исто је учинила и управа факултета на челу са деканом и продеканом. Када је Скупштина Републике Србије донела одлуку 1975. године да се удаље професори са факултета, професори Медаковић и Поткоњак су поднели оставке. Касније сам разумео да то није била њихова лична одговорност. Тим чином је показана колективна одговорност зато што је постојала свест и савест да су одговорни и за све оно што се тиче рада наставника на Филозофском факултету. Факултет као интелектуална и морална целина има своје успешне и мање успешне професоре и сараднике, присталице власти и противнике, а све то управа мора да прихвати и стане иза својих наставника и сарадника. Ово тим пре што одстрањени професори, нису одстрањени због политичке активности већ због критичких ставова о самоуправљању у својим научним радовима. Тако се прекинуо један мандат декана и продекана који је почео са похвалом знању, слободи и интелектуалној заједници професора и студената, а завршио се часно, овога пута солидарношћу са својим колегама професорима.

Мој професионални пут, у улози гимназијског наставника, а касније у Институту за педагошка истраживања, доводио ме је у више разних сусрета са професором Поткоњаком. Добро смо се разумевали у дискусијама о образовању и васпитању, он као педагог, а ја као социолог. У сваком од тих сусрета уверавао ме је професор Поткоњак у његово широко и научно педагошко знање које сам користио у својим радовима али и у све квалитете моралне личности.

Друго сећање. – Нисам по основном образовању педагог али сам природом посла гимназијског наставника, а касније истраживањима у Институту за педагошка истраживања, читао радове професора Поткоњака. Издвајам један његов рад који ме је подстакао на размишљања о реформи и будућности наше школе. Реч је о раду „Основни проблеми у покушајима реформе наставе током 20. века“, из 2000. године, објављен у часопису *Насиња и васишњање*, 1-2.

У том раду, професор Поткоњак је ставио под критичку лупу идеје и покушаје да се реформише класична организација наставе. Другим речима, поставио је питање да ли је, у таласу реформских замисли, могућно укидање разредно-предметне-часовне наставе. Овако постављен проблем упућује проучаваоца образовања на испитивање односа модерно-традиционално у школском систему у време када су реформе образовања и васпитања у знаку модернизације и напуштање традиционал-

них модела. Рад професора Поткоњака подстакао ме је да и себи поставим питање: каква ће бити школа будућности? На то питање је тешко одговорити. Непознат је пут који ће нације и савремено светско друштво изабрати. Модернизација школе не мора да кореспондира са друштвеним променама. Преовлађујући процеси данас-сутра могу бити застарели и одбачени. Будућа школа у Србији сигурно ће се „развијати“ технолошки, програмски, уџбенички, наставнички. Свака модерна реформа школе ће бити унутрашња, а то значи са стручном и научном подлогом наставе, програма, усавршавањем наставника. Међутим, будућа школа неће моћи да реформише друштво и његову растућу комплексност. Посебно поглавље биће област сукоба нарастајућег ученичког агресивног индивидуализма и социјано-моралних васпитних норми. Друштвено „ослобађање“ ученика наилазиће на брану васпитних друштвених норми и то ће бити простор социјалних напетости у школи између наставник и ученика, а с друге стране, ученика и ученичких група.

Школа будућности мораће да рачуна на промене у друштву. Истраживачи будућности указују на неколико могућих изгледа будућег друштва – убрзани економски раст, пораст броја становника планете, глобализација људских активности, ширење међународне сарадње, пораст значаја политичког одлучивања о укупном друштвеном развоју. Међутим, фактори развоја светског друштва не крче само пут благостању већ и стварају нових проблема са којима се суочава образовање. Глобализација „прогреса“ ствара и глобализацију „кризе“. Тако, шири се сиромаштво, убрзава се бекство са села, криминал је у порасту, расте број „искључених из друштва“, губе се корени (угроженост идентитета). У сенци слављења глобализације стоји збуњени појединац, угрожен у својој егзистенцији. Свет увећава сигурност али још више и своју несигурност.

Неки социолози сматрају да се ствара транснационална елита која диктира развој светског друштва у правцу новог тоталитаризма. У тоталитаризму XXI века долази до приватизације јавног добра друштва, заправо до тријумфа парцијалних и егоистичких интереса и разарања националних држава. Вредности националне заједнице замениће „слободно лебдећи индивидуум“ коме држава служи само као сервис. Агресивни индивидуализам и хедонизам ће порушити темеље људске заједнице.

На образовање се и даље гледа као на полугу, услов развоја локалне заједнице, државе и човечанства. Истовремено, образовање треба да на пресудан начин допринесе личном развоју. Суштински циљ образовања треба да буде у томе да сваком појединцу омогући развој способности формирања судова и ставова и деловање у складу са својим мишљењем. У тежњи да оствари ова два основна задатка, теоријски мислиоци образовања (*Образовање – скривена ризница*, 1996) тврде да треба повезати сва четири стуба образовања – знање за учење, знање за рад, знање за живот у заједници, знање за постојање.

Организација образовања и настава суочава се сада, а у будућности још више ће – са *променама*. Размишља се о новим облицима организације традиционалне школе, као и о перманентном образовању. Под утицајем нових информатичких технологија лансирају се концепти «кућног образовања», «покретног школовања», «учионице без зидова». Предлажу се иновације са тзв. менторима у настави, односно са укључивањем стручњака из разних области рада у наставу. Има идеја и о организацији наставе путем „уговора о учењу“, што значи да се учи оно што ученик жели. Брзе друштвене промене захтевају и промене у образовању.

Промене обухватају и концепцију *наставној програма*, однос између униформних и диференцираних наставних програма. Нови погледи на структуру наставних

програма садрже идеју о напуштању дисциплинарно-предметне наставе. Предлажу се интердисциплинарни предмети, проблемски предмети, алтернативни извори знања, опречне интерпретације.

Отвара се питање *нових знања* (техничких и социјалних) и применљивости знања које се стиче у настави. Актуелизована је дилема о односу фактографског знања и развоја мишљења. Да ли је важније знање које нас оспособљава за начин учења од знања које изражава стање науке?

У области социјалних знања порастао је значај знања о међуљудским односима и одлучивању. Модерно друштво усамљује појединца, његова комуникација са околином је све тежа, лако се губе пријатељства а самим тим и поверење у друге људе. У моди су “психолошке технике” групног приближавања.

Појава нових *вредности* је околност на коју будуће образовање мора рачунати. Образовне установе суочавају се са изазовима глобализације и потребом очувања националних, традиционалних вредности. Школа треба да преноси чињеничко знање, али она не може да избегне вредности у свом раду (вредновање личности, догађаја, идеја, итд.).

Образовне установе ће се суочавати и са новим *наставним методима* и њиховом применом. Класична фронтална метода, класично предавање се напушта. Све више се истиче улога ученика, студента као субјекта наставе. Ученици «играју улоге», пишу семинарске радове, дискутују о неком проблему.

Нове технологије улазе у образовање. Интернет, компјутер, мултимедијалност не могу се мимоићи у конципирању модерног управљања. Памћење података и комуникацију преузима нова технологија.

Каква ће будућност школе образовања бити у Србији, зависи од одговора на следећих неколико питања између низа других. Укратко реч је о питањима да ли ће ученик понети исправно или погрешно знање из образовног система:

1) Систем образовања (не)ће успети да оствари основне функције – да пренесе знања и васпитне вредности, да развије њихове сазнајне способности, да их обучи за друштвене улоге;

2) Између квалитета знања и конструкције система образовања (система наставе) неће постојати нужно подударност, односно да први квалитет није незаобилазни услов другог. Могућно је осигурати квалитет знања у школским програмима и уџбеницима а да у систему образовања (не)буду реализовани због уплива социјалних, имплицитних чинилаца у образовну интеракцију;

3) Форсирање информатичке технологије превиђа чињеницу да унапређују само једну врсту знања – складиштење и меморију, односно да су у функцији практично-технолошког знања. Нове технологије подстичу функционални начин мишљења, а одмажу разумевању социјалног и појединачног живота. Модерне технологије су стекле самосталну моћ да господаре материјалним развојем и да је сасвим неизвесна блиска будућност савременог друштва под њиховом доминацијом;

4) Притисак транснационалних стандарда, ЕУ интеграције, ширење глобализма и захтеви који из тога произилазе биће препрека идентитетском корпусу знања. Основна противречност овог процеса изразиће се као напетост између вишевековног изграђивања националног, образовног и васпитног идентитета и убрзане стандардизације на европском простору;

5) Класично питање је да ли ће ученици направити ваљан избор стручног опредељења.

У условима растуће сложености друштва и човековог технологизованог живота, питање је какве промене школе и образовања треба да се остваре. Стручњаци и нестручњаци укључили су се у трагање за моделом нове школе, а то обухвата све њене структурне елементе: наставне планове и програме, организацију наставе, уџбенике, стручно усавшавање наставника. Смишљено је на десетине модела нове школе. Али у свим тим покушајима никако да се превазиђе разредно-предметно-часовна настава. То питање је поставио професор Поткоњак и сигуран сам да ће се и у будућности проучаваоци образовања и наставе суочавати са изазовима модернизације васпитања и образовања који би да одбаце вишевековну традицију организације наставе.

Проф. др Јелена Стаматовић

Педагошки факултет у Ужицу

ЕЛЕМЕНТИ КОЈИ ОДРЕЂУЈУ ПРОФЕСИЈУ НАСТАВНИКА У ПОГЛЕДИМА НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА

У раду су представљени погледи, идеје, критике и конструктивни приступи Николе Поткоњака неким од елемената који одређују професију наставника. Значајна питања улоге или улога које наставник има и потреба за јаснијим системом дефинисања тих улога утиче на квалитет рада наставника и на његов професионални рад и идентитет. Важан елемент професије наставника је њихово образовање и стручно усавршавање које свакако заузима значајно место у разматрањима Поткоњака. Његови ставови, утемељења и конструктивни модели везани за образовање и усавршавање наставника су значајна тековина и остварају простор сталној бављењу овом проблемом и њеним унапређивањем.

Важан елемент система васпитања и образовања је свакако наставник (васпитач, учитељ, професор) са свим својим улогама, задацима, обавезама, дужностима. Зашто је наш избор да говоримо у овом раду о питањима везаним баш за наставника? Велика је част а и заслуга када један учитељ, наставник, професор, иза себе остави армију оних који и у науци али и пракси полазе од његових идеја и достигнућа, развијају их, критички их разматрајући, долазећи до нових научних сазнања, примењују идеје и слично. Управо такав је био професор Никола Поткоњак. Многи од нас су имали привилегију да своје педагошко образовање и усавршавање стичу кроз садржаје и литературу чији је он аутор, али и привилегију да им буде професор у оквиру професионалног образовања. Избор професије наставника на било ком нивоу образовања често је вођен личним искуством, доживљајем и аспирацијама. Сигурни смо да је многим од нас који се баве педагошким радом управо Никола Поткоњак био узор. Због тога смо се определили да у овом раду прикажемо неке од елемената који одређују професију наставника полазећи од научних идеја и разматрања која су резултат његовог проучавања ове проблематике.

Наставник и остваривање циљева и задатака васпитања

На почетку ћемо поћи од одређења појма наставник датог у *Педагошкој енциклопедији*, а који се дефинише као „особа која је квалификована за образовање и васпитање деце, омладине и одраслих. Наставник остварује друштвене циљеве и задатке васпитања, пружајући ученицима теоријска и практична знања и умења формирајући код њих правилан поглед на свет, развијајући њихов карактер и црте личности као и друштвену активност. Он делује не само у правцу постизања одређених резултата у раду и учењу, већ и у подстицању бројних позитивних особина, својстава и облика понашања својих ученика” (Поткоњак и Шимлеша, 1989: 103). Из дефиниције се може видети да

је једна од улога наставника да остварује циљеве и задатке васпитања. Они су полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања, па је због тога важно како се одређују и шта на њих утиче. А бројни су чиниоци и разноврсне вредности које га условљавају (Поткоњак, 2009). Сама формулација и одређење циља васпитања током XX века је била подложна променама, и то као формулација у виду личности одређених квалитета или као одређење сврхе васпитања да свестрано развија током живота особену личност. У таквим формулацијама Поткоњак види могућност различитог поимања тих одређења што може утицати на различите приступе организовања васпитног процеса у пракси. Због тога је потребна конкретизација тако формулисаног циља кроз систем задатака васпитања, што није једноставан процес. Решење таквих ситуација олакшава целовита таксономија циља и задатака васпитања која се темељи на интердисциплинарној концепцији педагошке телеологије уоквирене системом вредности на којима треба да се заснива савремено васпитање човека (Поткоњак, 2009). Тиме би се конкретније одредили правци и оквири реализације у пракси, чиме би се лакше решавала бројна васпитна питања, као и деловање самих практичара, наставника. То је оно што је наглашено као потреба и захтев педагогије као науке у савременом друштву. А захтев који се поставља пред наставника је да остварује задатке васпитања и образовања.

Значај образовања наставника

Међусобну везу и условљеност система образовања и васпитања Поткоњак види у томе што „друштво не може без школе, а школе не могу без наставника, што образовање и васпитање не могу без њих, зато што они представљају значајне чиниоце у процесу образовања и васпитања сваког појединца” (Поткоњак, 1999: 249). Управо због тога он наглашава значај образовања наставника. У својим расправама и делима често се може видети његово залагање за бављење теоријским и практичним питањима образовања наставника. У лексикографским изворима у којима је Поткоњак био уредник и аутор код одређења појма наставник увек се наглашава да наставник мора да има квалитетно образовање. У *Педагошкој енциклопедији* наведено је да би наставник могао да остварује своје улоге, обавезе, задужења неопходно је „да има широко и солидно опште образовање, да темељно познаје дисциплине које предаје и проблеме науке које се налазе у њеној основи, да познаје психолошко-педагошке и методичке основе наставе и васпитања и да је овладао одговарајућим педагошким умењима” (Поткоњак и Шимлеша, 1989: 103). За професију наставника је такође битно да он истовремено буде и васпитач у целокупном образовно-васпитном процесу у школи и ван ње и да у концепту образовања будућих наставника важно место треба да заузима оспособљавање наставника за васпитну функцију и оспособљавање да на прави начин учествује у оформљивању целовите личности сваког ученика (Поткоњак, 2011).

Значајан допринос у области која се бави образовањем наставника је и дело *Образовање учитеља у Срби* (Поткоњак, 1999), у коме је приказан историјски развој образовања учитеља који није много заостајао од праваца образовања овог кадра у другим земљама. Разматрање саме појаве, организације и рада институција и сличних облика образовања учитеља у Србији даје један вишеструки и комплексан однос према овој области и оправдава потребу њеног посебног изучавања. Историјски, хронолошки и педагошки приступ феноменологији образовања учитеља дао је одговоре на многа питања, али је самим тим и отворио простор за даље бављење овом проблематиком са различитих аспеката. То обавезује све нас који учествујемо у образовању учитеља и наставника

да морамо бити вођени значајем те професије, да пратимо потребе образовања и професионалног развоја овог кадра и усаглашавамо организацију и садржаје образовања са тим. Оно што Поткоњак сматра великим доприносом је чињеница да је данас у Србији постигнут највиши универзитетски ниво образовања свих категорија наставника, али указује и на слабости исхода образовања када је у питању њихово оспособљавање за педагошки и наставни рад на наставничким факултетима, при чему наглашава да најцеловитије и најорганизованије педагошко-психолошко образовање дају учитељски и педагошки факултети који образују будуће учитеље и васпитаче (Поткоњак, 2012). Један од задатака образовања наставника је њихово оспособљавање на прави начин за улоге које их очекују у раду у образовању и васпитању у школи и настави. То свакако представља основу за иновирање и унапређивање васпитно-образовног рада. Суштинска питања која Поткоњак поставља разматрајући проблематику наставничких улога је њихова идентификација, променљивост и како оспособљавати наставнике за те улоге (Поткоњак, 2010). Он наглашава да идентификација и утврђивање диференцираних таксономија улога наставника представљају базу за њихово оспособљавање у остваривању тих улога. Чињеница је да се у педагошкој литератури тешко може наћи јединствено одређење појма улога наставника и да га условљавају бројни фактори. Често се то може објаснити сталним променама у друштву које имплицитно утичу на образовање и потребом наставника да континуирано преиспитују своје улоге у процесу образовања и васпитања, да их мењају, надограђују, проширују и усаглашавају са друштвеним променама (Вучинић и Антонијевић, 2020). Многи улогу наставника виде као комплексну, која се састоји из више различитих улога, те је потреба управо да се идентификују постојеће улоге, али и да се одреде улоге наставника у перспективи чије ће остварење утицати на квалитет васпитања и образовања. Поткоњак наглашава опасност у стандардизацији улога која може да угрози њихову флексибилност, комплексност, специфичност и различитост и зато решење види у систематизацији, опису улога и њиховој класификацији у одређен систем кроз више диференцираних таксономија што значи „конкретан, прецизан, објективан и сл. попис, систем, преглед, опис улога за сваку ту категорију наставника. Рад сваког од тих наставника има своје особености, различитости и специфичности” (Поткоњак, 2010: 122). Тако дефинисане таксономије улога наставника су основа из којих се изводе конкретни циљеви и задаци образовања и усавршавања наставника, али и оквир за праћење реализације тих циљева и задатака. Такође, на овај начин могу се јасније сагледати и очекивања која друштво има у односу на наставничке улоге, односно тај повратни утицај и на самоперцепцију наставника у односу на дефинисане и описане улоге и правац изграђивања професионалног идентитета који се ослања на те улоге (Врањешевић и Вујисић Живковић, 2013).

Изграђивање професионалног идентитета подразумева формирање личног доживљаја и односа према професији, као и начин на који се наставник у њој самореализује кроз професионално ангажовање у школи и друштву. Он доприноси развоју институције у којој ради кроз унапређење сопственог рада и кроз отвореност за иновативни приступ. Иновативност се углавном посматра у оквирима и заједничком деловању наставника појединца и школе као институције. Бавећи се питањем иновативности школа, Поткоњак износи своје ставове полазећи од чињенице да „школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике” (Поткоњак, 2013: 75). И овде је наглашена улога и одговорност наставника као носиоца реализације иновативних идеја. Које су то особине и својства које треба да поседује иновативни наставник? У поменутом раду Поткоњак даје опис особина и својстава наставника који своју иновативност реализују,

ако имају услове и подршку од институције у којој раде и ако се у тој институцији негује и подстиче иновативна атмосфера и иновативно окружење. Иновативни наставник је онај који воли свој позив и педагошки рад и који је свестан везе између личног давања себе и квалитета васпитања и образовања његових ученика. Он негује и развија своје критичко мишљење и ставове и усмерен је сталном унапређивању свога рада, отворен је за нове идеје, није склон деловању по моделима и шаблонима и стваралачки се односи према своме раду. Даље, Поткоњак (2013) истиче да је иновативни наставник систематичан и свакој промени и иновацији приступа озбиљно уз припрему и планирање сваког корака деловања и оспособљен је да управља својим иновативним радом, што подразумева и методолошку оспособљеност и могућност за организовање примењених и акционих истраживања. Такође, особине које се везују за иновативне наставнике јесу одговорност за свој рад, смисао за тимски рад и отвореност за дисеминацију резултата свога рада.

Морамо озбиљно схватити аргументовану критику у овом раду која се односи на образовање иновативних наставника, односно дати одговор на питање да ли кроз иницијално образовање наставника развијамо наведене особине и карактеристике иновативних наставника и указане слабе тачке. Поткоњак је изнео да: „не оспособљавамо са јасним циљем и задацима, систематски, будуће наставнике за прихватање и практично уношење иновација (нових начина, облика и метода рада) у сопствени педагошки рад, као најпоузданији пут за постизање вишег квалитета у педагошком раду” (Поткоњак, 2013: 80). Овакав увид иницира преиспитивање свих нас који у оквиру високошколских институција образујемо наставнике и питање о сопственој одговорности и запитаност колико доприносимо и стварамо иновативну атмосферу у нашем раду и пружамо студентима пример односа према сопственој професији и жељи да је унапређујемо.

Стручно усавршавање наставника

Императив професије наставника је његово континуирано стручно усавршавање и услов успешног и квалитетног рада сваког наставника. Бројна су теоријска и истраживачка питања постављена и решавана из ове области у претходном веку, а и данас. Оно што је заједнички закључак указује на његову потребу и континуираност, а питања која се решавају и дан-данас везана су за организацију, облике, исходе, законску регулативу, институционализацију и слично. На научном скупу „Образовање и усавршавање наставника”, одржаном на Учитељском факултету у Ужицу, Никола Поткоњак аргументовано износи своје залагање за институционализацију стручног усавршавања наставника: „Лично мислим да ми на плану стручног усавршавања наставника нећемо постизати озбиљније и трајније резултате све док се то подручје не институционализује (2008: 14). Његово залагање је усмерено на то да носиоци стручног усавршавања наставника буду високошколске институције на којима су наставници стицали своје професионално образовање, односно да оне буду водећи организатори, али не и једине у систему стручног усавршавања. Основна питања која се веома споро решавају у овој области, како примећује Поткоњак, јесу: законска регулатива о стручном усавршавању, одређивање носиоца овог процеса који преузима права, обавезе и одговорности из тог домена, као и чиниоци који треба обавезно да учествују у стручном усавршавању, те њихов однос према носиоцима усавршавања. Веза и подрашка наставницима од стране факултета на којима су се професионално образовали јесте важна карика у њиховом професионалном развоју и непосредном раду у пракси. Због тога је оправдано размишљати у правцу идеја

које је изнео Поткоњак наглашавајући да је то могући модел који би дао резултате и подигао квалитет система стручног усавршавања наставника. Предложени модел усавршавања овим може постати изазов за све који образују наставнике да истраживањем и деловањем оживе правце деловања овог модела и идеју претворе у праксу.

Закључна разматрања

Осврнемо ли се на изнете оквире, утемељења и ставове о наставнику којима се у наведеним радовима бавио Никола Поткоњак, можемо схватити да су то суштинска питања и да без обзира на време, друштвени контекст или вредносну оријентацију и научне токове она остају кључна за решавање и развој како у научном приступу, тако и у пракси. Сва поменута питања траже своја утемељења у једној хуманој педагогији која је окренута човеку и развоју хуманих вредности. У таквом контексту се сагледава визија савременог наставника, а Поткоњак је свакако у томе био визионар и умео је да усклади критичке погледе на прошлост и садашњост и визионарске погледе у будућност. Решавање основних питања везаних за дефинисање, одређивање и конкретизацију циљева и задатака васпитања, олакшало би између осталог и деловање самог наставника чија је професионална обавеза и дужност да их остварује. Квалитетно образовање наставника и њихова припрема за преузимање професионалне одговорности и низа комплексних улога које их очекују – стална је потреба савременог друштва. То Поткоњак наглашава као вредност, али и указује на све странпутице и препреке на том путу, које отварају велики број питања и преиспитивања свих нас који учествујемо у образовању наставника. Конструктивистички приступ у моделовању стручног усавршавања наставника са квалитетним и оправданим аргументацијама које нуди Поткоњак још једном свима нама које образујемо наставнике даје ветар у леђа и могућа решења која доприносе квалитету савременог наставника.

Живимо и радимо у времену када имамо привилегију да битна питања везана за образовање промишљамо, проучавамо, критички им приступамо и истражујемо ослањајући се на педагошке тековине. Такође, испред нас су изазови и потребе савременог времена и друштва које намеће нове приступе, идеје и перспективе. Верујући у могућности развоја педагогије Поткоњак је поручивао: „Мени остаје да вам само пожелим: Срећан вам пут, педагози, у то ново доба!” (Поткоњак, 2004: 21).



Проф. др Јелена Максимовић
Доц. др Јелена Османовић Зајић
Филозофски факултет Универзитета у Нишу

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПОСТУЛАТ ПОЗИТИВИЗМА И ПУТЕВИ ЊЕГОВОГ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА – ДОПРИНОС НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА

Никола Поткоњак, наш еминентни педагог заговарао је став да педагогија као наука јун смисао и значај добија када се ослобађа идејних и друћих ставља и окова и када се она ставља искључиво у функцију развоја педагогије као науке. У савременој педагогији су и даље присућни индуктивизам, сцијентизам, емпиризам и позитивизам и стога у истраживачком смислу нисмо лишени ни до данашњих дана, јер је то јућ којим долазимо до конкретних чињеница ја и нових закона и законитости у педагогији као науци. За заговорнике емпиризма то је јућ ка истраживању истине, оноја што је емпирирајуће и чулима досујно и на чему се заснива јрава објективна, нејрисрасна наука као што је данас педагогија. Предмет овој теоријској рада јесте разматрање теоријско-методолошкој ушемељења позитивизма из ула Николе Поткоњака са анализом ставова домаћих и иностранних аутора, а што је представљало основни јосулај да се у обзир узима искључиво јостојећа васијина јракса. Циљ овој рада јесте да се укаже на научни допринос који је оставио за свој живоја будућим јенерацијама, научницима и истраживачима. У раду је приказана крајка биографија јоменутој педагога, зајим су анализиране основне карактеристике позитивизма у јарадијамском и ејистемолошком смислу као начини превазилажења једностраности у истраживачком раду, а који су свакако резултат теорија које нам је Никола Поткоњак оставио у својим делима.

Увод

Педагогију као науку карактеришу објективност, дијалектичност, синергија дедукције и индукције, квалитативног и квантитативног изражавања са једном најважнијом тенденцијом –оправдање критеријума „истинитости“ истраживачких налаза. Историјске корене позитивизма можемо наћи још у заговарањима софиста, али у савременом смислу у свом пуном значењу можемо говорити од Огиста Конта (Auguste Comte). Његове теорије су створиле филозофску, методолошку и научну основу у педагогији као науци.

С обзиром на то да је акценат у овом раду на позитивизму и емпиризму у педагогији значајно је истаћи да се проф. др Никола Поткоњак у својим радовима бавио овом педагошком проблематиком. Та основна истраживачка питања нису превазиђена ни у време Огиста Конта, ни у време деловања и рада Н. Поткоњака. Позитивистичка парадигма је широко критикована од стране интерпретативиста и „критичких те-

оретичара". Једна од најчешће понављаних критика јесте да научне методе, примене за проучавање природних појава, „пропадају” када се користе за проучавање појединца и друштвених појава. Са теоријско-методолошког аспекта проблема у педагогији о којима је писао и сам Поткоњак 1977. године, ослањајући се на педагогију социјалистичких земаља, у самој данашњици је и даље присутан општи став да свако људско сазнање, а посебно научно сазнање, мора бити засновано на објективно и непристрасно датим чињеницама, као и на томе да би требало бити утемељено на извесним законима и законитостима који се могу рефлектовати на емпирију, педагошку праксу. Истраживачи бивају објективни посматрачи, проучавају појаве независно од њих самих и не утичу или пак не нарушавају оно што објективно постоји и оно што је посматрано.

Основна тенденција овог рада јесте да се укаже на научни допринос Николе Поткоњака у педагогији као науци и то из перспективне позитивистичког истраживачког становишта. Сагледавањем ове тематике уочено је да је овај еминентни педагог оставио доста простора за креативност самог истраживача у смислу коришћења интегративног приступа у изучавању неког педагошког проблема. У раду је коришћена метода теоријске анализе са техником анализе садржаја.

Кратка биографија и научни допринос Николе Поткоњака

Проф. др Никола Поткоњак рођен је 1924. године. Од општих информација које су доступне научној јавности познато је да је дипломирао на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Постдипломске студије завршио је на Педагошком институту у Лондону. Титулу доктора педагошких наука стекао је на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Своју каријеру започиње 1942. године и она је трајала до последњих дана његовог живота (1924–2021). Његова каријера од најранијих дана кретала се кроз више етапа, од референта, библиотекара, асистента, доцента, ванредног професора, редовног професора на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Разна ангажовања је имао у бројним иностраним земљама. Проф. др Никола Поткоњак имао је завидну каријеру и бројне функције којима је оставио велики траг у педагогији као науци: руководилац државних делегација у бројним иностраним земљама, одговорни уредник југословенског педагошког часописа *Педагогија*, члан редакције часописа *Насиња и васпитање*, председник Издавачког савета Завода за уџбенике и наставна средства, председник Научног већа Института за педагошка истраживања, члан Педагошког друштва Србије и Савеза педагошких друштава Србије, први председник Српске академије образовања (САО). Бавио се педагогијом, унапређивањем методолошких аспеката друштвено-хуманистичких наука, а као појединац доста је допринео друштвеним и хуманистичким организацијама у нашој земљи и иностранству. Овде је приказан само мали део онога што је радио у педагогији као науци, а о његовом лику и делу опширније информације можемо пронаћи и на порталу *Википедије* као слободне платформе, где се на једном месту могу наћи бројне релевантне информације особа од историјског значаја.

Никола Поткоњак ће у методологији педагогије остати познат по периодизацији коју је оставио, а која је од веома велике важности истраживачима, студентима педагогије који се упознају са развојем педагогије као науке и сагледавањем места методологије педагогије у педагогији као науци. Први развојни период је време од ослобођења земље до Првог конгреса педагога Југославије (1945–1952). Овај период се назива и периодом методолошке преоријентације, односно времена када се у

југословенској педагогији тежило проналаску што аутентичније епистемолошко-методолошке основе. Други развојни период је период тражења аутентичне епистемолошко-методолошке основе југословенске социјалистичке педагогије (1952/3 –1963). У овом периоду, упркос осуди, методолошка преоријентација је настављена. Преведена су многа методолошка дела западне педагогије а у уџбеницима се могу наћи поглавља о методологији педагогије. Значајно је и то да је тада одштампана и прва целовита методологија педагогије са педагошким статистиком. Њени први предавачи су били др Владимир Мужих и др Никола Поткоњак. Трећи развојни период је конституисање југословенске социјалистичке педагогије (1963–1970). То је период када се педагошка наука предметно и методолошки учврстила. Посебан значај на развој методологије педагогије има формирање Катедре за педагогију на Филозофском факултету у Београду и увођење студијског програма *Методологија педагошких истраживања са педагошким статистиком*. Настава овог предмета поверена је управо професору др Николи Поткоњаку. Четврти развојни период је период самоуправне педагогије (1970–1986/7). Ова етапа развоја педагогије има за циљ изградњу самоуправне педагогије у Југославији, која би се разликовала од осталих педагогија. Пети развојни период се назива периодом тражења новог идентитета педагогије и траје 1986–1991. године (Банђур и Поткоњак, 1999; Максимовић и Петровић, 2012). Дакле, према мишљењу Николе Поткоњака педагогија на свом развојном путу пролази кроз много етапа које свакако карактерише методолошка преоријентација са тежњом да се што веродостојније испита васпитно-образовна емпирија и пракса.

Ова периодизација према Николи Поткоњаку је „можда овде завршена“ у теоријском смислу, али у емпиријском је оставила пуно простора управо за промишљање куда је у парадигматском смислу кренула педагогија у XXI веку. Из тог разлога даљи акценат стављен је на позитивизму и постпозитивизму и свим бенефитима које се могу сагледати као својеврсни допринос овог еминентног педагога у нашој педагошкој науци.

Теоријско-методолошко утемељење позитивизма и други парадигматски правци

Од бројних класификационих парадигматских шема посебно издвајамо шему Губе и Линколна (Guba & Lincoln, 1994), која је најсажетија и сачињена од *квалитативне и квантитативне истраживачке парадигме*. Постоје и друге поделе новијег датума: позитивистичка парадигма, постпозитивистичка парадигма, конструктивистичка парадигма, трансформативна парадигма. *Позитивистичка парадигма* указује да постоји једна реалност у којој је могуће мерити и квантификовати. *Постпозитивистичка парадигма* говори о томе да се резултат неког истраживања темељи на резултату комплексног утицаја многобројних чинилаца који су у међусобној интеракцији. Већина квантитативних истраживања се темељи на овој истраживачкој парадигми. *Конструктивистичка парадигма* говори о томе да не постоји једна јединствена стварност већ вишеструке стварности које могу зависити од појединца, времена и контекста. Истраживач и испитаници су међусобно повезани и резултати истраживања настају на основу њихове интеракције. *Прагматизам* као парадигма покушава да помири међусобно супротстављене парадигме. Прагматичари заговарају плурализам истраживачких парадигми. *Трансформативна парадигма* истиче важност социјалне правде и оснаживања маргинализованих група путем истраживања (Sekol i Marović,

2017: 16–17; Османовић Зајић, 2021). Иако је ова подела новијег датума она постоји у бројним изворима, а свакако се могу наћи у делима и теоријама Николе Поткоњака.

Термин *позитивизам* се односи на грану филозофије која добија на важности током XIX века, а за чију афирмацију је заслужан француски филозоф Огист Конт. Позитивизам заговара стварност која постоји независно од људи. Та стварност није посредована нашим чулима и њоме управљају непроменљиви закони. Позитивисти настоје да разумеју друштвени свет попут света природе. У оквиру парадигме, методе из природних наука користе се за откривање и проучавање друштвених наука (Pham, 2018). У природи постоје узрочно-последичне везе између појава, а када се једном успоставе могу осигурати предвиђање будућности. За позитивисте овакво схватање важи и за социјални контекст. Различити истраживачи који раде на неком истраживању у различитим временским интервалима и на различитим местима добиће приближно исте податке о датој појави. Истраживачи бивају објективни посматрачи, проучавају појаве независно од њих самих и не утичу или пак не нарушавају оно што објективно постоји и оно што је посматрано. Позитивисти користе језик и симболе за описивање појава и то у њиховом стварном облику. Верују да постоје закони који уређују друштвене појаве, а применом научних метода могуће је идентификовати законе и представити их кроз чињенице. Научни закони представљају сазнати, релативно стабилни каузални однос између појава и то су сазнати објективни закони (Bakovljev, 1997). Позитивистички приступ често је био подложен критиковању. Док су објективне и научне методе прикладне за проучавање природних феномена, то не значи да су једнако успешне када се проучавају друштвени феномени. Позитивистичка претпоставка да ће примена научних метода на друштвеним појавама довести до открића закона и законитости је наивна, што наводи истраживаче на констатацију да позитивизам „није жив”. Критика позитивистичке парадигме довела је до појаве постпозитивизма који подразумева и позитивистичку и интерпретативну парадигму (Al-Ababneh, 2020; Rehman & Alharthi, 2016). *Постпозитивизам* је покушај решавања слабости позитивистичке парадигме. Он представља стварност која постоји независно од посматрача па га можемо назвати *критички реализам* (Ponterotto, 2005). Постпозитивистичка теорија настала је на темељима ограничења и недостатака позитивизма. Његова суштина је покушај превазилажења слабости и надградње позитивизма, а не одбацивања свих позитивистичких идеја и постулата научног метода. Постпозитивизам не одбацује квантитативну методологију, али је опрезнији у погледу једностраних тумачења и ограничења у вези пренаглашене (или опсесивне) употребе квантитативних метода (Османовић Зајић, 2021).

За разлику од позитивиста, који претпостављају линеарне узрочно-последичне везе, постпозитивисти резултат истраживања перципирају као исход комплексног утицаја великог броја узрочних чинилаца, који су у интеракцији. Постпозитивисти сматрају да је стварност друштвено и културно изграђена и да је апсолутна објективност немогућа. У складу са тим, говоре о резултатима који подржавају, а не потврђују хипотезе. Такође, заступају став да истраживач не може бити потпуно објективан, али прихватају став позитивиста да би требало да буде што неутралнији у односу на објекат истраживања (Gidins & Grant, 2007). Улога педагошког истраживача, према постпозитивистичкој парадигми, јесте дисциплиновано праћење и реализација предвиђених истраживачких процедура. Због тога је објективност истраживача високо вреднована, иако се не одбацује чињеница да се људска субјективност не може у потпуности избећи. Одражавају детерминистичку филозофију у којој узрок одређује

исходе или ефекте. Стога, проблеми којима се бави постпозитивизам одражавају потребу да се испитају узроци. Један од важних задатака, карактеристичан за педагошка истраживања, у чијој је основи постпозитивистичка парадигма, јесте статистичко генерализовање добијених резултата истраживања на целу популацију из које је узет узорак испитаника. Због оријентације на податке који су подложни генерализацији, за ову врсту педагошких истраживања је карактеристичан номотетички карактер (грч. номос – закон) (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012). Постпозитивизам се за-снима на признању да не можемо бити *позитивни* у вези са тврдњама о сазнању до којег долазимо проучавајући понашање људи. Опсесија позитивиста генерализацијом је неодржива јер различити феномени имају различита значења у различитим контекстима. Немогуће је генерализовати друштвено понашање јер људи имају различите перцепције. Свођење суштине људских бића у низ контролисаних, предвидивих и управљаних понашања није прихватљиво и разумљиво у друштвеним наукама. Стога, реалност представља двосмислено и контрадикторно начело позитивизма, нарочито у области друштвених наука (Gojkov i sar., 1999; Creswell, 2009). Постпозитивисти искључују могућност да се друштвени процеси посматрају на исти начин као и природне појаве. Стварност којом се баве педагошка истраживања је условљена друштвеним и културним променама, те стога, не може бити посматрана као потпуно објективна и непроменљива. Узимају се у обзир околности у којима иста појава може бити различито посматрана, па самим тим, постпозитивизам доприноси објективности у конкретним ситуацијама и условима, за разлику од ригидне објективности присутне у позитивистичкој парадигми (Османовић Зајић, 2021).

Позитивистичка методологија се у великој мери ослања на експериментисање. Хипотезе истраживања се постављају о узрочно-последичној вези између појава. Докази се прикупљају путем емпирије, маса емпиријских доказа се анализира, а потом формулише у облик теорије који објашњава ефекат независне променљиве на зависну променљиву, односно варијаблу истраживања. Приступ анализи података је строго дедуктиван, најпре се поставља хипотеза истраживања, а затим се та хипотеза потврђује или оповргава у зависности од резултата истраживања који се добијају статистичком обрадом и анализом. Сврха је мерење, контрола, предвиђање, конструисање закона и прописивање узрочности. Када би се доказало да је А изазвало Б, тада би се формулисала теорија за ширу применљивост која илуструје узрочно-последичну везу између А и Б (А узрокује Б; појава А условљава појаву Б). У тој ситуацији, истраживач се мора уверити да је А заиста проузроковало појаву Б, а не било коју другу појаву. Да би били сигурни да ниједна друга појава није изазвала ефекат, позитивистички истраживачи покушавају да манипулишу различитим варијаблама односно променљивима, при чему су две или више варијабли подвргнуте истим условима са једном разликом, а то је независна варијабла. Успостављање узрочно-последичне везе између појава без икаквог ометања од стране променљивих значи да експеримент има интерну ваљаност. То и даље оставља простора за дискусију о спољашњој ваљаности. Што су ригорознији напори истраживача да контролише варијабле, то је већи ефекат на уопштавање резултата. Уколико је количина контроле и манипулације варијаблама створила окружење у коме је немогуће пронаћи ситуације из природног окружења, резултати експеримента могу бити бесмислени (Rehman & Alharthi, 2016; Османовић Зајић, 2021).

Истраживачи у оквиру позитивистичке истраживачке парадигме изузетно вреднују високе стандарде ваљаности и поузданости резултата истраживања на тај начин да могу бити генерализовани на популацију. У оваквим истраживањима

по својој методологији, доказима и статистиком омогућава се реплицирање, односно ретестирање података на различитим групама и подгрупама испитаника (Pham, 2018). Дакле, позитивистичка истраживања често генеришу нумеричке податке. Употреба квантификације за представљање резултата истраживања мора бити у складу са позитивистичком епистемологијом. Вредности се могу квантификовати, односно исказати нумеричким показатељима. Квантитативни подаци се користе да би се одговорило на истраживачка питања, а теорије се могу извести правим експериментима или мање ригорозним квази-експериментима, стандардизованим тестовима и анкетама и слично. Нумерички подаци се генеришу или операционализују дескриптивном или инференцијалном статистичком анализом. Према позитивистичком приступу, истраживање се сматра квалитетним уколико има: интерну ваљаност, спољну ваљаност, поузданост и објективност (Османовић Зајић, 2021). Уколико истраживач докаже да је независна варијабла имала ефекат на зависну варијаблу истраживања, сматра се да студија има *интерну ваљаност*. Уколико резултати до којих се долази могу да се генерализују, кажемо да студија има *спољну ваљаност*. На крају, уколико истраживање спроводе различити истраживачи у различитим временским интервалима, местима и контекстима и постижу се исти резултати, кажемо да је истраживање поуздано (Rehman & Alharthi, 2016). Из напред наведеног евидентно је да се морамо у овој парадигми држати строгих правила, а како Поткоњак (1977: 212) наводи „техничко-методолошки перфекционизам готово је постао основно мерило научности једног истраживања“.

Позитивистичка парадигма је широко критикована од стране интерпретативиста и „критичких теоретичара“. Једна од најчешће понављаних критика јесте да научне методе, прикладне за проучавање природних појава „пропадају“ када се користе за проучавање појединца и друштвених појава. Не треба изузети да они који ову критику сврставају у позитивизам имају другачији поглед на свет. Упркос критикама позитивизма од стране антипозитивиста није забележен пад позитивистички оријентисаних истраживања у образовању (Rehman & Alharthi, 2016; Османовић Зајић, 2021). Позитивизам као правац је објективан у потпуности. Неопходно је правити разлику између објективног, емпиријски проверљивог знања и субјективног, непроверљивог знања. У филозофији позитивизма, истраживачи се баве питањима објективно, без утицаја на проблем који се проучава. Дакле, филозофији позитивизма потребна су врло добро структурирана методологија, мерљива запажања и статистичка анализа. Позитивизам претпоставља да истраживачи врше објективну анализу и интерпретацију прикупљених података.

Сумирајући све горе наведене изворе, старијег и новијег датума, домаћих и страних аутора, могуће је уочити аналогije у делима Николе Поткоњака. На пример, када је реч о емпиризму и самом позитивизму Поткоњак говори да нема круцијалних епистемолошких разлика у сазнавању чињеница између природних и друштвених наука, сем једне очите – да су „једне природне, друге друштвене науке“ (Поткоњак, 1977: 197). Поткоњак је још тада тврдио да је основни проблем у томе што „људи“, односно истраживачи у друштвеним наукама, нису још увек пронашли „пут“ или метод како проучавати ствари као у природним наукама. Овако мишљење је управо отворило нове видике који се данас све више афирмишу у педагогији као науци, а огледа се у интегративном приступу проучавању проблема истраживања, односно микс методи или још популарније у триангулацији.

Путеви превазилажења теоријско-утемељеног позитивизма

Први начин превазилажења теоријско-утемељеног позитивизма може се огледати у критичкој теорији. Циљ критичке теорије као парадигме истраживања није само објашњење или разумевање друштва већ и намера да га промени. Критичка теорија се најбоље може реализовати путем акционих истраживања и то кроз идентификовање проблема, планирање интервенције или акције, спровођење плана, затим посматрањем промена, размишљањем односно рефлексijом уочених промена. У овој парадигми се генеришу углавном квалитативни подаци иако је сасвим дозвољено у истраживању користити и квантитативне податке. Као методе, технике и инструменти могу се користити сви који се везују за квалитативну, односно интерпретативистичку истраживачку парадигму (Guba & Linkoln, 2005; Rehman & Alharthi, 2016). Истраживачи би требало да при истраживању неког проблема узму у обзир све сложености социјалних и педагошких питања и да имају пре свега визију о постигнућима, резултатима и ефектима који се могу добити истраживањима.

Направићемо осврт и на методолошку триангулацију. У друштвено-хуманистичким наукама широм света примена мешовитих истраживања или другачије, мешовитих методолошких приступа, последњих година постаје све чешћа. Круцијално питање које се поставља јесте који се аспекти у комбинованим приступима могу мешати: да ли су то приступи, методе или читаве методологије?

Комбиновани приступ истраживању састоји се од комбиновања, односно мешања квалитативне и квантитативне истраживачке парадигме. У квантитативном истраживачком приступу доминантно је квантификовање података и генерализација података на целокупну популацију. То је уједно недостатак у квалитативним истраживањима у којима се доводи у питање веродостојност добијених података.

Свакако да комбиновањем квалитативног и квантитативног можемо добити свеобухватније одговоре на истраживачка питања. Оно што је сигурно јесте да не постоји јасно слагање међу методолозима који се аспекти могу комбиновати (Creswell, 2009; Mešovšek, 2013; Freshwater & Cahill, 2013; Sekol i Maurović, 2017; Османовић Зајић, 2021). Како би се избегао камен спотицања за позитивистичко-емпиристички оријентисану педагогију, Поткоњак (1977: 201) каже да нам је неопходна педагогија која „не потцеђује постојеће, али је окренута напред и нужно садржи и елеменат вредносног опредељивања“. Другим речима, резултати једне методе могу да информишу или развију налазе друге методе. Дизајн, односно нацрт истраживања са мешовитим методама доприноси комплементарности истраживања, а то је разумевање истраживачког питања кроз употребу одвојених, али дијалектички повезаних приступа. Коначно, истраживачки нацрти мешовитих метода помажу да се прошири ширина и опсег истраживања и целовитије сагледа оно што је предмет проучавања.

Избор парадигме указује на готово извештан ток методологије која произлази из дате парадигме. Овај однос је веома важан, јер методолошке импликације избора парадигме прожимају истраживачка питања, одабир учесника истраживања, инструменте прикупљања података и процедуре прикупљања, као и анализу података. Дакле, истраживање у оквиру било које од четири примарне парадигме поседује широк спектар истраживачких методологија од којих се може изабрати. Такође вреди напоменути да је сасвим могуће комбиновати неколико истраживачких методологија у оквиру једне истраживачке парадигме. Међутим, избор правих методологија мора бити заснован на

добром разумевању различитих аспеката истраживачких парадигми о којима се расправља у неком раду.

Закључна разматрања

Истраживање у оквиру позитивистичке парадигме се ослања на логику закључивања, формирање хипотеза, тестирања тих хипотеза, нуди оперативне дефиниције и математичке једначине, израчунавања, екстраполације и изразе како би се дошло до закључка. Циљ је обезбедити објашњења и дати предвиђања на основу мерљивих исхода. Претпоставка емпиризма значи за нас да, како бисмо могли да истражујемо проблем истраживања, морамо бити у могућности да прикупимо емпиријске податке који се могу проверити, који подржавају теоријски оквир изабран за истраживање и који омогућавају да се провери хипотеза коју смо формулисали. Због ових претпоставки, позитивистичка парадигма заступа коришћење квантитативних метода истраживања као темељ за прецизност истраживача код описивања параметара и коефицијената података који су прикупљени, анализирани и протумачени са циљем разумевања повезаности анализираних података. Нема једино исправног начина проучавања проблема истраживања. То имплицира да кроз истраживање можемо стећи знање које се све више приближава стварној природи онога што истражујемо. Другим речима, кроз истраживање можемо стећи знање које нам помаже да постанемо објективнији у разумевању света око нас. Овакви ставови имплицирају да је „истраживачка и научна стварност“ несавршена и да „истина није апсолутна већ вероватна“. Управо из тог разлога можемо решење пронаћи у комбинованим моделима истраживања, синергији интерпретативизма и позитивизма у коришћењу сасвим конкретних методолошких инструментарија.

За темељ овог рада нам је послужило дело *Теоријско-методолошки проблеми педагогије* аутора Николе Поткоњака настало 1977. године у издању Института за педагошка истраживања. У контексту превазилажења теоријско-методолошких постулата у оквиру парадигме, поменуто је неколико начина који су још из давнина препознати, а сада можда дефинисани на нивоу нових законитости у педагогији која је увек склона иновирању истраживачког процеса.

Напоследку, рад ћемо заокружити мислима Николе Поткоњака који је у својим тумачењима био корак испред у футуролошком смислу: „Значајна слабости у нашој педагогији представља теоријско-методолошка неразвијеност глобалних проучавања, целивитог сагледавања педагошке проблематике... Веома су ретки покушаји ових видова педагошких истраживања у нас. То је оштра слабост, друштвено и теоријски условљена, буржоаске педагогије, а посебно је карактеристично за позитивистичко-емпиристичку оријентацију“ (Поткоњак, 1977: 220–221).

У овом контексту, а сада већ са савременим истраживачким токовима се афирмише триангулација, која омогућава да се педагошка проблематика изучава целивито, а не парцијално. Овакав приступ увек може показати боље успехе, предности, па и сама ограничења одређене студије у теоријско-методолошко-истраживачком смислу.

Литература:

- Al-Ababneh, M. (2020). Linking Ontology, Epistemology and Research Methodology. *Science & Philosophy Volume*, 8 (1), 75–91, DOI: 10.23756/sp.v8i1.500.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: SPDJ

- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London. Sage Publications, <https://www.google.com/search?client=firefox-b d&q=7.%09Creswell%2C+J.+%282003%29.+Research+design%3A+qualitative%2C+quantitative%2C+and+mixed+methods+approaches.+London.+Sage+Publications>
- Freshwater, D. & Cahill, J. (2013). Paradigms lost and paradigms regained. *Journal of Mixed Methods Research*, 7 (3), 3–5, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689812471276>
- Giddings, L. S., & Grant, B. M. (2007). A Trojan Horse for positivism? A critique of mixed methods research. *Advances in Nursing Science*, 30(1), 52–60. https://www.researchgate.net/publication/6506683_A_Trojan_Horse_for_positivism_A_critique_of_mixed_methods_research
- Gojkov, G., Krulj, R. i Kundačina, M. (1999). *Leksikon pedagoške metodologije*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 191–215). Sage Publications Ltd. <https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-008>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 2, 163–194. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP356/Guba%20%26%20Lincoln%201994.pdf>
- Knežević-Forić, O. i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Maksimović, J. i Petrović, J. (2012). Razvoj metodologije pedagogije u Srba, *Istraživanja u pedagogiji*, 2 (1), 151–178. Beograd: Srpska akademija obrazovanja; Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Mejovišek, M. (2005). *Metode znanstvenih istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko, Slap.
- Османовић Зајић, Ј. (2021). Улога и значај поступка ретестирања у квази-експерименталним истраживањима у педагогији, докторска дисертација. Ниш: Филозофски факултет.
- Pham, L. (2018). *Qualitative approach to research. A review of advantages and disadvantages of three paradigms: positivism, interpretivism and critical inquiry*. School of education, the University of Adelaide, DOI: 10.13140/RG.2.2.13995.54569.
- Ponterotto, J. (2005). Qualitative Research in Counseling Psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 126–136.
- Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Prosveta
- Rehman, A. & Alharthi, K. (2016). An Introduction to Research Paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 8 (3), 51–59. https://www.researchgate.net/publication/325022648_An_introduction_to_research_paradigms.
- Sekol, I. i Maurović, I. (2017). Miješanje kvalitativnog i kvantitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima-Miješanje metoda ili metodologija? *Ljetopis socijalnog rada*, 24 (1), 7–32. DOI 10.3935/ljsr.v24i1.147.
- Никола Поткоњак – <https://sr.wikipedia.org/sr> .

Акад. проф. др Слободанка Гашић Павишић

Универзитет Доња Горица

Факултет примијењене науке, Подгорица

РОДИТЕЉСКО ТЕЛЕСНО КАЖЊАВАЊЕ ДЕЦЕ – ОТВОРЕНА ПИТАЊА

У раду је сажето приказан шок глобалној увођења законске потпуне забране било каквој телесној кажњавања деце које на светском плану сироводи УН, односно, Комитет за права деце при УН. Детаљније је описан овај процес у Србији. Износе се подаци о ефектима захтеване законске реформе, као и налази истраживања о исходима благодатне телесној кажњавања деце, са посебним освртом на оне који не подржавају потпуно забрану свакој телесној кажњавања. На основу прегледа литературе, приказана су методолошка ограничења истраживања у овој области. У закључку је изнет уздржан став у погледу могућности брзој и крајкорочној ефикасној обучавања родитеља за позитивно родитељство у Србији и предлаже се да се садржаји из ове области укључе у наставне програме средњих школа, као садржаји постојећих изборних предмета.

Ток глобалног увођења законске потпуне забране телесног кажњавања и процес реализације ове забране у Србији

Телесно кажњавање као васпитна мера која се примењује у сврху дисциплиновања деце постала је током последњих деценија предмет интензивног емпиријског проучавања, као и непрегледног броја научних, стручних и јавних расправа, међусобног супротстављања мишљења, ставова и аргумената.

Глобално интересовање за ову област истраживања подстакнуто је 2007. године, захтевом Комитета за права деце при УН да све државе које су чланице УН и ратификовале су Конвенцију о правима деце¹ „брзо крену ка забрани и елиминисању сваког облика телесног кажњавања деце“², па и оних најблажих дисциплинских казни у виду уобичајених „пљуски“³ које су распрострањене у породичном васпитању широм света⁴. Обавеза је држава потписница да реформишу законску регулативу у складу са тим.

Прва држава која је законом потпуно забранила примену телесних казни на децу у свим околностима, па и у породици, јесте Шведска, 1979. године.

До 2021. године су 62 државе (према *Prohibiting all corporal*, 2021) увеле у своје законе потпуно забрану телесног кажњавања деце у свим срединама, а 27 се обавеза-

1 Конвенција о правима детета је усвојена на Генералној скупштини УН, 20. новембра 1989. Она проширује посебну бригу за дете изражену у Женевској декларацији о правима детета из 1924. године и Декларацију о правима детета коју су усвојиле УН 1959. и која је призната у Универзалној декларацији о људским правима

2 Gershoff, E. T., & Durrant, J. E., 2019.

3 У енглеској литератури под називом *spanking* – релативно благо кажњавање у виду пљуске по задњици или екстремитетима (Ferguson, 2013: 197), које не оставља траг на детету и не користи предмете.

4 На пример: „Око 53% мајки и 44% очева је ударило дете које има 3 године бар једном у току прошлог месеца (Lee, Altschul, & Gershoff, 2015).

ло да ће то учинити. Међу њима је и Србија, која је 1990. ратификовала Конвенцију о правима детета, а 2008. се обавезала да ће забранити телесно кажњавање деце у свим околностима, што значи и у породици⁵.

У Србији је забрањено физичко кажњавање и сви други облици насиља над децом. Забрана телесног кажњавања деце у Србији произлази из одредаба Устава којима се гарантује неповредивост физичког интегритета, као и из одредаба којима је прописано да нико не може бити изложен мучењу, нечовечном или понижавајућем поступању или кажњавању, те да су сви дужни да поштују и штите људско достојанство. Међутим, најновије истраживање у Србији (Пејовић Милованчевић и Тошковић, 2020) показује да се телесно кажњавање деце сматра прихватљивим начином васпитавања деце у Србији.

Србија још није експлицитно увела у законску регулативу потпуну забрану телесног кажњавања деце у свим околностима, па и у породици, због чега је опомењута од стране Комитета за права деце (2008, 2013, 2018): „ Комитет за права детета изразио је забринутост што је телесно кажњавање деце дозвољено у породичном окружењу, као и што је и даље широко прихваћена пракса у друштву, односно, средство дисциплиновања деце које није још увек изричито забрањено законом.

Комитет за права детета препоручио је Републици Србији да:

- изричито законом забрани телесно кажњавање;
- осигура да се забрана телесног кажњавања адекватно прати и спроводи у свим окружењима;
- промовише позитивне, ненасилне и партиципативне начине васпитавања и дисциплиновања детета кроз кампање подизања свести;⁶
- осигура да се починиоци изведу пред надлежне управне и судске органе.“

У јуну 2021. формирана је Радна група за израду Нацрта закона о изменама и допунама Породичног закона при Министарству за бригу о породици и демографију и очекује се да се ускоро уведе у Србији експлицитна забрана телесног кажњавања деце у свим срединама, укључујући и породичну.

Неке државе тренутно нису посвећене законској потпуној забрани свих телесних казни, зато што сматрају да њихово постојеће законодавство адекватно штити децу од телесног кажњавања. Поред осталих, ту спадају Аустралија, Белгија, Канада, Куба, Чешка, Руска Федерација, Словачка, Швајцарска, Турска, Велика Британија, САД (нису ратификовале Конвенцију о правима детета) и Велика Британија.

Аргументи за потпуну забрану телесног кажњавања деце, разлози за отпор према увођењу ове забране и уочени ефекти

Према дефиницији коју даје Комитет за права детета, телесно или физичко кажњавање је „свако кажњавање у коме се користи физичка сила са намером да се нанесе одређени, па макар и најмањи степен бола и nelaгоде “ (*Стратегија*, стр. 7). Сматра се да телесно кажњавање детета у циљу исправљања или контроле понашања представља злостављање детета (Исто). Према Комитету, то углавном укључује ударање детета руком или неким предметом, али може укључити и грубље облике кажњавања.

5 В. <https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory/serbia/>, June 2020.

6 Покренут је низ акција у том правцу. На пример, Центар за права детета реализује пројекат *Позитивно родитељство у Србији*, објавио је публикације из области позитивног родитељства („Реците НЕ телесном кажњавању деце и ДА позитивном родитељству – Смернице за родитеље/старатеље како би лакше одговорили на изазове које родитељство носи“) и направио онлајн платформу *Родитељство се учи*.

Комитет очекује да забрана сваког телесног кажњавања треба да представља суштинску основу за окончање насиља у детињству, породичног насиља и насиља у целом друштву. Оваква очекивања се подржавају и у Србији: „Прописивање забране телесног кажњавања деце у свим окружењима, поред испуњавања препорука међународних тела која прате спровођење ратификованих конвенција, допринело би промовисању позитивног, ненасилног модела васпитавања и дисциплиновања детета, што би даље водило изградњи ненасилних модела понашања у нашем друштву“ (Центар за права детета, 2020).

Увођење потпуне забране телесног кажњавања деце позива се на следеће **аргументе** (*Prohibiting all corporal*, стр. 3):

- Телесно кажњавање је најчешћи облик насиља према деци широм света. Тако, према статистици Уницефа из 2014. године, четворо од петоро деце узраста од 2 до 14 година доживело је неку врсту насилне дисциплине у породици (*Hidden in Plain Sight*, 2014).
- Телесно кажњавање утире пут за друге облике насиља и злостављања деце.⁷
- Телесно кажњавање утиче на децу без обзира на њихов узраст, пол, расу и социјално порекло.
- Телесно кажњавање представља кршење права деце у односу на физички интегритет и људско достојанство, здравље, развој, образовање и слободу од тортуре и друге сурове, нехумане или деградирајуће поступке или казне.
- Забраном телесног кажњавања деци се обезбеђује једнак степен законске заштите од насиља који имају одрасли.
- Телесно кажњавање може да поремети породичне односе и да децу учи да је насиље прихватљив начин решавања сукоба. Уместо овог облика дисциплиновања деце, треба родитеље упутити у примену ненасилних облика дисциплине и обучити их за *позитивно родитељство*⁸.

Налази бројних истраживања показују повезаност телесног кажњавања са негативним исходима по дечје ментално здравље, когнитивни развој и образовање, са повећаном агресивношћу и антисоцијалним понашањем. Сажето, позива се на два главна закључка из истраживања спроведених широм света: 1) телесно кажњавање није боље него друге методе дисциплиновања деце у погледу непосредног и дуготрајног саглашавања детета са родитељским захтевима и 2) телесно кажњавање није предиктивно за било које намераване позитивне исходе код деце, а насупрот томе, значајно предвиђа негативне, ненамераване последице, уз ризик да доведе до физичког повређивања детета. Ризик од повређивања далеко превазилази било какве добре последице примене телесне (Gershoff et al., 2010). И у домаћој правној литератури наводи се да свака телесна казна може прерасти у озбиљније повређивање и да представља понижавање, те се заговара став да ниједан облик примене телесне казне није прихватљив (Мијовић, 2018).

7 О томе Ларзереле и сар. кажу: „Ова добронамерна логика је слична логици забране свих алкохолних пића која је била у Америци пре сто година“ (Larzerere et al., 2020)

8 Баумринд сматра да је позитивно родитељство у ствари филозофски покрет и да би добило научни кредибилитет, потребно је да се покажу докази да ексклузивно позитивно родитељство има за исход опадање пркосног понашања деце и да негује позитивне исходе, које наглашавају заговорници позитивног родитељства. Док се не појаве таква истраживања, научна заједница треба да одоли потпуној или скоро потпуној забрани употребе дисциплинских последица за дететово неприхватљиво понашање (Larzelere et al., 2017).

У образлагању законске потпуне забране телесног кажњавања наглашава се да се тиме шаље порука јавности да ударити дете није прихватљиво ни дозвољено, као што није ни ударити било ког другог. Указује се на то да је закон медијум комуникације који има суптилне али ипак трајне и потврђене ефекте (Bussmann, 1996, 2004). Циљ таквог закона није кажњавање родитеља и других дететових стараоца. Конвенција о правима детета инсистира да се све мере које се тичу детета управљају према дететовом најбољем интересу. Дакле, истиче се, пошто ретко када може бити у дететовом интересу одвајање од његових родитеља, као последица родитељског прекршаја у односу на забрану телесног кажњавања, неоправдан је страх родитеља да законска забрана телесног кажњавања детета може отворити пут ка одузимању њихове деце од стране државе.

Међутим, управо таква могућност представља разлог за забринутост јавности и отпор према увођењу законске потпуне забране телесног кажњавања у породичном васпитању. Оваква забрана се види као угрожавање права на приватност у породици и неприхватљива интервенција државе у сфери породичних односа (Димитријевић, 2017). Чланови 20 и 21 Конвенције о правима деце остављају могућност да је у дететовом најбољем интересу да му се не допусти да остане у својој породици и да ће тада држава да обезбеди алтернативну бригу за такво дете – смештај у другу породицу, усвојење или смештај у одговарајуће установе. Алтернативни начин бриге о детету може бити и међудржавно усвојење, које је у пракси неких земаља већ осумњичено за трговину децом.

Отворено је питање ко ће процењивати шта је најбољи интерес детета, на основу којих критеријума и како се родитељи могу заштити од могуће злоупотребе законске одредбе о забрани и најблажег облика телесног кажњавања детета. У медијима већ има вести о таквим случајевима у скандинавским земљама – Норвешкој, Финској и Шведској, па и Србији.^{9 10} Такође, о овом ризику говори и аустралијска пракса из седамдесетих година прошлог века са присилним одузимањем деце од самохраних мајки.¹¹

Извештаји о ефектима увођења законске потпуне забране телесног кажњавања деце односе се, углавном, на промену ставова одраслих према телесном кажњавању и на промене у учесталости случајева када су те казне примењене (в. Gershoff & Durant, 2019).

У студији Бусмена и сар. из 2009. године (Bussman, Erthal, Schroth, 2011), упоређени су подаци о насиљу над децом у Аустрији, Шведској, Немачкој (земље са потпуном забраном насиља у децјој нези)) и у Шпанији и Француској (у којима у то време није било законске забране). Испитивана је учесталост и јачина телесног кажњавања и одобравање телесног кажњавања деце. Анализа података је показала да је забрана утицала на смањење насиља над децом и да је утицала на ставове према насилној васпитној пракси. Међутим, овај утицај забране је био повезан са доживљеним насиљем родитеља у сопственом детињству и насилним понашањем у партнерским односима. Закључује се да законска реформа треба да буде праћена ин-

9 У Норвешкој делује разрађени систем одузимања деце, „У центру збивања“ руска ТВЦ, YouTube · Православна породица · 3. 6. 2016.

10 <http://www.globalmediaplanet.info/u-norveskoj-a-sada-i-u-srbiji-razraden-sistem-oduzimanja-dece-video-sa-prevodom/oduzimanja-dece/>

11 Извињење мајкама за присилно ошимање деце, Политика, 24. 3. 2013.

тензивном и дуготрајном кампањом, јер има много родитеља који не виде алтернативне облике за санкционисано телесно кажњавање и настављају да га одобравају.

Према неким подацима (*The SAGE Encyklopedia of Children*, 2020) у Шведској је у јавности одобравање телесног кажњавања деце опало у периоду 1965–2011, од 53% на 8%, а проценат деце која су ударена у 2011. био је 15%. Нови Зеланд је забранио потпуно физичко кажњавање 2007. године. Пре тога, 1981. године је 89% јавности одобравало телесно кажњавање, а 2013. је тај број износио 40%. Број родитеља који су изјавили да су физички казнили децу је 2006. године износио 10%, а 2015. је био у пола мањи од тога.

У публикацији „Забрана сваког телесног кажњавања деце: постављање основе за детињство без насиља“, које је објавило Глобално партнерства за укидање насиља према деци, основано од стране Генералног секретара УН, 2016, износе се неки расположиви подаци о позитивном утицају забране телесног кажњавања на промену ставова одраслих према телесном кажњавању деце и промену родитељске праксе. Тако, у Немачкој је број младих људи који су изјавили у 1992. да су били истучени износио 30%, а 2002 – две године по увођењу забране, био само 3%. У Јапану, који је забрану увео 2020, након годину дана, број људи који је рекао да је прихватљиво телесно кажњавање деце био је за 15% нижи него 2017. године. У Румунији је број деце коју су родитељи плуснули руком опао за 22% између 2001. и 2012, а забрана је уведена 2004 (*Global Partnership*, 2021). Ови подаци о промени родитељске праксе у складу са забраном могли би се разумети и као родитељско поштовање законских одредби, пре свега због страха од могућих казних санкција када се чини нешто што је законом забрањено.

Шведски најновији статистички подаци дају другачију слику. Око 25 500 случајева насиља према деци млађој од 18 година пријављено је шведским властима у 2020. години. Највећи број случајева је међу децом узраста од 7 до 14 година. Насиље над децом узраста од 15 до 17 година је скоро за 50% повећано у периоду од 2010. до 2019. године (*Number of reported child abuse*, 2022). Нешто ранији подаци говоре о петоструком повећању криминалних пријава за злостављање деце млађе од 7 година у периоду од 1981. до 1995 у Шведској (Larzerelle & Johnson, 1999).

У чланку „Шведски мит: Забрана телесног кажњавања и статистика о децјој смрти“ (Beckett, 2005) ауторка износи податке да шест европских земаља имају мањи број смртних случајева злостављане деце него Шведска, земља која је прва увела потпуно забрану телесног кажњавања. Сматра да овај број зависи умногоме од социјалних, културних и економских фактора, а не од наведене забране. Тврдњу да ће забрана телесног кажњавања довести до радикалног смањења смртних случајева злостављане деце Бекет објашњава „потврдном заблудом“, односно тенденцијом да тражимо и налазимо доказе који подржавају наше сопствено становиште, док превиђамо или умањујемо доказе који су контрадикторни са нашим становиштем. Наводи могућност да су професионалци за заштиту деце у Шведској сувише усмерени на подржавање забране телесног кажњавања и да имају слабије капацитете да открију и одговоре на озбиљније злостављање деце. Забрана телесног кажњавања може бити компонента социјалних и културних промена, сматра она, али се не може спроводити као мера у изолацији без узимања у обзир контекста у којем се уводи.

Ларзареле, Џонсон и Кокс (Larzerelle, Johnson, Cox, 2020) су насловили свој чланак „Да ли нулта толеранција за благо телесно кажњавање смањује ризик од децјег злостављања?“ Одговор је негативан. Аутори тврде да има више доказа о томе да се

физичко злостављање повећава после увођења потпуне забране телесног кажњавања, него што има супротних доказа. Једно од могућих објашњења које дају наведени аутори је да забрана и најблажих облика телесног кажњавања смањује такво кажњавање и тиме уклања дисциплинско средство које би могло да спречи родитеље да не изгубе самоконтролу и прибегну грубом вербалном или физичком насиљу. Овакво тумачење је подржано у природном експерименту Бусмена и сар. (2011), који су нашли да ће родитељи који су мислили (погрешно) да је још увек легално благо телесно кажњавање деце, вероватније користити благе телесне казне, а мање је вероватно да ће користити строже телесне казне него они који су знали да је забрањено и благо физичко кажњавање. Сагласно са овим доказима, постоје и докази да једна ужа дефиниција дозвољеног благог телесног кажњавања (ударање отвореном шаком по задњици или бутинама, ограничено на узраст деце 2–12 година) може да смањи дечје злостављање више него потпуна забрана. Своје ставове о дозвољеном благом телесном кажњавању аутори Ларзереле и Џонсон поткрепљују чувеним истраживањима Дијане Баумринд о родитељским стилевима. Као најповољнији стил по добробит деце утврђен је ауторитарни, у којем се комбинују подршка пермисивног родитељства и контрола ауторитарног. Сви ауторитативни родитељи које је Баумринд испитивала користили су благе телесне казне („пљуске“) са својом децом предшколског узраста, али никад нису користили грубе и нису имали тенденцију да наставе ни са благим телесним кажњавањем деце старије од 11 година.

Питање нулте толеранције за телесно кажњавање деце је значајно за праксу социјалних служби за заштиту деце, због могућности одузимања родитељима права на старатељство, уколико се користи приступ нулте толеранције према благом кажњавању. Ларзереле и Џонсон наводе три разлога зашто је таква пракса проблематична у САД:

- одвајање деце од родитеља може изазвати код деце трауму;
- нема доказа да је захтев да се деца никада телесно не кажњавају увек оптималан за све породице – алтернативно би се могла ограничити употреба благе телесне казне на доказане повољне ефекте када се користи ненасилно као подршка блажим дисциплинским поступцима („тајм-аут“) за децу узраста од 2 до 6 година;
- захтев за нултом толеранцијом је ретко праћен подучавањем родитеља шта могу друго да ураде уместо да ударе дете.

Ларзереле и Џонсон упозоравају да је за родитеље тешко, ако не и немогуће, да поштују закон о потпуној забрани телесног кажњавања деце, о чему говоре подаци да је просечно 45% деце у 10 земаља са уведеном овом забраном још увек добијало батине; ови аутори се слажу да родитељи треба да користе позитивно родитељство колико год је то могуће, али мисле да позитивне методе нису довољне увек са малом децом, посебно уколико су деца истрајно пркосна. Као једину методу која се показала ефикасном уместо благе пљуске у таквим случајевима, они препоручују кратку изолацију детета, која се традиционално примењује онда када дете одбија да сарађује уз тајм-аут поступак (удаљавање од позитивног поткрепљена из средине за неприхватљиво понашање)¹². Указујући на могуће проблеме увођења нулте толеранције телесног кажњавања, аутори закључују да породице и деца заслужују да им се пруже докази да нулта толеранција стварно смањује физичко злостављање деце и да се истражи

¹² Свака врста казне може бити примењена са екстремном јачином и да онда постаје насилна. Више о томе у : Гашић-Павишић (1988). *Кажњавање и дете*. Београд: Просвета.

како би благе телесне казне биле корисне за децу, уколико се родитељи одлуче да их примењују.

Диана Баумринд, позната по проучавању стилова родитељства, износи своје налазе о везе између благог (нормативног) физичког кажњавања и исхода које оно има по дете (Baumrind, 2001):

- Негативни исходи су повезани са учесталошћу и интензитетом физичког кажњавања.
- Постоји значајна повезаност између дечијих особина (неприхватљиво понашање у раном узрасту) и родитељског кажњавања.
- Предшколска деца која никада нису доживела физичко кажњавање нешто мање су добро прилагођена него деца која су доживела повремено, али не често кажњавање.
- Деца коју су родитељи чешће него што је то просечно кажњавали благим телесним казнама нису била неприлагођена, али су била нешто мање компетентна и мање добро прилагођена него деца која су ређе кажњавана.
- Компетентни родитељи – ауторитативни користе физичко кажњавање у истој мери као демократски родитељи; виша компетентност и мања неприлагођеност деце предшколског узраста најуспешнијих родитеља била је у вези са њиховим ретким физичким кажњавањем.
- Физичко кажњавање није повезано са више негативних ефеката него што је то вербално кажњавање.

У прилог својим налазима, ауторка се позива на закључке Ларзерела да ниједна од 17 студија физичког кажњавања деце, које је анализирао, није нашла претежно штетне исходе ако се искључе родитељи који су користили физичко кажњавање сувише грубо. Баумринд се ограђује од аргумената који су засновани на налазима немарно-каузалних истраживања, а који говоре да нормативно физичко кажњавање штети деци и друштву. Она наглашава да ниједна појединачна дисциплинска метода не одговара хетерогеној популацији родитеља, који имају различите приоритете у подизању деце, као и да ниједна стратегија није максимално успешна са сваким дететом и сваки пут .

Методолошка ограничења спроведених истраживања благог телесног кажњавања деце

Мноштво студија посвећено је истраживањима ефеката различитих варијабли које су повезане са телесним кажњавањем деце, посебно, благим кажњавањем („пљуске“ – енгл. *spanking*). Посебно су значајне оне у којима су аутори настојали да из мета-анализе одабраних истраживања пронађу и уопште сагласне налазе¹³. Међутим, и мета-анализе дају међусобно различите и несагласне налазе, чак и када су обухватиле исти узорак анализираних истраживања.

13 Gershoff ET, Grogan-Kaylor A. Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology* 2016; 30: 453–69. [PubMed: 27055181].

Неке од најпознатијих су: Gershoff ET. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychol Bull* 2002; 128: 539–79; Larzelere RE, Kuhn BR. Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: a meta-analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev* 2005; 8: 1–37];

Ferguson CJ. Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: a meta-analytic review of longitudinal studies. *Clin Psychol Rev* 2013; 33: 196–208.

Једна од објашњења таквог резултата односи се на примећене методолошке мањкавости приступа који је у истраживањима и мета-анализама коришћен. Навешћемо их :

- неоправдано је обједињавање благих и грубљих облика телесног кажњавања као јединствене варијабле;
- не испитује се учесталост и строгост кажњавања као варијабла у односу на исходе код деце;
- истраживањима није документован временски след кажњавања и исхода код деце, тако да се не може одредити да ли кажњавање води тим исходима;
- нема контроле трећих варијабли које могу да утичу на резултате;
- не узимају се у обзир културалне вредности и васпитна традиција различитих етничких група;
- не примењује се одговарајући статистички приступ;
- превише се ослања на ретроспективно сећање при добијању података од испитаника;
- подаци и о телесном кажњавању и о исходима добијају се од истих извора – родитеља;
- не испитују се дисциплинске праксе оба родитеља, него само једног, претежно мајке;
- запостављена је улога очеве у дисциплиновању деце;
- кажњавање се посматра изоловано од целокупног односа родитеља и деце, издвојено од целокупног стила родитељства;
- корелациони дизајн може дати податке о повезаности, али не и о узрочној вези између кажњавања и његових исхода;
- недостаје укључивање деце као испитаника и испитивање њиховог виђења родитељске дисциплинске праксе;
- посебно се упозорава на то да нека истраживања користе исте велике базе података, што одређује онда добијене резултате¹⁴.

Не улазећи овде у детаљнији приказ мета-анализа, навешћемо налазе једне од њих, популарне у литератури.

Фергусон (Ferguson, 2013) је направио преглед 45 лонгитудиналних студија које се доносе на благо телесно кажњавање и телесно кажњавање уопште. У овој анализи се инсистира на разлици између благог физичког кажњавања („пљуска“, engl. *spanking*) и телесног кажњавања, мада оба поступка не укључују повређивање детета. Зависно од врсте примећене статистичке анализе, резултати су се у извесној мери разликовали, мада су показали статистички значајан али тривијални однос између благог физичког кажњавања и екстернализованих и интернализованих проблема у дечјем понашању и на прагу тривијалности између кажњавања и дечјег когнитивног постигнућа. Аутори наводе налазе Ларзерела и других аутора, да се ефекти благог физичког кажњавања врло мало разликују од других дисциплинских пракси и да, чак, условно благо кажњавање има боље исходе него 10 од 13 нетелесних дисциплинских алтернатива, као што су игнорисање дететовог понашања или ускраћивање привилегија. Закључак из ове мета-анализе је да је минималан утицај благог физичког кажњавања на овде испитиване негативне исходе код деце, што упозорава стручњаке да заузму нијансиранији приступ у јавним дебатама о штетним дуготрајним последицама благог телесног кажњавања.

¹⁴ У овом пољу доминирају истраживања из САД, од којих велики број користи исту базу података: The Fragile Families and Child Wellbeing Study (FFCWS) и National Longitudinal Survey of Youth (NLSY).

Благо кажњавање нема посебне користи за дете и може се лако заменити са алтернативним дисциплинским поступцима, али претерана генерализација истраживачких резултата може у јавности смањити поверење у научне информације.

Закључак

Свако кажњавање, па и оно које се сматра прихватљивим у позитивној дисциплини, може имати негативне последице по дете, зависно од начина како се примењује, од стила родитељства и квалитета целокупног односа детета и родитеља. Прегледани истраживачки налази не пружају јединствену подршку ставу да је свако физичко кажњавање деце у продици, па и благо, штетно по дете. У полемикама о потпуној забрани физичког кажњавања деце у породици треба бити објективнији и опрезнији приликом позивања на налазе научних истраживања и не треба код родитеља изазивати осећање стида, страха и кривице, ако су понекад лупили своје дете. Физичко кажњавање деце ће, свакако, бити потпуно забрањено и у Србији. И то је морално оправдано.

И на крају, додаћемо коментар у вези са подршком коју је држава у обавези да пружи родитељима, на коју је обавезује Конвенција о правима детета. Једна од обавеза је припрема и образовање родитеља за позитивно родитељство. Баумринд сматра да је позитивно родитељство у ствари филозофски покрет и да би добило научни кредибилитет, потребно је да се покажу докази да ексклузивно позитивно родитељство има за исход опадање пркосног понашања деце и да негује позитивне исходе, које наглашавају заговорници позитивног родитељства (према: Larzelere et al., 2017).

Родитељско понашање зависи од многих фактора, а ставови су само један од њих. Планиране друштвене мере подршке позитивном родитељству треба да иду изван поучавања родитеља како да буду добри родитељи. Што се тиче самог образовања за родитељство, треба размислити о могућности да то образовање почне пре родитељства. Једно од решења могло би да буде уношење садржаја о родитељству и деци у изборне предмете у средњој школи.

Литература

- Baumrind, D. (2001). Does casually relevant research support a blanket injunction against disciplinary spanking by parents, <https://mindfulecotherapy.org> > baumrindpaper
- Beckett, Ch. (2005). The Swedish Myth: The Corporal Punishment Ban and Child Death Statistics, January 2005, *British Journal of Social Work* 35(1): 125–138.
- Bussman, K.D., Erthal, C. and Andreas Schroth, A. (2009). *Effects of banning corporal punishment in Europe: A five-nation comparison*, 2011, Manuscript, October 2009. <https://www.researchgate.net>
- Centar za prava deteta (2021). *Izričita zabrana telesnog kažnjavanja dece u Srbiji u svim okruženjima*. <https://cpd.org.rs/zastita-dece-od-nasilja>.
- Committee of Experts on Children and Families (2006). (CS-EF). Positive parenting in contemporary Europe. Guidelines for governments/states parties. *Working document*. Council of Europe.
- Димитријевић, В. (2017). Рушење породице и обнова паганства, *Печат*, 2. 12. 2017, стр. 1–3.
- Ferguson CJ. (2013). Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: a meta-analytic review of longitudinal studies. *Clin Psychol Rev*, 33: 196–208.

- Гашић-Павишић (1988). *Кажњавање и геџе*. Београд: Просвета.
- Gershoff, E.(2010). More Harm Than Good: A Summary of Scientific Research on the Intended and Unintended Effects of Corporal Punishment on Children, *Law and Contemporary Problems*, 73, 31–56; <https://scholarship.law.duke.edu/lcp/vol73/iss2/3>.
- Gershoff, E. T., & Durrant, J. E. (2019). Legal prohibitions of physical punishment. In E. T. Gershoff & S. J. Lee (Eds.), *Effective Approaches to Reducing Physical Punishment and Teaching Disciplinary Alternatives: A Guide for Clinicians, Practitioners, and Policymakers* (pp. 155-164). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Gershoff, ET. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychol Bull* , 128: 539–79.
- Gershoff, ET. and Grogan-Kaylor, A.(2016). A. Spanking and child outcomes: old controversies and new meta-analyses. *J Fam Psychol* ,30: 453–69.
- *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. UNICEF, New York, 2014.
- Krug, E. G. et al. (eds.). (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva, World Health Organization.
- Larzerele, R.E.,and Johnson,B. (1999). Evaluation of the effects Sweden`s spanking ban on physical child abuse rates. A literature review. *Psychological Report*, 85, 381/392.
- Larzelere, RE. and Kuhn, BR. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: a meta-analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev* , 8: 1–37.
- *Sweden: number of child abuse cases by age 2020* | Statista. <https://www.statista.com> Crime & Law Enforcement.
- Мијовић, С. (2018). Телесно кажњавање деце са аспеката породичног и кривичног права (не)помирљиви тонови. *Анали Правној факултету у Београду*, година LXVI, 3, 316–347.
- *Prohibiting all corporal punishment of children: laying the foundations for non-violent childhoods*. A special report for the Together to #ENDviolence Solutions Summit Series high-level global conference on 30 April 2021. Published April 2021 by the Global Partnership to End Violence Against Children.
- Pejović Milovančević, M. i Tošković, O. (Ur.). (2020). *Istraživanje primene vaspitne discipline nad decom u porodici u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља за период од 2020. до 2023. године и акциони план за 2020. и 2021. годину за примену стратегије за превенцију и заштиту деце од насиља за период од 2020. до 2023. године. „Службени гласник РС”, број 80 од 3. јуна 2020.
- United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC). (2007, March 2). *CRC General Comment No. 8 (2006): The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading forms of Punishment* (CRC/C/GC/8); <http://www.refworld.org/docid/460bc7772.html>.

Акад. проф. др Бранко Јовановић
Нови Пазар

ЗНАЧАЈ И АКТУЕЛНОСТ ПЕДАГОШКИХ СХВАТАЊА ПРОФ. ДР НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА О ВАСПИТНОЈ ФУНКЦИЈИ ШКОЛЕ

У раду је учињен покушај да се представи изузетно значајан допринос проф. Николе Поткоњака у осмишљавању, конституисању и развоју школе као васпитне институције. Указано је на посебно вредне и незастариве идеје проф. Поткоњака о смислу, значају, циљу, задацима и организацији васпитног рада у школи. Изложена су и кључна схватања о проблемима и слабостима остваривања васпитне функције школе, као и могућностима и пошребима квалитетније реализовања задатака васпитног рада у школи.

Увод

У веома плодном и разноврсном теоријском и практичном педагошком раду проф. Поткоњак је значајну пажњу посветио питањима система васпитања и образовања и концепцији конституисања и развоја основне школе. У жижи непрекидног научног интересовања и проучавања била су сва кључна питања карактера, циљева и организације рада основне школе: њена општеобразовна и општеваспитна функција у систему других чинилаца васпитања и образовања; садржаји, облици и методе рада; културна и јавна делатност; организација рада; повезаност са друштвеном средином; положај ученика и наставника; потребе и могућности вредновања и унапређивања васпитно-образовног рада и бројна друга питања реформисања и развоја основне школе као савремене васпитно-образовне установе.

Неколико деценија након Другог светског рата проф. Поткоњак се као веома афирмисани универзитетски наставник и педагошки радник, интензивно бавио и практичним педагошким питањима и проблемима.

Проф. Поткоњак као изузетно уважени, утицајни и ангажовани педагошки радник током целог свог радног века интензивно се бавио друштвено-просветним и хуманитарним радом. Велики допринос дао је унапређивању рада друштвених организација чији је био председник или члан: Савет за техничко васпитање деце и омладине Југославије, Подмладак Црвеног крста Југославије, Веће народне технике, Југословенске пионирске игре, Савез за социјалистичко васпитање и бригу о деци СР Србије, Пријатељи деце Србије, Српска академија образовања и др.

Посебан допринос проф. Поткоњак дао је реформисању система образовања и васпитања у нашој земљи као председник Просветног савета Србије у два мандата. Као председник Српске академије образовања веома се ангажовао на организацији научних скупова и издавању публикација о васпитној функцији школе, проблемима њеног положаја у савременом друштву и осавремењавању њених структуралних компонента и програмских садржаја (Поткоњак, 2016: 33–52).

Проф. Поткоњак је био иницијатор, учесник, уводничар и подносилац реферата на бројним научним и стручним скуповима на којима се расправљало о концепцији основне школе и могућностима унапређивања њене васпитне функције. Резултате својих истраживања и теоријских схватања проф. Поткоњак је представио у бројним студијама, чланцима, монографијама, освртима, уводним излагањима и саопштењима на научним и стручним скуповима (Трнавац, 2004: 326–368).

У време реформисања основне школе 1958. и 1974. године проф. Поткоњак је врло активно учествовао у изради и тумачењу смисла и карактера програмских докумената на основу којих су вршене корените промене основне школе (Поткоњак, 1977: 41–81).

У својим радовима, саопштењима и предавањима анализирао је, критички сагледавао и објашњавао стање, проблеме, слабости и недостатке функционисања основне школе као васпитно-образовне институције, потребе, могућности и правце унапређивања и њене улоге у друштву непрекидног развоја и промена.

Занемареност и запостављеност васпитне функције школе

У бројним научним и стручним радовима, освртима, предавањима и дискусијама проф. Поткоњак је указивао на недопустиву занемареност и запостављеност васпитног рада у школи и потребе и могућности интензивирања васпитне функције школе. Ова изузетно значајна функција наше школе нарочито је запостављена у последње две деценије. Осмишљено, планско и систематско васпитавање младих је занемарено. Последице таквог односа према васпитавању младих драматично се испољавају у друштвено неприхватљивим ставовима, схватањима, вредносним оријентацијама и облицима понашања младих (насиље; хулиганство; национална, расна и верска нетолеранција, узимање опијата, одсуство бриге за друге, прихватање хедонистичких уместо хуманистичких вредности и др.).

Бројне слабости, проблеми, недостаци и недовољна ефикасност васпитног рада школа условљени су различитим узроцима и околностима. Они се условно могу поделити на спољашње (неповољне друштвене и друге околности у којима школа остварује своју делатност) и унутрашње (субјективне слабости у реализацији васпитно-образовног рада, недостатак одговарајућих кадровских и материјално-техничких услова и др.).

У последње две деценије у нашој земљи се мало расправљало и писало о васпитном раду у школи. Њему се не поклања одговарајућа пажња чак ни у нормативним – просветним документима. Два су основна разлога за такво стање. Први, погрешно и једнострано извршена транзиција, деполитизација и дезидеологизација у нашој педагогији, школству и просвети. Други разлог је претерано наглашавање неопходности образовања младих (али не и њиховог васпитавања) под утицајем економистичких схватања и норми унетих на подручје школства и просвете, образовања и васпитања младих у Србији.

Проучавајући стање, проблеме, резултате и могућности унапређивања васпитно-образовног рада школа у нашој земљи проф. Поткоњак је стално указивао на недовољну бригу школе и друштва за васпитну функцију школе, нарочито у последње две деценије. Упозорио је на неприхватљива схватања и праксу одсуства организоване бриге школе за остваривање васпитног рада и налажење разних оправдања за такво стање (снажно деловање неповољних утицаја у друштву, изостанак подршке друштва и средине, поремећен систем вредности, недовољни стручно-педагошки капацитети

школе и др.). Таквим схватањима школа, потпуно неоправдано, ослобађа себе своје суштинске друштвене, цивилизацијске и педагошке функције (Поткоњак, 2014: 787).

Основне слабости и недостатке у остваривању васпитних задатака школе проф. Поткоњак је сагледавао у следећим узроцима и околностима:

- Недовољно разумевање и уважавање смисла, значаја и задатака васпитног рада у школи педагошких захтева у пројектовању, праћењу, вредновању и унапређивању васпитног рада као саставног дела укупног рада школе.
- Запостављена и недовољно развијена сарадња школе са друштвеном средином. То школу удаљује од друштвене стварности и појачава њену интелектуалистичку оријентацију. Без помоћи и подршке родитеља, друштвених, културних и других институција и организација у друштвеној средини, школи је знатно отежано остваривање васпитне делатности (Поткоњак, 218: 7).
- Недостатак довољно демократизованих и хуманизованих односа и подстицајне климе у школи која погодује слободном и свестраном развоју ученика. Запостављеност субјекатске позиције ученика, њихових организација и удружења. Недостатак садржаја и облика рада у којима ученици могу да задовоље своје психо-социјалне потребе и интересовања и да се развијају као особена људска бића. Неповољно се одражавају на социјализацију, јачање и свеколики развој потенцијала ученика.
- Недовољна оспособљеност, ангажованост и мотивисаност наставника за реализацију васпитних задатака. Они у свом иницијалном образовању за наставнички позив нису имали довољан број педагошко-психолошких предмета и нису у довољној мери оспособљени за реализацију ових задатака. Други разлог је, што и сами нису уверени, да је то њихова функција, ништа мање значајна од образовне.
- На квалитет остваривања васпитних задатака школе неповољно се одражавају бројни проблеми и противречности развоја савременог друштва на глобалном, регионалном и локалном плану. То су, у првом реду, следеће појаве и околности: национализам, шовинизам, сепаратизам и верски фанатизам који генеришу мржњу, страх, неповерење и непријатељски став или одбацивање сваке националне, верске и социјалне различитости; недовољна спремност друштва да се супротстави појавама криминала, корупције, хулиганства, социопатолошким појавама у виду насиља, алкохолизма, узимања опијата и злоупотребама електронских медија и економистичка и профитерска усмереност друштва, као и поремећен систем вредности који занемарују идеале и хуманистичке вредности савременог света.

У школским колективима се, не ретко, погрешно верује да школа сама по себи, без осмишљене, планске и систематске бриге о садржајима, облицима, методама и средствима педагошког рада, васпитно делује на ученике. Васпитна компонента школе је занемарена и због тога што се, опет погрешно, веровало да је васпитање ученика више ствар бриге родитеља, породице и других ваншколских чинилаца, а да главна пажња школе и наставника треба да буде усмерена на стицање знања, односно образовање ученика. Уз то, током осамдесетих и деведесетих година прошлог века наша земља је била у перманентној друштвено-економској кризи која се врло неповољно одражавала на услове рада у школама. Наставници су били веома незадовољни својим личним дохоцима, што се, опет, неповољно одражавало на квалитет њиховог рада.

Кључне идеје за интензивирање васпитне функције школе

У конципирању савремене основне школе и унапређивању квалитета њеног рада проф. Поткоњак је посебно указивао на значај и потребу:

- *Успостављања и развијања демократских и хуманизованих односа у школи.* Овим односима треба да се превазилази ауторитарност, крута дисциплина, отуђеност и неповерење између ученика и наставника, наставника и родитеља, школе и институција са којима она сарађује. Сви субјекти у школи треба да се осећају безбедно и слободно, као вредна људска бића и пожељни чланови заједнице којој припадају. Демократизовани и хуманизовани односи треба да буду основа али и циљ коме се тежи у реализацију свих облика, метода и средстава васпитно-образовног рада, деловања и функционисања школе. Као општеобразовна и обавезна основна школа треба да буде доступна свим категоријама ученика без обзира на њихову националну, верску и социо-културну припадност и обележја. Она не сме да буде селективна и да продубљује социјалне и друге баријере.
- *Усмереност на свестрани и слободни развој личности ученика.* Школа својим програмима рада, садржајима, методама, средствима и разноврсним облицима васпитно-образовног рада, педагошком климом и организацијом рада треба да буде усмерена на развој свестране, целовите и слободне личности као врхунски циљ васпитања. То подразумева непрекидну бригу школе за стварање психо-социјалних, радних и других услова који подстичу развој свеколиких потенцијала ученика, прерастање образовања у самообразовање, васпитања у самоваспитање и јачање личности ученика. Својим деловањем школа треба да обезбеди хармонију развоја у процесу индивидуализације и социјализације личности ученика.
- *Субјекатски положај ученика и наставника у школи.* Школа треба да обезбеди нови положај ученика и наставника. Они треба да постану истински субјекти васпитно-образовног и другог рада у школи, а њихови односи засновани на хуманистичким и демократским вредностима. То значи, пуно уважавање индивидуалитета њихових личности, људских и радно-стваралачких потенцијала. Ученици и наставници, као и њихови колективи и организације у школи и средини, не сме да се третирају као пуки извршиоци туђих налога и наметнутих обавеза, већ као слободни, креативни, одговорни и мотивисани учесници у остваривању програма васпитно-образовног рада и других активности школе.
- *Нужност сарадње школе и друштвене средине.* Од школе се захтева да се што више повеже са друштвеном средином, њеним институцијама и животом. Овај захтев треба да се оствари интензивнијом и садржајнијом културном и јавном делатношћу школе, коришћењем специфичних потенцијала средине за остваривање циљева васпитно-образовног рада школе, реализацијом допунских програма које школе креирају у складу са специфичним потребама средине у којој се оне налазе.
- *Уважавање личности ученика.* У школи треба да се поклања максимална пажња уважавању личности ученика и његових особених потенцијала. Од школе и наставника се захтева да се ученицима обезбеде подстицајне могућности учења и развоја, да се у школи организује рад ученичких организација,

- клубова и удружења у којима би ученици, осим задовољавања својих посебних интересовања, развијања разноврсних способности, могли да своје односе развијају на хуманистичким основама и универзалним људским вредностима и тако се припремали за будући живот слободних и одговорних грађана. Одговарајућа пажња треба да се посвети растеређивању ученика у погледу наставних и других обавеза у ваннаставним и ваншколским облицима рада.
- *Наставник је кључни чинилац успјешности рада школе.* Стручно-педагошка оспособљеност, креативност, мотивисаност и квалитетан рад наставника представљају кључни фактор успешности васпитно-образовног рада у школи. Функција наставника не може се свести само на класичну – предавачку функцију и његова делатност ограничити само на наставу. Наставници имају низ нових задатака и обавеза у организовању ваннаставних и ваншколских активности. У непосредном раду са ученицима наглашава се његова васпитна функција и потреба свеобухватне бриге о укупном развоју и васпитању личности ученика.
 - **Ангажовање педагошко-психолошке службе у школи.** Школски педагози, психолози и други сарадници у школи својим професионалним радом треба да обезбеде успешнију реализацију, вредновање и унапређивање васпитно-образовног рада, као и оспособљавање наставног кадра за успешније остваривање задатака васпитног рада школе.
 - *Неојходности студиозној програмирања и вредновања свих облика рада школе.* Потребно је да се програмирају и вреднују сви облици васпитно-образовног рада, а не само наставне активности. Тиме се указује на педагошки значај и уноси више реда и организованости у њиховом планирању, осмишљавању, реализацији, вредновању и унапређивању.
 - *Карактер метода, средстава и облика рада у школи.* Промене у методама, облицима и средствима васпитно-образовног рада подразумевају превазилажење доминантно традиционалних метода рада и коришћења класичних облика и средстава васпитно-образовног рада. Препоручују се методе, средства и облици рада који у већој мери подстичу интелектуалне, радне, креативне и стваралачке потенцијале ученика, њихову међусобну сарадњу и васпитно-образовни рад чине занимљивијим и динамичнијим. Тежиште са меморисања знања треба да буде померено на развој интелектуалних способности и, посебно, критичког мишљења.
 - *Незаменљива улога школе у развоју личности ученика и друштва.* Својим циљевима, задацима, програмима и плановима васпитно-образовног рада, наставним и ваннаставним активностима, облицима, методама и средствима васпитно-образовног рада школа треба да постане основни и незаменљиви чинилац свестраног и целовитог развоја личности ученика и свеукупног развоја друштва.
 - *Бојачство садржаја и облика васпитног рада и превазилажење књишког духа школе.* Организацијом рада разноврсних облика слободних ученичких активности, клубова, удружења и ученичких заједница, ангажовањем ученика у различитим облицима културне и јавне делатности школе и повезивањем школе са друштвеном средином треба превазилазити њену интелектуалистичку оријентацију и одвојеност од живота. У том смислу, посебно су значајни различити облици радног, радно-техничког и политехничког васпитања у шко-

ли. У сарадњи са друштвеном средином школа треба да организује различите облике друштвено-корисног и производног рада, ђачке задруге, заштиту и унапређивање животне средине и друге облике радно-техничких активности. Организација различитих видова физичког васпитања и спортског живота доприноси побољшању физичког развоја и здравља, васпитању вољно-карактерних особина и социјализацији ученика.

- *Повезивање основношколског образовања и васпитања са предшколским и средњошколским васпитањем и образовањем.* Основна школа својом улогом, програмима и плановима рада, општеобразовним и општеваспитним карактером представља основну карику у систему васпитања и образовања. Таква функција основне школе не може бити у потпуности остварена без чврсте и програмске повезаности са предшколским установама и средњим школама.

Зашто је значајна и незаменљива васпитна функција школе?

У савременим условима живота ученици су изложени деловању бројних негативних чинилаца у друштву, породици и школи. Они живе у условима свеопште друштвено-економске кризе, бројних противречности и систему поремећених и/или недовољно јасних и утемељених вредности. Сиромаштво, сукоби, непријатељства, националне и, верске несугласице, неповољан утицај медија, криминал, занемаривање људских права и слобода врло негативно се одражавају на развој личности младих и посебно на њихову социјализацију и морални развој. Ученици су изложени и негативним утицајима идеологија фашизма, шовинизма, антисемитизма, верске и националне искључивости и друштвених мрежа које шире мржњу, насиље, дефетизам и антицивизацијске поруке. У таквој атмосфери и окружењу ученици постају дезоријентисани и несигурни у избору система вредности. Ако у томе изостане студозна, педагошки осмишљена, планска, континуирана и организована васпитна делатност школе, доводи се у питање њена друштвена, образовна и васпитна функција. Школа, ни по ком основу, нема право да се одрекне своје васпитне функције, макар у колико тешким и неповољним условима треба да је остварује (Поткоњак, 2013: 10–14).

У школама се догађају појаве и проблеми који указују на занемарену и недовољно ефикасну васпитну функцију школе. То су, у првом реду, различити облици вршњачког насиља, рушилачког односа према школској имовини, грубог кршења правила школског живота и рада, недовољна толерантност према припадницима других националних и етничких група.

Између ученика, као и ученика и наставника нема у довољној мери међусобног поверења, солидарности, разумевања и сарадње. У првом плану су лични интереси, често и на рачун заједничких и општих. Уместо стрпљивог учења и рада ученицима се од разних „душебрижника“ нуде „рецепти“ брзог успеха или савети којима се обезвређују учење, образовање, култура, човечност и друге друштвеноприхваћене вредности. Тако се шири дефетизам, неповерење и други видови схватања и понашања који су супротни цивилизацијским, демократским и хуманим вредностима.

Анализирајући *Стратегију образовања у Србији до 2020. године*, професор Поткоњак је указао на недопустиву занемареност васпитне функције школе у време када се последице недовољно организованог, систематског и осмишљеног васпитања у школи све чешће и драматичније испољавају. Упркос томе, у нашим школама се запоставља васпитни рад са ученицима. Без осмишљеног, систематског, свакодневног

и истрајног васпитног рада немогуће је изборити се са наведеним негативним појавама и успешно остварити васпитне задатке који школи као васпитно-образовној установи припадају (Поткоњак, 2013: 18).

Циљ и задаци васпитног рада у школи

Полазећи од хуманистичких схватања о човеку, његовој природи, могућности-ма и циљу васпитања, проф. Поткоњак одређује главна усмерења и задатке васпитног рада у школи. Разуме се, ова усмерења и задатке треба схватити у њиховој пуној дијалектичкој повезаности, интегрисаности и условљености. У подручја и задатке васпитног рада школе проф. Поткоњак је уградио и схватања и циљеве одређене у најзначајнијим међународним документима о образовању и васпитању у школи: *Европска декларација о образовању* (1997) и *Извештај УНЕСКО-а о образовању за 21. век* (1996).

Целовит, свестран, хармоничан и аутентичан развој личности представља идеал, крунски и најопштији циљ васпитања. Модални тип идеалне личности не одређује се једном заувек. „Појам свестраности мора у себи да садржи универзалне (општељудске, хумане, генеричке, општедруштвене, културне) и посебне (друштвеноисторијске) и појединачне (индивидуалне, персоналне) вредности. Он је јединство свих тих вредности” (Поткоњак, 1988: 91). Свестрани и целовити развој као основни, средишњи циљ васпитног рада подразумева развој свих духовних и физичких потенцијала ученика, његових креативно-стваралачких способности, интегралан и равномеран развој интелектуалних, емотивних и вољно-делатних аспеката личности.

Проф. Поткоњак указује на штетност пренаглашавања значаја и овладавања знањима првенствено из математичких, технолошких и информатичких области и занемаривања знања из друштвених и хуманистичких наука у наставним плановима и програмима савремених школа. Сваки појединац треба истовремено да упозна и усвоји одређене вредности (општељудске, цивилизацијске, друштвене, етничке, националне, моралне, религијске, језичке, естетске, радне и сл.). Да би појединац био развијен као целовита личност, он мора да поседује сасвим одређена знања, васпитне навике, умења, способности, вредности, схватања, животне погледе, понашање и одговарајући однос према другим људима, раду, друштву и његовим вредностима, као и према себи (Поткоњак, 2014: 27–28).

У књизи *Будимо људи – циљ васпитања у православлу – светосављу*, на крају опсежне анализе о схватању циљева религијски оријентисаних српских педагога, теоретичара и великодостојника Српске православне цркве, проф. Поткоњак констатује да се конкретни задаци образовања и васпитања (па према томе и васпитног рада школе, напомена Б. Ј.), могу и треба да се изводе само из целовито схваћеног и прихваћеног циља васпитања. То је циљ васпитања који истовремено полази и од смисла човековог живота и потреба човека. Тако схваћен циљ уважава оптимистички став и поглед на човека и његове неограничене развојне могућности „који гледа на човека као целовито духовно – божанско – биће, различито од других бића”, које схвата човека као друштвено биће и способно за сопствени развој и изградњу „врлина и система врлина и вредности којима ће он остваривати и своје егзистенцијалне, али и своје духовне – божанске – потребе” (Поткоњак, 2016: 139)!

У остваривању „смисла живота”, тј. процеса „обожења” и стицања „блаженства”, према схватању познатих мислиоца педагогије православлa/светосавља, на чија се схватања позива проф. Поткоњак, васпитањем и самоваспитањем треба развијати сле-

деће врлине или „дарове”: слободу, љубав, доброту, веру, наду и смиреност. Прави циљ и идеал свеколиког васпитања у српској заједници треба да буде „светосавски богочовек код кога ће бити развијени дарови: Христољубље, Човекољубље, Правдољубље, Истинољубље, Радољубље и Родољубље” (Поткоњак, 2016: 138).

Анализирајући схватања о друштвеној улози, циљевима, карактеру и структури васпитно-образовног рада у школи, може се закључити да је проф. Поткоњак посебно указивао на значај следећих задатака васпитног рада у школи:

- Развој општељудских потенцијала ученика – духовности, доброте, радиности, човекољубља, правдољубивости, смерности, истинољубивости, емпатије и других вредности и врлина у складу са хуманистичким циљевима и идеалима васпитања.
- Развој националног и културног идентитета, поштовања, разумевања и сарадње између свих народа и етничких група са уважавањем свих њихових различитости.
- Васпитање патриотизма, неговање националног и религијског – српског и православног, светосавског идентитета, као и развој схватања и вредности уважавања различитости, односно поштовање расне, националне, верске, културне, језичке, социјалне, полне, узрасне равноправности.
- Васпитање ученика за „културу мира”, солидарност и сарадњу на међународном нивоу за остварење идеала слободног, развијеног, међусобно повезаног и хуманизованог света.
- Развијање способности за улоге одговорних и активних грађана у демократски, уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и вредностима слободе, истине, правде, поштења и личне одговорности.
- Припрема ученика за живот у грађанском друштву и испуњавање грађанских обавеза; васпитање за поштовање и усвајање демократских хришћанских и хуманистичких вредности; оспособљавање младих да нађу изворе за богаћење личности и укључивање у духовно, културно, историјско и научно наслеђе; образовање и васпитање засновано на заједничком духовном наслеђу, хуманистичкој основи и слободарској култури, инспирисаној историјом Европе (Поткоњак, 2014: 784).
- Васпитни рад у школи треба да буде обogaћен циљевима и смислом „четири стуба” образовања у 21. веку: *учићи знати, учићи за рад, учићи за заједнички живот и учићи за постојање*. За васпитни рад у школи посебно је важно схватање да учење за постојање мора доприносити целокупном развоју сваког појединца – његовог духа и тела, интелигенције, осећајности, смисла за естетику, личне одговорности и духовности. Ученици треба да се оспособљавају за независан и критичан став у процењивању, и одређивању сопственог понашања у различитим животним околностима (Поткоњак, 2013: 32–33). У средишту васпитног деловања школе треба да буде посредовање и развој општечовечанских, људских, друштвених, моралних, религијских, језичких, естетских, радних, културних, цивилизацијских и националних вредности.

У циљу спречавања и/или ублажавања различитих облика друштвено неприхvatљивог понашања нужно је превентивно и корективно педагошко деловање на ученике. У условима школског живота и рада ученици се суочавају са бројним проблемима и потешкоћама психосоцијалног и моралног развоја (недостатак самопоуздања, не-

реална слика о себи, различити страхови и облици зависности, недовољно развијена вољно-карактерна својства, погрешне вредносне оријентације и др.). Ученицима са наведеним и сличним проблемима и потешкоћама потребни су различити облици савременог педагошког рада.

У процесу васпитног рада у школи треба јачати личност ученика, развијати мотивацију за саморазвој и самоваспитање, подстицати хармонију развоја индивидуалитета и социјализације, неговати радну, естетску и физичку културу, развијати интелектуалне капацитете, посебно креативност и стваралаштво.

Уместо закључка

Проф. др Никола Поткоњак је у свом веома богатом, разноврсном и изузетно успешном научноистраживачком и просветно-педагошком раду посветио значајну пажњу конституисању и унапређивању система васпитања и образовања, и посебно основној школи као кључној карици тог система. Своје идеје, погледе, схватања, резултате истраживачког рада и пројекције развоја школе изложио је у бројним научним и стручним радовима, саопштењима, рефератима и предавањима. Као један од најутицајнијих педагога у Југославији и Србији током друге половине XX века и прве две деценије овог века, његова размишљања, оцене, процене, анализе и предлози имали су велики, често и пресудан утицај на концепцију развоја основне школе и посебно њену васпитну функцију.

Из изложених схватања о смислу, значају, карактеру, задацима и слабостима реализовања васпитног рада у школи, можемо закључити да је проф. Поткоњак придавао изузетан значај васпитном раду у школи као незаменљивом чиниоцу њене укупне друштвено-културне и васпитно-образовне делатности. Васпитни рад представља саставни, органски део укупног школског рада, а не његов додатак или мање важан сегмент њеног рада.

Као изванредан познавалац савремених школских система у свету, изузетно ангажовани интелектуалац и хуманиста и уважени педагог, проф. Поткоњак је непрекидно давао импулсе, идеје, предлоге, сугестије за истраживање, праћење, вредновање, усавршавање концепције и квалитетније остваривање задатака васпитног рада у школи.

Педагошка схватања проф. Поткоњака о суштини, циљевима, природи неопходности и могућностима унапређивања васпитног рада у школи су реална, објективна, научно утемељена, хуманистички усмерена и веома јасна, инструкторна и у духу савремених идеја о улози и циљевима школе у друштву непрекидних промена. Педагошка схватања проф. Поткоњака о школи и њеној васпитној улози представљају драгоцен и незаменљив извор идеја и инспирација за научна истраживања и трагања за што ефикаснијим моделима васпитног рада у школи.

Литература:

- Поткоњак, М. Н. (1977). *Ог етиаиштитичке ка самоујравној основној школи*, Београд: Просвета.
- Поткоњак, М. Н., Орловић-Поткоњак, М. и Трнавац, Н. (1988). *Основи педагогије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, М. Н. (1972). *Вредновање рада у основној школи*. Београд: Научна књига.
- Potkonjak, M. N. (1984). *Ostvarivanje vaspitne uloge škole*. Београд: Prosvetni pregled.

- Potkonjak, M. N. (2003). *XX vek: ni „vek deteta“ ni vek pedagogije – ima nade... XXI vek*. Novi Sad; Banja Luka: Savez pedagoških društava Vojvodine; Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Поткоњак, М. Н. (2013). Недопустиво је и неприхватљиво занемаривање и запостављање васпитне компоненте у стратегији развоја образовања у Србији (СРОС) до 2020. године. У: Ј. Ђорђевић (Ур.), *Васпийни рад школе и наставника: уводна излагања* (стр. 5–38). Београд: Српска академија образовања.
- Поткоњак, М. Н. (2014). *Прави смисао и значај бављења циљевима и задацима васпийања*. Београд: Српска академија образовања.
- Поткоњак, М. Н. (2014). „Одсуство организованог васпитања/развијања система вредности у наше младе генерације”. У: *Улога образовања и васпийања у развијању хуманистичких интeркултуралних и националних вредности*, Међународни тематски зборник [стр. 781–789], Косовска Митровица, Београд: Филозофски факултета у Приштини – Косовска Митровица, Српска академија образовања.
- Поткоњак, М. Н. (2016). *Будимо људи: циљ васпийања у православлу – светосављу*. Београд: Српска академија образовања.
- Поткоњак, М. Н. (2016). *Српска академија образовања – десет година рада 2005–2015*. Београд: Српска академија образовања.
- Поткоњак, М. Н. (2019). Порука генерацији студената педагогије пола века након уписа на Филозофски факултет у Београду. У: Б. Јовановић (Пр.) *Генерација педагога '68*. Београд: Едука.
- Поткоњак, М. Н. (2018). Извод из рецензије. У: Б. Јовановић, *Васпийни рад у школи*, Београд: Завод за уџбенике
- Трнавац, Н. (2004). „Био-библиографија проф. др Николе Поткоњака” [стр. 327–368]. У: *Југословенска педагогија друге половине 20. века*, Зборник радова са научног скупа поводом 80 година од рођења Николе М. Поткоњака, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Учитељски факултет у Ужицу.
- Јовановић, Б. (2018). *Васпийни рад у Школи*, Београд: Завод за уџбенике.

Акад. проф. др Драго Бранковић

Академија наука и умјетности Републике Српске, Бања Лука

КОМПЛЕМЕНТАРНОСТ И ТРИАНГУЛАЦИЈА ИСТРАЖИВАЧКИХ ПАРАДИГМИ/МЕТОДА У ПЕДАГОГИЈИ

Васпитање по својој природи захтева плурализам парадигми, али такав да те парадигме нису међусобно супротстављене и искључиве, већ комплементарне.

Никола М. Пошкоњак

Посљедњих деценија прошлој и у првој деценији овој вијека, у фокусу интересовања веће броја теоријски усмјерених педагога налази се и проблеми конституисања нових педагошких парадигми. У основи парадигматској промишљања педагошких феномена налазе се проблеми критичких процјенивања вриједности квантитативне и квалитативне истраживачке парадигме. У овом раду презентована су основна схватања суштинине сукобљавања постојећих и предстојећих истраживачких парадигми, као и могућности превазилажења изражене „раша парадигми“ у педагогији. У фокусу наших интересовања налази се комплементарност и триангулација истраживачких парадигми као методолошки прихваћљивих начина превазилажења раша парадигми у педагогији. Према нашем сазнању комплементарност парадигми представља примјену међусобно независних истраживачких метода а триангулација примјену узајамно зависних истраживачких метода (унакрсна валидација).

Увод

Парадигматско промишљање истраживачких проблема у педагогији постаје битна одредница развоја не само методологије педагогије већ и других педагошких научних дисциплина и педагошке науке у цјелини. И поред тога расправе о истраживачким парадигмама у педагогији израженије су од парадигматских промишљања других педагошких феномена. За педагошку науку је карактеристично да се временски сувише дуго задржала на осмишљавању и примјени опште научних парадигми (позитивизам, постпозитивизам, критичка теорија, конструктивизам) у сфери васпитања и образовања. У педагошкој науци још увијек нису теоријско-методолошки осмишљени основни проблеми конституисања посебних, педагогији специфичних, научних парадигми. Као илустрација помиње се традиционална (предавачко – показивачка) и нова (активно учење у образовању и настава) парадигма. Замјена превазиђене (традиционалне) новом педагошком парадигмом није извршена „научном револуцијом“ (Т. Кун) нити се она потпуније остварује „научном еволуцијом“ (К. Попер). У односу на опште педагошке парадигме у истраживачкој сфери конституисане су двије истраживачке парадигме терминолошки означене као квантитативна (позитивистичка) и квалита-

тивна (хуманистичка) парадигма. У педагогији за разлику од других друштвених наука, квантитативна истраживачка парадигма теоријски је уобличена и у методолошкој емпирији провјеравана. Брзим развојем хуманистичке научне мисли (психолошке и педагошке) концем прошлог вијека постепено се конституише и квалитативна истраживачка парадигме заснована на новим холистичким приступима човјеку и његовим особинама. На ширем онтолошком и епистемолошком нивоу ове двије истраживачке парадигме битно се разликују па су и у педагошкој методологији изражена схватања о сукобима (рат) истраживачких парадигми. И поред тога већи број методолога (истраживача) схвата да се сукобом парадигми (научном револуцијом) неће изградити једна нова за проблеме истраживања васпитања и образовања универзалнија (трећа) парадигма. Критичка анализа научних расправа посвећених овом проблему показује да је могуће и методолошки оправдано трагање за „помирењем“ супротстављених истраживачких парадигми и у педагогији. Као методолошки могући помињу се различити модели „интегрирајуће“ истраживачке парадигме. У покушаје трагања за „помирењем“ квантитативне и квалитативне парадигме спадају и расправе о комплементарности и триангулацији истраживачких парадигми/метода у педагогији.

Контроверзе у схватањима и тумачењима парадигми

Контраверзе у схватањима и тумачењима парадигми у науци детерминисана су различитим схватањима свијета и улоге науке у његовом сазнавању. Парадигме своје темељно научно упориште имају у сазнањима према којима постоје различити свјетови. Тако Карл Попер сматра да постоје три свијета који чине јединствену цјелину: а) физички свијет – свијет материје, б) свијет стања свијести и в) свијет садржаја мишљења (Popper, 1978). У том трећем свијету (свијету мишљења) „егзистирају“ и научне парадигме. Са научног аспекта у сазнавању тих свјетова постоје три полазишта (онтолошко, епистемолошко и методолошко). Историјски посматрано научна сазнања (научна мисао) развијала се, према схватањима Т. Куна, путем великих научних револуција које су биле „одређене поремећајима или промјенама у филозофским концепцијама“ (Koare, 1981: 19). Различите филозофске концепције битно су утицале на „плурализам перспектива, значења, метода и вредности“ (Ćirić, Jovanović, 2018: 65) па тиме и на конституисање различитих парадигми, не само на нивоу науке уопште, већ и у посебним наукама и научним дисциплинама.

Проблем односа између различитих парадигми изводи се из неријешеног основног термиолошко-појмовног одређења парадигме. У приступу том проблему треба нагласити да појам парадигма спада у релативно нове круцијалне и многозначне појмове без којег „ниједан истраживач не треба да започне своје истраживање, а да му није у неопходној мери посветио пажњу“ (Gojkov, 2007: 90). У разумијевању тог појма постоје различита схватања од којих издавајемо неколико посебно битних: парадигма је комбинација теорија и метода (Halmi, 2001), парадигма је основни систем вјеровања или гледишта на свијет (Gojkov, 2007), парадигма је начин на који се истраживачки проблем формулише и методолошки рјешава (Husein, 1988), парадигма је оквир за истраживање и развој теорије (Willis, 2007), парадигма је онај теоријски конструкт који се битно разликује од истраживачке традиције (Palekčić, 1990), истраживачка парадигма нема значење приступа истраживању (Kereves, 1988). Очито да постоје контраверзе у схватањима значења и кориштења појма парадигма. Контраверзе значења су поједини аутори покушавали рјешавати конципирањем конкретних декларативних одређења

термина парадигма наглашавајући да се тај термин може дефинисати, разумијевати и тумачити само на различитим нивоима значења (нивои општости). И поред тога, треба уочити да се термин парадигма користи (без осмишљене аргументације) као синоним за већи број других термина (научни приступ; теоријски приступ; дисциплинарна матрица; доминантна теорија; владајућа теорија; интегрирајућа теорија; метафизичка спекулација; епистемолошко - методолошка конструкт). Таква термилошка употреба овог термина била је и очекивана јер је и сам творац термина Т. Кун (Thomas Kun) у почетној парадигматској студији Структура научних револуција (Kun, 1974), према анализи његових критичара, користио је тај појам чак у 22 значења. Издвајамо, према нашем схватању, најбитније Куново одређење према којем парадигма садржи битна “конкретна рјешења загонетки која, употребљена као модели или као примјери, могу да замијене експлицитна правила као основу за рјешење преосталих загонетки нормалне науке“ (Кун, 1974: 239). Такво Куново уопштено схватање појма парадигме прихватљиво је за расправе на нивоу науке уопште али не и на „нижем“ нивоу (ниво конкретне науке) на којем се парадигма мора инкорпорирати у специфичност предмета проучавања те науке. За промишљање значења парадигме у педагогији издвајамо схватања Губа и Линколна (Guba & Lincoln, 1994), према којима се парадигма, као основни скуп, темељи на онтолошким (стварност, реалност, битак, суштина, постојање), епистемолошким (природа, дјелокруг и примјена знања) и методолошким компонентама (приступи, методе, поступци, процедуре научног истраживања). Нешто конкретније схватање појма парадигма налазимо код Ж. Ристића према којем парадигма је „општи поглед на свијет, скуп општих методолошких ставова, вредносних оријентација, симболичких генерализација – закона, општих модела и онтолошких интерпретација, као и општих образаца рјешавања проблема, који су у одређено вријеме успостављени у некој заједници научника“ (Ristić, 2006: 159). У нашим педагошким и методолошким рјечницима и енциклопедијама не налази се термин научна парадигма па самим тим и његово значење још увијек изазива и изазиваће различите контраверзе у његовом поимању и тумачењу. Постојање различитих и контроверзних значења појма парадигма детерминисала су и „чињеницом контроверзних тумачења знања, учења и поучавања у педагогији“ (Babić, 2007) што све усложњава њихово разврставање и класификацију. И површнија анализа савремене педагошке литературе показује да не постоји цјеловито и свеобухватно разрађена класификација парадигми са прецизно дефинисаним критеријима. И поред тога, највећи број аутора у методологији педагогије истраживачке парадигме дијели на квантитативну и квалитативну (Bryman 2008; Fajgelj 2005; Gojkov 2006a; Halmi 2001; Savićević 1996; Бранковић 2016). Напомињемо да постоје и различита термилошка рјешења за поменуте двије парадигме. Тако се квантитативна парадигма одређује и као парадигма објашњења, позитивистичка, ортодоксна, традиционална, номотетска, каузална, физикалистичка и др. За квалитативну парадигму, поред најчешће коришћеног термина парадигма разумијевања, карактеристични су термини аксиолошка, објективно-субјективна, херменеутичка, идиографска, интерпретативна, хуманистичка и др. Један број методолога парадигме објашњавања термилошки одређује као нормативне а парадигме разумијевања као интерпретативне (Choen, Manion, Morrison, 2007). Односи између парадигми је проблем око којег се воде вишедеценијске расправе али се још увијек не „назиру“ могућа, бар за већину педагога, прихватљива рјешења. Супротстављена су схватања око тога да ли у педагогији постоји једна или више парадигми и да ли постоји научна аргументација да једна од њих има мета – позицију, односно „да ли

је нека (једна или више) генералног, а друге посебног (ужег) домета и карактера; да ли између тих више парадигми у педагогији треба да постоји хијерархијски однос“ (Поткоњак, 1999: 179). У оквиру таквих питања поставља се и још једно питање футуролошког карактера: Да ли у педагогији могуће конституисати интегрирајућу парадигму? Научне расправе, бар у нашој савременој педагогији, нису наговјестиле одговоре на такав „сет“ питања већ се у фокусу могућих одговора “парадигматска расправа“ премјешта у шире филозофско подручје о постпозитивизму и конструктивизму. Без обзира на бројна оспоравања карактера педагогије, она је историјски опстајала и развијала се, мијењајући своја темељна теоријска схватања – парадигме. Истовремено, постојање једне или више парадигми у истом времену детерминисало је егзистирање више међусобно супротстављених схватања (парадигми): прво, у педагогији постоји само једна парадигма; друго, постојање више парадигми (друга половина XX вијека) и, треће, у педагогији не постоје једна нити више парадигми, већ се она налази у пред парадигматском стању. Одговори на ова питања су веома сложени. Можда је тај „педагошки чвор“ о парадигмама могуће ријешити на начин како размишља В. Брецинка

(Brezinka, 1981), који педагогију дијели на три области: науку о васпитању, филозофију васпитања и практичну педагогију. Могуће је, према схватањима Куна, овај проблем ријешити и помоћу „дисциплинарне матрице“ са уређеним елементима разних врста. Куново схватање конкретизује Орман (Orman) па наглашава да је она „дисциплинарна“ јер окупља схватања научника у оквиру једне научне дисциплине а „матрица“ јер се састоји од већег броја уређених елемената који захтевају појединачну конкретизацију (Orman, 2016). Посебно је значајно трагање за одговором на питање које поставља М. Палекчић „Постоји ли јединствена дисциплинарна матрица у педагогији?“ (Палекчић, 1990: 17), или поједине педагошке научне дисциплине (општа педагогија, дидактика, андрагогија, методике) теже да изграђују „властите“ парадигме или дисциплинарне матрице. Чини се да наведена питања указују на сазнање да се почетком овога вијека у педагогији може говорити само о „доминирајућој парадигми“ или се „педагогија налази у пред парадигматском стању“ (Палекчић, 1990: 17). Треба уочити да у постојећој методолошкој емпирији све више је истраживања у којима се парадигме „преламају“ тако да „некада предмет и/или сазнајни циљ захтева једну, некада другу трећу, а некада ваљану комбинацију различитих теоријско-методолошких перспектива“ (Николић и Царић, 2016: 418).

И поред уочених неслагања и контраверзи скоро сви методолози сагласни су са схватањем да парадигме треба разматрати кроз три димензије: филозофску или онтолошку, епистемолошку и методолошку. Конкретније, на нивоу педагошке науке, онтолошка компонента подразумијева разматрање природе стварног процеса васпитања, епистемолошка се односи на логички оквир научних сазнања о процесу васпитања, док се методолошка односи на начине долажења до сазнања о процесу васпитања (Бранковић, 2009). Управо тако постављен парадигматски оквир омогућава и разматрање проблема комплементарности и триангулације истраживачких парадигми у педагогији.

Супротстављеност истраживачких парадигми

Сада већ са историјског аспекта у истраживању педагошких феномена у другој половини прошлог вијека конституисана је и брзо се развијала методологија емпијских педагошких истраживања заснована на квантитативној истраживачкој пара-

дигми (потпуна објективност и прецизност). Историјски посматрано у оквиру квантитативне парадигме ријеч (античка вриједност) је замијењена бројем али број није претворен у ријеч. Бројеви на којима почива квантитативна парадигма „не могу да објасне себе саме; да буду оно што јесу или нису; да буду недоследни; да буду осетљиви на контексте; да генеришу сопствена правила и да дочаравају немогуће; да се договарају; да имају или немају смисла и да признају да не могу без људи који их изговарају речима“ (Стојнов, 2008: 22).

Проблем истраживања у педагогији је личност која се квантитативном парадигмом „увелико осиромашује, истрже из природног контекста, дроби, обезличује, обездушјује, умртвљује и постварује“ (Ristić, 1995: 270), то је личност која сазнаје, мисли, осјећа, машта и емпатише друге људе. У оквиру друштвених и хуманистички наука постепено се на антиномијским усмјерењима у односу на квантитативну конституише квалитативна истраживачка парадигма. Трагање за дистинкцијом између квантитативне и квалитативне парадигме у педагогији још увијек је спорно. У суштини „квантитативна разлика постоји када појединци имају исте црте у различитој количини, а квалитативна разлика постоји када извјестан квалитет или црта коју посједује један појединац недостаје другоме“ (Стојнов, 2008: 18). И поред тога, методолошки је проблем, не само правити дистинкцију између квантитативне и квалитативне парадигме (Бранковић, Партало, 2011) већ како утврдити „код истих црта различите количине“ или како утврдити да један појединац „посједује а други не посједује“ одређен квалитет. Треба указати и на различитост филозофија у приступу истраживању (бихевиористички, хуманистички, развојни) сложених педагошких феномена (Patton 1990).

Квантитативна и квалитативна истраживачка парадигма детерминисале су два потпуно супротстављена методолошка приступа: први, парадигма објашњавања или тумачења узрочно - посљедичних веза, и други, парадигма разумијевања. Могло би се утврдити да су објашњавање и разумијевање ракурсне тачке педагошких истраживачких парадигми. Изражену методолошку супротност између објашњавања и разумијевања поједини методолози рјешавају тако што дају предност једној или другој парадигми. Тако Хилман истиче „моја душа није резултат објективних чињеница које захтијевају објашњавање, већ је она одраз субјективног искуства које захтијева разумијевање“ (Hillman, према Halmi, 2001: 119). Без обзира на супротности и оспоравања педагогија је развила теоријски плурализам у којем је оправдано конституисање нових теорија (парадигми) само ако нове теорије (парадигме) имају већу „теоријску снагу“ од претходних „супарничких“ (Royce, 1985).

Друга половина XX вијека препознатљива је у скоро свим друштвеним наукама „ратом парадигми“ (Keeves i Lakomsky, 1999). За методолошку научну мисао релевантно је питање: Ко је ратовао? Методолози у области друштвених наука скоро једногласно одговарају да је то рат квантитативне и квалитативне методологије (Keeves i Lakomsky, 1999; Paustović, 1997; Sekulić-Majurec, 2007). Куново схватање супротстављености парадигми заснивају на сазнању према којем једну парадигму смјењује њој потпуно супротна парадигма. На том схватању изграђено је и друго, (на вишем нивоу општости), према којем вишевијековни развој науке је у ствари сукоб парадигми. У педагогији као науци о суптилним процесима васпитања рјешење није само у супротстављању (рату) парадигми већ и на фокусирању на „развијање методологије која је најпримјеренија истраживањима у подручју одгоја и образовања“ (Sekulić-Majurec, 2007: 206). Посебан методолошки проблем чини присутно схватање да без „научних револуција“ нема развоја науке, а у педагогији научних револуција скоро да и није било. Стога у

развој педагошке науке треба укључити и схватање да се у педагогији умјесто парадигми „пре може говорити о постојању бројних школа, које су, у различитим периодима развоја ове науке, различито дефинисале основне феномене и концепције педагошких теорија“ (Ољача, 1990: 1).

Као што је познато, Куново одређење науке и научне револуције и у педагогији је изазивало и још увијек изазива бројне критике. Отуда је за критичко сагледавање педагошких парадигми посебно значајно схватање Карла Попера и његов филозофски принцип оповргљивости (једно тврђење се може сматрати научним, ако је у принципу оповргљиво). Према Поперовом схватању, развој науке одвија се, не револуционарно (Кун), већ постепено и кумулативно, до свеобухватних теорија (нове парадигме). Стога, развој науке не чини само научна револуција, већ читав низ „малих револуција.“ У педагошкој науци, посебно у другој половини XX вијека, изграђен је већи број теоријских схватања која имају, или могу имати, парадигматски карактер. И то није спорно али и није довољно, јер свим истраживачким феноменима у педагогији није могуће приступити само парадигматски. Негативне посљедице „парадигматског приступа непарадигматским проблемима су прије свега у томе што наука у одговарајућој фази свог развоја добива резултат чија заблуда није увијек одмах видљива“ (Ма данов, 2008: 124).

Комплементарност квантитативне и квалитативне парадигме

За разумијевање комплементарности квантитативне и квалитативне истраживачке парадигме филозофску основу треба тражити у позитивизму и конструктивизму. Према прагматизму истина има функционални смисао, а сазнање је посљедица „акција и њихових посљедица“. Прагматизам полази од сазнања да „прагматични метод подразумева да треба да размотримо које ефекте (посљедице) објекат нашег поимања има. У том смислу наше поимање ових посљедица је цјелина поимања објекта“ (Ševkušić, 2008: 110). Постоје и друга схватања према којима прагматизам није једини разлог комбиновања различитих приступа и метода, већ је то и стање свијести у којој истраживачи у друштвеним наукама морају развијати мултиметодски приступ (Fajgelj, 2005). Конструктивизам схваћен као основа педагошких парадигми заснива се на схватању према којем „знање је резултат субјектове индивидуалне активности конструисања, а не производ који је изван субјекта“ (Glaserfeld, 1990: 37). Указујемо и на већи број термилошких проблема комплементарност квантитативне и квалитативне парадигме. У литератури се поред комплементарности налазе и термини епистемолошки холизам, еклектицизам, мултиметодски операционализам, мијешана методологија, методологија комбинованих приступа, интегрисано истраживање, мултиметодско истраживање. Без обзира на различитост термина и приступа, њихова заједничка карактеристика је тенденција да се истраживаној појави приступи истовремено и квантитативним и квалитативним парадигмама/методама. И поред тога, наведени термини нису синоними већ се међусобно у много чему и разликују. На сложеност тог проблема упозорава и С. Шевкушић указујући да квантитативне и квалитативне методе не проучавају исти феномен, али се могу комбиновати у комплементарне сврхе. У савременој педагошкој методологији преовладава схватање да триангулација значи примјену узајамно зависних истраживачких метода, а комплементарност примјену међусобно независних метода. У методологији педагогије изражена су и различита схватања о могућностима и модалитетима „комбинације па-

радиџми“. Према једном схватању, модели комбинације квантитативних и квалитативних истраживања су: 1) приступ двофазног нацрта, 2) модел доминантног и мање доминантног нацрта, и 3) комбиновани методолошки нацрт (Creswell, 1994, према Halmi, 2001). Први приступ подразумева да се у једном истраживању паралелно спроводе два одвојена истраживања, тј. квантитативно и квалитативно. Други модел обезбјеђује доминацију квантитативног приступа уз одређене квалитативне елементе, или обрнуто. Трећи модел се односи на комплементарну примјену предности квантитативне и квалитативне парадигме у различитим етапама истраживања. Слично је становиште Керлинџера и Лиа који образлажу три типа истраживања: 1. истраживање започиње квалитативним, а завршава квантитативним приступом, 2. истраживање започиње квантитативним, а завршава квалитативним приступом, и 3. узастопна и симултана смјена квантитативних и квалитативних етапа (Kerlinger & Lee, 2000, према Fajgelj, 2005). У комбинованим истраживањима могуће је примјењивати три различите стратегије: 1) секвенцијална стратегија (напр. квантитативна фаза, па квалитативна и обрнуто, фазе су раздвојене), 2. паралелна стратегија (квантитативне и квалитативне фазе се одвајају и изводе истовремено) и 3. стратегија доминантне парадигме (једна парадигма је доминантна уз примјену и других; квалитативни елементи унутар квантитативних) (Creswell, 2014). Може се закључити да је процес истраживања са комплементарности парадигми „обично цикличан, итеративан, што може довести до потешкоћа у одлучивању када истраживање треба да се заврши“ (Štemberger, 2015: 144).

Поред наведених указујемо и на још једно схватање према којем комплементарност парадигми треба схватити само као општи принцип. Халми заступа тзв. генерички процес рјешавања проблема, у склопу којег се постулативно залаже за комплементарност парадигми у евалуацијским истраживањима. У вези са комплементарношћу Халми образлаже триангулацију методологија као основни постулат евалуацијских истраживања, те наглашава да само на тај начин може се „одговорити на бројна питања и потребе и тако придонијети процесу доношења одлука“ (Halmi, 2001: 216). Славица Шевкушић, такође, сматра да је (комплементаран приступ пригодан евалуацијским истраживањима (Ševkušić, 2008) али му не придаје карактер постулата. Из компаративног приступа наведеним проблемима произилази и питање да ли комплементарност (методолошких претпоставки) парадигми схватити као могућност у зависности од проблема и циља истраживања, или као општи методолошки принцип? Тешко је пронаћи теоријску аргументацију која би оправдала став да комплементарност парадигми треба схватити као некакав генерални постулат (принцип) или нека нова (комплементарна) парадигма. Синтетички речено комплементарност квантитативне и квалитативне парадигме треба схватити само као условну могућност због наглашених онтолошких и епистемолошких основа таквог методолошког концепта. У цјелини гледано, сви образложени приступи комплементарности парадигми у истраживању друштвених феномена имају одређене вриједности, али и недостатке. Као предности, уобичајено се наводи аргумент о свеобухватнијим, продубљеним и издиференцираним сазнањима о истраживаној појави, те могућност препознавања вриједности и слабости појединих метода и техника. Међутим, много тога остаје нејасно и неразјашњено. С обзиром на то да квантитативна и квалитативна парадигма пружају различите перспективе и погледе на предмет истраживања, произилази да је суштински проблем у томе да ли уопште ове двије парадигме могу истраживати исту појаву или само неке њене манифестне аспекте. Методолошка емпирија показује да су истраживања у којима се

комбинују квантитативне и квалитативне парадигме/методе изузетно ријетка, и да се у њима често добијају дисонантни подаци (Gorard & Taylor, 2004). Остаје нејасно како се прикупљени подаци односе једни према другима. У истраживањима таквог карактера уочљиво је да квалитативни подаци „сметају“ квантитативним налазима, и обрнуто. Поред тога, овај комплементарни приступ захтијева образовање истраживача за успјешну и ефикасну интеграцију различитих аспеката квантитативне и квалитативне парадигме/метода што подразумева и развијање „рефлексивног истраживача“.

Триангулација истраживачких парадигми/метода

Триангулација (термин преузет из природних и математичких наука) посљедњих деценија све чешће се користи у расправама о истраживачким методама и парадигмама у друштвеним наукама. Од основног значења (две тачке података објашњавају трећу) као кориштење више од једне методе и извора да би се друштвени феномени разумјели у контексту не само једне перспективе. Триангулација може „постојати између или унутар метода“ (Halmi, 2001: 207) а може се схватати и као синтеза (интеграција парадигми) начина остваривања „чији је основни смисао да се појава може точније уочити, ако се посматра с различитих стајалишта“ (Муџић, 1999: 16). Са методолошког аспекта триангулација значи провјера валидности и трагање за комплетношћу информација (слика). У истраживањима у педагогији триангулација се најчешће своди на комбиновање резултата истраживања добивених примјеном различитих истраживачких метода па и парадигми. Триангулација је утемељена на методолошком сазнању према којем „ниједна посебна метода није увијек супериорна. Свака има своје предности и слабости“ (Denzin, 1970: 471). На основама тог сазнања триангулација се схвата и тумачи не само као примјена више метода у истраживању истог процеса (објекта) већ и као разноврсност извора података, истраживача, теорија али и истраживачких парадигми (методологија). Триангулација своје основно упориште има у емпирији (објективној стварности) или, прецизније „емпиријски добијени резултати истраживања добијени различитим методама су као дијелови слагалице који праве потпуну слику објекта“ (Erzberger & Kelle, 2003: 461)схваћеног као „појавног конструкта“.

Са аспекта различитих истраживачких парадигми/метода триангулацији се придају четири основна значења: а) триангулација – провјере валидности истраживачких података (сазнања), б) непрекинута триангулација – прикупљање података о истом процесу од више учесника и различитих перспектива, в) триангулација – трагање за комплетношћу информација или „склапање“ резултата у јединствену и потпуну слику процеса или догађаја, г) триангулација као епистемолошки дијалог – богаћење и комплетирање сазнања којима се превазилазе епистемолошки потенцијали сваке појединачне методе (Живковић, 2018). И поред тако комплексних значења појма триангулација не смију се занемарити и упозорења „да се квантитативни и квалитативни приступи не могу синтетизовати због тога што покривају алтернативе, прије неголи комплементарне филозофске просторе“ (Bednarz, 1985: 289). Рјешење није сигурно само у истовременој примјени различитих истраживачких парадигми/метода већ се „јаснија слика (а то је једино могуће достићи) добија избором одговарајуће перспективе (угла и тачке) посматрања“ (Живковић, 2018: 23). Са парадигматског аспекта релевантан је и проблем тачности новооткривених чињеница (сазнања) путем примјене триангулације као могуће синтезе квантитативне и квалитативне ана-

лизе. Парадигматску суштину триангулација чини сазнање да се „различите методе удружују као производ различитих теоријских традиција, те њихово комбиновање може добити дубину и опсег, али не и тачност“ (Fielding & Fielding, 1986: 33) која чини основни смисао истраживања. Примјена различитих метода у прикупљању података је основна вриједност триангулације „при чему циљ није да се постигне потпуна подударност резултата, већ више да се укаже на предности и недостатке одређених метода“ (Шевкушић, 2006: 313).

У истраживању педагошких феномена триангулација је могућа и методолошки оправдана ако је предмет истраживања (васпитно-образовни процес) релативно стабилан, манифестан, поновљив и мјерљив. Домети триангулација као примјена двије или више истраживачких метода омеђени су и онтолошким и епистемолошким сазнањем да ли је могуће комбиновати резултате добивене из различитих (међусобно супротстављених) методолошких перспектива (парадигми). Свака парадигма или сваки приступ има „различите процедуре и има различите епистемолошке импликације“ (Smith, 1989: 12) којима се откривају законитости (квантитативни приступ) или омогућава разумијевање појава и процеса (квалитативни приступ). Триангулацију стога треба и разумјети као трагање за комплементарним информацијама (чињеницама) али које су релевантне за конкретан истраживачки проблем. Триангулација истраживачких метода (података) у оквирима исте истраживачке парадигме доприноси већој поузданости нових сазнања од триангулација између различитих метода и различитих истраживачких парадигми. Триангулирање парадигми/метода (квантитативне – квалитативне) у пуном значењу „настаје у оном тренутку када се обје парадигме прожимају кроз све фазе процеса истраживања“ (Halmi, 2001: 216) чиме се, бар на парадигматском нивоу, успоставила „методолошка триангулацијска перспектива“ (Denzin, 1970) као синтеза или алтернатива „парадигматском рату“ између квантитативне и квалитативне истраживачке парадигме. Указујемо и на схватање С. Шевкушић према којем постоји битна разлика између два приступа у комбинацији квантитативне и квалитативне парадигме. Први приступ има за циљ триангулацију или унакрсну валидацију, а други се спроводи у комплементарне сврхе (Ševkušić, 2008). Из постојања тих разлика може се закључити да је триангулација између метода и техника квантитативне и квалитативне парадигме неоправдана, јер ове двије парадигме, првенствено због својих онтолошких претпоставки, не проучавају исти феномен.

Закључне мисли

О истраживачким парадигмама у педагогији вођене су али ће се тек водити цјеловитије научне расправе. Почетна Кунова семантичка схватања о парадигмама, супротстављености парадигми и научним револуцијама (замјена парадигми) нису битније утицала на развојне токове педагошке науке. У педагогији, као и у другим друштвеним наукама, проблеми истраживачких парадигми свођени су на онтолошке, епистемолошке и методолошке основе квантитативне и квалитативне истраживачке парадигме и њихово утемељење у позитивизму (постпозитивизму) и конструктивизму. Синтеза тих расправа могла би се исказати поједностављеним схватањем да су те двије парадигме супротстављене, да се међусобни сукоби (рат парадигми) неће ријешити замјеном парадигми (научном револуцијом или еволуцијом) већ изналажењем истраживачких модела у којима се могу функционално комбиновати најбитније вриједности обе парадигме. У фокусу наших интересовања, које смо представили у овом

раду, налазе се комплементарност и триангулација истраживачких парадигми/метода у сфери васпитања и образовања. Комплементарност истраживачких парадигми могућа и оправдана само на методолошком нивоу, у сфери дефинисања истраживачког проблема (циља истраживања), истраживачких метода (поступака), техника, инструмената и избора узорка истраживања. Комплементарна (мјешовита, комбинована, интегрирајућа, мултиметодска) истраживања омогућавају функционалну синтезу битних вриједности обе парадигме. Од већег броја теоријски могућих модела комплементарне примјене истраживачких парадигми три су примјерена истраживању педагошких феномена: први, у јединственом истраживању су интегрисане квантитативна и квалитативна парадигма/метода, други, у једном истраживању доминира једна а друга је у „функцији“ доминирајуће парадигме, трећи, у једном истраживању у различитим истраживачким фазама смјењују се обе парадигме/методе. Триангулација као могућност истраживања педагошких процеса са различитим перспективама у методолошкој емпирији своди се на комбиновање резултата добивених примјеном више истраживачких метода/парадигми како би се „дубински“ јасније сазнала „слика“ истраживаног феномена. Триангулација је методолошки могућа и оправдана само ако се истраживањем идентификују међусобно комплементарне научне чињенице.

Литература:

- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija, Zagreb: *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2): 217–229.
- Bednarz, D. (1985). Quantity and quality in evaluation research: A divergent view. *Evaluation and Program Planning*, 8(4), 289–306.
- Бранковић, Д. (2016). Парадигматско промишљање истраживачких парадигми у педагогији, у: *Стање и перспективе истраживања у хуманистичким и друштвеним наукама*, Бања Лука: Филозофски факултет, 29–51.
- Бранковић, Д., Паргало, Д. (2011). Комплементарност квантитативне и квалитативне истраживачке парадигме у педагогији, Бања Лука, *Наша школа* 3-4: 5–22.
- Бранковић, Д. (2009). Стање и перспективе педагошке науке у Републици Српској, Бања Лука, *Наша школа* бр.3-4 : 53–68.,
- Brezinka, W. (1981). Meta-theory of education: European contributions from an empirical-analytical point of view, u: *Perspectives on Education as Educology*, University Press of America: 1–26.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. London: SAGE Publications.
- Glasersfeld, E. (1990). Environment and communication, u: *Transforming Children's Mathematics Education: International Perspectives*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 30–39.
- Gojkov G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji – prilozi kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2006a). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2006). Triangulacija u pedagoškom istraživanju, *Pedagogija*, br. 2, 157–167.

- Guba, E. G., Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research, in: *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. 105–117.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology*, Chicago: Aldine.
- Erzberger, C. & Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: the rules of integration. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks CA, Sage.
- Живковић, П. (2018). Триангулација истраживачких метода у истраживањима друштвених појава: анаморфички приговор, Зборник радова, Ужице: Педагошки факултет, стр. 11–30.
- Keeves i Lakomsky (1999). *Issues in Educational Research*, Amsterdam: Pergamon Press.
- Keeves, J.P. (1988). The unity of educational Research, *Interchange*, 19 (1): 14-30.
- Коаре, А. (1981). *Научна револуција*, Београд: Нолит.
- Ма данов, А.С. (2008). *Методологи научног творчества*, Москва: Издательство ЛКИ.
- Kun, S. T. (1974). *Struktura naučnih revolucija*, Београд: Нолит.
- Муџић, В. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Николић, З., Царић, М. (2016). Преламање парадигми – Кунова, Поперова, Хусерлова и Гадамерова перспектива, Нови Сад: *Култура ђолиса*, 1 (29) : 407–420.
- Олјаћа, М. (1990). *Vaspitanje i obrazovanje u naučno-tehnološkom razvoju*, Београд: *Pedagogija* 1: 1–11.
- Orman, T.F. (2016). „Paradigm“ as a Central Concept in Thomas Kuhn’s Thought. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6 (10): 47–52.
- Palekčić, M. (1990). Педагошке парадигме и могућности даљег развоја педагошке науке, Београд: *Pedagogija* 1: 12–22.
- Pastuović, N. (1997). Знаствене парадигме у истраживању образовања и одгоја, *Напредак* 138 (8): 300–306
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, SAGE Publications, Newbury Park, London, New Delhi.
- Poper, K. (1978). Циљ науке, у: Н. Сесарић: *Филозофија науке*, Београд: Нолит: 253–265.
- Poper, K. R. (1973). *Logika naučnog otkrića*. Београд: Нолит.
- Поткоњак, Н. (1999). *Васпитање – школа – педагогија*, Ужице: Учитељски факултет.
- Превишић, В. (2007). Педагогија: према cjеложивотном образовању и друштву знања, *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), Zagreb: 179–187.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodi i znanju*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Royce, J. R. (1985). The problem of Theoretical Pluralism in Psychology: in K.B. 17 Madsen i L. P. Mos (eds): *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 5. New York: Plenum Press.
- Savičević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*, Београд: Учитељски факултет у Вранју Универзитета у Нишу.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Крај рата парадигми педагошких истраживања, *Pedagogijska istraživanja* br.4 (2), 293–215.
- Smith, J. K. (1989). The nature of social and educational inquiry: Empiricism versus interpretation. Norwood, NJ: Ablex.
- Стојнов, Д. (2005). *Ог психологије личности ка психологији особа*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Fielding, N., & Fielding, J., Fielding J.L. (1986). *Linking data*, vol.4. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ćirić M., Jovanović, D. (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: karakteristike, dometi i ograničenja, *Filozofski fakultet Niš, Godišnjak za pedagogiju*, III/2: 57-71.
- Halmi, A. (2001). *Metodologija istraživanja u socijalnom radu – Kvantitativni i kvalitativni pristup*, Zagreb: Alinea.
- Hillman, J. (1988). *Developments in New Paradigm Research*. London: Sage.
- Husein, T. (1988). Research paradigms in education, u: Keeves, J.P. *Educational research, methodology and measurement*, Pergamon press, Oxford.
- Creswell, W. J. (2014). *Research Design: Quantitative and Mixed Methods Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Choen, L. Manion, L. , Morrisson K (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*, Zagreb: Naklada Slap.
- Ševkušić, S. (2008). *Domesti i ograničenja kvalitativnih istraživanja u pedagogiji*, Beograd: Filozofski fakultet (doktorska disertacija).
- Ševkušić, S. (2006). Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. *Zbornik br. 38*: 299–316.
- Štemberger, T. (2015). *Paradigme v pedagoškem raziskovanju*, Ljubljana, C-E-S Journal 137: 131–145.

Акад. проф. др Бошко М. Влаховић
Београд

СИСТЕМ МОТИВАЦИЈЕ – ЧИНИЛАЦ ПРЕДВОЂЕЊА (УПРАВЉАЊА) РАЗВОЈНИМ ПРОМЕНАМА У ОБРАЗОВАЊУ

Свеоштите промене карактеристичне за доба у коме живимо праћене су и развојним променама у образовању. У мноштву проблема који праће трансформацију образовања од традиционалној ка иновативном веома је изражено питање управљања променама. Управо се у овом прилогу и говори о моћном систему мотивације као једном од најприкладнијих средстава предвођења промена у школству. У чланку се, поред осталога, разматрају питања: појма и значаја мотивације, теорија мотивације, врста мотивације, особености управљања иновативним и креативним радом у образовању и др.

Увод

Школа је онаква како се њоме управља. Ако људски и интелектуални капитал постаје највећа вредност, услов за васколики развој, онда је то нешто чиме треба управљати свуда, а посебно у образовању. Управљање знањем није исто што и управљање стварима. Неко ко је у улози руководиоца (вође, предводника) развојних промена (иновација) у школи мора имати у фокусу наставнике, дакле оне без којих се не може градити визија развоја школе. Нужно је такође имати у виду да се знањем не може управљати административним мерама.

Будући да је овај број Зборника посвећен недавно преминулом проф. др Николи Поткоњаку који се у широком опусу свог научног рада бавио и руковођењем и иновацијама у образовању, одлучио сам да се овом приликом садржајем свог скромног прилога задржим на питању које се тиче управљања иновативним знањима.

Познато је да су мотиви основни покретачи човека на активност. Они су условљени његовим потребама. Распон ових потреба веома је широк.

За мотивацију може да се каже да је то сложено унутрашње стање које условљава понашање човека током његових настојања да постигне жељени циљ, односно да задовољи неку од својих потреба. Другим речима, човек је биће самопотврђивања. Он има потребу да у очима других нешто значи, да се доказује, да га други прихвате, да се осећа признатим, да прима похвале, признања. Сматра се да је осећање задовољства у свему томе урођена људска потреба изазвана одговарајућим хемијским процесом (неуротрансмитор допамина) у мозгу. Ако је то тако, онда је неопходно да у свакој доброј организацији постоји утврђени систем подстицања и задовољавања потреба људи, односно систем мотивације за одређени рад.

Систем мотивације је једна од битних организационих компонената у функцији управљања развојним променама у образовању. Шта то практично значи? Добре при-

мере за системе мотивације за иновативни рад налазимо у најнапреднијим привредним и услужним делатностима у свету.

Посебан пример је јапанска аутомобилска индустрија, која је деловање иновацијских група пренела на целокупну хијерархијску пирамиду компаније. Идеју о мотивацији иницира једна радна група или више радних група. Идеја, веома брзо, прође пут до такозване „производне хијерархије”, тј. од вође групе (*hancho*), преко пословође (*kumicho*), па све до старијег пословође (*kochō*). После ових провера, свака вредна идеја брзо прође пут преко, назовимо је, „стручне хијерархије” – до самог управљачког врха компаније. Посебно је интересантан најпознатији јапански произвођач тојота аутомобила. Поред кружока квалитета у овој компанији развијен је и тзв. систем креативних идеја и сугестија. За разлику од кружока квалитета, овде се иновације не развијају у групама од пет до шест радника, већ сваки радник, независно од других, ствара идеју о унапређењу сопственог радног места, о иновацији машине на којој ради, о побољшању свог непосредног радног окружења, а све са циљем да повећа ефикасност сопственог рада. Тако је, на пример, 1986. године број предложених идеја био 2,65 милиона, односно – 48 по запосленом. Процент прихваћених идеја био је 96 одсто, а све раднике којима су идеје биле прихваћене, *Тојота* је наградила са две хиљаде сто милиона јена.

Теорије мотивације. У науци је познато више теорија о мотивацији.

1. Једна од најпознатијих јесте *теорија хијерархије потреба* Абрахама Маслоуа.

Према овој теорији, сваки човек има следеће хијерархијске потребе: физиолошке потребе, потребу за сигурношћу, друштвену потребу, потребу за угледом и потребу за постигнућем. Аутор ове теорије све ове потребе дели на: а) потребе нижег реда: физиолошке потребе и потребе за сигурношћу и б) потребе вишег реда: друштвена потреба, потреба за угледом и потреба за постигнућем.

Поред ове теорије мотивације, постоји и низ других, савременијих.

2. *Теорија трију потреба.* Дејвид Меклиленд (David McClelland) говори о три главне потребе (мотива) које човека покрећу на рад, и то: а) *потреба за постигнућем* – постоје запослени који имају потребу (жељу) да раде боље од других, да постижу резултате; б) *потреба за моћи* – жеља да утиче и контролише друге; в) *потреба за припадношћу* – односно жеља да вас други прихватају, воле.

3. *Теорија постављања циља.* Постављени циљеви у чијем усвајању су учествовали сви наставници у школи могу представљати снажан извор покретања на рад. Понекад је тежина (сложеност) постављеног циља управо сразмерна залагању и нивоу постигнућа.

4. *Теорија појачања.* Према овој теорији, појачање које долази споља (из окружења) условљава понашање јединке – мотивацију.

5. *Теорија непристрасности или правичности.* Сваки појединац очекује непристрасност у оцењивању свог радног доприноса у односу на рад и резултате других. Евентуалне опаске које садрже пристрасност воде ка промени понашања.

6. *Теорија очекивања.* Ова теорија заснива се на тврдњи према којој степен залагања на остваривању поверених задатака зависи од тога колика очекивања појединац има од тога, у којој ће мери бити задовољене његове потребе, односно колико је то што се очекује (награда) привлачно, какав му значај придаје носилац повереног посла.

Из ових теорија произлазе и одговарајуће импликације за управљање и руковођење иновацијама. Наиме, директор школе би морао познавати основне законитости мотивације како би их на најбољи начин могао користити приликом подстицања запослених у остваривању развојних промена. То значи да је разумевање законитости процеса мотивације битан услов за успешно предвођење процеса развојних промена. Сви који руководе, воде, предводе имплементацију нове идеје морају познавати потребе оних од којих се очекује да прихватају иновације и да их практично примењују. У првом реду да би могли применити одговарајућа средства мотивације која би била у функцији задовољавања идентификованих потреба.

Покретачи активности наставника, а тиме и покретачи развојних промена у школи, могу бити и бројни други чиниоци, међу којима и ови: задовољство послом, радно окружење, међуљудски односи, могућност да неко ради оно што жели, уважавање личности, уважавање резултата запосленог, присуство иновативног духа у школи, настојање управљачких чинилаца да прилагођавају стил управљања према мотивационим потребама запослених, блискост између предводника промена и њихових следбеника (сарадника), рад у тимовима, култура школе, клима у школи и др.

Нова парадигма подстицања

Иновација је нешто што од вођа – водитеља, односно управљача овог процеса, захтева посебан сензибилитет. Праћење и проучавање потреба запослених и уопште брига о њима, о задовољавању њихових потреба, приступ је који у новије време потискује у други план тејлористички и фордистички концепт управљања. То је, дакле, релативно нови моменат, нова функција вођења сваке организације. Она подразумева да се приликом управљања знањем остварују непосреднији контакти са запосленима, подразумева систематску комуникацију са њима, праћење и проучавање њихових потреба и настојање да им се изађе у сусрет, да им се пружи подршка. Природа (специфичност) иновативне делатности у образовању још више акцентује значај мотивације за њене исходе. Ове активности (иновативне), будући да су у њиховој основи инвентивност, креативност и слично, не трпе ауторитарни, административни стил руковођења, присилу, претерану контролу, стресне ситуације, некоректне односе.

Ако се у људским потенцијалима: знању, креативности, инвентивности, вештинама, способностима, талентима, налази највеће богатство, оно највише што једна заједница, организација, друштво може поседовати, а што је традиционално остајало запостављено – тамо негде запретено – недовољно развијено и неафирмисано, онда је несумњиво један од приоритетних задатака оних који предводе промене у образовању данас да своје активности делом усмере управо на откривање и подстицање даљег развоја ових квалитета запослених, посебно њихових креативних и иновацијских, развојних могућности.

Дакле, добре, позитивне, подстицајне, односно охрабрујуће речи у виду похвале, признања, представљају снажну подршку, а тиме и стимуланс за даљи рад сваког човека. Подстицајне речи у виду похвале стварају позитивно расположење, јачају вољу, охрабрују. Отуда би било логично очекивати да, нарочито у пракси управљања процесима промена, подстицаја ове врсте буде више.

У стварности код нас често није тако. Руководства која се регрутују са ових наших простора и критеријуми по којима се то чини показују висок ниво шкртости у изрицању похвала и признања. Већина њих чешиће куди и негира него што хвали

и афирмише. Егоизам те врсте није само у вођама, већ и у ширем окружењу запослених који често „не примећују” залагање и резултате других. Преовладавање културе која није кадра да увиди и афирмише постигнућа других лоше се одражава на одлучивање људи да се опредељују за сложеније подухвате, посебно за бављење променама развојног карактера (иновацијама), односно пословима који изискују појачане напоре, неизвесности и већа искушења.

Овај захтев подразумева низ суштинских промена у погледима на капацитете, компетенције и праксу свих који су позвани да управљају, руководе, одлучују, односно да утичу на токове иновацијских образовних процеса. Нови иновацијски циљеви и нове улоге наставника у вези с тим нису могући у систему традиционалног, дакле, крутог, формализованог, хијерархијски наглашеног, бирократски обојеног, административно усмереног руковођења школом и образовањем уопште.

Учинити све наставнике вођама промена

Посматрано из угла водитеља процеса иновација, наставнике је могуће мотивисати тиме што ће се начином организовања рада створити услови за то да сваки појединац може одређеним активностима, понашањем у процесу рада, задовољити своје аспирације – своје потребе.

Будући да потребе диктирају како ће се људи понашати, битан услов за добро вођење развојних промена (иновација) представљају активности управљачких чинилаца (директора, водитеља) које су усмерене на праћење, проучавање, снимање потреба сваког појединца.

Група енглеских управника и особа фокусираних на промене у образовању *Vision 2020* још крајем прошлог века залагала се за то да се управљање иновацијама у образовању помери од ексклузивних хијерархијских структура ка укључивању свеукупног особља у овај процес. Заједничко учешће менаџера, наставника, ученика у предвођењу остваривања промена требало би да буде правило пре него изузетак. Захтев групе је: „Начините све учитеље вођама и менаџерима, и све ученике учитељима!” Да би се то постигло, предложен је систем мотивације који садржи:

- новчане награде;
- ванредна напредовања;
- стицање виших звања у струци;
- студијске боравке у земљи и иностранству;
- специјализације;
- сусрете са иноваторима из других крајева;
- јавне промоције и демонстрирање достигнућа појединца;
- популаризацију постигнућа иноватора у средствима јавног информисања;
- ослобађање од споредних задужења;
- бољу валоризацију рада на иновацијама;
- објективно вредновање иновацијског рада и његово признавање у оквиру 40-часовне радне недеље.

Раних 90-их година прошлог века организација за испитивање јавног мњења ГАЛУП истраживала је управљање запосленима у јавним предузећима у Америци. Анкетирањем око милион запослених, добијени су подаци који су указали на битне чиниоце *мотивације* радника на различитим радним местима. Истраживање је указа-

ло, поред осталог, на дванаест чинилаца управљања који су од кључног значаја за продуктивно ангажовање радника на послу.

Дванаест елемената продуктивне мотивације до којих се дошло овим истраживањем јесу:

1. знам шта се од мене очекује на послу;
2. имам средства за рад (материјал и опрему) потребна да вољно обављам свој посао;
3. на том послу сам у прилици да сваки дан радим најбоље што могу;
4. током недеље добио сам признања или сам похваљен за добро обављен посао;
5. мој претпостављени, или неко на послу, јесте неко коме је стало до мене као до себе;
6. неко на послу подржава мој развој;
7. на послу се моје мишљење уважава;
8. мисија или сврха моје организације утиче на то да мислим да је мој посао важан;
9. моји сарадници и запослени у мом окружењу посвећени су ваљаном обављању посла;
10. имам најбољег пријатеља на послу;
11. током последњих шест месеци неко је на послу разговарао са мном о мом напретку;
12. током прошле године имао сам прилику да учим и напредујем.

Ови чиниоци продуктивне мотивације на послу истовремено су и елементи принципа управљања развојним променама уопште, па и у образовању. Они указују на комплекс потреба о чијем задовољавању се мора водити рачуна као о битној претпоставци за успешно вођење процеса развојних промена у образовању.

Флексибилности бенефиција. Будући да је рад на развојним променама (иновацијама) особен, често сложен, да тражи додатна нова знања, вештине, способности, потребан напор и продужено време, идеје, потребно је да се у склопу подизања квалитета образовања примењују флексибилне бенефиције за запослене. Дакле, уместо јединствених решења за све, флексибилне бенефиције дају могућност да се овај посао индивидуализује тако што би се, полазећи од индивидуалних заслуга и потреба, организацијске награде прилагођавале специфичним потребама појединаца. Са оваквим потребама најчешће се појављују: самци, путници, ванредни студенти, запослени у две или три радне организације, људи са породичним, здравственим, стамбеним и другим проблемима. Међу флексибилним бенефицијама могу бити: клизно радно време, мањи фонд обавезних часова и др.

Унутрашње и спољашње награде. Сваки руководиоца школе, у улози водитеља – предводника, односно потенцијалног агенса развојних промена у школи, у позицији је да покрене и оствари процес доношења одлука о установљавању програма одавања признања запосленима који се истичу у иновативном раду. Директор је у исто време и у позицији да ове награде додељује. Лепеза награда и признања може бити веома широка, почев од узгредних констатација да је нешто добро урађено па надаље. Међу могућим облицима мотивације да поменемо и ове:

- мотивација стилем руковођења;
- мотивација стварањем иновативне климе у школи;
- мотивација системом унапређивања људских односа – системом интерне комуникације, непосредног одлучивања о променама у школи и сл.;

- схватањем свог места и улоге запослених у школи;
- могућношћу напредовања у струци;
- додељивањем одговорне мисије;
- степеном самосталности у обављању послова;
- позитивним очекивањима директора – вође;
- положајем који омогућује да се радник креативно испољава, да доживљава личну промоцију, самопотврђивање;
- показивањем интересовања за проблеме запосленог;
- децентрализацијом управљања у школи;
- руковођењем које је интерактивно-комуникативни процес између руководиоца и запослених (тај однос може бити важан мотив);
- успостављањем стандарда за награђивање;
- стварањем визије и стратегије развоја школе;
- указивањем поверења запосленима;
- показивањем осећања за друге;
- укључивањем запослених у одлучивање;
- делегирањем одговорности;
- укључивањем у тимски рад и сл.

Све ове људске потребе говоре да је као битна претпоставка успешног вођења систематске обнове школе нужно континуирано радити на функционалним системима мотивације.

Отуда и савремени захтев: све активности организације које се односе на запослене треба да се преиспитају са аспекта колико задовољавају њихова очекивања, потребе и интересе.

Следбеници (наставници и други који изразе спремност да партиципирају у остваривању одговарајућег плана промена) морају имати висок степен подршке директора школе, односно оних који воде промене, као и ужег окружења. Није реч само о вербалној подршци. Подршка директора мора бити циљана, у првом реду усмерена на стварање објективних услова – материјално-техничких, системских, за имплементацију нових идеја. Познато је да на путу ка остваривању веома добрих идеја у традиционалној школи стоје за појединца непремостиве системске препреке. Савремени циљеви образовања тешко могу да се остварују у систему старог концепта наставе. Поредак у учioniци примерен трансмисивној настави не одговара савременим облицима и циљевима учења. Настава која полази од учесника (активна, креативна) тражи другачије окружење, динамичну активност, трајање, понашање учесника, наставна средства, просторне услове и сл.

Озбиљнији планови промена захтевају корекције у инвестиционим улагањима. Иновације ће бити увек отежане, па и онемогућене, у систему награђивања који подржава традиционални начин рада. Иновације траже другачију организациону културу, комуникацију, међуљудске односе, свест о потреби и значају промена. За решавање оваквих и сличних препрека потребна је подршка и непосредно ангажовање руководећих и управљачких чинилаца у школи – директора школе у првом реду.

Охрабривање наставника. Један од ефикасних начина да се наставници придобију за визију, стратегију, јесте план рада на променама, спремност вође промена да охрабрује и развија код наставника осећање да је сваки од њих важна карика у заједничком (иновативном) подухвату школе. Да би се сваки појединац покренуо и истрајавао у остваривању заједничке замисли (визије, стратегије развоја школе), неопходне су

потврде, подстицаји, охрабрења да је у томе што ради успешан; потребна му је, поред осталог, непосредна помоћ вође промена у решавању конкретних препрека на које наилази. Потребно је указивати на примере спољашњих постигнућа појединаца и школа која могу бити снажан подстицај за сваког појединца.

У стратешком и оперативном приступу вођењу развојних промена од посебног је значаја да предводник овог процеса извлачи појединца из анонимности, да ради на његовој афирмацији, да јача његово самопоуздање.

Током дугогодишњег рада Центра за иновације у образовању у Крушевцу, осамдесетих година прошлог века, било је могуће приметити да је већина наставника који су учествовали у усавршавању за имплементацију одређених иновација показивала висок степен мотивисаности за активности у којима су учествовали. Учешће наставника у остваривању програма Центра било је добровољно. Структура програма била је разноврсна. Наставници су се самостално опредељивали за активности. Размишљајући о нашим искуствима у Крушевцу, данас можемо рећи да су добровољност, самоизборност, самосталност у раду, тимски рад, различите могућности за задовољавање интересовања учесника и др., мотивационо деловали на наставнике који су се у оквиру овог центра обучавали за примену одређених иновација у настави/учењу. Из тога произлази да постоје разне могућности за обогаћивање иновативних послова с циљем да се побољша квалитет радног живота учесника на овим пословима.

Иновацијске активности обликовају да буду изазовне за наставнике. Директор школе и друга лица у улози водитеља иновација у повољној су ситуацији да, организујући иновативне активности, ове послове обликују на начин који ће их чинити нерутинским, које ће чешће тимски реализовати, са више слободе, самосталности. Обликовањем посла могуће је да се иновативне активности чине занимљивијим, разноликијим, провокативнијим и изазовнијим. То је, поред осталог, могуће постизати промишљеном организацијом.

1) Наставницима се може омогућити већи утицај на поверене послове: на организовање, избор садржаја, планирање, вредновање и др. Учесницима у задацима промена обликовањем послова могуће је обезбедити више слободе, самосталности, одговорности, иницијативе.

2) Посебан пример обликовања рада на иновацијама представља *организовање самосталној тимској рада*. По преузимању посла, утврђивању циља и задатка, тиму се оставља да све остало самостално и релативно слободно реализује: планирање, распоред рада, поделу рада, самоконтролу, самооцењивање ефеката и др.

Најуспешније су оне иновације за које се наставници самоиницијативно опредељују. Иновације на чијој примени наставници добровољно и самостално раде највише обавезују и имају услова да буду и трајно прихваћене. Имајући то у виду, ваљало би настојати да сваку идеју и иницијативу која долази из школских, наставничких кругова, чији је циљ да се нешто мења, озбиљно размотре они који су задужени за промене у школи. Одговоран однос према иницијативама за промене које ничу у школама јесте најефикаснији пут за трајно придобијање наставника за рад на променама у школи. Иницијатор, наставник, морао је о томе размишљати пре него што је ту потребу исказао. Отуда се у оваквим ситуацијама мора максимално водити рачуна о ономе што школа и наставници појединачно сматрају да им је потребно. Ауторитарно и директивно наступање, постављање „одозго” руководства школе и спољашњих фактора у односу на наставнике, као и ауторитарно наступање спољашњих фактора у одно-

су на школу, најчешће резултирају демобилисањем унутрашњих снага у школи, чак и одустајањем од започетих промена. Стога, ако се жели успешно решити нешто што се осећа као проблем, прво што треба учинити јесте да се помогне наставнику, односно школи, да искаже своје потребе, да максимално ангажује сопствене људске и материјалне ресурсе да би се то реализовало, а тек потом да се рачуна на спољашњу помоћ.

3) Спремност и способност да се размотре идеје наставника и других у решавању проблема које осећају као своје, а да се притом према њима буде пажљив, уважавајући њихова знања и чувајући њихов интегритет, битан је чинилац који доприноси изграђивању свести педагошких радника о томе да постоје институције које могу и желе да им помогну, да су кадре то да чине и да се на њих могу ослонити.

4) Системско уређење управљања иновативним процесима у образовању претпоставља да се на свим образовним нивоима, почев од школе до врха државе, утврде и међусобно повежу и усагласе мере стимулативног рада с циљем да се перманентно делује на инвентивно-иновациони рад, а то значи и на унапређивање квалитета образовања.

Нужно је да и на нивоу сваке школе, као и на регионалном и државном нивоу, постоје одговарајућа нормативна решења (инструменти) за стимулисање стварања, прихватања и примене иновација. Инструменти ове врсте средство су подршке за стварање позитивне атмосфере за отвореност према креативном испољавању. Они који су у положају да управљају и руководе процесом обнове образовања ову чињеницу морају имати на уму. Управљачким приступима пожељно је што више слободног простора препустити креативним наставницима који су спремни да трагају за алтернативним решењима.

Стварање подстицајног окружења

Педагошка пракса и налази науке указују на то да инвентивно-иновативне активности у образовању траже подстицајно окружење, дакле средину која им је наклоњена.

Повољно иновативно окружење у школи по правилу није априори дато. Оно се ствара одговарајућим управљачким утицајима:

- који раде на јачању *сарадничких међуљудских односа у школи*, као и школе са окружењем;
- *јачањем сарадничких односа*, колегијалности, стварају се услови да наставници:
 - једни од других уче;
 - размењују информације;
 - узајамно се помажу;
 - размењују ставове, убеђења, и тако прихватају промене.

За овакав рад у школи морају постојати интегративни чиниоци који: *повезују, интeгришу, ујућују* на међусобну сарадњу.

Централна улога у томе припада чиниоцима управљања и руковођења.

Да би се побољшао рад у школи, Цојс Брус на прво место ставља јачање сарадничких међуљудских (блиских) односа и професионалних односа у оквиру школских актива и тимова наставника, као и школе са окружењем.

Сарадња међу наставницима јесте пут да они једни од других уче, да размењују информације, да се узајамно помажу и у том процесу мењају ставове, убеђења и тако

прихватају промене. Ако дате новине противрече убеђењима наставника, а то је честа појава, они их тешко прихватају. Међутим, у комуникацији са колегама, наставник је подстицан да критички посматра и преиспитује своје погледе и да их постепено мења. Полазећи од значаја колегијалности у школи, дошло се до закључка да је рад у педагошким радионицама, тимовима, најкраћи пут да се мењају и прихвате промене.

Постоје средине (окружења) које не само што нису подстицајне, не само што не отварају просторе за нова, другачија виђења школе, наставе, учења, већ делују сасвим супротно, дакле, затварају видике, закивају стање. И кад човек покуша да у оваквом окружењу учини нешто што би могло значити искорак у ново, другачије, сваки такав покушај наићи ће на опирање, па и на јачи отпор окружења који се може манифестовати на различите начине. За оваква окружења могу бити карактеристични: ригидност, инертност, приврженост традицији, конформизам, фокусираност на садашњост и прошлост, одсуство визије и слично.

Могући су, а и нужни, управљачки утицаји срачунати на то да се овакве и све друге уже или шире средине, а то значи и свака појединачна школа а и дати систем образовања у целини, учине што пријемчивијим за промене.

Иновације траже повољну средину за ослобађање инвентивно-иновативне енергије.

За бављење иновацијама наставницима је потребна:

- морална подршка окружења – колега;
- осећање да сте потребни сарадницима;
- да можете бити корисни наставницима у школи;
- да оно што радите има у очима других вредност, да је то саставни део вредности школе у целини.

Познато је да појединци, ужа окружења, па и читаве нације, могу бити мање или више иновативни, имитативни или пак конзервативни ентитети, али и да су то променљиве одлике. То, према мишљењу неких, потврђују и примери појединих народа.

Кажу да су Јапанци, од некада конзервативне нације, после Другог светског рата еволуирали ка имитативном народу који је интензивно копирао друге и настојао да примени нова знања, а то значи инвентивно-иновацијска достигнућа земаља развијеног света, да би се крајем XX века ова земља афирмисала као водећа научно-технолошка инвентивно-иновативна нација, чија достигнућа у овој области данас копирају сви, па и Американци. Упућени знају да до овог обрта није могло доћи случајно. Ово је био пројекат те тако поносне нације која је дубоко доживела психолошку инфериорност крајем Другог светског рата. Отуда се крупни, често веома оригинални процеси на овим нивоима и у свим сегментима друштва одвијају у домену инвентивно-иновативних, односно креативних активности. То је једно од важних обележја јапанског образовног система, дакле инвентивно-креативни развој.

Истраживања скрећу пажњу на различите проблеме у успостављању сарадње – колегијалности међу наставницима. У позитивне стране сарадње наставници убрајају: моралну подршку колега, осећање да сте потребни и да можете бити од користи својим сарадницима, школи; да у току сарадње стичу нова знања и умећа; да се радећи у тиму осећају сигурније, безбедније, боље. Наставници изјављују да сарадња, односно колегијалност, у школи треба да буде нешто што је саставни елемент вредности школе, а не захтев који се споља намеће, прописује. Сматрају да је права колегијалност спонтана. У школи морају постојати *иниџеративни чиниоци*, дакле чиниоци који

раде на повезивању, интегрисању наставника, који их упућују на међусобну сарадњу и тој сарадњи пружају подршку. Полази се од тога да колегијалност, као битан елемент духовног стања школе, није априори дата. Она се мора стварати, неговати. Централна улога у томе припада онима који управљају и руководе школом. Међусобно повезивање људи, изграђивање колегијалног односа међу наставницима, сложен је посао који претпоставља, поред осталог, одређене квалитете руководиоца. Пожељно је да руководиоца педагошке институције припада типу људи који имају афинитет да интегришу, повезују, којима је стало до сарадње међу људима. Зато су, поред одговарајућих знања и умећа из области педагогије, менаџмента, потребни и одређени људски квалитети. Управљање и руковођење школом у добу које обележавају брзе промене захтева руководиоце који интегративно повезују у заједницу све учеснике васпитно-образовног процеса у школи.

Поверење директора, као најчешћег водитеља промена у школи, у запослене, од којих се очекује да буду носиоци откривања, прихватања и примене иновације, представља један од најјачих покретача људи да се опредељују, истрајавају и успевају у раду на променама. Подједнако значајна је и подршка и спремност да се помогне, како директора тако и осталих из окружења, појединаца или групе која је заокупљена иновацијама. Овакав однос окружења изазива осећање прихваћености и потврде да је то на чему раде добро.

Акад. проф. др Миле Илић

Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци

ОДНОС НАСТАВЕ И РАЗВОЈА УЧЕНИКА У ВРИЈЕМЕ ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ

У раду је анализиран међузависан однос између наставе и развоја ученика у вријеме информатизације и дигитализације свих области рада, семената друштва и живота дјете, младих и одраслих. Расвјетљаване су релације између наставе ушемељене на главним дидактичким парадигмама и савременим дидактичким теоријама, те поставкама традиционалних и иновативних система наставе и развојних (когнитивних, афективних и етичких) компетенција ученика. Истакнућа су динамична узајамна дејства и одређени изазови.

Увод

Однос наставе (поучавања и учења) анализиран је у појединим психолошким и дидактичким теоријама и студијама током претходне индустријске цивилизације. Тај однос може се, према мишљењу Давидова (1995), различито научно расвјетљавати у оквирима познатих психолошких теорија – когнитивистичких (Жан Пијаже, Гезел, Фројд и његови следбеници), теорије идентичности наставе (обучавања) и развоја или зрења ученика (Виљем Џејмс) и културно-историјске или културно-социјалне Виготског (1996), на којој је утемљивана и даље продубљивана теорија развијајуће наставе. Ову теорију разрађивали су и истаживачки провјеравали истакнути научници као што су: Менчинска (1989), Занков (1990), Лернер (1981), Ељкоњин (1989), Леонтјев (1981), Давидов (1995), Стјепановна Сиденко (2006) и други теоретичари и истраживачи.

Већина заступника когнитивистичких теорија сматрали су да настава не учествује активно у интелектуалном развоју ученика, јер у њему не мијења, нити „доноси“ нове менталне способности. Она само користи достигнути ниво психофизичке зрелости ученика. Настава „каска“ или иде иза учениковог развоја и користи његове развојне потенцијале. Извођење наставе може да започне када дијете достигне одређени степен интелектуалне и емоционалне зрелости. Према њиховом (претежно биологистичком) схватању настава „помаже проширивању образованости ученика. Не утиче на стварање нових менталних структура“ (Илић, 2020: 61).

Према културно-историјској теорији Виготског развој личности се не одвија од индивидуалног ка социјалном, као што су тврдили когнитивисти, него обрнуто. Појединац у свом укупном развоју пролази скраћене све фазе историјског тока цивилизације. За сваки од развојних периода у развоју и учењу појединца идентификована је и објашњена водећа дјелатност. Уз помоћ зналаца из социјалног окружења појединац рјешава проблем и стиче знања у зони његовог блиског развоја. У том заједничком когнитивном процесу, почетник проширује постојећа и стиче нова ис-

куства, знања и умјећа, уносећи (интернализујући) их у свој ментални склоп. На тим полазиштима настала је теорија развијајуће наставе, према којој развој (сазријевање) припрема и чини могућим наставни процес, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевања). Половином прошлог (XX) вијека ову теорију конкретизовани су и у вишегодишњим дидактичко-методичким експериментима у почетној настави верификовали научноистраживачки тимови: 1. Занкова (фокус је био на стицању емпиријских знања) и 2. Ељкоњина-Давидова (оријентација на усвајању теоријских знања и менталном развоју). Резултати тих истраживања омогућили су даља проучавања релације између наставе и развоја ученика, те реформске промјене у системима образовања током наредних деценија.

Данас се припремање, извођење и евалуација наставе остварује у информатизованом непосредном и глобалном окружењу, као и цјелокупна егзистенција њених директних и индиректних учесника (Бранковић и Мандић, 2003; Даниловић, 2014; Илић и Ковачевић, 2014). Зато је проучавање односа између наставе и развоја ученика у тако измијењеним цивилизацијским токовима незаобилазно у сталном унапређивању наставе ради оптимализације њеног дејства на развој когнитивних, афективних, конативних и других психофизичких потенцијала ученика.

Поред респектовања домета научних и других психолошких и савремених дидактичких теорија, конципирање, реализацију и продуктивну имплементацију научноистраживачких и развојно-иновативних дидактичко-методичких пројеката може да олакша анализирање међузависности наставе и развоја ученика у нашој информатичкој цивилизацији, метатеоријско расвјетљавање дидактичке парадигматско-теоријске заснованости релација између наставе и развоја ученика, те експликација развојне стимулативности наставних система у вријеме информатизације.

Међузависност наставе и развоја ученика у информатичкој цивилизацији

Међузависност односа између наставе и развоја свих потенцијала личности ученика акцелеративно се увећава у садашњој и долазећој информатизацији и амбијенту њихове и (свеукупне) егзистенције у односу на све претходне цивилизацијске периоде и педагошке епохе, што је нужно проучавати и хуманистички усмјеравати. Настава је незаобилазан фактор развоја и израстања сваке индивидуе у личности. Дидактички утемељена, методички осмишљена и педагошки ефикасна настава доприноси да се у личности ученика слијевају и „сједињују шест облика учења: учити знати, учити чинити, учити живјети, учити бити, учити вредновати и учити вјеровати“ (Slatina, 2005: 89). Помоћу такве наставе, осталих извора учења (међу којима су информатички) и подстицања интензивног и максимално, могуће је развој јединственог душевног, духовног и дјелотворног људског бића.

У информатичкој цивилизацији постоје позитивни и негативни утицаји на међузависне релације између наставе и развоја интегралних потенцијала личности ученика и у оквиру тог контекста на процесе и исходе свих наведених облика учења. Позитивни утицаји су:

- а) брзо налажење разних информација и података из свих области учења, рада и живота, чиме се проширују сазнања ученика;
- б) могућност вишесмјерних брзих комуникација са бројним појединцима на друштвеним мрежама из локалног, ширег и глобалног окружења, што

може имати позитивно образовно дејство на развој комуникацијских вјештина;

- в) стимулативност виртуелности у разбуктавању маште у идентификацији проблема за апликативна, развојна, па и научна истраживања (откривалаштво) и у умјетничком стваралаштву;
- г) идентификовање и проширивања слобода и остваривања права и одговорности младих (ученика, студената) и одраслих полазника наставе;
- д) запажена демократизација јавног живота као повољног амбијента информалног образовања, самообразовања и самоваспитања.

Могући негативни утицају су:

- а) изложеност нетачним информацијама и дезинформацијама на друштвеним мрежама што доводи до нетачних сазнања;
- б) удаљавање од реалног живота;
- в) спутавање мисаоно-критичког, еколошког и дјелотворног грађанског ангажовања;
- г) пријетње и опасности за младе (ученике и студенте) и одрасле када већину времена проводе у информатичком амбијенту и виртуелном простору су: запостављање физичко-рекреативних, непосредних просоцијалних и забавних активности, особењаштво, анксиозност, апатичност, неуротичност, асоцијалност, неемпатичност, агресивност, деструктивност, порнографија, насиље, педофилија, сајбер криминал.

Проблеми унапређивања учења и комплементарног поучавања у савременој настави у функцији афирмације и предупређивања негативних утицаја информатичког и виртуелног амбијента на одрастање, образовање и васпитање ученика и студената (и одраслих полазника наставе), а тиме успостављања развојно-стимулативне међузависности наставе и развоја социјализованих аутентичних личности ученика, треба да буду у фокусу интердисциплинарних и посебно дидактичких теоријских и метатеоријских проучавања и емпиријских истраживања.

Дидактичка парадигматско-теоријска заснованост наставе и развој ученика у доба информатизације

Релације између доминирајуће парадигматске утемељености наставе у било којем цивилизацијском периоду (па и у вријеме наше информатичке ере), њене главне мисије (или функције) и типа такве наставе у оквиру ког се остварује одређени степен развоја психофизичких потенцијала ученика приказане су у следећој табели.

Табела 1. Парадигматска заснованост функције и типова наставе

<i>Дидактичка парадигма</i>	<i>Суштинска функција наставе</i>	<i>Доминирајући тип наставе</i>
Конзервативна	Усвајање готових знања	Настава догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа
Рационалистичка	Учење са разумијевањем	Откривалачка настава
Конструктивистичка	Конструисање (стварање) знања...	Настава развијајућег типа
Феноменолошка	Развој и (саморазвој) свих потенцијала личности	Настава личносно-оријентисаног типа

Рудакова (2005) сматра да се одреднице сваког типа наставе (па и њен однос са развојем ученика) имплицитно или експлицитно заснива на једној од доминирајућих дидактичких парадигми – конзервативној, рационалистичкој, феноменолошкој. Њима треба додати и конструктивистичку дидактичку парадигму (Hirst & Peters, 1970; Vujičić, 2013; Гојков, 2016), коју протагонисти модерне дидактике налазе у темељима хуманистички оријентисаних модела савремене наставе у којој су комплементарни процеси учења и поучавања усклађени са „унутрашњим специфичностима развитка личности сваког ученика, а не по спољашњим и наметнутим једообразним захтјевима програма, школских правила и наставника“ (Илић, 2016). У таквом наставном амбијенту ученик се ослања на личносни потенцијал, наставникову подршку и позитивна дејства сазнајно-стваралачки прикладне информатичке и друге образовне технологије. На једној од четири наведене кључне дидактичке парадигме заснивају се функције, обиљежја и исходи одређеног доминирајућег типа наставе.

Настава догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа, утемељена на конзервативној дидактичкој парадигми (гдје се памте унапријед завршно обликована знања, ставови, вриједности), прихвата информатички амбијент само као један од извора информација, а компјутере као савремене наставно-технолошке уређаје, не упуштајући се у оспособљавање ученика, чак ни на старијем школском узрасту, да препознају позитивне и негативне утицаје информатичког амбијента на развој појединца (ученика).

Откривалачка настава (разних варијанти: проблемска, пројектна, истраживачка...) имплиците или експлиците је заснована на рационалистичкој дидактичкој парадигми. Омогућује превазилажење многих слабости наставе догматског и репродуктивног типа и стимулише хеуристичко стицање већ познатих (али за ученике нових) знања и умијећа, уз оспособљавање за кориштење информатичке технологије у учењу и поучавању. У таквој настави постиже се напредак и у подстицању развоја когнитивних потенцијала ученика, Но, у оваквом типу наставе нема још активног учешћа њених непосредних учесника (ученика и наставника) у идентификацији, конструктивно-критичкој евалуацији и превенцији негативних дејстава злоупотребе масовних и информатичких медија, као што су манипулативно и нетачно информисање, квазинаучно тумачење природних појава и друштвених збивања, индуковање психосоцијалних девијација итд.

У настави развијајућег типа, утемељеној на конструктивистичкој парадигми (Vujičić, 2013), ученици стварају (самостално према индивидуалистичком конструктивизму, или уз помоћ зналаца према социо-културном конструктивизму) нова знања сопственом активношћу, уграђују их у свој систем искустава, сазнања, умијећа и увјерења. При томе могу користити информатичке технологије и виртуелни простор, чиме је подржан развој њихове когниције, мотивисаности и инвентивности. У односу на остале претходно наведене типове наставе, у настави развијајућег типа остварује се крупан напредак у успостављању међузависности такве наставе и развоја ученика у вријеме информатизације. Ипак, учесници овог типа наставе (ученици, па и наставници) још се не баве поузданијим идентификацијама (и разликовањима) позитивних и негативних дејстава компјутеризоване наставе и информатизованог животног амбијента на развој свих потенцијала личности ученика.

Наставаличносно-оријентисаног типа заснована на феноменолошкој дидактичкој парадигми, садржи стимулацију и подршку уравнотеженог интериоризовања знања, умијећа, развијање когнитивних и стваралачких способности и других психофизич-

ких потенцијала, те интериоризовања морално-етичких вриједности и других персоналистичких квалитета ученика до личног максимума цјеловите, продуктивне и хумане личности. Када се уважавају природне, личносне и индивидуалне особености ученика при пројектовању, остваривању и дијагностици образовног процеса који утиче на његове способности и вриједности, то говори о хуманистичкој личносно оријентисаној настави (Хуторској, 2004: 258).

У таквој настави повећане су могућности ученика да критички вреднују, не само исходе, већ и све изворе сазнања, међу којима и информатичке, да прихватају позитивне, а игноришу негативне утицаје информатичког и виртуелног амбијента наше цивилизације.

Однос између наставе и развоја ученика у вријеме информатизације може се анализирати у свјетлу посебних дидактичких теорија, као што су кибернетичке теорије и курикуларне теорије, у оквиру којих се утемељује ефикасно усвајање прагматистичких и апликативних знања и техницистичких процедура. У функцији таквих исхода стављају се информатичке и дигиталне технологије и нови експертски системи и виртуелни амбијенти. Релације између наставе и когнитивног развоја ученика у вријеме информатизације могу се разматрати у оквиру Клафкијеве критичко-конструктивистичке дидактичке теорије (Klafki, 1967), Винкелове критичко-комуникативне дидактичке теорије (Winkel, 1980), те теорије развијајуће наставе. Осим стицања трајније вриједних знања и умијења, у поставкама тих теорија дате су основе интензивнијег развоја мисоно-критичких и комуникацијских способности ученика, а у ту сврху могу се користити информатичке технологије, па донекле се оспособљавају ученици и за евалуације домета и ограничења тих технологија. У фокусу тих теорија су процеси суодлучивања, солидарности и самоодређења ученика, што су аспекти развоја проактивних личности. Настава заснована на поставкама тих савремених дидактичких теорија може да стимулише интензивнији когнитивни и просоцијални развој ученика у вријеме информатизације, па и критичко процјењивање таквих извора сазнања у настави. Но, афективно-вољни потенцијали и развој цјелокупне личности ученика остају ван домашаја тих дидактичких теорија, а тиме и настава заснована на тим теоријама не омогућује оспособљавање ученика за отпор према евентуално негативним утицајима информатичке технологије и виртуелне сфере на одрастање и испољавање ученика.

Подстицање развоја ученика у наставним системима у вријеме информатизације

Однос између наставе и психофизичког развоја ученика може се анализирати и у оквиру наставних система било ког друштвено-историјског раздобља, па и у вријеме свеопште информатизације. Тај однос имплициран је у теоријским поставкама (полазиштима) одређеног наставног система, а остварује се у токовима учења и комплементарног поучавања и њиховим образовно-васпитним исходима у оквиру тог система. Теоријске поставке система традиционалне наставе утемељене су на конзервативној дидактичкој парадигми.

Изузев утицаја на усвајање претежно чињеничног знања и развој памћења у системима традиционалне (предавачке и предавачко-приказивачке наставе) најчешће је запостављено стимулисање критичких и креативних способности ученика, афективно-конативних и социјално-етичких потенцијала личности ученика, па се може установи-

ти да се ученици у тим системима углавном не оспособљавају за критичко кориштење информација и других садржаја информатичке технологије.

Системи иновативне наставе конципирају се, реализују и евалуирају на експлицираним полазним теоријским поставкама рационалистичке, конструктивистичке и феноменолошке дидактичке парадигме. У оквирима иновативних система успостављају се међузависне релације између наставног процеса и психолошког развоја ученика у вријеме информатизације свих сегмената људске егзистенције, па и наставне и цјелокупног (формалног, неформалног, информалног) образовања, одрастања и васпитања дјеце и младих, међугенерациског учења и цјеложивотног учења одраслих.

Позитивни утицаји наставе развијајућега типа, утемељеној на конструктивистичкој парадигми установљени су у истраживањима Занкова (1970), Ељкоњина – Давидова (Давидов, 1995), али и у савременим дидактичко-методичким експериментима наших истраживача. Примјера ради, утврђена су позитивна дејства наставе различитих нивоа сложености на усвојеност програмских садржаја, мотивацију, креативност и брзину читања ученика (Илић, 1998), установљени су утицаји интерактивне наставе књижевности на морално васпитање ученика (Ковачевић, 2012).

Експериментално су установљени стимулативни утицаји система и наставе личносно оријентисаног типа засноване на феноменолошкој дидактичкој парадигми на развој личности ученика. Осим образовних ефеката дијагностикован је интензиван развој просоцијалних и комуникацијских способности ученика у респонсибилној настави (Илић, 2002), повећање брзине читања, разумијевања прочитаног текста, обима рјечника, интересовања за учење и стваралаштво, самоактуализације и солидарности ученика у инклузивној настави (Илић, 2012) и у индивидуално планираној настави (Јерковић, 2017; Јерковић и Илић, 2018). Наведени и други системи и варијанте иновативне наставе, чија су теоријска полазишта утемељена на наведеним дидактичким парадигмама, стимулишу интензивнији развој интелектуалних, критичких и креативних потенцијала ученика, што им омогућује да користе критички било које изворе сазнања и учења, па и информатичке, те да провјеравају њихову тачност и инспиративност у својим сазнајним истраживачким и стваралачким активностима. Ученици са таквим умјећима и способностима, активније ће учествовати у процесима учења и комплементарног поучавања у иновативној настави, а тиме ће интензивирати развој свих потенцијала њихове личности.

Закључак

У доба свеопште информатизације настава догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа и у оквиру њих системи традиционалне (предавачке, предавачко-приказивачке) наставе, засновани на конзервативној дидактичкој парадигми и теоријама материјалног образовања, не стимулише интензивни когнитивни, афективни, психолошки, социјално-морални развој ученика до њихових личних максимума. У таквој настави ученицима су углавном наметнуте сазнајне и друге активности. Они се не оспособљавају у довољној мјери за критичко кориштење савремених информатичких извора и виртуелног амбијента.

Настава у атмосфери садашње и долазеће информатизације и виртуелизације откривалачког и развијајућега типа и нарочито настава личносно-оријентисаног типа утемељене на рационалистичкој, конструктивистичкој и феноменолошкој дидактичкој

парадигми, те иновативни системи наставе (индивидуализована, проблемска, истраживачка, интегрисана, респонсибилна, стваралачка, инклузивна...) засновани на савременим дидактичким теоријама, снажно подстичу и подржавају развој свих потенцијала ученика до личног максимума, како би били у могућности да компетентно користе благодети информатичких медија и виртуелних простора. Зато их треба што чешће припремати, реализовати, те даље проучавати и дисеминирати.

Литература:

- Бранковић, Д. и Мандкић, П. Д. (2003). *Методика информатичког образовања са основама информатике*. Бања Лука: Филозофски факултет. Београд: Меганограф.
- Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми развоја психе*. Сабрана дјела III. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.
- Winkel, R. (1980). *Die kritisch – kommunikative Didaktik*. Westermmanns Pad. Beitrage 32, 5.
- Vujačić, V. (2013). *Орча педагогија – нови приступ зnanosti i одgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Гојков, Г. (2016). Постмодерне теорије о знању и дидактички плурализам. У књизи: *Фрагменти високошколске дидактике*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитање.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У зборнику „Сазнање и настава“. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Давидовић, М. (2000). Примена мултимедијалне информатичке технологије у образовању. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 382 (179–193). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Эльконин, Д. Б. (1989). *Изобранне педагогическе труды*. Москва.
- Занков, Л. В. (1990). *Изобранне педагогическе труды*. Москва.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Плић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Банја Лука: Универзитет у Банјој Луци.
- Плић, М. (2012). *Инклузивна настава*. Филозофски факултет Универзитета у Истоћном Сарајеву.
- Илић, М. Ковачевић, Б. (2014). Примјена нових образовних технологија у универзитетској настави. *Зборник радова* (стр. 513–523). Бањалука: Филозофски факултет Бањалука, ИПИ, Центар за развој и примјену науке, технологије и информатике Нови Сад.
- Илић, М. (2016). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У књизи: Шпановић, С. *Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику* (стр. 43–62). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет.
- Плић, М. (2020). *Didaktika*. Филозофски факултет Универзитета у Банјој Луци.
- Јерковић, Љ. (2017). *Инклузивна индивидуално планирана настава*. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLVII (2), стр. 355–373.
- Јерковић, Љ. и Илић, М. (2018). Развој компетенција наставника за индивидуално планирану наставу. *Зборник радова са Научног скупа „Бањалучки новембарски сусрети 2018“*.
- Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.
- Klafki, W. (1967). *Studien zur Bildungstherie und Didaktik*. Weinheime – Basel.
- Леонтјев, А. Н. (1965). *О формированим способностима*. Москва: «Вопросы психологии» №0.

- Лернер, И. J. (1981). *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Издательства «Педагогика».
- Менчинская, Н. А. (1989). *Проблемы учения умелвенноо развития школьников*. Москва.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее йрофессиональное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс“.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: „DOM ŠTAMPE“.
- Степановна Сиденко, А (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. Београд: Настава и васпитање, 55(2), стр. 109–121.
- Hirst, P. H. & Peters, R.S. (1970). *The logic Education*. Routledge & Kegan Paul.
- Хуторской, А. В. (2004). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. СПб: Питер

Akad. prof. dr Nikola Mijanović

Filozofski fakultet, Nikšić

OSOBNOSTI KVALITATIVNE EPISTEMOLOŠKO-METODOLOŠKE PARADIGME U PROUČAVANJIMA PEDAGOŠKIH FENOMENA I POJAVA

Smatram da se pedagogija zbog složenosti svog predmeta vaspitanje – ne može zasnivati samo na osnovama i tekovinama jedne, već istovremeno na osnovama više epistemološko-metodoloških paradigmi.

Nikola Potkonjak

U ovom prilogu vaspitanje je, kao osnovni predmet proučavanja pedagoške nauke, shvaćeno u svom najširem semantičkom smislu, čija priroda i suština, te opšte-civilizacijski, kolektivni i pojedinačni značaj, determinišu primjenu raznovrsnih epistemološko-metodoloških pristupa, neophodnih u procesima proučavanja izuzetno složenih vaspitno-obrazovnih fenomena i pojava. Njihova razuđenost, višefaktorska uslovljenost i aktuelnost je gotovo nesaglediva. Polazeći od tih saznanja, ali i potreba da se pedagogija kao nauka intenzivno razvija, nudeći naučno utemeljene odgovore na nova, ili preispitujući poznate odgovore na stara pitanja, tako da se egalitarno, s tim razvojem, usavršavala, inovirala i obogaćivala novom istraživačkom aparaturom i njena metodologija. Sljedstveno toj logici, s vremenom su iskristalisana i u pedagoškoj metodologiji afirmisana dva fundamentalna naučno-istraživačka pristupa, odnosno paradigme. Riječ je o kvalitativnom (idiografičkom) pristupu, utemeljenom na interpretativnoj, odnosno konstruktivističkoj saznanjnoj teoriji i kvantitativnom (nomotetičnom) pristupu, zasnovanim na pozitivističkim saznanjnim ishodištima. Nesporno je da su oba pristupa izuzetno značajna, nezaobilazna i dragocjena u procesu proučavanja kompleksnih, slojevitih, nepredvidivih i asimptotičnih pedagoških problema. Bez obzira na tu neupitnu činjenicu, težište ovog rada fokusirano je na analizu i elaboraciju pojma, suštine, osobnosti i mogućnosti primjene kvalitativnog pristupa, odnosno paradigme u procesu proučavanja pedagoških fenomena i pojava.

Uvod

Pedagoška nauka, od svog konstituisanja do danas, koristila je i preferirala, u pojedinim fazama društveno-civilizacijskog i vlastitog razvoja, određene naučno-istraživačke pristupe prilikom proučavanja svog osnovnog predmeta interesovanja. Riječ je o vaspitanju shvaćenom u najširem smislu, iz čije suštine, (opšte-društvene, posebne i pojedinačne uloge, kao i procesualne specifičnosti, slojevitosti, te nepredvidive multifaktorske uslov-

ljenosti) proističu zahtjevi i potrebe za primjenom i racionalnim kombinovanjem različitih metodoloških pristupa, odnosno paradigmi, strategija, metoda, tehnika i instrumenata. Vaspitanje je, između ostalog, permanentan, turbulentan, asimptičan i gnoseološki delikatan proces. Zato se ovaj fenomen ne može studioznije, cjelovitije i temeljitije proučavati, istraživati i sazajno obogaćivati uz neposrednu primjenu samo jedne epistemološko-metodološke paradigme. Takav pristup bi vodio u jednostrani metodološki redukcionizam koji bi nužno rezultirao parcijalnim, monodisciplinarnim, segmentarnim i partikularno neprihvatljivim saznanjem. Naprotiv, adekvatno i sveobuhvatno proučavanje ovog fenomena „po svojoj prirodi zahteva pluralizam paradigmi, više paradigmi istovremeno, ali pod uslovom da one nisu međusobno suprotstavljene niti da su u kompetitivnom odnosu. Te paradigme treba da budu izraz dijalektičkog jedinstva različitosti prirode i suštine samog vaspitanja” (Bandur i Potkonjak, 1999: 82). Prema tome, u procesu proučavanja složenih i višestruko determinisanih pedagoških fenomena i pojava jednako je neprihvatljiva i sazajno nedostatna bilo koja metodološka jednostranost, odnosno paradigmatička kvantitativna ili kvalitativna isključivost. Ukoliko neko, projektom planirano, pedagoško istraživanje pretenduje na valjanu naučnu, logičku i metodološku utemeljenost, ono se nužno mora zasnivati na pouzdanim teorijskim premisama koje impliciraju i određena vrijednosna ishodišta. Imajući u vidu prethodno apostrofirane pedagoške i epistemološko-metodološke specifičnosti vaspitanja, sasvim je prirodnim da se pedagoška metodologija, njeni pristupi, odnosno paradigme, gotovo kontinuirano nalaze u fokusu interesovanja brojnih pedagoga, metodologa i drugih istraživača. Budući da se pedagoška istraživanja klasifikuju prema različitim kriterijumima, čini se da je najšire prihvaćen onaj prema istraživačkom pristupu, po kojem se sva istraživanja svrstavaju u dvije grupe – kvalitativna i kvantitativna (Sekulić-Majurec, 2007). U vezi s tim, u dostupnim metodološkim izvorima susrećemo oprečne, a katkad i nepomirljive stavove autora koji preferiraju jednu ili drugu sazajnu teoriju. Drugim riječima, jedni glorifikuju pozitivističku, a drugi konstruktivističku, odnosno interpretativističku paradigmu. Izvjesno je da su pojmovi pozitivizam i konstruktivizam međusobno ne samo terminološki, već i sazajno suštinski međusobno različiti, mada oni, prema mišljenju G. Gojkov (2007) pripadaju sličnom intelektualnom korpusu. Shodno navedenom, rekli bismo, da je kvantitativni pristup iznjedrilo pozitivističko intelektualno nasljeđe, dok je kvalitativni, odnosno interpretativni pristup ukorijenjen u konstruktivističkoj sazajnoj teoriji.

Nesporno je da svaki naučno-istraživački pristup, odnosno paradigmu, karakterišu neke specifičnosti, imanentne njihovom pojedinačnom filozofskom, gnoseološkom i metodološkom utemeljenju. Svi oni koriste manje–više precizno definisane i determinisane okvire, procedure, metode, tehnike i postupke koje je nužno poznavati i uvažavati prilikom otkrivanja novih ili preispitivanja postojećih naučnih istina i saznanja u oblasti vaspitanja. Budući da svaki epistemološko-metodološki pristup ima izvjesne prednosti i ograničenja, ovom prilikom zbog opsega, svrhe i dometa ovog rada, naša pažnja je uglavnom fokusirana na širu elaboraciju pojma, suštine i specifičnosti kvalitativnog pristupa, odnosno paradigme u procesu proučavanja složenih pedagoških fenomena i pojava.

Poimanje i suštinsko shvatanje naučnoistraživačke paradigme

Svako valjano projektovano naučno istraživanje prepoznatljivo je po svom teorijsko-filozofskom i epistemološko-metodološkom okviru. Riječ je o metodološkoj paradigmi koja prožima svekoliki istraživački proces, od izbora problema, planiranja, realizaci-

je, pa sve do interpretacije i izvođenja zaključaka, te oblikovanja konačnog istraživačkog izvještaja. Sam pojam paradigma grčkog je porijekla (*paradeigma* – pokazujem), a može da označava “uzorak, uzor, primjer, obrazac” (Klajić, 1974: 975). „Najuopštenije rečeno, paradigma je ‘pogled na svet’ jedne naučne zajednice, odnosno naučno zajednički okvir u kome se njeni članovi kreću . Ovaj okvir, između ostalog, čini pojmovni aparat kojim se formulišu naučne teorije, kriterijumi uspješnog objašnjenja, i spisak naučnih problema koje treba rešavati” (Pijanović, 2014: 554). U pedagoškoj metodologiji odrednicom “istraživačka paradigma”, označava se: „pedagoška istraživačka tradicija”, „istraživačka orijentacija”, “istraživački okvir”, „istraživački pristup”, „istraživački model” i sl. Prema tome, pod pojmom i suštinom sintagme – pedagoška istraživačka paradigma, podrazumijevala bi se fundamentalna “orijentacija, pristup, tradicija i pravac u proučavanju vaspitanja, model i obrazac koji se u proučavanju koristi, osnova za interpretaciju rezultata proučavanja, osnova za izgradnju teorijske koncepcije o vaspitanju” (Bandur i Potkonjak, 1999: 79). Ona zapravo implicira skup zajedničkih uvjerenja, vrijednosnih orijentacija i pretpostavki koje istraživači prihvataju, baštine, konsekvntno primjenjuju i koriste za proučavanje delikatnih društvenih, pa tako i pedagoških problema, procesa i pojava. Stoga bismo rekli da ova sintagma implicira svojevrсну istraživačku kulturu (Šefkušić, 2013). Paradigma u simboličkom smislu predstavlja optiku kroz čiju prizmu istraživač posmatra i izoštrava sliku svijeta u kome bitiše. Ona determiniše ne samo izbor sveukupne metodološke aparature, već i ključna ontološko-metodološka polazišta (Gojkov, 2007). Uvidom u referentne metodološke publikacije, nerijetko shvatamo da njihovi autori stavljaju znak jednakosti između naučno istraživačkog pristupa, s jedne, i naučno-istraživačke paradigme, s druge strane. Ovakva njihova terminološka relativizacija u izvjesnoj mjeri podržavana je i u ovom radu, mada postoje i drugačija shvatanja. Pokušavajući da proniknemo u semantičku osnovu ove dvije sintagme, iz čijih se pojedinačnih kontekstualno shvaćenih značenja naslućuje da je prva sintagma šira, budući da ona nerijetko implicira više istraživačkih paradigmi i njihovih pravaca. Ako je to tačno, onda se prethodno apostrofirane sintagme mogu samo uslovno shvatati kao sinonimi, ali ne baš i u svim situacijama i kontekstima podrazumijevati, odnosno bez ostatka sinonimno upotrebljavati. Ovo tim prije, ako imamo u vidu činjenicu da u stranim i domaćim referentnim publikacijama, susrećemo različite sintagme prilikom isticanja i objašnjavanja pojma i suštine kvalitativnog i kvantitativnog naučno-istraživačkog pristupa. Primjera radi, prilikom poimanja i korištenja kvalitativnog istraživačkog pristupa, sinonimno se koristi interpretativni, subjektivistički, naturalistički, te paradigma fokusirana na razumijevanje, idiografska paradigma, alternativna ili atributivna paradigma i slično (Gibbons & Sanderson, 2002; Matijević i dr., 2016; Mužić, 1999; Šefkušić, 2013; Walker & Evers, 1988).

S druge strane, za označavanje kvantitativnog istraživačkog pristupa, najčešće se koriste sljedeće sintagme: pozitivistička, empirijsko-analiitička, naučna, objektivistička paradigma, odnosno paradigma fokusirana na objašnjenje, eksperimentalna paradigma, nomotetična paradigma, tradicionalna paradigma (Gibbons & Sanderson, 2002; Matijević i dr. 2016; Mužić, 1999; Walker & Evers, 1988).

Paradigme u društvenim, pa i pedagoškim, naukama predstavljaju svojevrсну kombinaciju naučnih teorija i metoda, čija neposredna primjena omogućuje cjelovitije i temeljitije otkrivanje i razumijevanje složenih vaspitno-obrazovnih i socijalnih fenomena i procesa. Stoga bismo poimanje i razumijevanje ove sintagme mogli shvatiti i u njenom širem smislu (Creswell, 2007), budući da implicira opšte prihvaćeni naučni pogled na svijet;

skup ontoloških, epistemoloških i metodoloških pretpostavki koje istraživača obavezujuće usmjeravaju prilikom proučavanja odabrane problemsko-predmetne tematike.

Dinstiktivne osobenosti kvalitativne i kvantitativne paradigme

Procesi neposrednog proučavanja složenih i naučno nepredvidivih vaspitno-obrazovnih fenomena i pojava, tokom istorijskog razvoja društva i pedagoške nauke posebno, zasnivani su na različitim filozofsko-ontološkim i epistemološko-metodološkim pristupima. U metodologiji pedagogije najčešće su korišteni deduktivno-racionalno-filozofski, induktivno-empirijsko-pozitivistički i aksiološko-subjektivistički pristupi (Potkonjak, 1978). No, bez obzira na tu nespornu činjenicu, očigledno je u pedagoškoj metodologiji najšire prihvaćena ona najelementarnija klasifikacija naučno-istraživačkih pristupa, prema kojoj su svi oni svrstani u dvije, rekli bismo, tradicionalističke grupe. Riječ je o kvalitativnim i kvantitativnim istraživačkim pristupima, odnosno paradigmama (Gibbons & Sanderson, 2002). Neki smatraju (Walker & Evers, 1988) da je ova klasifikacija preuska pa apostrofiraju empirijsko-analitičku (kvantitativnu), atributivnu (interpretativnu, odnosno hermeneutičku) i kritičko-konstruktivističku paradigmu. Za razliku od njih, postoje i oni naučnici (Gojkov, 2007; Halmi, 2005; Milas, 2009) koji preferiraju klasifikaciju pedagoških pristupa izvedenu iz pojedinačnih saznavnih teorija, npr., pozitivizma, postpozitivizma, kritičke teorije i konstruktivizma. Očigledno je riječ o različitim, a nerijetko i sasvim oprečnim, pokušajima autora da ponude najcjelishodnije klasifikacije naučno-istraživačkih paradigmi, mada većina progresivno orijentisanih metodologa i drugih istraživača shvata da se složeni društveni, pa i pedagoški, problemi mogu valjano i sveobuhvatno proučavati jedino racionalnom kombinacijom i neposrednom primjenom različitih metodoloških pristupa, odnosno paradigmi (Creswell, 2007). Međutim, ova pozitivna tendencija istovremeno ne predstavlja i dovoljno pouzdano jemstvo da među naučnicima postoji opšte prihvaćen konsenzus u vezi prethodno apostrofirane problematike. Da budemo sasvim eksplicitni, kompetentni i naučno meritorni metodolozi do današnjeg dana nisu uspjeli da ponude i usaglase jedan opšte prihvatljiv kriterijum prema kome bi se klasifikovali naučno-istraživački pristupi, odnosno paradigme. Zato se, u ovoj situaciji čini izvjesnim samo to, da se za označavanje pojma i suštine kvalitativne paradigme uglavnom sinonimno koristi sintagma *paradigma razumijevanja*, dok se za kvantitativnu paradigmu sinonimno koristi odrednica *paradigma pojašnjavanja*, odnosno tumačenja (Mužić, 1999).

Kvalitativna paradigma, tj. paradigma razumijevanja, šire je poznata i pod nazivom interpretativna, budući da je fokusirana na atributivnu deskripciju najznačajnijih osobina proučavane pojave. Suštinski shvaćeno, to nije ništa drugo do idiografski pristup usredsređen na proučavanje pojedinaca ili po nekim bitnim osobinama, manjih homogenizovanih grupa. Za razliku od nje, kvantitativna paradigma, dakle paradigma pojašnjavanja (tumačenja) fokusirana je na otkrivanje uzročno-posljedičnih veza i odnosa među proučavanim fenomenima i pojavama. Ona implicira nomotetičku metriku i pretenduje na što pouzdanije otkrivanje pedagoških zakona i zakonitosti (Matijević i dr., 2016). Bez obzira na svu ozbiljnost prethodno, u vezi s tim, elaboriranih razlika, ipak se čini neupitnom činjenica, da je u oblasti društvenih nauka, pa tako i pedagoških, više od jednog milenijuma pozitivizam smatran (uz izvjesne modifikacije i prilagođavanja potrebama i zahtjevima civilizacijskog i naučnog razvoja) ključnom filozofsko-teorijskom osnovom, na čijim je premisama zakonomjerno utemeljivana empirijsko-kvantitativna saznavna paradigma. Sljedstveno toj logici, ontološka osnova pozitivističke paradigme polazi od stava da

zapravo postoji samo jedna i jedinstvena istina u univerzalno datoj objektivnoj stvarnosti; da je sasvim nezavisna od čovjeka i njegove percepcije svijeta, te da je moguće naučno otkriti i egzaktno objašnjavati (Ristić, 2016). Vjerovatno je zbog toga pozitivističko učenje nerijetko nazivano i naivnim realizmom. Upravo na ovakvoj saznoj teoriji, utemeljena je kvantitativna paradigma koja preferira tezu da u prirodnim i društvenim pojavama postoje činjenice koje je moguće ljudskim čulima identifikovati, odnosno upoznavati. Epistemološka dimenzija pozitivizma, ispoljava se u nastojanju da se tokom proučavanja odabranog fenomena, subjektivni uticaj istraživača neutrališe, koliko je to god više moguće. Imperativ je zapravo upoznati stvarnost posredstvom empirijski prikupljenih, a vrijednosno neutralnih naučnih činjenica. Metodološki pozitivistički okvir podrazumijeva izbor i neposrednu primjenu istraživačkih metoda, tehnika i instrumenata, koje omogućuju pouzdano prikupljanje, mjerenje, kvantitativno iskazivanje i statističko obrađivanje podataka neophodnih za egzaktno testiranje a priori postavljenih hipoteza (Halmi, 2005). Nešto kasnije, na kritici pozitivističke teorije nastaje relativno novi pravac, u metodologiji društvenih nauka šire poznat pod sintagmom postpozitivistička paradigma. Ona je u pedagoškoj metodologiji afirmisana u okrilju teorije kritičkog realizma. Postpozitivistička paradigma zastupa stanovište prema kome je moguće naučno saznavati objektivnu stvarnost i u njoj otkrivati relativne, ali nikada i nikako apsolutne, tj., jednom za sva vremena i uslove date istine. Sljedstveno ovim saznanjima, nesporno je da su kvantitativni epistemološko-metodološki pristupi zasnovani na ontološkim premisama pozitivizma i postpozitivizma. Stavljanjem znaka jednakosti između kvantitativne paradigme i pozitivizma, mnogi istraživači zastupaju tezu o postojanosti samo jedne univerzalne stvarnosti koja može da se objašnjava i dokazuje univerzalnim zakonima.

Nasuprot pozitivistički utemeljenoj saznoj teoriji, protagonisti kvalitativne paradigme tvrde da je stvarnost relativna, te da se ona konstruiše, percipira i reflektuje u svijesti pojedinca, čija je interpretacija uslovljena nizom individualnih i društvenih kontekstualnih faktora (Ristić, 2006). Shodno tom stavu, u saznom procesu istraživač se permanentno nalazi u interaktivnom odnosu s predmetom neposrednog proučavanja, ali i sa drugim učesnicima, odnosno ispitanicima, tako da oni zajedno manje-više kreiraju i oblikuju stvarnost (Gibbons & Sanderson, 2002). To zapravo znači, da novo saznanje nastaje kao svojevrsan proizvod čovjeka, koje on samo ne otkriva, već istovremeno i aktivno participira u njegovoj produkciji. Na ovoj osnovnoj tezi utemeljena je i u pedagoškoj metodologiji afirmisana konstruktivistička sazajna teorija, imanentna svojoj fundamentalnoj filozofsko-ontološkoj koncepciji, čije zakonitosti konsekventno slijedi kvalitativna paradigma. Zbog toga će pobornici ove teorije i na njenim zasadima razvijene paradigme, pokazati eksplicitan otklon, odnosno izraziti neskrivene rezerve prema tradicionalnoj pozitivističko-ontološkoj saznoj teoriji. Za razliku od kvantitativne, kvalitativna paradigma ne prihvata pozitivistički nametnutu univerzalnu ontologiju, budući da se ovdje univerzum shvata kao subjektivan, socijalno konstruktivan princip; kao mnoštvo stvarnosti i percepcija o njoj. Analogno tom stavu, opravdano je tvrditi da se kvalitativna paradigma temelji na konstruktivizmu i interpretativizmu. Njenoj saznoj logici je imanentan istorijski realizam, odnosno stanovište o postojanju više subjektivno-objektivno percipiranih stvarnosti, koje poimaju, stvaraju i doživljavaju ljudski umovi u datom okruženju. Uz sve to, treba imati u vidu i činjenicu da konstruktivistički paradigmatski okvir baštini različite škole mišljenja, uvažavajući fleksibilno shvaćene ontološke pretpostavke koje društvenu realnost posmatraju kroz prizmu iskustveno formirane percepcije individue o toj stvarnosti. Sljedstveno tom saznanju, protagonisti kvalitativnog pristupa, odnosno paradigme zasnovane

na konstruktivističkoj teoriji smatraju da bi cilj pedagoških proučavanja morao biti fokusiran na razumijevanje vaspitno-obrazovne stvarnosti onakve kakvu je doživljavaju osnovni subjekti upravo tog istog pedagoško-saznajnog procesa (Milas, 2009). Ovdje je riječ o hermeneutičkom (interpretativnom) istraživanju usredsređenom na razumijevanje individualnih konstrukcija učesnika kao aktivnih i neposrednih participijenata u realno datom lokalnom vaspitno-obrazovnom okruženju. Izvjesno je da u okviru konstruktivistički-ontoloških utemeljenih sazajnih teorija postoje različita tumačenja i interpretacije stvarnosti, koje uglavnom upućuju na stav da ne postoji univerzalna istina, stoga bi se moglo reći da je u ontološkom smislu kvalitativna paradigma relativistička. Konstruktivistički podržavana epistemologija na diskretan način upozorava istraživače da je bespredmetno istrajavati na apsolutnoj naučno-saznajnoj objektivnosti. Ovo tim prije, ako imamo u vidu činjenicu da se istraživač i fenomen koji se proučava nalaze u interaktivnim odnosima, koji rezultiraju određenim sazajnim ishodom. Riječ je o relativno specifičnom hermeneutički (interpretativno), dijalektički i naturalistički koncipiranom metodološkom okviru unutar kojeg se sve više afirmiše kritička teorija, kao polazište kvalitativne naučno-istraživačke paradigme. Ova teorija zastupa tezu da stvarnost nije a priori (lat.) data, već da se ona projektuje, oblikuje i percipira u svijesti pojedinca pod uticajem različitih aksioloških, socijalnih, političkih, religijskih, kulturoloških, ekonomskih i drugih faktora. Zato ona, između ostalog, insistira na poznavanju i uvažavanju istorijskog opšte-društvenog, ali i vaspitno-obrazovnog razvoja, čije se implikacije nužno reflektuju na svijest i ponašanje istraživanjem obuhvaćenih učesnika u sadašnjem vremenu i objektivno datom geografskom prostoru.

Imajući u vidu prethodno identifikovana i analizirana filozofsko-ontološka i epistemološko-metodološka polazišta na čijim se sazajno-teorijskim postavkama i principima zasnivaju kvantitativni, s jedne, i kvalitativni naučno-istraživački pristupi, s druge strane, odnosno njihove paradigme, čini se da je umjesno ustvrditi da je **kvantitativna paradigma** (paradigma pojašnjavanja) fokusirana na otkrivanja uzročno-posljedičnih veza i odnosa među proučavanim fenomenima i pojavama, stoga je često nazivaju i kauzalnom paradigmom. Ona preferira empirijsko-analičke i statističke postupke s namjerom da dođe do naučno što validnijih i egzaktnijih činjenica. U okviru ove paradigme i uz primjenu eksperimentalnih metoda, moguće je otkrivanje i definisanje pedagoških zakona i zakonitosti. To zapravo znači da je ona usredsređena isključivo na rezultat parcijalno odabranog fenomena, ali ne i na njegov neposredni proces. Za razliku od kvantitativne, **kvalitativna paradigma** (paradigma razumijevanja) svoje sazajno pribježište baštini na pluralističkim mogućnostima subjektivnog interpretiranja valjano prikupljenih podataka o proučavanim pedagoškim fenomenima. Ovdje se analiza podataka i činjenica kvalitativno (atributivno) iskazuju, odnosno interpretiraju. Suština njene fundamentalne hermeneutički orijentisane analize fokusirana je na opisna, nenumerička, odnosno atributivna svojstva proučavane pojave. Prema tome, uvažavajući prethodno analizirane i elaborirane njihove pojedinačne terminološke i suštinske-sazajne odrednice, uključujući i njihova iskonska teorijska ishodišta, odnosno ključne metodološke osobenosti, čini se da je umjesno zaključiti da je osnovna klasifikacija na kvalitativni i kvantitativni pristup, odnosno paradigme najopštija, stoga je iz racionalnih razloga i najšire prihvaćena. Ova tradicionalna klasifikacija u izvjesnom smislu implicira najznačajnija svojstva svih drugih klasifikacija, zakonomjerno izvedenih iz njihove osnove, sazajnih stremljenja i suštine. To zapravo znači da pozitivizam i postpozitivizam predstavljaju fundamentalno pribježište na čijim je premisama utemeljena kvantitativna paradigma, dok se interpretativizam, kritička teorija i konstruktivizam smatraju osnovnim ishodištima na čijim je spoznajama zasnovana kvalitativna naučno-istraživačka paradigma.

Osnovna obilježja kvalitativne naučno-istraživačke paradigme

U posljednje tri-četiri decenije, pojavile su se brojne kritike upućene na račun slabosti i ograničenja kvantitativnog pristupa u društveno-humanističkim, pa sljedstveno tome i u pedagoškim naukama. Pod njihovim snažnim uticajima, naučnici i drugi stručnjaci sve veću pažnju počinju posvećivati kvalitativnim naučno-istraživačkim pristupima, odnosno paradigama. Istraživanja ovog tipa, pokazala su se svrsishodnijim za proučavanje pedagoških fenomena, neposredno vezanih za ljudska, pojedinačna i grupna, ponašanja, odnosno djelovanja u njihovom realno datom socijalnom okruženju (Milas, 2005). Kvalitativni naučno-istraživački pristup „podrazumeva načine pomoću kojih se istražuju, pre svega, atributivna (kvalitativna) obeležja u vaspitno-obrazovnom procesu” (Potkonjak i Šimleša, 1989: 424). Prema tome, pojam i suštinu kvalitativnih istraživanja mogli bismo shvatiti kao proces proučavanja i razumijevanja vaspitnih i socijalnih problema relevantnih za poimanje i izostravanje percepcije o stvarnosti, projektovane u svijesti pojedinca (istraživačkog subjekta) u njegovom objektivno datom okruženju. Za razliku od njih, kvantitativna istraživanja fokusirana su na „testiranje teorije koja se sastoji od varijabli i mjerenja složenih analitičkih procedura u cilju verifikacije prediktivnih generalizacija” (Halmi, 2005: 35). Budući da kvalitativna istraživanja impliciraju neposrednu primjenu različitih teorijskih paradigmi i istraživačkih strategija, stoga ih je gotovo nemoguće svesti na jednu sveobuhvatnu i opštprihvatljivu odrednicu. Shvatajući delikatnost ovog zadatka, Parker nudi jednu opštu ali, prema našem shvatanju, samo uslovno prihvatljivu definiciju i kaže: da je riječ o „interpretativnom proučavanju specifičnog pitanja i problema, u kojem je pozicija istraživača centralna zbog načina na koji je postavio pitanje ili problem” (Parker, 1999: 2). Uz dužno poštovanje prema ovom pokušaju, ipak imamo izvjesne rezerve prema Parkerovom stavu, odnosno eksplicitno izrečenoj tvrdnji da je “pozicija istraživača centralna” u kvalitativnim istraživanjima. Prema našem mišljenju, njegova uloga u istraživanjima, ne samo ovog već i svakog drugog tipa, jeste značajna, ali da li je baš “centralna”, tj., i jedina, veoma je upitno. Naime, očigledno je da Parker u prethodno citiranoj definiciji sasvim marginalizuje, kako ispitanike, tako i svekoliko njihovo socijalno okruženje, bez obzira što upravo to okruženje najneposrednije i najrelevantnije utiče na stvaranje individualne i kolektivne percepcije i predstava o svijetu u kome učesnici (ispitivači i ispitanici) zajedno obitavaju.

Uvažavajući prethodno elaborirana shvatanja pojma i suštine kvalitativno utemeljenog pristupa, značajno je istaći da se u dostupnim publikacijama nalaze različiti kriterijumi i pokušaji autora da komparativno utvrde sličnosti i razlike između kvalitativnog, s jedne, i kvantitativnog naučno-istraživačkog pristupa, s druge strane. Zbog opsega i svrhe ovog rada, kao što je to u njegovom uvodu već rečeno, naša pažnja je prvenstveno usredsređena na identifikovanje i elaboriranje osnovnih obilježja i specifičnosti *kvalitativne* naučno-istraživačke paradigme, pri čemu se njeno deskriptivno-analitičko kompariranje s kvantitativnom paradigmom u izvjesnom smislu podrazumijeva. Naime, za razliku od kvalitativnih, kvantitativna istraživanja, utemeljena na pozitivističko-epistemološkoj osnovi, sasvim marginalizuju aktuelni opšte-društveni kontekst, fokusirajući se na otkrivanje i „uspostavljanje univerzalnih zakona koji bi se primjenjivali u svim socijalnim okolnostima” (Savićević, 2011: 177). Ovakva socijalno-kontekstualna distanca u pedagoškim istraživanjima je neprihvatljiva, a posebno ako imamo u vidu činjenicu da su najaktuelniji i saznajno najznačajniji vaspitno-obrazovni problemi neposredno vezani za čovjeka, njegovo bitisanje i ponašanje u realno datom kulturnom i socijalnom okruženju, Oni su neizbjež-

no opterećeni nizom kontrolisanih i parazitarnih faktora iz njihove regionalne i lokalne životne sredine. Upravo je iz tih razloga u kvalitativnim istraživanjima gotovo nemoguće napraviti jasnu distinkciju između uzroka i posljedice. Zato ona nikada i ne završavaju egzaktnim kauzalnim zakonima i zakonitostima, već vjerovatnim, deskriptivno interpretiranim, modelom uticaja. Riječ je zapravo o idiografskom poimanju stvarnosti, čija suština implicira identifikovanje, deskripciju, odnosno naraciju i razumijevanje osobnosti proučavane pojave.

Budući da se svako valjano koncipirano istraživanje nužno oslanja na određenu teoriju, stoga je nesporno da, u tom smislu, ni kvalitativno istraživanje ne predstavlja nikakav izuzetak. Međutim, u okviru kvantitativnog, u odnosu na kvalitativni naučno-istraživački pristup, specifičnost odnosa između teorijskog i empirijskog saznanja ogleda se u stremljenju istraživača da na temelju induktivno prikupljenih podataka obogati postojeću ili stvara novu teoriju. Uz sve to, kvalitativna istraživanja su znatno prikladnija i cjelishodnija od kvantitativnih u slučajevima i situacijama gdje ne postoji nikakva teorija ili je pak ona suviše skromna, da bi se na njenim ishodištima mogle formulirati kakve-takve naučno-istraživačke hipoteze. To istovremeno ne znači da se kvalitativna, kao i svaka druga valjano planirana i organizovana, istraživanja ne moraju odvijati prema metodološki jasno definisanim uslovima i zahtjevima. Ali za razliku od kvantitativnog pristupa, koji je normativno-metodološki striktno determinisan, odnosno šematizovan i sofisticiran, kvantitativni pristup je, u tom smislu, fleksibilnije projektovan, tako da otvara znatno šire polje za aktivniju participaciju praktičara u istraživanjima, kao i zapaženiji doprinos naučnika u procesu neposrednog inoviranja i unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. Nema sumnje da neposrednoj realizaciji kvantitativnih istraživanja nužno prethodi zahtjev i potreba da se studiozno razradi idejni, studijski i tehnički dio projekta i to po svim njihovim pojedinačno specifikovanim tačkama, dok to sam početak realizacije kvalitativnog istraživanja apsolutno ne zahtijeva. Štaviše, za potrebe kvalitativnih istraživanja, naučni projekat se koncipira okvirno i predstavlja fleksibilno postavljen nacrt, odnosno idejnu skicu. Svrha mu je zapravo da usmjerava sam proces i tok realizacije planiranog istraživanja, s tim da se, shodno novonastalim potrebama na terenu, može mijenjati, razvijati i konkretizovati (Bogdan & Biklen, 1998). Najčešće se u idejnom dijelu projekta iz osnovnog cilja dedukcijom ne izvode pojedinačni istraživački zadaci, već se umjesto njih formulišu ključna istraživačka pitanja. Izvjesna specifičnost kod kvalitativnih istraživanja u odnosu na kvantitativna, ogleda se i u tome da se kod ovih prvih naučno-istraživačke hipoteze ne postavljaju u fazi njihovog projektovanja, odnosno planiranja, već se one tokom neposrednog istraživanja grade, razvijaju i koriguju, budući da imaju radnu i privremenu funkciju. Nadalje, za potrebe kvalitativnog istraživanja uzorak se bira namjerno, čiju strukturu sačinjavaju pojedinci ili manje grupe ispitanika atipičnog ponašanja, što je za većinu kvantitativnih istraživanja metodološki gotovo neprihvatljivo. U kvalitativnim istraživanjima takvi, relativno čudni i po mnogo čemu specifični, pojedinci ili grupe postaju najdragocjenijim izvorima informacija.

Izvjesno je da je kvalitativni pristup, u saznajnom smislu usredsređen na pojedinca ili manje fokus grupe, čiji personalni pogled na svijet i stvarnost, istraživač mora, u međusobnom dijalogu, odnosno interaktivnim komunikacijama, uvažavati. Naime, longitudinalno organizovana potraga za što validnijim, pouzdanijim, cjelovitijim i potpunijim podacima obavezuje istraživača da boravi, radi i živi približno sličnim stilom i načinom života ispitanika, u objektivno datom zajedničkom socijalnom okruženju (Gibbons & Sanderson, 2002). Suštinu ovog zahtjeva treba shvatiti kao svojevrstan apel upućen istraživaču da preduzme sve aktivnosti kako bi relativizovao socijalnu i svaku drugu distancu sa ispitanicima

. U vezi s tim, on bi trebao da se smatra obaveznim, pozvanim i odgovornim za permanentno ohrabrivanje i podsticanje ispitanika na aktivnu i otvorenu komunikaciju, ravnopravan dijalog, te slobodno iznošenje vlastitih stavova o proučavanim problemima i pojavama. Imperativ je zapravo kreirati pozitivan istraživački ambijent u kome će se ugodno i relaksirano osjećati svi učesnici – “ispitivači” i “ispitanici”. To podrazumijeva obostrano korektno ponašanje, razumijevanje, te uspostavljanje međusobnog povjerenja i uvažavanja. Samo u tako stvorenom istraživačkom okruženju, većina ispitanika bi vjerovatno pristala da iskreno, otvoreno i bez ustezanja „ispriča svoju životnu priču” (Ristić, 1995). Ovo je ne samo poželjan, već i izuzetno značajan epistemološko-metodološki preduslov, budući da se u kvalitativnim istraživanjima traga za saznanjima, inkorporiranim u emocionalnu, intuitivnu, empatijsku, kulturološku, karakterno-personalnu i svaku drugu crtu ličnosti ispitanika, ali i istraživača. Sljedstveno prethodno apostrofiranim preduslovima i zahtjevima, podsjećamo da je u saznavnom smislu kvalitativno istraživanje usredsređeno na kreiranje opsežne, kvalitetne i iznad svega validne narativne (pripovjedačke) deskripcije, na kojoj se zasniva svekolika njegova kvalitativna analiza i interpretacija dobijenih rezultata. Osim toga, ova saznavno valjana utemeljena deskripcija, predstavlja dragocjenu osnovu za uvid i potpunije razumijevanje okoline iz koje se reflektuje kompleksnost svekolikog ljudskog ponašanja (Savićević, 2011). Istraživanja ovog tipa nemaju pretenzije samo da objasne i rasvijetle određene pedagoške probleme i pojave već da ih mijenjaju i učine prijemčivijim za pojedinca i njegovo socijalno okruženje. Nije dakle primarni zadatak nove kvalitativno utemeljene teorije da propisuje smjernice za funkcionisanje vaspitno-obrazovne prakse, a još manje da determiniše njen razvoj u budućnosti već je prvenstveno njen zadatak da ponudi cjelishodan okvir za njeno kvalitativno mijenjanje (Carr & Kemmis, 2000). Prema tome, hermeneutičko-interpretativna istraživanja fokusirana su na razumijevanje i oplemenjivanje društvenog, pedagoškog i socijalnog ambijenta posmatranog iz perspektive žitelja, odnosno učesnika u istraživanju. Ovo tim prije, ako imamo u vidu činjenicu da ne postoje vrijednosno neutralna pedagoška istraživanja, budući da istraživači i ispitanici u taj proces nužno unose vlastite vrijednosne sisteme kroz čiju optiku posmatraju i razumijevaju proučavani vaspitno-obrazovni fenomen. No, bez obzira na to što se u kvalitativnim istraživanjima, kao što je to već rečeno, svi subjekti (istaživači i ispitanici) smatraju ravnopravnim učesnicima, njihove se uloge značajno razlikuju prilikom sakupljanja empirijskih podataka, te studioznog sprovođenja i obavljanja složenih postupaka kvalitativne analize i interpretacije dobijenih rezultata. Sve ove aktivnosti neposredno izvode isključivo istraživači i zato ih mnogi smatraju nezamjenljivim istraživačkim “instrumentima”.

Osvrt na analizu i tok kvantitativno prikupljenih podataka

Kvalitativna analiza se realizuje s ciljem da se sistematizuju empirijski prikupljeni materijali kako bi se identifikovane pojave misaono transformisale u naučne podatke i činjenice, a potom elaborirale u atributivnoj, odnosno deskriptivnoj formi. Riječ je o saznavnom procesu u kojem se otkrivaju i utvrđuju kvlitativne osobine, odnosno karakteristike po kojima se proučavani fenomeni i pojave razlikuju od drugih iz njihovog okruženja. Tom prilikom, aktivnosti istraživača moraju biti usredsređene na identifikaciju i komparaciju „različitih istih predmeta i pojava, odnosno istih svojstava različitih pojava” (Halmi, 2005, 379). Kvalitativna analiza manifestuje se u dva osnovna vida. Prvi implicira transverzalni pristup u empirijskom proučavanju, s ciljem da se definiše komparativni okvir istraživanja. Drugi vid je fokusiran na istorijsko upoređivanje identifikovane pojave s nekim sličnim

pojavama nastalim u minulim vremenima. Istorijski prikupljeni podaci, sistematizovani i uopštavani u relevantna saznanja koriste se kao etaloni za upoređivanje proučavanog, fenomena, pojedinca, pojave... i na temelju o tome longitudinalno prikupljenih podataka i činjenica izvode se adekvatni zaključci, odnosno generalizacije. Ova epistemološko-metodološka procedura šire je poznata pod sintagmom istorijsko-komparativna metoda, tehnika ili postupak. Prema tome, kvalitativna analiza, između ostalog, podrazumijeva izdvajanje odabranog slučaja (pojedinca, manje grupe, organizacije ili šire zajednice). Ona implicira dva nivoa razumijevanja – opisni (deskriptivni) i eksplanatorni (strukturalno-analitički). Na prvom nivou, istraživač treba da ponudi relevantne odgovore na pitanje: “šta i kako se nešto dešava”, a na drugom: “zašto se tako nešto dešava”. Ovi postupci podrazumijevaju logičku transformaciju podataka od pripovjedačkih priča ka njihovom strukturisanju i formiranju mape u kojoj se formalizuju prethodno identifikovani pripadajući im sadržajni elementi, s ciljem da se konstituiše teorijski okvir s jasno naznačenim odnosima među proučavanim varijablama (Rein i Schon, 1977).

Nema sumnje, da poslovi i aktivnosti koji proističu iz epistemološko-metodološke osnove i potrebe za sprovođenjem kvalitativne analize, pred istraživača postavlja izuzetno složene profesionalne i naučno-stručne zahtjeve. Tom prilikom do neposrednog izražaja dolaze njegove kreativne misaono-logičke i metodološke kompetencije. Zbog toga, kvalitativnu analizu mnogi nazivaju i “misaonim eksperimentom”. Na samom početku, istraživač se mora opredijeliti za izbor *jedinice* analize. To nije ništa drugo do ključni pojam, ili više njih, za kojim se u istraživanju, odnosno nekom dokumentu traga. Može to biti poseban i sazajno inspirativan pojam, konstrukt, sintagma, rečenica ili neka druga fundamentalna odrednica. U procesu proučavanja odabranog fenomena, neophodne empirijske podatke moguće je sakupljati: neposrednim posmatranjem, intervjuisanjem, audio-vizuelnim i fotografskim snimanjem, te studijom arhivskih i drugih pisanih dokumenata (Savićević, 2011). Ovako dobijeni podaci evidentiraju se i iskazuju u deskriptivnoj formi, čiji je primarni cilj da se što vjerodostojnije, dublje i temeljitije opiše ono što je istraživač pratio, zapazio, osjetio, razumio i iznad svega objektivno sagledao, odnosno razotkrio. Kada se završe sve planirane aktivnosti na prikupljanju i evidentiranju podataka neposredno sledi njihova studiozna analiza, koja obuhvata tri međusobno povezana postupka: redukciju, prikazivanje i izvođenje zaključaka. Ovi postupci sprovode se prije, tokom i poslije završene svekolike aktivnosti na prikupljanju podataka. Redukcioni postupak je usredsređen na sređivanje podataka, prikupljenih neposrednim posmatranjem, opserviranjem, intervjuisanjem, analizom sadržaja, te za ove svrhe posebno, odabranih dokumenata i druge arhivske građe. Te podatke treba najprije signirati tj. obilježiti (označiti, kodirati) “znakom kategorije (grupe) kojoj pripada” (Bandur i Potkonjak, 1999: 325). Riječ je zapravo o svojevrsnom sortiranju podataka u unaprijed definisane karakteristične grupe, odnosno njihovoj klasifikaciji u “određene kategorije, a prema nekom ustaljenom kriterijumu” (Halami, 2005: 380). Sam postupak ne predstavlja ništa drugo do šifrovanje, tako što se svakoj jedinici analize dodjeljuje određeni znak – šifra za kôd na koji se taj podatak odnosi. Grupisanje podataka vrši se prema tematski, prethodno u idejnom dijelu projekta, formulisanim istraživačkim pitanjima. Tom prilikom valja voditi računa da se izvrši određena racionalizacija podataka, tj. sažimanjem onih koji se smisleno podudaraju, odnosno ponavljaju.

Izuzetno delikatne, epistemološko-metodološki složene i etički odgovorne postupke selektovanja, klasifikovanja i grupisanja podataka ne bi trebalo da obavlja pojedinac, već dva-tri nezavisna i prethodno za to osposobljena istraživača. Uz nužan preduslov da se konsekvantno u stvarnosti, ovaj objektivno utemeljen zahtjev, uvaži na kraju bi uslijedilo

usaglašavanje njihovih pojedinačno formiranih šifarnika. Sve podatke treba sačuvati kao dragocjenu dokumentaciju iz koje se crpi potrebna građa, tako da se oni određenim redoslijedom poslože na posebno za te svrhe odabranom panou, ili radnoj mapi, grupisani prema srodnosti odgovora dobijenih na ista pitanja. Tako sređeni, odnosno integrisani podaci unose se u tekstualnoj formi u, za te svrhe, kompjuterski kreirane tabele, matrice ili mreže. U praksi se najčešće pribjegava koncipiranju tabelarne matrice sa dva ulaza prikladna za međusobno ukrštanje podataka, kako bi se eventualno identifikovale neke nove pravilnosti. Ovdje do posebnog izražaja dolaze kreativne i stvaralačke sposobnosti istraživača, budući da se od njega očekuje da identifikuje i argumentovano objasni određene pravilnosti. Svjesni svoje profesionalne uloge i odgovornosti iskusni istraživači katkad za izradu kvalitativne analize, pored atributivnih koriste i numeričke izraze. Ova kombinacija je moguća uz uslov da su prilikom proučavanja određenog fenomena sakupljeni ne samo atributivni već i numerički iskazani podaci. Nesporno je da se ovakvom kombinacijom podataka stvara nacjelovitija slika o proučavanom problemu. Riječ je o tzv. triangulaciji podataka koji se međusobno dopunjavaju i rezultiraju najcjelishodnijim rešavanjem odabranog problema. Ona se temelji na podacima iz različitih izvora, dobijenih od pojedinaca, grupa..., prikupljenih u različitim uslovima i situacijama; uz primjenu raznovrsnih istraživačkih metoda, tehnika i instrumenata (posmatranjem, intervjuisanjem, analizom arhivskih dokumenata, te relevantne teorijske primarne i sekundarne građe) (Miles i Huberman, 1994). Tokom analize ukrštenih podataka, ponekad se istraživač vraća na početak, mijenja postojeće ili otvara nove kodove, a katkad neočekivana saznanja uslovljavaju i promjenu svekolikog istraživačkog koncepta. Na kraju sledi interpretacija i analiza svekoliko prikupljenih i sistematizovanih podataka, na osnovu kojih istraživač saglasno vlastitim procjenama i vrjednosnim sudovima izvodi odgovarajuće zaključke. Na njihovim ishodištima nastaje nova ili se obogaćuje postojeća teorija. To zapravo znači da kvalitativna istraživanja nisu fokusirana na preispitivanje i verifikovanje postojeće, već poznate, nego na konstruisanje nove teorije. Osim toga, istraživački izvještaj ne smije biti opterećen prediktivnim generalizacijama, umjesto toga nužno je sačiniti studiozan, kvalitetan i detaljno elaboriran izvještaj o proučavanom vaspitno-obrazovnom fenomenu. On mora biti dovoljno informativno-instruktivan da njegovi korisnici na temelju vlastitih znanja i kompetencija mogu procijeniti u kojoj mjeri dobijeni rezultati mogu biti analogno primjenljivi za rješavanje aktuelnih vaspitno-obrazovnih problema u sličnim situacijama i uslovima.

Zaključak

Budući da su društveni, pa sledstveno toj logici i pedagoški problemi izuzetno složeni i opterećeni gotovo nepredvidivim brojem faktora, zato metodolozi i drugi stručnjaci koji se bave njihovim proučavanjima sve intenzivnije tragaju za novim i efikasnijim naučno-istraživačkim pristupima, odnosno paradigama. Takva stremljenja rezultirala su utemeljenjem i neposrednom primjenom kvalitativnog pristupa, kojeg u posljednje vrijeme sve više preferiraju i podržavaju ne samo metodolozi već i mnogi drugi naučno kompetentni istraživači. Ovaj pristup omogućuje im da koriste relativno nove, fleksibilnije i holistički utemeljene sazajne paradigme. Riječ je zapravo o kvalitativnom sazajnom pristupu koji podrazumijeva poznavanje i uvažavanje opštih i specifičnih naučno-istraživačkih procedura, standarda i pravila, dovodeći pritom u pitanje neke stereotipne pozitivističko-kvantitativne metodološke klišeje i dogme. Kao odgovor na slabosti kvantitativnog pristupa razvio se relativno novi kvalitativni metodološki pristup utemeljen na kritičko konstruk-

tivističkoj saznanjnoj teoriji i omogućio primjenu znatno efikasnije i fleksibilnije metodološke aparature, pogodne za studioznije, sveobuhvatnije i temeljitije, nego do sada, proučavnije aktuelnih pedagoških fenomena i pojava. Za razliku od kvantitativnih, kvalitativno utemeljena istraživanje sve učestalije se usredsređuje na otkrivanje i razumijevanje značenja koje proučavana pojava ima za njihove učesnike (ispitanike i istraživače) unutar njihovog zajedničkog, realno datog, društvenog i životnog konteksta. To zapravo znači da se u kvantitativnim „istraživanjima ljudska bića ne mogu posmatrati kao pasivni... subjekti” (Savićević, 2011: 179). Kvalitativni pristup, između ostalog, pred istraživače postavlja znatno kompleksnije, delikatnije i raznovrsnije metodološke i profesionalno-stručne zahtjeve, ali uz sve to ne marginalizuje ni naučno osnovane rezerve vezane za njihovu validnost, pouzdanost i egzaktnost. Drugim riječima, nerijetko je upitna njihova naučna relevantnost zbog koje se saznanja ovog tipa ne mogu nekritički generalizovati i uopštavati. Ona imaju izvjesna pedagoška, geografska, ali i kulturološko-socijalna ograničenja, pa zbog toga mogu biti dragocjena, pragmatično korisna i relevantna samo za istu ili sličnu sredinu u kojoj su nastala. Zbog toga zadržati izvjesnu rezervu pri svakom pokušaju njihove analogne primjene u različitim vaspitnim i socijalnim kontekstima. Stoga kvantitativno otkrivena saznanja ne bi trebala pretendovati da budu jedini oslonac opštem, odnosno globalnom unapređenju vaspitno-obrazovne teorije i prakse.

Shodno tome, naša analiza nedvosmisleno potvrđuje tezu o postojanju ozbiljnih filozofsko-ontoloških, epistemološko-metodoloških i drugih razlika između kvalitativnih, s jedne, i kvantitativnih istraživanja, s druge strane. Studioznom i kritičkom analizom tih razlika došli smo do zaključka da kvantitativna istraživanja uglavnom nude odgovor na pitanje “koliko” i u “kojoj” mjeri, dok se od kvalitativnih istraživanja očekuje da ponude odgovore na pitanja “kako” i “zašto” se proučavana pojava odvija baš tako, kreće upravo u tom, a ne u nekom drugom smjeru, kako i zašto pojedinci i grupe reaguju u određenim situacijama, prilikama, okolnostima ... Ako je to tačno, onda nije teško shvatiti zašto su ciljevi, zadaci i svrha kvalitativnih istraživanja znatno kompleksniji, epistemološko-metodološki zahtjevniji, ali i za unapređenje pedagoške teorije i prakse dragocjeniji. Bez obzira na sve, u ovom radu, identifikovane i elaborirane, razlike između kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja, to nikako ne znači da se pod određenim uslovima ne može uspostaviti sinergija između ova dva istraživačka pristupa i metodoloških aparatura koje oni pojedinačno preferiraju. Ovo tim prije, ako imamo u vidu činjenicu da predmet i cilj istraživanja determinišu, ne samo metodološki pristup, već i izbor najcjelishodnijih metoda, tehnika i instrumenata, stoga je teško napraviti jasnu distinkciju između metodološke aparature koja se koristi u kvalitativnim od one koja je pretežno zastupljena u kvantitativnim istraživanjima. Istina je da se jedne metode i tehnike više primjenjuju u kvalitativnim, a druge u kvantitativnim istraživanjima, mada su one u izvjesnoj mjeri ipak komplementarne. Ovim se na izvjestan način potvrđuje teza da se kvalitativna i kvantitativna istraživanja pod određenim uslovima i na tangentnim epistemološko-metodološkim pretpostavkama mogu kombinovati i komplementarno dopunjavati. Zbog toga se u posljednje vrijeme tradicionalna dihotomija između ova dva pristupa sve više relativizuje i poprima obilježja mješovitog pristupa, utemeljenog na teorijskim ishodištima postpozitivističkog i kritičko-konstruktivističkog pragmatizma (Creswell, 2007). Riječ je, zapravo o triangulaciji (kombinovanju) filozofsko-ontoloških i epistemološko-metodoloških pristupa, odnosno paradigmi i njihovih naučno-istraživačkih metoda, tehnika i instrumenata u fazi proučavanja slojevitih, delikatnih i asimptotičnih vaspitno-obrazovnih fenomena, procesa ili pojava.

Literatura:

- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999): *Metodologija pedagogije*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd;
- Bogdan, C. R. & Biklen, K. S. (1998): *Qualitative Research for Education (An Introduction to Theory and Methods)*, Boston (etc.): Allyn and Bacon;
- Bognar, L. (2000): *Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa*, Pedagoški fakultet, Osijek;
- Carr, W. & Kemmis. S. (2000): *Becoming critical, Education knowledge and action research*, Falmer, London;
- Creswell, J. (2007): *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*, Sage Publications, London;
- Creswell, J. & Tashakkori, A. (2007): Editorial, Differing Perspectives on Mixed Methods Research, *Jurnal of Mixed Methods Research*, Vol.1, No. 4, (303–308);
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*, Aldine De Gruyter, New York;
- Gibbons, T. & Sanderson, S. (2002): Contemporary Themes in the Research Enterprise, *International Education Jurnal*, Vol.3, No. 4, (1–22);
- Gojkov, G. (2007): *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Vršac;
- Guba, G. E. & Lincoln, Y. S. (1988): Naturalistic and Rationalistic Enquiry. In J. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement*, Oxford (etc.), Pergamon Press (81–85);
- Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*, Naklada Slap, Zagreb;
- Klajić, B. (1974): *Veliki riječnik stranih riječi i izraza*, ZORA, Zagreb;
- Matijević, M. i dr. (2016): *Pedagogija za učitelje i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb;
- Milas, G. (2009): *Istraživačke metode u psihologiji*, Naklada Slap, Zagreb;
- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994): *Qualitative data analysis (2 ed.)*. Thousand Oaks: Sage;
- Mužić, V. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Eduka, Zagreb;
- Parker, I. (1999): Qualitative research; in P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindal (eds.), *Qualitative methods in psychology, a research guide*, Philadelphia: Open University Press (1–16);
- Pijanović, P. (2014) – ur.: *Leksikon obrazovnih termina*, Učiteljski fakultet, Beograd;
- Potkonjak, N. (1978): *Teorijsko-metodološki problem pedagogije (Epistemologija pedagogije)*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd;
- Potkonjak, N. (1996): *Pedagoški leksikon*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd;
- Potkonjak, N, i Šimleša, P. (1989) – red.: *Pedagoška enciklopedija*, knjiga 1., Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd;
- Rein, M. Schon, D. (1977): Problem setting in policy research, U: C. Weiss (ur.), *Using social policy research in public policy making*, Lexington: D. C. Heath, (235-251);
- Ristić, Ž. (1995): *O istraživanju, metodi i znanju*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd;
- Ristić, Ž. (2006): *O istraživanju, metodi i znanju*, Institut pedagoških istraživanja, Beograd;

- Ristić, Ž. (2016): *Objedinjavanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja*, Evropski centar za mir i razvoj, Beograd;
- Savičević, D. (2011): *Uvod u metodologiju andragogije*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, "Mihailo Palov", Vršac;
- Sekulić-Majurec, A. (2007): *Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja*, Filozofski fakultet, Zagreb;
- Šefkušić, S.(2013): Status kvalitativnih istraživanja u oblasti obrazovanja darovitih, U zborniku: *Metodološki problem istraživanja darovitosti*, br 18, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov", Vršac (25–35);
- Walker, J. & Evers, C. (1988): The Epistemological Unity of Educational Research. In J. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement* etc, Pergamon Press, Oxford (28–36).

Акад. проф. др Горан М. Максимовић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш

ЗАДУЖБИНЕ СВЕТОГ КРАЉА МИЛУТИНА У СРПСКИМ ПУТОПИСИМА (КРАЈ 19. И ПОЧЕТАК 20. ВИЈЕКА)

У ојледу су анализирани путописи Владана Ђорђевића, Пушничке црће Владана Ђорђевића, (књига прва, Београд, 1865), Мише Ракића, Из нове Србије (1881), митрополића Михаила Јовановића, Хришћанске светиње на Истоку (1886), Драгомира Брзака, Са Авале на Босфор (1895), Бранислава Нушића, Косово – опис земље и народа (1902–03), Григорија Божовића, Црће и резе (1928), Чудесни кућови (1930), као и Станислава Кракова, Кроз јужну Србију (1926). Посебна пажња усмјерена је на умјетнички приказ задужбина Светио краља Милутина (попути манастира Грачаница и Бањска, Свети Ђорђе у Старом Нагоричану, али и мале цркве посвећене Јоакиму и Ани у сугубеничком манастирском комплексу, као и манастира Прохор Пчињски, која је обновио краљ Милутин, а међу задужбинама је и манастир Светих Архангела у Јерусалиму у близини Цркве Светио Гроба). Гласовића Милутинова задужбина Ботородица Љевишка у Призрену у то вријеме је била претворена у цамију и зато није подробније описивана у наведеним путописима. Указано је и на светињелски култи краља Милутина и његово гробно мјесто у цркви „Светио краља“ у Софији, која је подигнута 1865. године и сл.

1.0. Владарска личност и светитељски култ краља Милутина Немањића (1253–1282–1321), а поготово његове бројне свете задужбине, оставили су несумњиви траг у српској књижевности 19. и почетка 20. вијека. Писали су о њему бројни српски књижевници, а ми смо издвојили само неке репрезентативне примјере из путописних текстова Владана Ђорђевића (1844–1930), Мите Ракића (1846–1890), митрополита Михаила Јовановића (1826–1898), Драгомира Брзака (1852–1904), Бранислава Нушића (1864–1938), као и Григорија Божовића (1880–1945) и Станислава Кракова (1895–1968).

1.1. Иако то овом приликом неће бити предмет нашег даљег истраживања, важно је указати и на чињеницу да Свети краљ Милутин није имао у српској књижевности ону врсту заступљености какву су имали неки други владари из династије Немањића. Посебно се то односи на родоначелнике династије: Стефана Немању, Светог Саву и Стефана Првовјеначног, али и Стефана Дечанског, цара Душана и сл. Независно од тога можемо укратко напоменути да су и у области народне и умјетничке поезије забиљежени неки лијеви примјери литераризације лика и дјела краља Милутина. Посебно указујемо на двије епске пјесме „Женидба краља Милутина“ и „Крсно име краља Милутина“, које су објављене у редакцији Богољуба Петрановића 1870. године у збирци *Српске народне пјесме из Босне и Херцеговине, Јуначке пјесме старијег времена*, књига трећа, у издању Државне штампарије у Београду. У равни умјетничке поезије

издвајамо двије антологијске пјесме посвећене Милутиновој задужбини Грачаници, прву је написао Милан Ракић, а другу Десанка Максимовић.

2.0. У првој књизи *Пушничких црћа Владана Ђорђевића*, која је између осталог била посвећена и приказу манастира Студеница, описано је путовање које је организовано у лето 1864. године. У опису Ибарске долине посебно је указано на љепоту средњовјековног града Маглича, на његову историју, а онда је приказао необични сусрет са једном дјевојком и двојцом младића који су спроводили трећег, болесног младића, кога је био запосјео „нечастиви“, у манастир Студеницу да покушају на свetim моштима Стефана Немање (Светог Симеона) и Стефана Првовјенчаног (Светог Симона) да потраже лијек његовом сумашедшем стању. Ако изузмемо уметнуту причу која указује на историју болести овог несрећног младог човјека, а која је посљедица његовог упадања у чељусти коцкарске страсти и зеленашких камата, видјећемо да је приказивање изгледа манастира Студеница централни дио овог путописа. Ђорђевић најприје описује природно окружење и крајолик у долини истоимене ријеке Студенице у чијој заравни је на ријечној тераси подигнут манастир. Наглашава да је „с јужне стране стране цркве најлепше предвечерје у Србији“ (Ђорђевић, 1865: 42). Одмах иза тога, попут каквог историчара умјетности описује облик грађевине, њене црквене знаменитости, бројне драгоцјене фреске, а све завршава студијом у којој је дат историјат градње манастира као задужбине Стефана Немање. Ђорђевић наглашава да је манастир основао Стефан Немања 1190. године, у част Пресвете Богородице, али да је био важан за све владаре из династије Немањића. Истиче да је ту Свети Сава написао *Студенички тийик* (1208), у коме се налазио и чувено *Житије Светио Симеона*, као и то да иза утврђених зидова манастирског града постоје четири цркве: Богородична црква и Краљева црква (црква Светих Јоакима и Ане), обје изграђене од мермера, црква Никољача (цркву Светог Николе), те још једна црква, очувана у темељима. Манастир је нарочито био драгоцјен и због своје колекције фресака из 13. и 14. вијека, тако да им је посвећено запажено мјесто у путопису. У Ђорђевићевим записима су честа поређења са оним што је претходно оставио Феликс Каниц у својим описима путовања по Србији. Ђорђевић преводи и анализира бројне црквене натписе, описује црквене реликвије, упоређује њену љепоту са другим гласовитим домаћим и страним црквама. Међу домаћим издваја Жичу, а међу страним храмове из Милана, Цариграда и сл. На крају записа наглашава да се „у Студеници чува највећа светиња у земљи, мошти првога краља Стефана Немање, који се међу свецима слави под именом Светог Симеуна“ (Ђорђевић, 1865: 50-51). Ђорђевић том приликом није посебно издвојио и мошти Стефана Првовенчаног, које су такође биле похрањене у овом храму. Приликом свог казивања о Студеници, Ђорђевић је непрестано правио поређења са сродним Каницовим записима из књиге о Србији, који су настајали између 1858 и 1860. године.

Наглашавамо да је Ђорђевић у својим путописним записима посебно апострофирао значај мале цркве, „што се зове *Краљева црква*“ (Ђорђевић, 1865: 60-61), посвећене Јоакиму и Ани у студеничком манастирском комплексу, коју је подигао краљ Милутин. Интересантно је нагласити да Ђорђевић погрешно као ктитора ове црквице навео Стефана Уроша III (Стефана Дечанског), а заправо се из записа види да се радило о краљу Милутину (Стефану Урошу II). Указано је на очуване фреске, међу којима се издвајала „Успење Богородице“, на јужном платну била је Симонидина фреска, са „избоденим очима“, док је до ње стајала фреска Стефана Уроша, краља Милутина, који је држао у руци минијатуру ове црквице. Могуће је да се радило и о штампарском пропусту у Ђорђевићевом путопису, јер у Каницовој књизи на коју се позива

Ђорђевић јасно пише да у манастирском дворишту Студенице стоји „Краљева црква, посвећена Св. Јоакиму и Ани, коју је према једном натпису, 1314. године саградио Стефан Урош Милутин“ (Каниц, 2007: 31).

3.0. Познато је да је Мита Ракић писао о задужбинама краља Милутина у путописној књизи *Из нове Србије*, која је била објављена у наставцима у часопису *Ошацибина* (књ. 4, 5 и 6, Београд, 1880–1881). Ракићев путописни текст је стотињак година потом, 1987. године, објављен и као књига у Посебним издањима Народног музеја у Лесковцу заслугом историчара Владимира Стојанчевића.

У кратком уводу, Ракић нас извјештава да је књига *Из Нове Србије* проистекла из једне „мале научне мисије“, коју му је одмах по окончању рата, „у времену између непризнатог сан-стефанског и неуглавленог берлинског мира, у најлепше доба од године“ (Ракић, 1987: 5), повјерио генерал Коста Протић, начелник Оперативног одељења српске Врховне команде, чије је сједиште било у Нишу, да обиђе манастире и цркве у новоослобођеним крајевима, те да проучи писане споменике старе српске књижевности и да о томе сачини службени извјештај. Путујући запрегом, често само на коњу, а повремено кроз неприступачне крајеве и пјешнице, излажући се опасностима од напада арнаутских банди, Ракић је повјерену мисију не само успјешно обавио до краја новембра 1878. године и вратио се у Београд, него је напоредо сачинио и увјерљиву путописну књигу у којој се подједнако упознајемо за поднебљем и народом ослобођених крајева, колико и са његовом, историјом, цивилизацијом и културом. Његови службени извјештаји нису ни тада, ни касније објављени (Стојанчевић, 1987: 188), мада на извјесне трагове указује сачувани рукопис дневника који је Ракић водио приликом тог путовања, те поједина писма која генерал Коста Протић у јуну 1878. године упућује из Ниша Стојану Новаковићу, или из истог времена Ракићева писма Новаковићу из Подујева. У часопису *Ошацибина*, Ракићево дјело је излазило у више наставака у току 1880. и почетком 1881. године, тако да је објављено укупно петнаест поглавља. Последње странице у *Ошацибини* завршавају се приказом Трна и Знепоља, те долине Јерме и манастира Св. Јована у Поганову. Мада је иза тога назначено да ће се објављивање наставити, дјело је из непознатих разлога остало недовршено.

За ову прилику посебно издвајамо Ракићев запис о Софији и посјети Цркве Светог краља Милутина у том граду. На пут из Драгомана у Софију, Ракић се запутио да би сазнао понешто о присуству и расположењу српског народа на овом простору, али и да би посјетио цркву у којој су биле похрањене мошти Светог српског краља Милутина: „Дошав доведе, ја нисам могао одолети срцу да не видим ову стару земљу наших старих Немањића, и да се не поклоним ђивоту светог краља нашег Милутина“ (Ракић, 1987: 144). Свугдје успут народ га је с радошћу дочекивао ријечима: „Стари су нам, веле, били Срби; и ни хоћемо да сме Срби“ (Ракић, 1987: 145), али у Софији наилази на бројне примјере затирања српског имена, усљед великобугарске пропаганде. Ниједан од попова није хтио признати да је Милутин био српски краљ, већ су га упорно на Ракићева питања називали “христијанским краљем”. Благодарехи Русима, који су тада заводили ред и управу у Софији, како саркастично наглашава Ракић, овај град је постао бугарски, а кад га је Ракић посјетио био је ужасно прљав и препун скитница и беспосличара.

Пошто је укратко изложио богату историју Софије, подсјећајући нас на чувену изјаву Константина Великог у римском Сенату: *Меа Рома Сергика (Мој Рим је Сергика)*, Ракић се запутио према Струми и Знепољу, у којима га српски народ дочекује са одушевљењем и молбама да их Србија не препусти Бугарској. Овдје нисмо у прили-

ци да се опширније бавимо овим питањем, али напомињемо да смо писали о томе у ранијим нашим студијама посвећеним овоме дјелу (Максимовић, 2003: 87–97). Приликом обиласка врањске котлине, Ракић је био намјеран да посјети и тамошњи најзначајнији српски манастир, Светог Прохора Пчињског, који је обновио краљ Милутин, али је због присуства бројних арнаутских банди и несигурности одустао од тога.

4.0. Путописна проза митрополита Михаила (Јовановића), на потпун начин говори управо о бројним српским и другим светињама на Истоку, а настала је у посебним животним околностима овог угледног и утицајног српског великодостојника. Познато је да је као русофил, митрополит сматао остварењу политичких циљева Беча у Србији, тако да је уклоњен са црквеног трона без знања и сагласности Светог архијерејског сабора, средином 1881. године. Послије неколико мјесеци борбе између владе и митрополита, дефинитивно је уклоњен са трона указом Милана Обреновића из средине октобра исте године. Тада је митрополит остао без пензије или било какве друге државне потпоре. Због великог угледа који је имао у народу, власти су га приморале да напусти Србију. Отишао је почетком априла 1883. године на поклоничко путовање у Цариград, у Свету Земљу и Јерусалим, а затим и на Свету Гору, а пошто му након тога није био дозвољен повратак у Србију, живио је у изгнанству све до 1889. године. Боравио је једно вријеме у Рушчуку и Букурешту, затим у Кијеву, те најдуже у Москви. У Србију се вратио 23. фебруара 1889. године, након абдикације краља Милана, а Краљевско намесништво га је вратило на црквени трон 18. маја 1889. године, гдје је остао све до краја живота.

За лијепу књижевност су од прворазредног значаја три његове путописне књиге (*Хришћанске светиње на Истоку*, *Света Гора Аџонска*, *Животопис Пресвете Богородице*), које су настале на почетку изгнанства које је како смо претходно нагласили трајало од 1883. до 1889. године, а све три су објављене у Штампарији Арсе Пајевића у Новом Саду 1886. године. Наведене књиге су данас углавном заборављене (ако иззмемо фототипско издање *Свете Горе Аџонске* у Нишу 1998. године), а све што смо укратко навели, упућује на закључак да улазе у ред значајних српских путописа 19. вијека (Максимовић 2013: 85–88).

У првој путописној књизи *Хришћанске светиње на Истоку* митрополит Михаило (Јовановић) посебно наглашава сусрет са српском колонијом, пошто је још деценију раније, 1874. године, између осталог био изабран и за почасног члана *Друштва српске школе* у Константинопољу. Тај завичајни или, боље речено, национални моменат, дошао је посебно до изражаја и приликом посјете манастира Светих арханђела Михаила и Гаврила у Јерусалиму, који је у немањихко доба припадао братству српских монаха и у њему се служило на старословенском језику. Познато је да је управо краљ Милутин подигао ову светињу око 1312–1313. године и да се налази унутар зидина Старог града у Јерусалиму, непосредно у близини цркве Светог Гроба и Грчке патријаршије. Путописац наглашава да се у манастирској цркви налазе изузетне иконе првог српског архиепископа, Светог Саве, као и арханђела Михаила (Милојковић-Ђурић, 1998: XVIII). На сличан начин, приликом посјете лаври Светог Саве Освећеног (на три сата хода од Јерусалима), митрополит Михаило (Јовановић) наглашава да је ова светиња имала историјске везе са српском црквом, зато што је у њој боравио наш Свети Сава. Захваљујући чињеници да је Свети Сава ходочастио овај манастир, према аманету оснивача Светог Саве Освећеног, браћа су била дужна да предају његову патерицу оном монаху који дође из далека и носи име Сава. Свети Сава је патерицу пренио на Све-

ту Гору, гдје се и данас чува у једној хиландарској ћелији близу Кареје (Максимовић, 2009: 151–158).

5.0. У књизи Драгомира Брзак *са Авале на Босфор*, која је настала као „путне белешке са похода Београдског певачког друштва у априлу 1895. год.“, а која је објављена у Београду 1897. године, написани су и веома упечатљиви записи о цркви Светог краља Милутина у Софији (Максимовић, 2013: 147–151). Брзак наглашава да су их њихови домаћини из „српске колоније“ у Софији одвели „на велику пијацу наред којој се на, на узвишеном платоу, диже црква Светог Милутина – коју Бугари и данас зову ‘Свети крал’ – највећа у Софији“ (Брзак, 2019: 21). У запису је истакнуто да је црква „нова и врло лепа“, да је саграђена 1865. године, а да је украшена рукама Дебраллија, тј. чувених мајстора градитеља из Дебра. Највише пажње посвећено је опису унутрашњости цркве, у којој је дрворез био право чудо, док су животописи „врло несавршени и прости“. На лијевој страни, пред самим иконостасом, ондје гдје се обично налазио Богородичини лик, смјештен је ћивот Светог краља Милутина. „На ћивоту, од црвене кадифе, има на преклопчићу, који се диже те се мошти показују, сребрна па позлаћена икона, лик краља Милутина, на којој пише: Свети Милутин, *серџски крал*“ (Брзак, 2019: 22). Унутра су биле смјештене црне мошти, без главе, коју су према свједочењу монаха, како наглашава Брзак, однели Руси у Кијев. Слично су домаћини тврдили и за рукописе, за краљевску ризу и одијело. Међутим, нико није знао када је то било. Брзак наглашава да је краљ Милутин пренесен у петнаестом вијеку у Софију из његовог манастира Св. Стефана у бањској крај Косова, гдје је био сахрањен. Према свједочењу домаћина наглашено је и то да су тијело свечево пронашли руски монаси: „Оно је лежало у старој софијској цркви, на месту до кога је сада дозидана Државна штампарија“ (Брзак, 2019: 22).

6.0. Бранислав Нушић је у путописним и етнографским студијама у више наврата писао о простору Македоније и Старе Србије (Косова и Метохије). Познато је да је крајем 1889. године Нушић започео чиновничу каријеру у Министарству иностраних дела. Најприје као писар Српског конзулата у Скопљу, а затим (од јануара 1890. године), као «деловођа» Српског конзулата у Приштини, гдје је био замјена за одсутног вицеконзула Луку Маринковића. Иако је тада провео свега два мјесеца у Приштини, Нушић је успио да уради један велики и значајан посао, основао је српску књижару у овом граду. У јуну 1891. године постављен је за писара Српског конзулата у Битољу, гдје је напоредо радио и на етнографским истраживањима завичајних предјела његовог оца између Преспанског и Охридског језера (у жељи да пронађе сроднике и саплеменике). Као резултат тога настала је путописно-етнографска студија *Крај обала Охридског језера* (1894). Пред крај двогодишњег боравка у Битољу, а непосредно пред добијање указа о постављењу за српског конзула у Приштини, Нушић је доживио романтични заплет. Упознао је шеснаестогодишњу Даринку Ђорђевић из Београда, која је дошла у госте код свога ујака, српског конзула Димитрија Бодија. Из тог сусрета родила се љубав на први поглед, а затим је убрзо дошло и до свадбе у јуну 1893. године. Након тога су услиједиле успјешне Нушићеве конзулске године. Са увећаном породицом (супругом Даринком, сином Страхињом-Баном и кћерком Маргитом-Гитом), живио је у Приштини (1893–1896), Солуну (1897–1898) и Серезу (1898–1900). Као резултат овог другог боравка у Приштини настала је путописна књига *С Косова на сиње море: белешке с пуша кроз Арбанасе 1894. године* (објављена је 1902. године), а тада је углавном припремио грађу за настанак каснијег рукописа *Косово – опис земље и народа* (објављеног 1902–1903. године).

Нама је овом приликом посебно интересантна књига *Косово – опис земље и народа*, зато што се у њој налази један од најпотпунијих записа о манастиру Грачаница, као једној од најљепших задужбина краља Милутина.

У четвртој цјелини ове књиге, која је смјештена у другу књигу Нушићевих записа о Косову, представљени су највећи градови и области, као и важни историјски локалитети. Међу градовима посебно су издвојени Приштина, Феризовић или Урошевац, Јањево и Липљан, Вучитрн, Качаник, Милошева бања, Митровица и Звечан. Представљене су читаве области, попут Широког поља, Неродимње, Пауновог поља, Голеша, Словиње и Чичавице. Указано је на историјске локалитете, попут Газиместана и Муратовог тулбета, Звечана, као и бројних српских манастира, попут Грачанице и Самодреже.

Нарочито овом приликом издвајамо упечатљив запис о манастиру Грачаница, задужбини краља Милутина. Нушић најприје предочава географски положај на коме је смјештен овај манастир, а затим и насеље које се касније формирало око манастира. Иза тога приказује историјске изворе о настанку манастира и легенде које су у народу пратиле ову древну и свету задужбину. Једна од тих легенди говорила је да се краљу Милутину кад је заноћио на мјесту гдје је саграђена Грачаница јавио сан, у коме је добио поруку да подигне задужбину. Према историјским изворима манастирска црква је завршена у септембру 1321. године, била је посвећена Светој Богородици, а припрата је дозидана 1570. године. У свом здању манастир је имао и двије црквице Светог Јована Претече и Светог Благовештења. Манастир је све до средине 17. стољећа био настањен монасима и имао је у свом саставу школу. Иза тога је у неколико наврата био запустио и обнављан је више пута све до друге половине 19. вијека. Најтежи период манастир преживљава крајем 18. вијека „кад је Косовом господарио бесни Јашар-паша, који се беше нарочито окомио на српске цркве и манастире ваљада и зато што и сам беше Србин по пореклу“ (Нушић, 1903: 219). Нушић посебно наглашава да је било познато да је управо Јашар-паша скинуо са Грачанице олово којим је била покривена, те да је њиме покрио своју џамију у Приштини. Када је Нушић боравио на овим просторима Грачаница је била обновљена, а кров је био препокривен цинком. Нарочито је важно то што су били положени темељи новој школској згради, коју је као задужбину подизао Марко Стојановић, адвокат из Београда.

Са много пажње Нушић је приказао и саму архитектуру и живописе манастира Грачаница. У том смислу веома су корисни изложени нацрти, димензије, фотографије и натписи који су на најбољи начин приказали значај ове задужбине. Црква је саграђена од камена и опеке, а размјере су јој биле готово савршене и чиниле су читаву грађевину веома елегантном. Нушић се позива на оцјену Андре Стефановића, професора грађевинских конструкција на Великој школи у Београду, по којој се архитектура Грачанице по математичкој прецизности може уврстити у ред најљепших грађевина српско-византијске школе. Међу живописима нарочито су били упечатљиви они који су представљали краља Милутина и краљицу Симониду у природној величини. На своду је насликан живопис Исуса Христа, са анђелима лијево и десно од њега који су спуштали круне на главе Милутина и Симониде. Нушић као нарочито значајан издваја и живопис цијеле лозе Немањића све до Милутина. „То је жива историја а уједно и грађа, коју не треба ни историчар ни сликар да обиђе“ (Нушић, 1903: 226). Детаљно је описана повеља краља Милутина овој својој задужбини која је била исписана на западном зиду, а Нушић истиче да је више пута тумачена у прошлости у преписима Стефана Верковића, а затим и Милоша С. Милојевића, док је у најновије доба, 1895. године,

најбрижљивије и најтачније то урадио Љубомир Ковачевић. У самом црквеном здању привлачиле су пажњу и велике гробне плоче, а Нушић наглашава да је поред епископа липљанског Теодора и митрополита призренског Дионисија познато и то како је кнез Лазар последице погибљи у Косовском боју 1389. године двије године почивао у Грачаници. На крају поглавља о Грачаници, Нушић даје и запис једне народне пјесме посвећене овом манастиру.

Драгоцјен је и посебно издвајамо Нушићев опис Неродимње, знамените по томе што се „провлачила кроз најзнатније догађаје у историји Немањића“ (Нушић, 1903: 250), а помињана је у повељама Стефана Дечанског и Стефана Душана. Управо је на том мјесту преминуо 29. октобра 1321. године краљ Милутин, а затим је пренијето и сахрањено његово тијело у храм Светог Стефана у Бањској, који је био Милутинова једна од најљепших задужбина. „Неродимња лежи на најубавијем месту на Косову, опкољена са свих страна гором а само с једне равницом која је и везује за Косово. Ту расте красно воће; диже се лепа и густа шума и сливају се бистре воде“ (Нушић, 1903: 250). Нушић описује и активну цркву светих Арханђела, коју су у то вријеме опслуживала два свештеника, указује на постојање добре српске основне школе, као и на бројна српска села у том крају, а посебно приказује зидине цркве Светог Уроша, која се налазила испод рушевина старог града Петрића.

7.0. Интересантне записе о задужбинама краља Милутина проналазимо у путописним репортажама Григорија Божовића које су посвећене простору Старе Србије и Македоније. Писао је на аутентичан и надахнут начин о Грачаници, Старом Нагоричану, Прохору Пчињском, о Пречистој из околине Кичева. „Његов је номадски дух носио домаће изворе и осећање српства и словенства, тражећи оне *затушене и чудесне кушове* што су кроз векове глади и страдања неким чудом и херојским пркосом сачували српско име и светосавље“ (Бечејски, 2006: 244).

У запису „Занемарена Грачаница“, из књиге *Црпе и резе* (1928), Божовић приказује двострука осјећања која су га обузела приликом сусрета са древним српским манастиром Грачаницом, најљепшом задужбином краља Милутина: изразити понос због њене још увијек препознатљиве љепоте, упркос бројним разарањима и похаранама Турака, Арнаута и Черкеза, али и помијешану тугу и љутњу због нашег немара и неспремности да обновимо и заштитимо ту јединствену грађевину наше црквене архитектуре. Манастир је био подигнут „на дивном месту, какво су само Немањићи знали одабрати“ (Божовић, 2016: 94). У разговору са старим и изнемоглим попом Димитријем, Божовић се упознаје са размјерама разарања у прошлости и тренутног сиромаштва манастира и његове околине. Гледали су чувену фреску грачаничке Богородице, распуклу и оштећену фреску Христа, живописе владара из светородне лозе Немањића, да би се на крају зауставили на оштећеној фрески Симониде о чијим извађеним очима је магистрално пјевао Милан Ракић. Божовићу се чинило док је гледао у фреску „крупног и мргодног“ краља Милутина да само што није проговорио својим незахвалним потомцима: „Неблагодарни, да сам знао какви сте, не бих овамо ни силазио са Јелеча!...“ (Божовић, 2016: 94).

У путописном запису „Кичевска Пречиста“, из књиге *Чудесни кушови* (1930), Божовић описује манастир Пречисту из околине Кичева. „Оно што су били за своје крајеве Дечани, Грачаница, Милешева, Јован Бигорски, Прохор Пчињски, Свети Наум и Трескавац, то је за кичевски крај била Пречиста“ (Божовић, 2016: 197). Манастир се налазио на два сата хода, јужно од Кичева, код села Крњино, а саграђен је на мјесту

негдашње „мала црквице“, која је „по спомену“ била „задужбина краља Милутина“ (Божовић, 2016: 198).

Путујући уз Пчињу да посјети манастир Светог Прохора Пчињског, Божовић је задивљен пред сусретом са Милутиновом задужбином у Старом Нагоричану, која је изронила из таласастог поља као нека врста магије. Писцу се учинило да је то „наш Ремс, наше чудо, наша највећа лепота, најизвезенији прапочетак наше средњовековне уметности“ (Божовић, 2016: 447). Божовић са иронијом говори о бугарским покушајима да присвоје тај манастир, ту несумњиву српску немањићку задужбину, тако што су били измисли да је ту сахрањен њихов цар Михаил Шишман, кога је побиједио Душан Велики на Велбужду 1330. године. Независно од тога путописац указује да у Старом Нагоричану постоје двије велике знаменитости: „испосница Св. Прохора Пчињског са његовим кладенцем и кућа у којој се родио наш покојни војвода Петко Илић“ (Божовић, 2016: 447).

Најопширнији путописни запис Божовић је посветио Прохору Пчињском, као манастиру који се издвајао старином и значајем, а који је у своме добу обновио краљ Милутин. Урадио је то Божовић у запису под насловом „Пчињски манастир“. Дошао је у предвечерје и са великим одушевљењем угледао „шарене поворке смерних богомољаца“, који су хитали на вечерњу молитву (Божовић, 2016: 449), што је за њега био поуздан знак „и сазнање колико је манастир светиња за овај свет којему је вера била једина утеха кроз читаве векове, а Свети Прохор, иако у каменој раци, ваздашњи вођ и заповедник да се остане живо“ (Божовић, 2016: 450). Иза тога, Божовић се осврнуо на живо народно предање о постанку манастира и четворици браће Овчепољаца који су као светитељи подигли чувене манастире: Јован Рилски, Гаврил Лесновски, Јаћим Осоговски и Прохор Пчињски. Након тога указао је и на историјске изворе који су свједочили да је манастир подигао византијски цар Роман Диоген око 1050. године, пошто је претходно сусрео Прохора Пчињског у оној испосници код Старог Нагоричана. Познато је да је краљ Милутин урадио најзначајнију обнову овога древног манастира, а иза тога је више пута разаран од Турака и Арнаута, али и обнављан од упорних и оданих вјерника. Посљедње велико харање манастир је доживио од Бугара 1915. године, а тада су заробљени и посјечени па спаљени калуђер Арсеније и поп Стојан, као тадашњи чувари ове свете задужбине. Божовић је исказивао нескривену радост што је манастир у вријеме његове посјете изнова био обновљен и опет постао „духовно зборниште Пчиње и Козјака, Мораве и Моравице“ (Божовић, 2016: 451). Зато је на крају записа апострофирао двоструки значај ове божје куће за српски народ, светитељски и херојски: „Велика је она светиња наша. Прво што је крепила народну веру, народну свест, лепу хришћанску честитост и побожност његову и што је била средиште нашега четовања пред ослобођење“ (Божовић, 2016: 452). Божовић закључује да су Козјак и Прохор Пчињски мало опјевани и мало признати колико су заслужили, јер су показали карађорђевско и светосавско јунаштво.

8.0. Бројне и веома упечатљиве путописне записе о задужбинама краља Милутина проналазимо код Станислава Кракова. Писао је о цркви Светог краља у Софији, о Нагоричану, о Бањској, Трескавцу и Грачаници.

Најранију путописну репортажу тог типа написао је Станислав Краков још у прољеће 1922. године када је посјетио бугарску престоницу Софију. Пишчева ратна искуства са Бугарима у току балканских и Првог свјетског рата била су веома дубока (Максимовић, 2021: 647–692). Може се казати да Краков долази у Софију без било каквих илузија или предрасуда о томе колико су страшне злочине починили Буга-

ри српском народу на окупираним територијама јужне Србије и Македоније у току Великог рата. Отуда су његови записи крајње смирени и објективни. Нама је од три објављене репортаже, посебно овом приликом интересантан запис „По софијским црквама“, који је изашао у листу *Време* (год. II, број 125, 25. април 1922). Краков и сам наглашава да је од свих софијских цркава, а „има их је двије-три десетине“, за нас најинтересантнија Црква Светог краља зато што су у њој биле похрањене мошти краља Милутина. „Од рата су је Бугари прозвали Св. Недеља, али је сви софијски становници знају по оном правом имену“ (Краков, 2021: 28). Краков уз помоћ црквењака некако проналази у једном скривеном углу уз олтар ковчег са моштима: „Тело је било без главе и кроз одело се провидело где-где балсамирано црно месо, осушено као пергамент“ (Краков, 2021: 28). Иза тога нас Краков са горчином извјештава о судбини моштију Светог краља Милутина у вријеме Великог рата. Заједно са интернацијама Срба у Бугарској, кад је почео рат, тадашње острашћене власти су „спустиле Светог краља у подрум, у коме је чамио цело време рата“ (Краков, 2021: 29). Кад је рат завршен и кад су заробљеници пуштени кућама, тада је и Свети краљ пуштен у слободу. „Заузео је поново скромно место у цркви крај олтара и ту се и сада одмара од робовања у малом, побожним мирисом намирисаном, ковчегу у коме, чак и за њега сасушеног и без главе, једва има места“ (Краков, 2021: 29).

Приказујући у путописној репортажи „Задужбина краља Милутина код Нагоричана“, која је први пут објављена у књизи *Кроз јужну Србију* (1926), прелазак преко „замагљених Нагоричанских висова“, који су му изгледали као „плаво камено острво у плодној, жутој равници“, Краков посебно наглашава импресиван доживљај Цркве Св. Ђорђа. Истиче да је то „најљепша задужбина Милутинова, са пет румених кубета на снажном облику крста“, те да се „видела још из даљине у сенци јабланова“ (Краков, 2021: 159). Краков пажљиво описује љепоту фресака, које су „по знању композиције, лепоти цртежа и свежини колорита најдрагоценије у српској уметности“, али дубоко жали због тога што су тада биле „скоро заборављене“. Била је то једина од свих наших цркава, колико му је било познато, која је у „нартексу у фрескама носила цео календар светаца“. Нарочито су се по љепоти издвајале фреска „Рођења Христовог“ и фреска Светог Ђорђа, који је био „антички леп са златним увијеним косама, на белцу, са белом заставом“ док је убијао аждају (Краков, 2021: 159). У куполи се налазила слика Христа, а одмах испод њега на горњим сводовима и фреске наших краљева „којима су Бугари изгребали ликове“. Ту се налазио и „велики краал Милутин са задужбином у рукама“. Краков посебно истиче да је управо краљ Милутин, више и раскошније но ико други од краљева и царева „дизао задужбине и помагао манастире“. Захваљујући томе „оставио је једно од највећих имена у нашој историји и његовој култури диви се данас запад“ (Краков, 2021: 160).

Путописну репортажу „У Грачаници на Косову“, Краков је објавио у листу *Време* (год. IV, број 1636, 11. јул 1926). Био је веома тужан кад је видио у каквом се тужном стању, разорена и осиромашена, налазила ова задужбина краља Милутина, која се како је то у поднаслову истакао тада једино издржавала од прошње и милостиње. Независно од тог трагичног сазнања, Краков наглашава да му се у бескрајној „равној ширини мирног косовског пејзажа“, та грађевина „већ издалека јавила као откровење“ (Краков, 2021: 181). Била је „сва у таласима лукова, кубета и сводова“, а унутра су упркос бројним оштећењима, манастир красиле бројне фреске. Краков истиче да је препознао у њој „нечег од оне грандиозне логике Св. Софије са Босфора“ (Краков, 2021: 181). Посебно издваја фреску „нежне и миле“ Симониде, коју је опјевао један од на-

ших највећих пјесника, при чему свакако мисли на Милана Ракића. У десном заиданом олтару сачувана је велика повећа краља Милутина. Кракова је изненадила чудна концепција фреске „Благовештења“, на којој „Богородица није радосна девица већ тужна мати распетог и пре зачећа, под љубичастом тогом и копреном, на којој су неки православни дивљаци урезали свој монограм“ (Краков, 2021: 183). На куполи је била због висине сводова очувана и недирнута „фреска непојмљиве лепоте“ на којој се налазио Христ у врту маслиновом на молитви. Од црквених старина, можда једино што је било очувано из времена Милутиновог, Краков приказује пред иконостасом „певницу стару целу из инкрустираног седефа са коском слоном резаном“ (Краков, 2021: 185).

Пет година касније, Краков ће се изнова вратити приказу љепоте фресака манастира Грачаница у репортажи „Грачаница: роман Милутина и Симониде“, објављеној у листу *Време* (год. XI, број 3533, 1. новембар 1931). Непосредан повод за овај други текст било је стварање сценарија за филм *Кроз земљу наших краљева и царева*, који је имао задатак „да и пред невернима оживи славу и лепоте јужне Србије“ (Краков, 2021: 343).

Путописна репортажа „У Бањској, у дворовима краља Милутина“, објављена је у листу *Време* (год. VI, број 1636, 6. јул 1936). Одмах на почетку записа Краков наглашава да му се чинило да нигдје тако снажно не осјећамо узбуђење „које ствара свест о нашој величини и снази у прошлости, као кад сиђемо на земљиште јужне Србије“ (Краков, 2021: 269). Управо то је осјетио и онога јутра када је пошао у Бањску, „негдашњу ризницу Милутинову“. Тамо су га дочекале „рушевине цркве и дворова Милутинових, раскошних и у пропасти“ (Краков, 2021: 270). Више пута паљена, рушена и пљачкана у тешкој прошлости, Бањска је изгубила све те „трагове своје лепоте и раскоши“. Када је ушао у цркву, умјесто сводова дочекало га је небо, али су се на сводовима зидова, испод опалог креча, указивале „главе апостола у жутим ореолима“. Од старина се међу тим рушевинама могла само препознати „часна трпеза“. Краков се у тим тренуцима присјећа оних сазнања из те давне прошлости када је краљ Милутин издахнуо у Неродимљу и сахрањен 1321. године у Бањској. Двије године касније објављено је да се посветио. Све послје тога, од велике турске најезде, било је у знаку страдања ове свете задужбине. Земне остатке краља Милутина спасили су калеђури и однијели у Трепчу под Копаоником, да би га средином 15. вијека митрополит Силоан пренио у Софију. Са огорчењем и тугом, Краков се тада запитао: „Ја не знам да ли се ико код нас сетио да из Софије затражи тело нашег најкултурнијег владара, ако ни по чем другом, а оно бар по праву наслеђа“ (Краков, 2021: 273).

Запис о Бањској, Краков окончава указивањем на чудну судбину гроба мајке цара Душана, Теодоре, који је 1915. године несрећно ископао „ондашњи окружни начелник“: „Стајало је пред њим само тренутак читаво, као визија, цело, са царском одеждом, да се одмах затим претвори у гомилу пепела. Остала су само она два прстена, од којих је један, најлепши средњовековни накит који је код нас пронађен, са урезаним царским орлом двоглавим, начелник поклонио краљу“ (Краков, 2021: 273). Тај је прстен, завршава Краков, након тога био смјештен у Народном музеју, а о гробу Теодорином једино је још свједочила хрисовуља коју је издао цар Душан приликом свога крунисања.

У путописној репортажи „Тајна манастира Трескавца“, која је објављена у листу *Време* (год. VIII, број 2324, 14. јун 1928), Краков нас упознаје са једним мање познатим манастиром из околине Прилепа, који је обновио краљ Милутин, на рушевинама

дрвног византијског манастира који је био подигнут на рушевинама Аполоновог храма. Краков указује на погубно дјеловање руских калуђера који су у турско доба „однели из њега читаве товари старих српских повеља и рукописних књига на пергаменту, премазали су целу цркву, све фреске и оно што ни Бугари нису уништили, упропастили су руски калуђери“ (Краков, 2021: 320). Након тога су и Бугари док су под Турцима, у вријеме егзархије били запосјели овај манастир, као и за вријеме окупације, „брижљиво ништили све српске трагове, али ипак су остала сведочанства наш величанствене прошлости“ (Краков, 2021: 321).

9.0. На крају овога прегледа можемо закључити да су у српским путописним текстовима друге половине XIX и почетних деценија XX вијека интересовања за краља Милутина и његове бројне задужбине, била ипак само повремена и узредна, али и изразито инспиративна. Писци анализираних путописа нису у својим умјетничким приказима имали претензије да буду историчари или историчари умјетности, већ искључиво књижевници који исказују своје личне импресије и настоје да их што увјерљивије пренесу публици. Поред умјетничког, препознатљив је и дидактички карактер текстова и настојање да се код публике развију сазнања о важним људима, догађајима и грађевинама, те да се подстакну даља интересовања и љубав према нашој националној прошлости. Највише пажње српским путописцима привлачили су манастир Грачаница, Црква Светог краља у Софији, као и манастир Светог Ђорђа у Старом Нагоричану. Нешто рјеђе појављују се записи о манастиру Светог Стефана у Бањској, као и записи о манастиру Студеница и малој „Краљевој цркви“ Светог Јоакима и Ане у дворишту Студенице, о манастиру Пречиста из околине Кичева. Најпотпунији су Нушићеви и Божовићеви описи Грачанице, док су о Цркви Светог краља у Софији успјешно писали Мита Ракић, Драгомир Брзак и Станислав Краков. Највише задужбина краља Милутина описано је у путописним текстовима Станислава Кракова. Ради се о Цркви Св. краља у Софији, о Светом Ђорђу у Старом Нагоричану, о Бањској, Трескавцу и Грачаници. Најпотпуније о Прохору Пчињском писао је Григорије Божовић. О манастиру Светих Арханђела у Јерусалиму једино путописно свједочење пронашли смо код митрополита Михаила Јовановића. Гласовита Милутинова задужбина Богородица Љевишка у Призрену, подигнута 1306–1307. године на остацима старијих ранохришћанских храмова, није била предмет обимнијих путописних записа наведеног истраживаног раздобља. То је објашњиво чињеницом да је од средине 18. вијека ова Милутинова задужбина била претворена у џамију, када су биле озбиљно оштећене или потпуно уништене поједине њене фреске. Поново је враћена у цркву тек након ослобођења Призрена 1912. године, али су радови на њеној реконструкцији започети тек десетак година касније, након завршетка Великог рата 1918. године и стварања услова за њену потпуну обнову. Ако бисмо урадили упоређивања са присуством Стефана Немање, Светог Саве или Стефана Првовјенчаног, као и Стефана Дечанског или цара Душана у српским путописима истраживаног раздобља, а нешто слично би се могло примијенити и на друге књижевне жанрове (лирику, романи и драме), видјећемо да је заступљеност краља Милутина много мања. Није једноставно дати одговор на питање зашто је то било тако, али је извјесно да су светитељски култ и изузетна владарска личност краља Милутина, само повремено привлачили већу пажњу српских путописаца друге половине 19. и почетка 20. вијека, али је заузврат утјешно то што је та пажња била умјетнички надахнута и увјерљива.

Извори и литература:

- БЕЧЕЈСКИ (2006). Мирјана Бечејски, „Културно-историјски споменици у путописној прози Григорија Божовића“, *Језик и стил Григорија Божовића*, зборник радова, Филозофски факултет Косовска Митровица-Стари Колашин Зубин Поток, с. 243–255.
- БОЖОВИЋ (2016). Григорије Божовић, „Занемарена Грачаница“, *Црће и резе*, Путописи, прир. Јордан Ристић, Сабрана дела Григорија Божовића, Завод за уџбенике, Београд.
- БОЖОВИЋ (2016). Григорије Божовић, „Кичевска Пречиста“, *Чудесни кућови*, Путописи, прир. Јордан Ристић, Сабрана дела Григорија Божовића, Завод за уџбенике, Београд.
- БОЖОВИЋ (2016). Григорије Божовић, „Уз Пчињу“, *Од Косова до Бачке*, Путописи, прир. Јордан Ристић, Сабрана дела Григорија Божовића, Завод за уџбенике, Београд.
- БОЖОВИЋ (2016). Григорије Божовић, „Пчињски манастир“, *Од Косова до Бачке*, Путописи, прир. Јордан Ристић, Сабрана дела Григорија Божовића, Завод за уџбенике, Београд.
- БРЗАК (2019). Драгомир Брзак, *Са Авале на Босфор*, путне белешке са похода Београдског певачког друштва у априлу 1895. год., Порталибрис, Београд.
- ДИМИТРИЈЕВИЋ (1933). Ст. М. Димитријевић, „Михаило, Архиепископ Београдски и Митрополит Србије 1859–1878“, *Весник српске цркве*, фебруар, Београд.
- ЂОРЂЕВИЋ (1865). Владан Ђорђевић, *Пушничке црће*, књига прва, Мирамаре, Студеница, Два дана кроз Чешко-Саску Швајцарску, Државна штампарија Кнежевине Србије, Београд.
- КАНИЦ (2007). Феликс Каниц, *Србија – земља и стиановништво*, књига друга, прев. Глигорије Ерњаковић, логос арт, Београд.
- КРАКОВ (2021). Станислав Краков, „По софијским црквама“, *Чари Синџре*, прир. Гојко Тешић, Дела Станислава Кракова, Службени гласник, Београд.
- КРАКОВ (2021). Станислав Краков, „Задужбина краља Милутина код Нагоричана“, *Кроз земљу наших краљева и царева*, прир. Гојко Тешић, Дела Станислава Кракова, Службени гласник, Београд.
- КРАКОВ (2021). Станислав Краков, „У Грачаници на Косову“, *Кроз земљу наших краљева и царева*, прир. Гојко Тешић, Дела Станислава Кракова, Службени гласник, Београд.
- КРАКОВ (2021). Станислав Краков, „Грачаница: Роман о Милутину и Симониди“, *Кроз земљу наших краљева и царева*, прир. Гојко Тешић, Дела Станислава Кракова, Службени гласник, Београд.
- КРАКОВ (2021). Станислав Краков, „У Бањској, у дворовима краља Милутина“, *Кроз земљу наших краљева и царева*, прир. Гојко Тешић, Дела Станислава Кракова, Службени гласник, Београд.
- КРАКОВ (2021). Станислав Краков, „Тајна манастира Трескавца“, *Кроз земљу наших краљева и царева*, прир. Гојко Тешић, Дела Станислава Кракова, Службени гласник, Београд.
- МАКСИМОВИЋ (2003). Горан Максимовић, „Нова Србија у путописним сликама Мите Ракића“, *Лесковачки зборник*, књига XIII, издање Лесковачког музеја, Лесковац, с. 87–97.

- МАКСИМОВИЋ (2009). Горан Максимовић, „Путописна проза Митрополита Михаила (Јовановића) као узор поклонићких путовања српских монаха у 19. вијеку”, *Православна теологија и култура*, зборник радова са истоименог научног скупа (одржаног у Нишу, 25. и 26. децембра 2008. године), Универзитет у Нишу, Ниш, с. 151–158.
- МАКСИМОВИЋ (2013). Горан Максимовић, „Изгнани путник (Митрополит Михаил (Јовановић) (Сокобања, 1826 — Београд, 1898)”, *Заборављени књижевници*, Просвјета, Пале, с. 85–88.
- МАКСИМОВИЋ (2013). Горан Максимовић, „Престонићки дух (Драгомир Бразак, 1851–1904)”, *Заборављени књижевници*, „Просвјета“, Пале, с. 147–151.
- МАКСИМОВИЋ (2021). Горан Максимовић, „Рат и прича у књизи *Животи човека на Балкану* Станислава Кракова“, поговор у књизи: Станислав Краков, *Животи човека на Балкану*, приредио Горан Максимовић, редакција текста Владимир Меденица, Дела Станислава Кракова, Документарно-мемоарска дела, свеска 1, Службени гласник-Универзитетска библиотека „Светозар Марковић“, Београд, с. 647–692.
- МИЛОЈКОВИЋ-ЂУРИЋ (1998). Јелена Милојковић-Ђурић, „Ходочашће господина Михаила, митрополита српског, Палестини и Светој гори атонској, 1883. године”, Предговор у књизи Митрополит Српски Михаил, *Свети Гора Аџонска*, Просвета, Ниш, с. V–XLVI.
- НУШИЋ (1903). Бранислав Нушић, *Косово – опис земље и народа*, друга свеска, Матица српска, Нови Сад.
- РАКИЋ (1987). Мита Ракић, *Из Нове Србије*, приредио Владимир Стојанчевић, Посебна издања Народног музеја у Лесковцу, књига 6, Лесковац.
- СТОЈАНЧЕВИЋ (1987). Владимир Стојанчевић, „Мита Ракић и његово дело о ослобођеним крајевима Србије 1877–1878. године”, поговор у књизи Мита Ракић, *Из Нове Србије*, приредио Владимир Стојанчевић, Посебна издања Народног музеја у Лесковцу, књига 6, Лесковац.
- САВА, ЕПИСКОП ШУМАДИЈСКИ (1996). Сава, Епископ Шумадијски, *Српски јерарси од деветиој до двадесетиој века*, Београд-Подгорица-Крагујевац, с. 328–330.

Акад. проф. др Александар Петровић
Универзитет у Приштини,
Филозофски факултет у Косовској Митровици,
Катеда за филозофију

ОБРАЗОВАЊЕ И ЊЕГОВ ПРАКТИЧНИ АСПЕКТ *Ad honorem per Nikola Potkonjak*

Узето са свих страна /свестрано/ и узорно стасало образовање, има за последицу и успећности у друштву, али успех сам не значи и претпостављени процес са стабилним знањима и адекватним сналажењем у датим околностима. Знања на којима је сам процес образовања засниван, имају своју дугу историју преношења и неовања. Сами преноси и ликови неовања имају мноштво видове испољавања. Они имају мисаоно покриће у филозофији као изазову разумевања времена, што је такође начин артикулација за досевање у самопросветљавање места виђења појава. То превазилази позитивистичко претварање човека у оштри факаш, и има синоистичко гледање на нећа са дубљим утемељењем шуста као властитошћу бића. У ствари, образовање је такође феномен народа, са продуктивним дијалогом о напућима према непућивим законима присуствовања појава. Примерене методе према критичком мишљењу отварају врата ојажња суштанивних аспеката живоћа, те показују шта све тај свети сачињава.

Педагошки аспекти васпитања, над којима је последњих година академик Никола Поткоњак мисаоно бдео, свакако да нису занемариви као практични део теорије образовања. У неотклоњивости процеса разградње педагошких теорија данас, то је и путоказ за разоткривање основа на којима то разграђивање почива, да би се сам тај процес довољно добро разумео. Основ је затрпаван потребом да се воља сагледа као произвољна слобода, те да се мисли без нужности и тиме у значајној мери обесмисли као идеја. Слободан човек се образује, а неслободан мора да служи другим сврхама, па то сачињава ону спрегу која покреће дијалектику господства и служинства, где се негативитет мисли више и не потиरे */tollere, elevare, conservare/* тако да израња супстанцијалност, да се превазилазе противречја и достиже ипостасна раван, отвара подручје истинствовања.

Савремена филозофија образовања нема за предмет разматрања само валидност универзитетских курикула или тактичност на настави, него и карактерисање смисла образовних процеса уопште. Педагошке теорије које црпу релевантност из дисеминативних аспеката наставних активности, не треба да сметну с ума порекло саме педагогије у посвећености разговорима са ученицима, када су учени људи /робови/ бринули о њиховом напредовању у усвајањима знања. Изворан приступ подразумевао

би и улажење у затеченост ситуацијом, као стајања на терен који није унапред обезбеђен од ненаданости, где онда на видело излази сам феномен васпитне улоге у образовању. Она је у том смислу сложена колико и обавезујућа, тако да преостаје питање да ли га без тога уопште и има. Некако би требало да се нађе, макар и широким рефлексивним посредовањима, која рекуперативно следе трагове теоријских структура устројства самог света живота.

Ситуативност ту подразумева спремност за спреле промене, тако да се ангажман око умне флексибилности и способности толерисања неизвесности односи на спремност преузимања ризика кроз струјећу иницијативу и иновативност. Ту се показује способност везана за могућности да се прате и координишу сопствене мисли у управљању квалитетом образовања, а данас према условима високо компетитивног глобалног тржишта и новообликаних стратегија одрживог развоја. Предност оваквог приступа огледа се у томе да се промишљање не задржава на адаптивним одговорима окружењу, него допушта и да се у основама промена наглашавају радне компетенције које условљавају сам процес и утичу на његове исходе. Савремена философија се и иначе концентрисала око промишљања сложености феномена света, а са наглим избијањем његовог друштвеног аспекта у први план, у херменеутичким и дијалектичким садржајима социјалног праксиса, пронађене су и компатибилне димензије са концепцијама педагошких, методичких и социјално-психолошких искустава. Већина савремених теоретичара види задатак васпитања у целовитом развијању човека /мишљења, стваралачке имагинације, воље/, свих његових стваралачких аспеката који усмеравају укупне људске делатности. Овај логички (онтолошки), естетички и етички аспект тзв. „свестраног“ развијања човека, ваљало би да води и ка јединствено оствариваној целини, тј. да оно што треба да буде образовано или формирано у човеку као индивидуи, јесте његов дух. У том смислу сама природа образовања остаје понајвише филозофски проблем, а метода образовања не може да се усваја без познавања циља или постављања некаквог програма, који није тек утешни неостварив идеал, него антрополошки заснован и суштински недвосмислен у погледу доказних дилема интерпретације.

Антрополошко знање о душевним карактеристикама човека одређивало је и одраније његову ипостас или монадичку датост, тј. укупни појединачни склоп, где се још од Антике то збива преко обраћања његовој унутрашњости, са знањем да се: „тврди да се мора делати и говорити оно што ће човеку унушар оној човека дати највећу снагу и владарску моћ над оном многоглавом животињом. – ὁθεν τοῦ ἀνθρώπου ὁ ἐντὸς ἀνθρώπος ἔσται ἐνκρατέστατος.“ То људски најјаче унутар човека ваљало би да буде извојевана победа врлинских знања над приземним интересима, који титанске црте карактера умевају да претворе у рогобатне обресе 'многоглаве животиње'. Основ човековог јаства је живљење у свету живота које помирује субјективни и објективни приступ, кроз достизање знања у историјској димензији интересубјективног кретања и обележја компетентних евиденција према критеријумима карактеристика присуствујућих датости. У том настајању истине кроз таложене критеријума оприсутњених садашњости карактера битија у нашем животу, конституишући смисао је појам бића према пореклу његовог смисла у дијалектици евиденција, пруженој кроз достизања корените умности јаства овремењеног у свету живота. Како је свет конкретно животно дати свет за сву могућу животну праксу, то је он и у антици кроз појам јаства, који ту није посебно тематизован, такође иманентно присутан, па се позивања на високе узоре античке паидеје у списима Платона и Аристотела не могу окарак-

терисати као нека давно прохујала прошлост и њихово упознавање као нека давећа наметљивост која не подстиче на осмишљавања у измењеним животним условима.

Услови су се променили, али ни у којој мери толико да оно што је суштински важно не може да преостане као изузетно искуство похрањено у духовно наслеђе. Мо-надолошки оквир јаствене субјектовности сазнања и увида, са осведочењима у оно што је присутно у појавности /»тутство« од *Da-sein*/, конкретизује се у свету живота као освештено јаство, тј. као она одређеност властитог бића, која са светом саучеснички испуњава интуиције у целини, или пак у идеји, и у којој свет тек и може да постоји по претпостављеној целовитости. Таква конкретизујућа форма трансценденталне егологије, њена евидентно јаствена редуктивна основа, или како каже Аристотел, њена прва суштина /*πρώτη οὐσία*/ – Сократ, Калија, Платон, ослобађа за оно што данас зовемо обликовањем самосвесне личности. Бивствујуће се тако казује многоструко, тј. у свим видовима бића исказиваним коришћењем подлежећег /вршиоца радње/, придајућег /извршног вида/ и повезаности ствари /реалних претпоставки/ (субјекта, предиката и копуле), тако да субјективност не може да се поима једино као сужавајућа или застрањујућа димензија бивствовања. Ако се за неки субјект може рећи да је нешто (*τόδη τί*), или то управо бивствујуће (*ᾧπερ ὄν*), да би се ишта приближније о њему могло објаснити, неопходна је употреба категорија, којима то које бивствује лежи у основи као највиши, свеобухватни род, који не спада у дефиницију (Ар., *Μετ.*, 1045^b); а то важи и за једно и суштину који су једнаки (Ар., *Μετ.*, 1053^b15-20). Шта нешто јесте означава прву суштину као *πρώτη οὐσία*, и у том смислу обухвата и како јесте то што јесте као *δεύτερα οὐσία*, а то значи двозначно, где роду као оном што одређује шта јесте, припадају несамостална својства (емпиријска), за оно шта се на некој ствари показује. Придизање из ове двозначности (прве) филозофије ипак је могуће и по непосреднијим, психолошким структурама значења, где је традицијом укрупњена рационална онтологија проширива са 'простинолошким' структурама, тј. 'психолошким' садржајима онтолошких датости из односа 'спрам чега', у којима би се пререструктурирала према постојеће датости карактеру слободе појављивања унутар самих појава. То би истовремено значило и према ликовима односа трпног и активног ума, задобијаних према фактичностима сагледаваних суштина из 'унутрашњег иностранства', које се испостављају као самериве према људској умности и чулности у излагању, вишеструко превазилазећи разлике које настају од разноврсности емпиријских идентитета у конституисању свог јаства, које се напросто или примарно надаје, као остатак негирања непосредности истог.

Без те перспективе креће се на урушавање устаљених и проверених начина стицања знања, а са тиме успостављају и карактеристичне црте друштвених система који производе разорне последице са иновацијом тзв. 'друштва знања', где ће његова циркулација да буде појачана и наводно несметана. Она је заправо тада смештена у његово унутрашње иностранство, у докетизам коме мишљење служи само као параван за деконструктивна самоприказивања. Са поверењем у тезу да ће теорија накнадно да дође током практичног рада, те да је приоритет практичног деловања неупитан, јер је могуће његово кориговање (а да се притом за негативне консеквенце таквог рада не одговара исто тако практично), тешко да може да се стигне даље од посмодернистичких симулација, да се и не помиње степен деперсонализације који то извољевање подразумева. Постмодерна је нападала тзв. 'потрошачко друштво' и његове вредности, именујући их схизофреничним, али прихватањем тих вредности с друге стране, показало се да из њих ни сами не могу да изађу. Представници постмодернизма су таквом

својом скривљено незрелом критиком поткопали темеље европског система образовања, спроведећи идеју оспоравања аутономије личности као крајњи циљ самог процеса образовања. Феноменолошка реконструкција таквог феномена открива, да у самодовољном потрошачком свету само тематизовање знања ни не недостаје, јер се у ситуацији појачаног одсуства потребе за самим мишљењем, оно потискује у све дубљу анонимност. Сазавања су услов стицана знања, као напор да се докучи основа ствари, а то безлична информисаност у својој посвемашњој индиферентности ни не подразумева.

Остајући заробљеници таквих вредносних односа, уз прилично оштроумну критику недостатака друштвених механизма свакидашњице, као и вредносне неутралности одређених научних судова и нестабилности света који су њима изазвани, констатација о томе да човек живи у хипереалном свету симулација, те да подлеже процени валидности интерпретација које су независне од реалности, има за последицу промену самих човекових самосазнања, као и смисла и значаја и самог знања као таквог. Свој пандан оно има и у егзистенцијалној реалности, где интернет мрежа сама нуди своје форме алтернативног образовања, своје 'брендовање' чињеница и њихове интерпретације, а са којима као идеолошким програмом хоће да регулише структуру погледа на свет. То се збива након наводног 'краја' свих идеологија, па се тиме пружила илузија са којом се у основи онеспособљавају људи за самостално критично размишљање. Учесници на друштвеним сајтовима стичу утисак да се путем групног учествовања на електронској мрежи мења и друштвена ситуација, те да су они заслужни за те промене. У ствари, мења се тек јачина илузорног уверења која индивидуализам и отуђеност похрањује самоцитирањима и подсећањима других на своја властита истицања решења, до тога да се само сам учесник види на интернету по искључивању свих који се са њиме не слажу, укидајући тако икакав дијалог и комуникацију. Те промене су такође предвидљиве и за вертикалну социјалну субординацију, јер су већ проучене и контролабилне при пуштању у оптицај, а све што заиста засмета бива електронски отклоњиво, све до укидања непожељних сајтова и прогањања њихових арбитра.

Љубав према мудрости, као и позитивне вибрације смисла од тога избављају, одустајањем од пречица и пренагљених закључака. За стварање је неопходан дар и разлика се састоји у томе да он није само људског порекла, него да је проводник израза божанског стварања, са чиме се отварају шире перспективе и услови за сачињавање нових теоријских синтеза које пружају основ за различите правце развоја образовног процеса, у далеко сложенијој форми од уобичајених изгледа у први мах. То не значи механизацију процеса предаје знања учитеља ученику, него и генерисање свежих искустава поседовања и стицања знања, тј. новина и за једног и за другог, у људским променама околности. Систем образовања, његова енциклопедијска ширина и продубљеност као култура у њеном напредовању, јемче и општедуховни развој унутар неке људске заједнице, а не тек неко тренутно стање ствари унутар неке научне области. Знање учитеља се сусреће са представама ученика о свету, а погледи на свет, као суочавање два искуства света као 'знања', обично изазивају неспоразуме. С обзиром на карактер домаћег васпитања и удела утицаја јавних сервиса (усмерене сугестије тв-рекламе, спотови, видео-игрице виртуелног света) на мишљење појединца, збива се процес који их усмерава да више не мисле у појмовима него у сликама, примајући само просте, али не и сложене проблематике, без исказних скраћеница и емотивних дефиниција. Смисао знања и даље лебди изнад тих ограничења и несводив је на њих.

Сам друштвени систем и одраније је имао посебне потребе у погледу образовања, али нису били запостављани неопходни дидактички моменти сагласни са људским

умом. Технички развој уздигао је друштво на раван на којој су главну реч добиле информационе технологије, на ком новом стадијуму образовање покушава да замени информациони сектор. Пажња се ту више придаје формирању информација и располагању са њима, тако да је за употребу довољна и обука за употребу електронских средстава (лаптоп, мобилни телефон), па се дискусија наставља око доступности прибављања информација. Овакав приступ све више заступа и схватање да основни ресурси друштва више нису природни, него информатички, а самим тим ни опипљиви, а и све мање провериви. Мењање информација које застаревају или бивају заборављане као мање вредне, глобализују информационе процесе, али их не чине транспарентнијим. Процес образовања у ранијем периоду подразумевао је педагошка правила са васпитним акцентовањем мера које се примењују (нпр. пропитивање градива, оцењивање), полазећи од закономерности на које указују размишљања, тако да је развијање мишљења кроз дискусије учитеља и ученика било владајуће. Стога потреба да се развија тзв. критичко мишљење, заправо сведочи да се одвијало образовање са некритичним мишљењем, а то је већ био знак кризе самог образовања.

Дозирање информацијама које су у функцији исхода уклапања ученика у друштвено корисне послове више није образовање, него обучавање корисно за власнике инвестиција и увећавање капитала преко потчињених послодаваца који улазе у борбене оклопе и усмеравају радну снагу моћним полугама кроз одрживост тзв. друштвених интереса. То су тзв. 'коучинзи', тренинзи обука за живот на тржишту рада, задовољавања захтева које испоставља сфера услуга. Васпитавање се пласира у ту сферу и пружање услуга постаје циљ коме се тежи. Обуке су условљене строго прагматичним потребама послодаваца (који одређују и садржаје и методологију наставног процеса), кријући се иза тезе о интересу друштва у целини. Обучавања о основним функцијама којима се другима омогућава бољи живот, заправо су нека врста економског пропагандизма који служи подстицању успешности бизниса и увећавању профита, а не повећавању смислености рада у провођењу живота у заједници са другима. Ти други су углавном покорени обезбеђивањем минимума за преживљавање као извршиоци услуга на тржишту рада, са телекомуникационим медијским средствима (модерне верзије „хлеба и игара“ – дигитализован ТВ програм, надзиране друштвене мреже), по надмоћно увезаном економском и друштвеном суверенитету. Уважавање и поштовање личности, целовитости њене биолошке и духовне природе, као да је заменила груба иронија и цинизам, која све унижавајући нивелише и униформно поравнава. То показује велику неваспитаност у погледу протофилософских увида (*ip ideo*), јер се васпитавањем откривају суштине, а и одређено одсуство културних стремљења којима је породица била уточиште. Породица као стуб образовања и државности (Хегел), као да је испустила начело одговорности у савремености, тако да нововремено искуство њеног затирања кроз губљење одговорности за надолazeћа поколења, и све већу равнодушност за прошла, као да ишчезава као институција. Породица је схватана као јединствена средина у којој васпитање може несметано да се остварује, услед чега је уследило обрушавање на њен традиционализам и облике вредности које је неговала као домаће васпитање.

У савременом друштву одговорност се редукује, механизми заштите права грађана релативизују, сувереност државности и територијалног интегритета и међународно оспорава и подржавају сепаратистичке тенденције, тако да се урушава и родитељска одговорност која је махом свођена на обезбеђивање хране и одеће потомству, те евентуално помагању да заврши школе. Догодили су се прилично вели-

ки отклони у традиционалној улози мајке као „моралног васпитача“, а и оца као узора и хранитеља породице, пре свега захваљујући релативизацији те улоге у тзв. културним напрецима у правима и дужностима појединца у држави. Релативизација и слабљење вековима установљене традиционалне институције брака и породице, те интервенисања у погледу васпитавања деце, коју просто преотима школски систем и непрекидни боравак деце на друштвеним мрежама, те са садржајима које нуде канали на интернету, као да баца у тешку сенку појмове породице, родитеља, детета (а с тим и васпитања). Антикварност тих појмова проистиче из наводне њихове неадекватности, а све према новонасталим наукама родне равноправности и трансродности, у насумично генерисаним бројевима случајева хомосексуалности, трансвеститства, трансродности, где је цендерисање маљем грађанских права и слобода потпуно изоставило одговорност с обзиром на таква схватања. Као да су романтичарски хуманистички и просветитељски снови о комплетној толеранцији послужили да се поништава наслеђе и застрашује будућношћу. Цендерисање човека данас је узело толиког маха са свим „транс“ захтевима да се друштво уопштено види као у неком 'трансу', за које се тврди да је транзиција у „културнију будућност“ (при томе се тражи постиђивање прошлости и изнуђивање безумних страхова од будућности), са презирањем свих који тако не мисле. Изругивања са породицом, традиционалним школством, увелико и са Црквом (поготово са Римокатоличком и Православном, па и са традиционалним Исламом, Будизмом итд.), постала су такорећи 'нова нормалност' као обол теоријским беспућима и раскршћима на која долазимо. То као да је осуда на бескрајне заврзламе око тумачења критеријума процена, на интерпретације које траже ревизије и сталне регресије, али без феноменолошке опреме освештавања тла на које се ступа, да би се ствари надвисиле и превладале. Криза вредности је тако захватила и педагошке теорије које лутају од подетињавања до олакших револуционарних захтева за трансцендијацијама породице, државе, биолошке полности, свих традиционалних институција, а следећи постмодернистичке склоности и самог човека. Транс-човек, супермен је већ показао шта може као *Übermensch*, коме из потаје одзвања одјек оног *dreisich Heil*, али сада на демократски начин кроз самопрокламујућу 'изузетност' или оправдавања економским интересима умножавања настраности, којима се учестало манипулише и постижу и апаидеутични и ванпедагошки циљеви.

Модерне педагошке теорије које долазе са подручја евроатлантских интеграција или са *wild west*, имају и проблем са историјским мисаоним контекстима, јер углавном почивају на протестантској традицији, у којој схватање породице бива неспојиво са римокатоличком и православном традицијом, која продужава са јелино-римском и јудејском обичајношћу као коренским наслеђем. Игноришући сво богатство елемената које га сачињавају, оне га упркос томе третирају као митолошки супстрат и сматрају да могу да га игноришу, те бива избрисана васпитна компонента из школских програма, а педагогија с тиме поприма редуковани облик у коме више нема могућност самопрепознавања.

Многи сматрају да се с тиме педагогија налази на странпутици (важан глас у прилог тој тези дао је са уочавањем одсуства улоге васпитања у нацртима система школовања и академик Никола Поткоњак новембра, 2013. године), јер је одбачена у беспуће у једном утилитарном друштву које је детерминисано искључиво законитостима зараде и добијања профита, који сужава њене могућности на минимум. Донедавне приче са те стране о хуманизму као идеалу или о слободи обликовања личности у човечном друштву, са неопозивим правом на образовање, шилеровском естетском

васпитању итд., углавном пролазе тек уз циничан подсмех. Затварања у границе дидактике, где се не преза ни од тога да се педагогији оспоре права да критички разматра своја основна начела, заиста су терања спрдње са смислом образовног процеса, са чиме се практично и укида могућност одговорног суђења о задацима и циљевима самог образовања и васпитања, а при чему се не штеде ни грубље погрде, на које може да се одговори и достојанством игнорисања.

Филозофији је својствено да наступа као теорија у својој строгости, те да може да анализује свој предмет и у његовом одсуствовању (према преднихилистичким траговима). Једнако тако, када и педагогија наступа као теорија, она може да посматра свој предмет уживо и без владајуће праксе приступањима и решавањима важних питања. Ако се кретања стално-струјећих идеја у појавном свету свODE на негаторство, онда је стара опробана методологија јасна – треба негирати то негаторство да би се парадоксално противречећа ситуација превазишла уздицањем на вишу раван или кроз враћање изворнијим начелима, које је вазда и заступала непоколебљива трезвеност филозофског дискурса са онтологијом логосног сагледавања световања света и свега што у њему јесте и бива. Уосталом, образовање човека од његове најраније младости, то је одувек и био пут за ширење филозофије, а свакако и правилне примене опробаних педагошких метода.

Литература:

- *Aristotelis Metaphysica* (1978), *recognovit brevique adnotatione critica instruxit* W. Jaeger, Oxonii, /превод Б. Гавела, Бгд., 1975.; Т. Ладан, Згб., 1987.; С. Благојевић, Бгд., 2007./
- Братина, Борис (2021), *Ја, Друџи, групо*, Београд: Српско филозофско друштво.
- Husserl, Edmund (1962): *Die Philosophie in der Krisis der europäischen Meinsheit*, vortragen im Wiener Kultubund am 7. u. 10. Mai 1935, in: Husserl, E.: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Hrsg. Walter Biemel, Husserliana Bd. VI, M. Nijhoff, Haag. / прев. З. Ђинђић, Бгд: Дечје новине, 1991./
- Кант, Имануел (1990), *Критика чистој ума*, /прев. Н. Поповић/, Београд: Бигз.
- Керовић, Радивоје (2015), *Самобитност и достојанство*, Стари Бановци, Београд: Бернар ; Бања Лука: Ризница духовног блага.
- *Platonis Opera* (1976–1978), *recognovit brevique adnotatione critica instruxit* Ioannes Burnet, Oxoni - Т. 4.: *Respublica /Država/* (Платон (1976), *Држава*, Београд: БИГЗ, стр. 291.(– *Platonis opera* (1978), Tomus IV */Respublica/*, rec. Brev. And. Crit. Instr. Ioannes Burnet, Oxonii: E typ. Claredoniano).
- Fink, E. (1988 /1932¹/), *VI Cartesianische Meditation: Teil 1- Der Idee einer transzendentalen Methodenlehre*, Husserliana, Bd. II/1., Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Fink, Eugen (1989): *Zur Krisenlage des modernen Menschen: erziehungswissenschaftliche Vorträge*, Hrsg. von Franz-A. Schwarz. – Würzburg : Königshausen u. Neumann.
- Hegel, Georg WilhelmFriedrich (1989): *Osnovne crte filozofije prava*, Sarajevo: V. Masleša, (§255).
- Узелац, Милан (2016), *Филозофија образовања*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Шуваковић Урош, (2011), *Методолошке студије*, Косовска Митровица: Ковин-Кобдом.

Акад. проф. др Борислав Станојловић
Београд

КОМУНИКАЦИЈА И ИНТЕРАКЦИЈА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА – БИТНА ПРЕТПОСТАВКА ЕФИКАСНИЈЕ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Увод

У последњих пола века много се расправљало о потребама и могућностима осавремењавања и побољшања васпитно-образовне делатности школе. Код нас је, нарочито у последње две деценије, организовано више стручно-научних скупова посвећених томе питању, а са циљем да се подигне квалитет и ефикасност наставе и учења. Иницијатор богатих расправа, у оквиру Српске академије образовања, о модернизацији и интензификацији наставе био је њен председник, наш истакнути педагог и научник у тој области Никола Поткоњак. Својим студиозним приступом много је допринео да се потпуније анализирају и сагледају слабости наставе у нашим школама и предложе решења да се оне постепено отклањају и квалитет рада побољшава. Тиме је задужио наше школство, нас педагоге посебно.

У расправама, на тим суповима, указано је на основне слабости наставе у нашим школама, предложени су путеви и решења да се оне отклоне и настава учини квалитетнијом и ефикаснијом. Не би се могло рећи да помака није било, али ефекти тога стручног залагања остали се спори и недовољни. Многе од слабости на које се указивало и даље оптерећују наставни процес јер се не отклањају узроци које до њих доводе па је немогуће применити стратегије да се оне превладају. Очигледна је потреба да се дубље анализира активност (недовољна и неодговарајућа) свих непосредних и посредних чинилаца васпитно-образовне делатности школе почев од просветних и стручних органа до руководиоца и реализатора наставног процеса.

Издвојићемо на које слабости је указивала Српска академија образовања, шта је наглашавано и предлагано у стручној периодици.

- Организација васпитно-образовне делатности школе претежно је усмерена на образовну функцију, а запостављени су видови непосредног васпитног рада са ученицима који доприносе социо-емоционалном, моралном, естетском и другим компонентама развоја личности ученика.
- Доминантно превладава предавачко-репродуктивна концепција наставног процеса у којој се од ученика тражи да меморишу и репродукују чињенице које су чули од наставника или прочитали у уџбенику (фактографија). Недовољно се захтева и постављају задаци који траже критичко мисаоно ангажовање и разумевање наставних садржаја и практичну примену стечених знања у разноврсним животним ситуацијама. Ученици се недовољно упућују у практичну примену метода и техника успешног учења (како учити и како мислити), што им је доживотно потребно у времену брзих и сталних промена у свим областима живљења. Наведене слабости врло неповољно су се одразиле на

успех наших ученика на међународним ПИСА испитивањима, на којима су остали знатно испод просека у односу на укупне резултате својих вршњака.

- Организација наставе није довољно утемељена на савременој информационо-комуникационој технологији и другим активним облицима и методама наставног рада (индивидуализована, диференцирана, мултимедијална, тимска и пројектна настава) и други активнији облици који би могли подићи мотивацију ученика за учењем. Указује се да у наставном процесу изостаје потпуна и благовремена повратна информација о раду и исходима рада ученика као битна претпоставка ефикасније наставе и учења ученика.
- Примедбе се упућују и на преобимност наставног плана и програма, слабости у систему образовања и стручног усавршавања наставника, квалитет учбеника и слично.

Поред наведеног указује се и на одређене слабости у односима ученика и наставника, односно комуникацији и интеракцији наставника са ученицима, као и ученика међусобно. Посебно се наглашава недовољна говорна комуникација и интеракција наставника и ученика у наставном процесу (доминира једносмерна комуникација – говор наставника, недовољна толеранција на различите ставове и мишљења ученика и сл.), што наставу чини недовољно интересантном ученицима. У таквој ситуацији, изостаје двосмерност пошто наставник највећи део часовног времена утроши на излагање чињеничког материјала. Потпуно изостаје интеракција у којој би се могла чути мишљења и предлози ученика, изостају расправе у којима би се сучељавали различити ставови и предлози и подстицало критичко мишљење. Дакле, недостаје сараднички однос у коме би се неговала аутономија ученика на којој су посебно инсистирали истакнути представници немачке критичке педагогије. Настава није занимљива па су многи ученици мисаоно одсутни, нема атмосфере узајамности и сарадње (ученик – ученик и ученик – наставник). Све то оставља негативне последице на социо-емоционалну климу тако неопходну као подстицај за ефикасну наставу и учење.

Поменуће слабости у организацији делатности школе, посебно у предавачко-репродуктивној концепцији наставе која гуши радозналост и интелект ученика, решење треба тражити у променама, променама и променама. А какве су промене неопходне? Од мноштва неопходних, о којима се расправља у стручној периодици, навешћемо само оне које се односе на квалитет комуникације и интеракције, јер настава је, по својој суштини комуникационо-интеракцијски процес.

Стварање позитивне социо-емоционалне климе и средине погодне за учење

Резултати бројних истраживања указују да је квалитет и ефикасност наставе и учења ученика у великој мери условљен квалитетом односа између наставника и ученика и ученика међусобно односно квалитетом комуникације и интеракције у наставном процесу. Тај елемент је нарочито битан за стварање и неговање подстицајне одељењске социо-емоционалне климе, развијање сарадничких односа између наставника и ученика и ученика међусобно. Тиме се ствара пријатна и охрабрујућа атмосфера, ученици се осећају пријатно и добродошлим, имају подршку наставника.

Важно је да наставници имају разумевање за потребе и тешкоће ученика, да препознају и прихватају децја осећања као услов за схватање понашања ученика и стварање позитивног емоционалног окружења. Тиме се обезбеђују услови да сви уче-

ници буду успешни у границама својих могућности, да помажу једни другима и радују се заједничком успеху. У таквој ситуацији ученици се осећају пријатно и слободно постављају питања, траже помоћ и одговарају на постављене захтеве, активно се укључују у расправе, постају активни субјекти наставног процеса, а не пасивни слушаоци на часу. У таквим условима наставник може да постане значајан чинилац развија личности ученика и његових постигнућа у школском учењу, као и његове мотивисаности за веће ангажовање у процесу наставе и учења, а тиме и већа постигнућа у школском учењу (Brofi, 2015).

Повратне информације о току и исходима рада ученика

Повратне информације, као саставни део комуникације, које се дају ученицима и њихово продуктивно искоришћавање битан су чинилац ефикасније наставе и учења. Оне омогућавају благовремено сагледавање квалитета рада и напредовања ученика у школском учењу.

Неопходно је да оне буду благовремене, потпуне, конкретне са охрабрујућим коментарима и то не само о тачности одговора и пропуста ученика, већ и потребна објашњења дијагностикованих узрока, грешака и пропуста у решавању задатака са јасним упутствима за њихову корекцију (шта и како треба да се ради и зашто је то важно) и побољшању сопствених резултата рада.

При давању повратних информација, посебно ученицима који постижу слабије резултате, препоручује се наглашавање позитивних помака, као и то шта још треба да се уради, уместо критике на оно што је било лоше урађено. То се постиже уз охрабрење и јачање поверења у сопствене снаге и способности ученика, пре свега подстицањем истрајности у решавању задатака и улагања труда у учењу уз истицање очекивања да ће постављени задаци бити успешно решени.

Укратко, користити стратегије – мере и активности које ученицима помажу да постану активни и саморегулисани субјекти који уче, уместо стратегија које производе послушност (Brofi, 2015).

Јасна и отворена комуникација и интеракција наставника са ученицима

Квалитетна комуникација и интеракција наставника са ученицима, поред већ наведеног, подразумева јасност, разумљивост и отвореност у излагању мисли и осећања посредством речи и говора који може бити праћен положајем тела, гестом, мимиком, бојом гласа, те контакт очима (поглед), осмех и сл. којима се исказује оно што се жели постићи у комуникацији са ученицима. То подразумева да се комуникација са ученицима одвија у пријатној атмосфери међусобног уважавања, отворености за нове идеје и различита мишљења. Повољна клима делује не само на постигнућа ученика већ и на њихов лични развој.

Потребно је да наставници имају реална очекивања у погледу понашања и постигнућа ученика (шта се од њих очекује, а шта се за њих може учинити, а шта не може), прилагођавање захтева индивидуалним могућностима и карактеристикама ученика.

У току презентације наставних садржаја потребно је јасно истицање циљева и очекиваних исхода, затим јасно и разумљиво излагање, објашњење и приказивање садржаја, указивање на важност градива које се учи и могућност њихове примене у

животу, поседовање ентузијазма за оно што се предаје уз наглашавање важних делова наставног градива путем невербалне комуникације (интонација гласа, поглед, осмех, држање тела, наглашавање кључних речи) са циљем усмеравања пажње ученика на кључна питања и садржаје наставног процеса (Brofi, 2015).

Веома је важно подстицати ученике да постављају питања, траже одговоре и решења. Питања треба јасно дефинисати (речник разумљив, реченице јасне). Питања и задаци треба да подстичу ученике на размишљање о садржајима, размену мишљења, решавање проблема, критичку примену стечених знања у пракси. Важно је пажњу обратити на запажања и истицати оно што су ученици добро урадили и што могу постићи, при чему се посебно наглашава значај начина комуникације наставника са ученицима.

Истраживања указују да непосредна комуникација мотивационо делује на ангажовање ученика у процесу учења. Она може бити невербална (контакт очима, осмех, боја гласа, опуштен телесни став и сл.) и вербална (укључује употребу хумора, личне примере и сл.). Ученици више преферирају непосредну комуникацију јер подстицајно делује на радну мотивацију. Такође се указује да су ученици више заинтересовани за односе између наставника и ученика који им омогућавају активност засновану на сарадњи, договору и међусобном уважавању и у којима задовољавају своје потребе и интересовања. У свему томе особине личности наставника имају изузетно значајну улогу, међу којима се посебно указује на пожељне особине добрих наставника. Према истраживањима (Ђорђевић, Ј., 1988) племенити и добри наставници изазивају код ученика жељу за ефикасним радом и интересовањем за учење. Посебно се наглашава да наставник који је отворен у комуникацији, има разумевања за тешкоће ученика, ствара пријатну атмосферу и одељењу, па су ученици спремнији на веће ангажовање и напоре у учењу.

Такође, наводе се (Brofi, 2015) особине и поступци наставника које ученици посебно цене као што су: помажу да буду успешни у учењу, јасно објашњавају наставне садржаје, пријатни су, љубазни и праведни, не понижавају ученике, помажу ученицима у учењу.

Из наведеног јасно произлази да ученици код наставника посебно цене особине које се односе на отвореност и јасност и пријатност у комуникацији – јасно објашњавају наставно градиво, имају разумевања за њихове тешкоће и показују спремност да им помогну у стварању пријатне атмосфере за рад, реагују доследно, праведно и предвидљиво.

Наведене особине наставника у ствари чине окоснице квалитетне комуникације и интеракције са ученицима. Од њега се очекује да поседује емоционалну топлину, разумевање и поштовање личности ученика и да их подржава у процесу наставе и учења. Квалитетна комуникација подразумева активно и пажљиво слушање шта и како ученици говоре, интересовање за оно што говоре, постављање релевантних питања, подршку говором тела, тоном гласа, погледом, толеранцијом на различита мишљења и ставове ученика. На тај начин наставник показује да му је стало до разговора са ученицима. То доприноси неговању не само квалитету комуникације и интеракције са ученицима већ и шире – неговање културе дијалога у свакодневној ситуацији, а што је данас више него неопходно.

Начини комуникације са ученицима

О избору вербалних начина комуникације са ученицима у стручној литератури се наводи да би наставници и родитељи требало да посебно пажњу обратe на разлике између речи које „... обесхрабрују и оних које дају снагу, између речи које буде отпор и оних које позитивно позивају на сарадњу; између речи које дете ограничавају да мисли и да се концентрише и речи које у њему ослобађају природну жеђ за учењем“ (Fejber i Mazlis, 2011: 14).

Из наведеног јасно произлази да би наставници у разговору са ученицима посебну пажњу требало да обратe на речи које подстицајно делују на активност ученика (позитивна усмереност наставника) упућивањем порука које подржавају и јачају самопоштовање и веру у сопствене снаге, односно јачају самопоуздање као битан чинилац развоја личности детета. Ученици су мисаоно активни само ако су укључени у дискусију и разговор. У вези с тим посебно се наглашава да би питања која постављамо ученицима не би требало да имају само функцију проверавања знања ученика већ исто тако и разумевања наставних садржаја и њиховог повезивања са претходним знањем.

За разлику од вербалне комуникације која има своја временска ограничења (почетак и крај), невербална комуникација је скоро непрекидна, с обзиром да деца и одрасли већином комуницирају говором тела, гестовима, изразом лица и сл., како то наводи Л. Е. Шапиро (Šapiró, 2011: 233). Позивајући се на истраживања (А. Мерибјана) аутор наводи да велику заступљеност невербалне комуникације у свакодневном животу потврђују резултати истраживања који показују да се у непосредном контакту 55% емоционалног значења порука изражава невербалним изразима (гримаса, гестови), 38% преноси тоном гласа, а 7% изражава речима. Наведени налази јасно указују на изузетан значај невербалне комуникације у преношењу и изражавању емоционалног значења порука у школском окружењу и животу уопште. Посебно се наглашава да је начин на који се нешто каже (погледом, гестом, осмехом, јачином гласа и сл.) исто толико важан је колико и оно што се каже (Fejber i Mazlis, 2011).

Имајући у виду повезаност осећања са понашањем деце и њихов утицај на школска постигнућа (лепо осећање – позитивно понашање), поменути аутори указују на потребу препознавања и поштовања дечјих осећања као услова успешног учења. Деци је лакше да промене своја осећања и понашање када непосредно осете да се прихватају њихове емоције, када имају неког ко их разуме и с поштовањем се односи према њима и њиховим емоцијама (Fejber i Mazlis, 2011). То их, по мишљењу наведених аутора, ослобађа од узнемирености и напетости, па се осећају опуштено и ефикаснији су у датој ситуацији. То делује подстицајно на ангажовање и концентрацију у процесу наставе и учења, као и на преузимање одговорности за резултате сопственог рада.

У свему томе улога наставника, у стварању пријатне атмосфере у комуникацији и интеракцији са ученицима и погодне средине за учење, јесте изузетно значајна. Од наставника се тражи да његово понашање буде доследно и прилагођено индивидуалним карактеристикама ученика. У таквим околностима очекује се максимално ангажовање ученика.

Укратко, својим укупним понашањем наставник треба да буде пример који ће ученици следити. На основу наставничковог понашања они лако и брзо осете каква је клима у одељењу (наставник опуштен или напет, приступачан или одбојан, заинтересован или равнодушан за учење ученика). Потребно је имати у виду да је начин на који се нешто каже (поглед, осмех, држање тела и сл.) важан колико и оно што се каже.

Наставник, дакле, и у условима примене савремене ИКТ и даље остаје изузетно значајан чинилац у школским постигнућима и развоју личности ученика. Зато је осавременавање система образовања и стручног усавршавања наставника са циљем јачање њихових професионалних компетенција битан услов у остваривању њихових улога на унапређивању квалитета и ефикасности наставе и учења. И одговарајући наставно-технички услови за савременији приступ у организацији васпитно-образовне делатности школе су битан услов за подизање квалитета наставног процеса. Важно је континуирано пратити и вредновати квалитет и ефикасност наставе и учења, као и адекватно стимулисати наставнике и школу за постигнуте резултате. То подразумева стварање повољне опште атмосфере у школском колективу, као и подршку надлежних органа и институција задужених за област образовања.

Литература:

- Brofi, Dz. (2015): *Kako motivisati učenike da uče*, Clio, Beograd.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј, (1988): *Ученици о својствима наставника*, Просвета, Београд.
- Fejber, A. и Mazlis, E. (2011): *Kako da pričate da bi deca učila*, Momo i Manjana, Beograd.
- Joksimović, S. (2004): *Комunikација у настави и психосociјална клима у школи*, *Pedagogija – 2*, Beograd.
- Landi, K. T. (2007): *Zainteresujte đake za učenje*, Kreativni centar, Beograd.
- Станојловић, Б. (2016): *Основи педагошке дијагностике*, Београд, Учитељски факултет.
- Станојловић, С. (2010): *Школа и развој компетенција*, Бјељина, Педагошки факултет.
- Станојловић, С. (2001): *Умијеће комуницирања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево.
- Vilotijević, M, D. Mandić, (2015): *Upravljanje razvojnim promenama u vaspitno-obrazovnoj ustanovi*, Učiteljski fakultet, Beograd.

Akad prof. dr Petar Stojaković

Banja Luka

O KRITIČKOM MIŠLJENJU I NJEGOVOM ZNAČAJU ZA RAZVOJ EFIKASNIH SPOSOBNOSTI UČENJA

Do sada su kod nas i u svijetu urađeni mnogobrojni programi i modeli istraživanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom i naučnom radu. Uglavnom se svi ti modeli mogu svrstati u dvije velike grupe: a) modeli kognitivne obrade informacija ili saznanjno-kognitivni modeli (modeli teorije informacija i modeli višestrukih sposobnosti učenja i saznanja) i b) modeli socijalne interakcije ili socijalne-emocionalne atmosfere u porodici i školi. U ovom radu mi smo našu pažnju usmjerili samo na dva ili tri osnovna modela iz kojih su kasnije izvedeni na neki način (uz manje ili veće modifikacije i dorade) mnogobrojni drugi savremeni modeli podsticanja i razvijanja kritičkog i stvaralačkog mišljenja i sposobnosti učenja u nastavi. U prvoj grupi modela (kognitivni modeli ili modeli kognitivne obrade informacija i sticanja znanja) osnovna ili bazična su dva: Blumov (B. Bloom) model taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadatak u kognitivnom području i Gilfordov (J. P. Guilford) model strukture intelekta. Od mnogobrojnih modela druge grupe najpoznatiji su modeli socijalno-emocionalne interakcije i prodoične i školske (razredne) atmosfere koji podstiču razvijanje kritičkog i stvaralačkog mišljenja. U toj oblasti su najpoznatija istraživanja D. Baumrind, H. Schaffer i drugih. Zbog ograničenosti prostora u ovom radu biće riječi samo o kognitivnim modelima podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom i naučnom radu. Od naših autora najobimnija naučna istraživanja, eksperimentalnog tipa, u oblasti kritičkog mišljenja i višestrukih sposobnosti učenja obavio je R. Kvaščev (1968, 1970, 1976 i 1980) i to objavio u svojim obimnim djelima, naučnim studijama i monografijama. Ovdje navodimo smo neke od njih: Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika, Psihologija stvaralaštva, Sposobnosti za učenje i ličnost, Mogućnosti i granice razvoja inteligencije, Razvijanje kreativnosti, Podsticanje i razvijanje stvaralačkog ponašanja ličnosti, Modeliranje procesa učenja itd. U ovom radu mi smo prikazali i naš pilot program za razvijanje kritičkog mišljenja i sposobnosti učenja kod studenata psihologije (II – ciklus), koji smo realizovali u programima izborne nastave za predmete: Darovitost i kreativnost i Školska psihologija.

Uvod

Ovaj rad je pripremljen za *Godišnjak SAO* za 2021, posvećen našem pokojnom predsjedniku akademiku prof. dr Nikoli Potkonjaku, koji je čitav svoj radni vijek proveo radeći na unapređivanju našeg sistema vaspitanja i obrazovanja. On nam je često govorio da je poučavanje univerzalna težnja i svi to pokušavamo raditi. Svi mi (roditelji, vaspitači, na-

stavnicu) osjećamo neizmjernu radost kad vidimo da smo svojim radom potpomogli razvoj mlade osobe. To osjećanje radosti što smo potpomogli razvoj mlade ličnosti i obogatili njen život – jedno je od najljepših osjećanja koje roditelji, vaspitači i nastavnici mogu doživjeti. Zato se i ne kaže slučajno da vaspitno-obrazovni rad sa mladima treba da bude jedna od najzujbudljivijih i najzahvalnijih profesija. Ipak, za mnoge to nije tako, jer vaspitno-obrazovni rad sa mladima može da bude težak i frustrirajući posao praćen mnogobrojnim razočarenjima. Da bi toga bilo što manje nastavnici treba da što bolje upoznaju i razumiju ne samo rast i razvitak svojih učenika, već i da bolje upoznaju sebe i načine korištenja i primjene savremenih pedagoških i psiholoških saznanja u oblasti nastave i vaspitanja.

Zašto je uvijek aktuelno i potrebno govoriti o kritičkom mišljenju i njegovom značaju za razvoj efikasnh sposobnosti učenja?

Zašto da slušamo još jedno predavanje ili da čitamo još jedn članak ili još jednu knjigu više o kritičkom mišljenju, pored ovoliko već objavljenih? – gotovo po pravilu, uvijek bi me pitala većina studenata master studija programa psihologije. Ali razlozi za to su još uvijek mnogobrojni. Psiholozi, pedagozi, nastavnici i mnogi drugi su se i do sada dosta bavili istraživanjima kritičkog mišljanja i njegovom podsticanju i razvijanju u samom procesu vaspitnoobrazovnog rada. To je i zbog toga što smo svi postali više svjesni važnosti te sposobnosti za razvoj i pojedinca i društva u cjelini. Vrijeme koje je ispred nas će još više naglasiti njen značaj. Svaki vaspitnoobrazovni rad, i to od najranijih dana i svih godina školovanja (od predškolskog do univerzitetskog obrazovanja) još više će naglasiti i isticati značaj i potrebu njegovanja atmosfere i onih oblika i metoda rada sa djecom i mladima koje pogoduju podsticanju i razvijanju sposobnosti kritičkog mišljenja svakog pojedinca. To je i zbog toga što je kritičko mišljenje važna komponenta efikasnh sposobnosti za učenje, kao i uspješnog života u cjelini. Zato kritičko mišljenje i razvijene sposobnosti učenja predstavljaju najvažnije komponente permanentnog ili doživotnog obrazovanja. Permanentno ili doživotno obrazovanje se i određuje kao obrazovanje i učenje na svim životnim uzrastima i u svim životnim situacijama. Ovo tim prije treba imati u vidu ako se zna da je čovjek po svojoj prirodi i suštini i nezavršeno i nesavršeno biće i da zato sebe može da izgrađuje samo konstantnim i permanentnim učenjem.

Ali sposobnosti za efikasno učenje i kritičko mišljenje ne mogu se steći samo jednim ili dvama predavanjima na temu: *Kako učiti ili efikasno misliti*, jer je to plod dugotrajnog i napornog rada tokom svih godina školovanja, i to od najranijih dana. Zato se danas sve češće kaže da je čovjek osuđen ne samo da bude slobodan, već i na doživotno (permanentno) učenje.

Savremeno obrazovanje treba da pomogne i djeci i odraslima u tome kako se uspješno traže informacije; kako da klasifikuju činjenice i ideje i kako da adekvatno procjenjuju njihovu vrijednost; kako da usvoje efikasne tehnike mišljenja i rješavanja problema i razviju svoje sposobnosti za učenje do optimalne granice. Da bi se u tome uspjelo, savremena škola trebalo bi da sve više postaje laboratorija za sticanje znanja "iz prve ruke", tj. kroz postupke istraživanja i provjeravanja od strane samih učenika. Zato školsko učenje treba sve više pomjerati sa učenja činjenica na *učenje učenja* i tako osposobljavati mlade za permanentno učenje i samoobrazovanje kroz cio život. Moramo se konačno odreći iluzije o školi kao završnici učenja. Gledano na taj način, obrazovanje bi bilo više ulaganje u budućnost nego u sadašnjost. Zato zalaganje da se rezultati promjena u obrazovanju vide odmah, ili već sutra – može prouzrokovati višestruke negativne posljedice koje se kasnije teško otkla-

njaju. Ovo naročito dolazi do izražaja ako se usljed žurbe prave programi, pišu udžbenici i priručnici, pripremaju kadrovi itd. Suština unutrašnje reforme obrazovanja (psihološko-pedagoške reforme) treba prvenstveno da bude izražena u promjeni načina obučavanja, a ne u prostoj zamjeni učenja jednih učenjem drugih činjenica.

Postoje i ogromna literatura kako ona popularna tako i ona naučna o tome kako razvijati sposobnost kritičkog mišljenja. Mnogi naši i strani autori su se bavili ovom problematikom i pisali o tome šta je to kritičko mišljenje i kako se ono može podsticati i razvijati u nastavnom i naučnom radu. Posebno su pisali o tome zašto je potrebno uvijek naglašavati veliku ulogu kritičkog mišljenja u razvijanju efikasnih sposobnosti za učenje. Pored mnogobrojnih razloga koje su isticali mnogi autori mi navodimo i sljedeće:

Prvo, svi ćemo se složiti da je XXI vijek – vijek učeće civilizacije i vijek višestrukih sposobnosti učenja i višestrukih modela saznanja. Isto tako sigurni smo da je ovo je i vijek u kome će se riječ **promjena** najčešće pominjati, upotrebljavati i navoditi, i to u bilo kojoj oblasti rada i stvaranja i u bilo kojoj vrsti zanimanja kojima se savremeni čovjek bavi ili će se uskoro baviti. Ove promjene su tako brze da onaj koji se bavi nekim zanimanjem i samo nakratko ne vodi računa o tim promjenama i ne usavršava se, tj. za kratko vrijeme prekine proces učenja i usavršavanja, ne može više da se kvalitetno bavi svojim zanimanjem. Nekad to nije bilo tako, jer su promjene bile spore i toliko rijetke da je pojedinac, recimo prije jednog vijeka, mogao da završi neki fakultet ili školu i čitavog svog radnog vijeka da radi svoj posao a da nije morao pročitati nijednu novu knjigu ili usvojiti neku novu vještinu ili inovaciju. Naučna otkrića su tada bila rijetka, a kad se nešto i otkrije prolazilo je puno vremena dok to nađe svoju širu primjenu. Recimo, jedan običan grafoskop, ta tako obična i jednostavana sprava – koja je u svojem vrijeme pronalaska puno značila za unapređenje nastavnog procesa i njegovu efikasnost (i koja je danas u eri digitalne civilizacije prevaziđena i nije više u upotrebi) – trebalo je da prođe skoro pola vijeka da bi se neko sjetio da bi ta sprava mogla biti korisno sredstvo u nastavi. Danas to više nije tako i promjene su tako brze i otkrića tako česta a primjena još brža. Sve što se danas otkrije i pronađe, pa bila to i najsloženija tehnološka inovacija, već sutra je pronađena i njena efikasna proizvodnja i efikasna primjena. Brzina je prosto tolika da vaspitnoobrazovni rada to teško i prati i ima problema kako da izvrši selekciju onih najbitnijih novootkrivenih informacija. Bez razvijene sposobnosti kritičkog mišljenja te velike promjene nije moguće pratiti niti vršiti njihovu selekciju (u smislu šta je bitnije ili važnije u datom trenutku) i primjenu. Danas svaki student treba da zna da će i kad završi studij u toku svog radnog vijeka promijeniti i po nekoliko zanimanja od koji mnoga od njih neće imati puno veze sa onim što je on učio u toku svog osnovnog studija. Današnji studenti treba da znaju da i kad završe svoje studije za neko određeno zanimanje da će kasnije u toku svog radnog vijeka promeniti po nekoliko zanimanja (to znači moraće se usavršavati i prekvalifikovati po nekoliko puta), a svoju radnu karijeru mogu čak završiti sa zanimanjem koje danas uopšte i ne postoji niti se za njih još zna. Zato čim upiše osnovne studije svaki student treba da zna da pored sticanja osnovni znanja u oblasti svoga studija odmah treba da i dalje nastavi svoj rad na samom sebi, na samoizgrađivanju i razvijanju sposobnosti kritičkog mišljenja i efikasnih sposobnosti učenja jer će mu to najviše i trebati kasnije u toku njegovog radnog vijeka. Samo razvijeno kritičko mišljenje i efikasne sposobnosti za učenje mogu mu pomoći da se snađe u eri brzih promjena i gdje će u toku svog radnog vijeka promijeniti i po nekoliko zanimanja, a među kojima mogu biti i ona za koja on nije nikad ni čuo ranije niti su ona postojala u vrijeme njegovog osnovnog studiranja. Zato je u eri ovako brzih promjena važnije za studente da ovladaju uspješnim tehnikama i strategijama kritičkog mišljenja i efikasnim spo-

sobnostima učenja nego li da ovladaju velikim brojem informacija koje će i onako vrlo brzo biti prevaziđene i nekorisne.

Drugo, sposobnosti kritičkog mišljenja su posebno važne u današnje vrijeme, tj. u vrijeme *„eksplozije informacija“*. Već danas smo svjesni da se količina informacija udvostručuje svake četvrte godine (otprilike koliko traju i osnovne studije) i da se zato vaspitnoobrazovni programi moraju mijenjati, osavremenjavati i inovirati. Naravno, kad govorimo o eksploziji informacija uvijek moramo imati na umu da mnoge od tih informacija nisu uvijek ni tačne niti potrebne. Zato svako treba da bude sposoban da prepozna koje su mu informacije najpotrebnije i najbitnije a koje su mu nepotrebne, nekorisne i netačne. Da se odvoji žito od kukolja – kako se to kaže u narodu. Upravo, da izvršimo uspješnu selekciju bitnih od nebitnih informacija pomaže nam razvijena sposobnost kritičkog mišljenja. Ali sposobnost kritičkog mišljenja, ne može se formirati na brzinu i ili samo jednim ili dva predavanja ne temu „Kako efikasno učiti ili kritički misliti?“, već je to plod dugotrajnog i napornog rada i i to tokom svih godina školovanja i kasnije. Sposobnost kritičkog mišljenja nam, takođe, pomaže da se uspješnije snalazimo u ogromnom broju objavljenih psiholoških publikacija o kritičkom mišljenju od kojih mnoge predstavljaju samo nenaučnu i pseudo literaturu koja nudi recepte za sve pa i to kako na brzinu da se naučimo efikasno kritički misliti, kako na brzinu naučiti neki strani jezik, ili kako se na brzinu osloboditi neuroza i drugih bolesti itd., zaboravljajući čak i na onu narodnu izreku „da sve što se dugo stiče i dugo traje – dugo se i liječi“ itd. Naravno, kritičko mišljenje nam može pomoći da bolje upoznamo i sebe i druge i kako da razumijemo bolje i svoje ponašanje i ponašanje drugih i motive koji stoje u osnovi različitih vidova ponašanja itd.

Treće, kritičko mišljenje nam pomaže da se oslobodimo mnogih pogrešnih predstava, stavova, zaključaka, pređubjeđenja i pređrasuda o drugima i svemu što je različito. Ono zahtijeva od nas da ne donosimo prebrze i površne zaključke i da analiziramo i uzimamo u obzir i one činjenice sa kojima se ne slažemo, ili su čak u suprotnosti sa našim početnim uvjerenjima i hipotezama. Ova opasnost prebrzog i površnog zaključivanja je pogotovo danas prisutna jer smo svakodnevno bombardovani hiljadama i hiljadama informacija (u štampi i drugim audio-vizuelnim vidovima komunikacije) i nemamo vremena da se detaljnije posvetimo kritičkoj analizi svih tih sadržaja koji se nude u *„eri eksplozije informacija“*. Ako tako postupam i naviknem se da budemo površni i da suviše simplifikujemo i pojednostavljujemo stvari i događaje i na brzinu donosimo zaključke o svemu (i promjenama koje se dešavaju), onda je i veća mogućnost da donosimo površne i pogrešne zaključke o sebi i drugima (kao što su pređubjeđenja i pređrasude), štetne ne samo po nas same već i za druge, jer se tako najlakše formiraju pogrešni stavovi i pređrasude prema drugima i svemu što je različito i što se ne uklapa se u našu kognitivnu strukturu. Karakteristike koje se najčešće spominju i dovode u vezu sa razvijenim sposobnostima kritičkog mišljenja su najčešće ove:

Uvijek imati u vidu stav opreznosti od površnog gledanja na stvari i događaje i prebrzog donošenja zaključaka. Kritičko mišljenje se odlikuje fleksibilnošću i može da toleriše nejasnoće i neizvjesnosti. Ono nam omogućuje da uočimo suštinu pojava i da odvojimo bitno od nebitnog ili manje bitnog. Kritičko mišljenje, takođe, uvijek sadrži i jednu dozu opreznosti u donošenju (prebrzih) zaključaka i uzima u obzir i razmatra i one činjenice koje nam ne idu u prilog i koje mogu biti u suprotnosti sa našim početnim zaključcima i hipotezama.

Ovo se radi kako se ne bi izgubile iz vida ili prebrzo odbacile neke važne činjenice za koje smo mislili u početku da su nebitne ili manje važne. Dakle, kritičko mišljenje nam omogućuje da analiziramo i uzimamo u obzir sve raspoložive činjenice i detaljnije ih analiziramo prije izvođenja generalizacija i konačnih zaključaka. Ono nam pomaže da suviše ne pojednostavljujemo stvari i događaje i da ne budemo površni i prebrzi u donošenju zaključaka.

Pitanje – kao kritičko preispitivanje stvarnosti i traganje za saznanjem

Psiholozi humanisti tvrde da je čovjekova težnja za smislom osnovna motivaciona snaga čovjeka, a ne princip zadovoljstva ili težnja za moći, kako to tvrde psihoanalitičari. Potreba i potraga za smislom života danas je izraženija nego ikad prije, jer su i razvojne i društvene krize kroz koje današnji čovjek prolazi jače i izazovnije nego ikad ranije.

Današnji čovjek se susreće sa problemima kojih prije nije ni bilo i koji se javljaju sve češće kako materijalna i tehnička postignuća rastu. Želja i potraga za smislom života je gotovo najjača sila koja pokreće čovjeka ističe V. Frankl u svom poznatom djelu *Nečujni vapaj za smislom*. Danas je, međutim, ta želja ili volja za smislom frustrirana i sve je veći broj ljudi koji traže psihološku pomoć, žaleći se na besmislenost i ispraznost svakodnevnog života.

Ali, odgovor na pitanje o smislu života je nešto što je potpuno individualna stvar i svako od nas mora uložiti određen napor kako bi sam dobio odgovor na to pitanje. Dakle, svako od nas pojedinačno odgovoran za ulaganje napora u nalaženju toga smisla, jer se on (taj smisao) i ne može dobiti od nekog drugog kao neki opšti recept (kao što se radi u medicini gdje se daje isti recept ili lijek za sve one koji boluju ili pate od neke iste bolesti – iste infekcije, upale, prehlade itd.). To se u ovom slučaju ne može uraditi tako, jer ne postoji neki opšti smisao, već samo konkretni smisao određene osobe, u određenoj konkretnoj situaciji i u određenom trenutku gdje svako pojedinačno treba da postane svjestan svoje odgovornosti i slobode izbora, i to u svakom aktu i svakom trenutku svoga života, u ma kakvim teškim okolnostima se nalazio i ma kako ciljevi kojima teži bili daleki i teško ostvarivi. Humanisti zato kažu da je onaj ko zna *zašto* živi u stanju da podnese i *svakojako kako* živi. Dakle, smisao je nešto što sami stvaramo i to svako sam za sebe. Za dijete bi to mogao biti pokušaj i strepnja da se prvi put samostalno uspravi i načini prvi samostalan korak u svom životu, ili drhtavo i sa strepnjom postavljanje posljednje kocke na visoku kulu ili toranj koji samo gradi; za atletičara je to rušenje vlastitog rekorda i pomjeranje vlastitih granica u smislu samonadranja i samoprevazilaženja, za planinara da se ispne na neki vrh ili greben koji do tada nije osvojio. Za učenika ili studenta da dobro položi ispit, završi uspješno godinu i na kraju diplomira, za književnika da napiše svoje najbolje djelo, za ratara da ima najbolje usjeve u polju, za naučnog radnika da uradi dobro istraživanje i objavi naučnu monografiju, za profesora da napiše dobar udžbenik itd. Sve su to pitanja razvoja, samonadranja i samoprevazilaženja. Za svaku osobu postoji na hiljade takvih prilika tokom života čak i onda kad boluje od teške pa i neizlječive bolesti. Dakle, smisao život je nešto što svako za sebe stvara i to se ne može kopirati od drugih ili dati kao recept jednak za sve. Zato svaki učenik, svaki student, naučni radnik i svako ko teži postignuću i unapređenju treba da postavi ciljeve koje želi da ostvari u svojoj bližoj ili daljoj budućnosti. Svojim kritičkim prosuđivanjem svako će odrediti složenost i mogućnost ostvarivosti tih ciljeva i podciljeva, koji vremenski okvir mu je potreban za njihovu realizaciju, koji načini i koliko truda će mu biti potrebno da realizuje te ciljeve i podciljeve itd.

Pitanje je jedan od najčešćih načina ljudske komunikacije i ima funkciju traženja smisla i sticanja znanja o životu, boljem razumijevanju sebe i drugih i okoline u kojoj živimo. Ono je ujedno i stvarna i sušinska pretpostavka početka istraživanja, kritičkog preispitivanja stvarnosti i zadovoljenja naše radoznalosti. Pitanje je takođe i najvažnije sredstvo aktivnog učenja i nastavnog rada uopšte. Suština samog učenja se i sastoji u tome, i prirodno je, da pita onaj koji ne zna, a odgovore daje onaj koji zna: nastavnici, vaspitači, roditelji, vršnjaci; knjiga, kompjuter itd. Zato se i može kazati da proces učenja i nije ništa drugo nego proces interakcije i komunikacije u čijoj osnovi stoji pitanje na koje se traži odgovor. Skoro da i nema ljudske aktivnosti u kojoj se ne vodi računa o pitanju kao sredstvu saznavanja i unapređenja znanja. Pitanje je važno i prilikom zapošljavanja gdje poslodavac intervjuiše prijavljene kandidate i postavlja im pitanja kojima želi dobiti što adekvatniji uvid o ličnosti svakog kandidata. U tom razgovoru ili direktnoj komunikaciji može se doznati ne samo ono o čemu intervjuisani želi da govori, već i ono o čemu ne želi da priča i šta zaobilazi itd. Pitanje kao sredstvo komunikacije je važno u svim oblastima ljudske djelatnosti: nastavni i vaspitno-obrazovni rad u cjelini, medicinska i klinička djelatnost, kriminalistika, reklama i propaganda, trgovina, pravna i sudska praksa itd. Sjetimo se samo slavni filmskih detektiva kako su oni vodili razgovore i postavljali pitanja koja su ih usmjeravala do razrješenja najkomplikovanijih slučajeva. Postavljanje adekvatnih pitanja je od velik važnosti i u liječenju bolesnika, savjetodavnom radu itd. Svaki čovjek tokom svoga razvoja postavi sebi na hiljade pitanja. Pitanja pomažu čovjeku u traganju za smislom života i dolaženju do novih saznanja, da izgrađuje svoju misao i sposobnosti za učenje. U osnovi njegove radoznalosti i čuđenja nalazi se pitanje. Zar i malo dijete ne postavlja sebi na hiljade i hiljade takvih pitanja, jer je radoznalo, jer želi da uči, jer mu je svijet koji ga okružuje suviše složen, nepoznat i nerazumljiv. Sve to kod djeteta izaziva čuđenje, veliku radoznalost i želju da se ta neizvjesnost i nejasnoća razriješi, da se nađe smisao u svemu tome. Zato čim dijete progovori i ovlada samo sa nekolike riječi ono može da postavlja i pitanja. Svaka izgovorena riječ je u stvari i pitanje koje dijete postavlja sebi i drugima kako bi razriješilo zagonetni svijet koji ga okružuje. Kako dijete raste i bogati svoj rječnik i njegova pitanja postaju mnogobrojnija i izdiferenciranija. Ono postaje neumorni istraživač i sebe i svijeta oko sebe, ne plaši se nepoznatog, a osnovno sredstvo njegovog istraživanja i saznanja su pitanja koja postavlja (Zašto sunce sija? Zašto pada snijeg? Otkuda mrak napolju? Kako nastaje duga? Zašto drveće ima lišće? Zašto je nebo plavo? Kako nastaje kiša? Zašto mjesec nestaje preko dana? Zašto vjetar duva? Kako nastaje grmljavina? itd). Ova pitanja i dječiji odgovori na njih su prema teorijama kognitivnog razvoja povezana sa dosegnutim nivoima u razvoju mišljenja djeteta. Dijete postavlja ovakva i slična pitanja kako bi upotpunilo svoja saznanja o sebi i svijetu koji ga okružuje. Ono formira i upotpunjuje svoje pojmove ne samo prostim posmatranjem pojava, već ih ono stiće, upotpunjuje i postavljanjem kritičkih pitanja o stvarima koje su mu nejasne, složne, pred kojima postaje začuđeno i iznenađeno pojavama koje ne razumije i za koje nema odgovore. Do danas su u svijetu razrađene mnogobrojne tehnike postavljanje efikasnih pitanja u različitim oblastima rada, posebno u oblasti vaspitnog, nastavnog i naučnog rada. Od nekoliko taksonomija koje su razradili psiholozi i pedagozi, a koje pomažu postavljanju efikasnih pitanja i zadataka u nastavi (i to od najnižeg do najvišeg nivoa znanja i kritičkog mišljenja), još uvijek je najpoznatija Blumova (Bloom, 1986) taksonomija vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području sa šest glavnih i 22 podkategorije. Glavni naslov ovog našeg rada određuje područje od izuzetne važnosti za nastavnu i vaspitnoobrazovnu djelatnost u cjelini. Iskusni nastavnici znaju koja to pitanja podstiču kvalitetnu interakciju u razredu i pomažu produktivnoj ra-

zrednoj atmosferi i doprinose sticanju kvalitetnog znanja, razvoju sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja. Da bi se ostvarili ovi kognitivni ciljevi nastave, od izuzetne važnosti su divergentna pitanja jer ona najviše "nagone" učenike da promišljaju, kritički rezonuju i traže različite puteve rješavanja problema i zadataka učenja. Za divergentna pitanja je karakteristično da se tu ne traži samo jedan tačan i najbolji odgovor, kao i konvergentnom mišljenju i konvergentnim zadacima, već je naglasak na pronalaženju različitih puteva rješavanja problema i zadataka čime se razvijaju kritičko i stvaralačko mišljenje i stvaralačko rješavanje problema. Divergentna pitanja su više prihvatljiva i za učenike i studente (ne plaše se da će biti neuspješni, jer tu i nije cilj da se pronađe samo jedan tačan i najbolji odgovor, kao što se to čini u konvergentnim zadacima), jer je cilj da učenici i studenti u prvoj fazi rješavanja nekog zadatka ili problema produkuju što više različitih odgovora i tako se omoguće različiti putevi i različiti procesi mišljenja. Na taj način se divergentnim pitanjima podstiče angažovanje i razvijanje viših kognitivnih procesa (metakognicije, kritičkog i stvaralačkog mišljenja) i razvijanje efikasnih sposobnosti učenja u cjelini. Za odgovore na divergentna pitanja učenicima i studentima treba i više vremena kako bi imali mogućnosti da testiraju svoje polaze hipoteze i direkcije u mišljenju, tj. koja od njih bi imala više šansi za uspjeh. Skoro sva otvorena pitanja i zadaci esejskog tipa su divergentnog karaktera, tj. omogućuju divergentne odgovore. Nasuprot tome, pitanja gdje su unaprijed ponuđen jedan najbolji odgovor (pitanja višestrukog ili dvočlanog izbora među kojima su ponuđeni tačni odgovori, kao i pitanja tipa "da – ne" ili "tačno – netačno" itd.) jesu pitanja konvergentnog tipa i angažuju samo konvergentne procesa mišljenja ali ne toliko kritičke i stvaralačke procese mišljenja kao što to čine pitanja divergentnog karaktera. Dakle, pitanja i zadaci konvergentnog karaktera nisu toliko pogodna za razvijanje kritičkog mišljenja i stvaralačkih sposobnosti učenika kao pitanja otvorenog tipa (divergentna pitanja) gdje odgovori nisu unaprijed ponuđeni i omogućuju na taj način različite puteve rješavanja što se u psihologiji sposobnosti i psihologiji stvaralaštva naziva divergentna produkcija. Pitanje, dakle, nije samo jedan od najčešćih vidova komunikacije, traženja smisla i sticanja saznanja o sebi i svijetu koji nas okružuje, već je ono ujedno i stvarna i sušinska pretpostavka početka istraživanja i zadovoljenja naše radoznalosti, zadovoljenja naše potrebe i neprekidnog traganja za smislom i saznanjem. Pitanje je takođe i najvažnije sredstvo aktivnog učenja i nastavnog i naučnog rada uopšte. Pitanjem dijete započinje istraživanje svoje okoline kako bi našlo odgovore na ono što ne razumije i tako našlo smisao u svijetu koji ga okružuje. Istraživanje i proučavanje nekog naučnog problema, takođe, nije ništa drugo nego pitanje na koje se traži odgovor. Od kolike je važnosti pitanje u razvoju svakog pojedinca i to od najranijih dana (u njegovom traganju za saznanjem i traganju za smislom života i kritičkog preispitivanja stvarnosti) govori nam i to da su još čuveni starogrčki filozofi, posebno Sokrat, dosta posvećivali pažnje ovom problemu (problemu postavljanja pitanja i istraživanja sa ciljem dolaženja do saznanja ili bolje rečeno do istine i smisla života) u svom filozofskom učenju. Njegov čuveni metod postavljanja pitanja i vođenja dijaloga sa sagovornikom ostao je upamćen do danas. Sokrat je među prvima uočio ogromnu važnost pitanja za sticanja znanja o sebi i drugima i svemu što nas okružuje. On svojim pitanjima nije imao namjeru da spriječi dolazak do znanja, kako su mnogi tada mislili, već se držao pitanja kako bi istakao vlastito neznanje i želju da *sazna*. Smatrao je da je samo pitanjima sebi i drugima moguće steći uvid u vlastito neznanje i početak mukotrpnog puta ka istinskom znanju., koje se temelji na "*umnom zajedništvu*" kroz dijalog sa drugima. Sokrat je govorio da je pitanje čovjeku dato ili prirodno. To je jedini prirodni i istinski put saznavanja. Pitanje je srž egzistencije i ono čovjeku izgleda toliko prirodno, kao što mu je pri-

rodno da diše, kao što mu je dato da misli – kaže Sokrat . Upravo, Sokrat je svojom metodom pitanja, dijaloga i primjenom induktivno-deduktivnog puta spoznaje i dolazio do onoga što mi danas možemo nazvati Sokratovo “*lukavstvo uma*” – koje se sastojalo u tome da putem svog prividnog neznanja, ispoljenog u obliku pitanja, ubijedi drugog da ne zna ni ono što mu se činilo da sigurno zna i što mu se činilo izvjesnim. Sokrat je volio istinu i pitanja su mu bila osnovno sredstvo dolaska do istine i osnovno sredstvo djelovanja u životu uopšte. Sokrat se svojom metodom pitanja borio protiv dogme a za istinu i istinsko znanje. Zato su ga i dogma i dogmatičari optuživali da ne vjeruje ni u najsvetije, da čak svojim sumnjama i istraživanjima štetno djeluje na mladež. Na kraju se može kazati da ga je to njegovo istrajavanje na istini do koje je dolazio svojim pitanjima i odvelo u smrt. Bio je osuđen da popije otrov, jer je bio optužen da kvari mladež. Sokratov primjer je za svakog umnog čovjeka bolan i poučan jer upozorava i opominje na prokletstvo izbora i da je ono njasvetije uvijek treba da bude muka pitanja i tegoba istraživanja koje vodi ka istini i saznanju. Dolaženje do istine ili put do istine je uvijek put ka saznanju, bez osvrtnanja i gledanja na to kolike žrtve su za to potrebne. Istina je, prema Sokratu, ono teško, ali zato je istina za Sokrata vrhovna ljepota i ono najsvetije. I zaista, da bi se čovjek obreo na putu istine on prvo mora znati pitati, jer samo umijećem ispitivanja može sebi prokrciti put ka istinitom odgovoru i nastaviti svoje traganje za smislom života. Zato Sokratova smrt i jeste jedna od najpoznatijih u istoriji i jedna od najljepših uspomena čovječanstva. Da bi pobijedio u traženju istine, morao je da umre. Kod Sokrata je *pitati* značilo *misлити*. I drugi velik antički mislilac i Sokratov učenik, Platon, je istraživao istinu u dijaloškoj formi. I kod njega je pitanje bilo sredstvo i pretpostavka dijaloga. I on je navodio svoje sagovornike majetičkim pitanjima da dođu do odgovora. Pitanjem se započinje istraživanje, pitanjem započinje put ka istini – kaže Platon. Platon je govorio o Sokratu da je živio tako kao da je bio opsjednut sumnjom u sve. U osnovi te sumnje bila su pitanja. Sa pitanjem se rađamo, ono nam je dato i prirodno nam je. Ono se nameće, opsjeda. I sam Sokrat je govorio da ga je izgleda zapala neka čudna sudbina, sudbina da vazda luta i sumnja, da ga je zadesila klet koju mora izdržati ako shvata značenje poslovice prema kojoj je sve što je lijepo ujedno i teško. Teškoća je pratilja svakog istinskog traženja, traženja istine i traženja smisla života. Zato je za Sokrata istina vrhovna ljepota za koju vrijedi i stradati i život dati. Za velike antičke filozofe Sokrata, Platona i Aristotela izvor i početak filozofije je u čuđenju. Tu funkciju ima i pitanje, jer je i ono proizvod i čuđenja i mišljenja. Pitati znači misлити. U osnovi čuđenja je pitanje. Za Aristotela je čuđenje početak filozofije i saznanja. Zato se može kazati da i pitati znači željeti znati. Pitanje je težnja ka saznanju, potraga za smislom. Postaviti pitanje ili pitati nekog za savjet, za pomoć, za uslugu ili bilo šta drugo danas je svakodnevice i od toga zavisi i umijeće življenja. I u Bibliji je zapisano: „Pitaj i kazaće ti se.” Pitanja su sastavni dio svakodnevnog života kao: „Kako mogu ovo uraditi bolje?” ili „Kako mogu riješiti to i to...?”, „Šta bi se moglo dogoditi ako.....?” itd. Ovo su otvorena (divergentna) pitanja i ona omogućuju davanje različitih puteva rješenja (divergentnih odgovora). Otvorena pitanja imaju i tu prednost što se njima može dobiti više informacija o subjektivnim stanjima pojedinca, što je posebno važno u medicini i medicinskoj praksi, savjetodavnom, terapijskom i kliničkom radu, ali i u vaspitnoobrazovnom radu itd. Takva pitanja obično počinju kao: „Šta misliš o tome i tome...?” ili „Šta osjećaš prema...?” itd. Može se slobodno kazati da je pitanje u osnovi svekolikog ljudskog saznanja i da je ono isto toliko staro koliko i prvo ljudsko saznanje o sebi i prirodnim pojavama. Od kolikog je značaj pitanje za učenje i saznanje vidi se i po tome što je i veliki grčki mislilac Aristotel ustvrdio da i porijeklo filozofije treba tražiti u pitanjima. On je govorio da su znatiželja i čuđe-

nje odlučujući pokretači koji utiču na čovjeka da traži odgovore na pitanja u filozofskom posmatranju života. Prvo čuđenje čovjeka o prirodi i prirodnim pojama koje nije mogao da razumije i nije ništa drugo nego praiskonsko pitanje. Pitanja su prvo postavljana u vezi sa još uvijek nerazumljivim pojavama u prirodi i svemiru kao što su postojanje sunca, zvijezda, vasesljene itd. Iz ovog se vidi da Aristotel zastupa stav da pitanje stoji u osnovi svih spoznaja o stvarima i svega što se uči. Za Aristotela su ljudi po prirodi željni znanja, a pitanja su u osnovi tih želja. Bilo koja komunikacija i interakcija između čovjeka i njegove okoline ne može se ni zamisliti ni ostvariti bez pitanja čak i kad ono nije postajeno eksplicite. Ako filozofima pripadaju početna proučavanja uloge i značaja pitanja za cjelokupni proces saznanja, onda psiholozima i pedagozima pripada praktična primjena psiholoških i pedagoških saznanja u nastavnom procesu i procesu učenja i poučavanja u cjelini. Veliki ruski psiholozi, a pre svih L. Vigotski i S. Rubinštajn su tvrdili da je pitanje djeteta prvi znak početka njegove misaone aktivnosti i rađanja pojmova i povezanosti pitanja i mišljenja, mišljenja i govora. Cilj mišljenja je odgovor na pitanje, tj. mišljenje i počinje pitanjem – tvrdili su oni. I švajcarski psiholog Ž. Pijaže se bavio psihologijom mišljenja djeteta sa stajališta njegovih (dječijih) pitanja. Dijete je neumoran istraživač i ono se ne plaši novina i nepoznatog. I po cijenu bola ono će se upustiti u istraživanje nepoznate okoline koja ga okružuje. Pijaže je proučavajući pitanja sa psihološkog stajališta došao do zaključka da je svako pitanje vezano za određen uzrast ili gupu djece istog uzrasta. Pijaže su posebno interesovala pitanja koja se odnose na uzroke i posljedice (Zašto? Zbog čega? Kako? U koju svrhu? itd.). On je postao poznat i po tome što je proučavao i moralni razvoj i moralno suđenje djece pomoću posebno odabranih pitanja i moralnih dilema gdje je od djece tražio odgovore na pitanja: Šta je loše? Šta je dobro? Šta je gore? Šta je bolje? Je li to dobro ili ne? Da li je to ti to trebalo tako uraditi ili ne? itd. Ovdje je potrebno kazati da najveći broj psiholoških istraživanja i objavljenih studija (teorijskih, empirijskih i eksperimentalnih) o procesima kritičkog mišljenja kao po pravilu, govore i o stvaralačkom mišljenju. I obrnuto, veoma je teško naći neko istraživanje koje se bavi procesima stvaralačkog mišljenja, a da istovremeno ne govori i o procesima kritičkog mišljenja. Ovo može da upućuje na to da su ova dva pojma veoma bliskog značenja (u nekim istraživanjima čak se koriste i kao sinonimi), ali se ne mogu u potpunosti izjednačiti. O tome nam govore i naši autori (R. Kvaščev i drugi) i strani autori (J. P. Gulford, S. Parnes, B. Bloom i drugi). Te razlike između stvaralačkog i kritičkog mišljenja su posebno jasno istaknute u Blumovom modelu traksonomije vaspitnoobrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području (gdje u kategoriji *evaluacije* imamo veću prisutnost metakognicije i kritičkog mišljenja, kritičkog suđenja i vrednovanja), a u kategoriji *sinteze* više stvaralačkog mišljenja i imaginacije) kao i u Gilfordovom modelu strukture intelekta (gdje se govori o konvergentnoj i divergentnoj produkciji ili konvergentnom i divergentnom mišljenju), o čemu će se govoriti u ovom radu kasnije.

Jedan pokušaj razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom radu

Ovim našim pilot programom mi smo pokušali razraditi jedan interaktivni model podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu na bazi kritičkog čitanja objavljenih članka (naučnih i stručnih radova i istraživačkih studija) u oblasti *psihologije darovitosti i kreativnosti* (izborni predmet u drugom ciklusu studija programa psihologija). Na osnovu ovog rada pokazalo se da je naš program razvijanja kritičkog mišljenja moguće jednako efikasno primijeniti i realizovati i u kompjuterskoj laboratoriji gdje studenti koriste kompjutere i na internetu bazirano interaktivno sticanje znanja. Program pomaže stu-

dentima da kritički sagledaju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja ne smo u oblasti programa psihologije darovitosti i kreativnosti već i u oblasti školske psihologije iz koje su isti studenti slušali nastavu narednog semestra. Prema ovom programu studenti ne samo da imaju mogućnost da testiraju svoje činjenično znanje već i da u grupi diskutuju pitanja kritičkog mišljenja, tj. kritički evaluiraju rezultate nekog psihološkog istraživanja u ne samo u oblasti izbornog predmeta *Psihologije darovitosti i kreativnosti* već i u oblasti *Školske psihologije*. Vremensko trajanje realizacije programa podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja trajalo je dva mjeseca. Nakon završetka realizacije razrađenog programa podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja, pokazalo se da su studenti imali pozitivne stavove prema našem programu podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu u smislu da im je program pomogao da unaprijede svoje znanje, kao i da uspješnije i kritičnije procjenjuju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u oblasti školske psihologije. Studenti, ne samo na postdiplomskim već i na dodiplomskim studijama treba da imaju razvijene sposobnosti kritičkog čitanja i kritičkog vrednovanja rezultata empirijskih i eksperimentalnih istraživanja. To je i zbog toga što je stil i stručni nivo pisanja o rezultatima nekog empirijskog ili eksperimentalnog istraživanja (objavljenog u nekom naučnom časopisu) daleko teži nego u udžbenicima koji su u svakodnevnoj upotrebi. Zbog toga su mnogi studenti zaplašeni i pretrpani izvještajima empirijskih i eksperimentalnih istraživanja koje čitaju površno i bez razumijevanja. To se dešava i zbog toga što mnogi od njih često čitaju samo argumente iznesene u uvodu rada i završnoj diskusiji (zaključke), a ne bave se kritičkom analizom i kritičkom procjenom i drugih ne manje važnih dijelova toga rada kao što su hipoteze, metode, ciljevi, zadaci i rezultati istraživanja. Sve ih to čini površnim i nesigurnim jer posjeduju samo parcijalna i nepovezana, a ne sistematska i cjelovita znanja o određenom istraživanju čiji su rezultati objavljeni u nekom naučnom časopisu. Zato kad dođe vrijeme da sami obavljaju svoja istraživanja i rade samostalno izvještaje i svoje seminarske i diplomske radnje, a kasnije i svoje master i doktorske teze, oni se često osjećaju nesigurno i zbunjeno.

Istraživanja pokazuju da u današnjoj nastavi dominiraju pitanja i zadaci koji počinju upitnim riječima: Šta, Ko, Gdje, Kako? Zašto? itd. – koji se, prema taksonomiji, odnose na niže nivoe znanja i kognitivnog funkcionisanja (pamćenje i shvatanje) a veoma malo ima onih pitanja koja se odnose na više i završne kategorije znanja u Blumovoj taksonomiji (primjena, analiza, sinteza, evaluacija), gdje se zahtijeva aktivno učešće učenika u procesu sticanja znanja i gdje dolaze do izražaja aktivne metode i oblici učenja kao što su učenje putem otkrića, eksperimentisanje i traganje, testiranje polaznih hipoteza i rad u laboratoriji itd.

Zbog toga što tih viših oblika učenja i kognitivnih aktivnosti veoma malo ima u nastavnom procesu, za posljedicu imamo da nema ni takvih pitanja, zadataka i aktivnosti. Veoma je malo imaginativnih pitanja i zadataka koji bi podsticali učenika na aktivno učenje i na imaginativni i kreativan rad.

Imaginativna pitanja tipa: „Šta misliš da će se dogoditi ako...?“ itd. podstiču učenike na aktivno učenje i razmišljanje, na eksperimentisanje idejama i sadržajima učenja. Ona podstiču imaginaciju, kritičko suđenje, stvaralaštvo i vrednovanje. Aktivni metodi učenja i sticanja znanja (elaboracija sadržaja, učenje putem otkrića i rješavanje problema itd.) pomažu učeniku da smislaono organizuje materijal koji uči, da eksperimentiše, provjerava i dokazuje hipoteze, tj. da sebi postavlja pitanja i traži odgovore na njih. Tu je u potpunosti zastupljena aktivna interakcija učenika sa materijalom koji se uči: podvlačenje,

ilustrovanje, crtanje shema i dijagrama, eksperimentisanje i provjeravanje, postavljanje pitanja i traženje odgovora.

Dakle, kvalitetno učenje i efikasno sticanje trajnog i kvalitetnog znanja podrazumijeva i da učenik i student u toku procesa učenja sam sebi postavlja pitanja i na njih traži odgovore. Ta pitanja za učenika imaju dvostruku ulogu: prvo, da učenik na taj način može da utvrdi šta zna, a šta ne zna i drugo, to je aktivno učenje gdje se uspotstavlja adekvatna interakcija sa materijalom koji se uči. Ako se tako radi, neće se desiti da je učenik iznenađen kako je dobio slabu ocjenu na nekom testu znanja, jer je po njegovom mišljenju "sve dobro znao". A kad se takvom učeniku postavi neko specifično pitanje o istom sadržaju, on ne zna odgovor i ubrzo uvidi da to zaista niti je dobro naučio niti razumio. Ovo se može dogoditi samo zbog toga što većina učenika ne primjenjuje aktivne metode rada i učenja i ne ulaže napor za aktivno samoprovjeravanje i postavljanje pitanja u samom procesu učenja kako bi se utvrdilo koliko zaista razumiju sadržaj, šta znaju dobro, šta malo i šta ne znaju uopšte. Takvi učenici najčešće imaju samo pogrešne predstave o tome da nešto znaju i zato prerano prestaju sa učenjem misleći da su već naučili dati sadržaj. Ovdje mislimo na to da učenici u procesu učenja treba sebi da postavljaju takva pitanja koja se odnose na dublju preradu materijala (primjena, analiza, sinteza, evaluacija) a ne samo prosto zapamćivanje činjenica. To su obično pitanja koja traže angažovanje viših kognitivnih procesa (analiza, sinteza, elaboracija, divergentna produkcija, kritičko rezonovanje i evaluacija).

Nastavnik, takođe, treba da postavlja takva pitanja koja vode ka višim nivoima saznanja i višim nivoima kognitivnih procesa. Najčešće su to pitanja otvorenog tipa kao:

- Koje su dobre a koje loše strane toga i toga...?
- Koje su razlike između i?
- Koje su sličnosti između i?
- Koji se zaključci mogu izvesti iz ...?
- Šta je glavna ideja u tekstu?
- Kakve i koje su posljedice određenog opita ili ogleđa?
- Objasni za što i kako se to i to događa?
- Obrazložiti kako bi se moglo koristiti to i to...?
- Šta misliš da će se dogoditi ako?

Na primjer, kad se obrađuje tema o otkrićima novih zemalja i kontinenata, učenici mogu postaviti sami sebi pitanje (ili da to nastavnici urade): Koje godine je otkrivena Amerika? Takva pitanja se odnose na one jednostavnije i niže forme učenja i tu se najčešće traži da se upamte određene činjenice kako bi se one kasnije mogle reprodukovati.

Ali, ako bi se u okviru iste teme učenici zapitali: Zašto je Kolumbo rizikovao svoj život da bi pronašao pomorski put za Indiju? – onda odgovor na ovakva pitanja traži mnogo veće angažovanje viših kognitivnih procesa i procesa mišljenja gdje dominiraju operacije analize, sinteze, elaboracije, kritičko mišljenje i vrednovanje činjenica i datih društveno-ekonomskih okolnosti toga vremena. Dakle, ovo drugo pitanje je od mnogo većeg značaja za učenike i ima znatno veću informativnu vrijednost od onog prvog i ono traži viši nivo kognitivnog angažovanja i kritičkog pristupa.

Razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja u procesu univerzitetske nastave

Uvijek se pokazuje se da su stečena znanja primjenljivija u novim situacijama ako su vaspitanici sami do njih došli, tj. kroz postupke vlastitog traganja i otkrivanja i ulaganja vlastitog kognitivnog napora. Dakle, da bi se sve navedeno postiglo, savremena škola tre-

balo bi da bude više laboratorija za sticanje znanja iz “prve ruke”, tj. kroz postupke istraživanja i otkrivanja samih učenika i studenata, a ne da im se putem direktnog saopštavanja i objašnjavanja od samog nastavnika daje sve u gotovom vidu. Aktivni i viši oblici učenja kao što su učenje putem otkrića, učenje putem rješavanja problema uviđanjem i različiti heuristički postupci – mogu da prerastu u stil učenja ako se učenici vježbaju da ih koriste u svom radu. Tu je riječ o generalizovanim efektima transfera učenja koji se mogu ostvariti ako se nastava organizuje kao serija istraživanja čiju sadržinu čine psihološki procesi: deduktivno rezonovanje, induktivno zaključivanje, postavljanje i dokazivanje hipoteza, upoređivanje, apstrahovanje itd. Takav način rada omogućuje učenicima da usvoje efikasan stil učenja, tj. učenja kako se uči i kako se koriste tehnike uspješnog mišljenja, pamćenja i rješavanja problema. Nastavnik, kao glavni realizator vaspitno-obrazovnih ciljeva škole, treba da vodi računa ne samo o tome da učenici i studenti ovladaju određenim znanjima, vještinama i navikama, već i da razvija kod njih sposobnost da nalaze “izlaze iz teških situacija” – kroz postupke istraživanja i ulaganje vlastitog kognitivnog napora. Kako vidimo, pitanje da li će biti transfera u učenju, u velikoj mjeri zavisi i od ličnosti samih nastavnika i njihovog načina rada.

Ovdje ćemo ukratko prikazati naš Pilot program za podsticanje i razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja kritičkog čitanja u okviru programa *Psihologije darovitosti i kreativnosti* i programa *Školske psihologije* sa studentima IV i V godine studija psihologije školske 2013/14.

Pitanje motivacije bilo na neki način riješeno samim tim što su studenti sami birali izborni program koji će slušati, tj. motivisani su za rad jer su sami birali izborni predmet koji će slušati, a drugo, ovaj program ne bi ni bilo moguće realizovati sa velikim brojem studenata ako radi samo jedan nastavnik, jer zahtijeva veliku pripremu i indirektno učešće nastavnika u svim fazama rada sa studentima.

Zbog vremenskog ograničenja trajanja programa (samo jedan semestar) i male grupe od 12 do 15 studenata, podaci u ovom eksperimentalnom programu ne mogu se šire generalizovati i biće više riječ o kvalitativnoj analizi primijenjenog programa za razvijanje kritičkog mišljenja i sposobnosti za učenje. Kao jedan od aspekata realizacije programa *Psihologije darovitosti i kreativnosti* javlja se i rad studenata i učešće studenata u pripremi njihovih prezentacija na određene teme, učešće u seminarskim diskusijama i vođenje zabilješki i protokola o kritičkom čitanju naučne i stručne literature (naučnih i stručnih radova iz psiholoških časopisa, a koji se odnose na oblasti školske i pedagoške psihologije) gdje se primjenjuje individualni, grupni i interaktivni rad. Cijeli ovaj posao ima nekoliko faza.

I Svaki student prvo izabere temu svoje prezentacije iz programa školske psihologije i to unaprijed za 15 dana kako bi imao dovoljno vremena da se pripremi za svoje izlaganje. To može biti bilo koja tema iz programa psihologije darovitosti i kreativnosti i školske psihologije za koju se student opredijeli na osnovu već unapred sastavljene liste od dvadesetak tema kao: *Model strukture intelekta i kreativnost, Teorija višestruke inteligencije i stilovi učenja, Modeli kreativnog rješavanja problema, Primjena saznanja iz oblasti teorije hijerarhije motiva na oblast nastave i vaspitanja; Primjena teorije višestrukih sposobnosti na oblast nastave i vaspitanja; Doprinos savremenih istraživanja u oblasti stilova učenja efikasnoj individualizaciji nastave; Savremena istraživanja u psihologiji čitanja; Brunerov (J. Bruner) doprinos razvoju pedagoške psihologije, Savremen istraživanja u razvoju sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja* itd.

Nastavnik pomaže studentu i daje savjete kako da pripremi svoje izlaganje, koje strategije pripremanja i izlaganja da primijeni, koju literaturu i druge izvore da koristi,

kako da povezuje teoriju i praksu, kako da aktivira studente i koja im pitanja na kraju treba postaviti za razmišljanje i njihovo aktiviranje itd. Za pojedine obimnije i složenije teme određuju se po dva studenta. Nakon izlaganja vodi se diskusija o izloženoj temi i vrednuje se rad studenata koji su pripremili i izveli prezentaciju. Da bi vrednovanje i ocjenjivanje bilo što objektivnije, utvrđene su i zajednički dogovorene sljedeće pretpostavke i kriterijumi uspješnosti:

- Koliko je prezentacija bila interesantna i zanimljiva (zainteresovanost se gleda i sa aspekta broja studenata koji su se uključili u diskusiju nakon održane prezentacije);
- Koliko je prezentacija bila koncizna, jasna, kakva je bila preciznost korišćenih pojmova i generalizacija;
- Koliko su prezentovani sadržaji savremeni, koliko su potkrijepljeni eksperimentalnim i drugim činjenicama;
- Koliko je predavač uspio povezati to što je izložio i sa teorijom i praksom i može li to biti korisno za unapređivanje vaspitnoobrazovnog rada u školi.
- Šta se naučilo iz navedenog izlaganja ili prezentacije, koliko ima novih informacija i slično;
- Procjenjuje se i vrednuje i entuzijazam i zalaganje samog predavača i procjena ukupnog rada od stvaranja plana do samog izvršenja (i da li je za ostale studente pripremljen dodatni materijal koji im je omogućio da lakše prate prezentaciju i steknu bolji uvid u temu o kojoj je riječ i koji su se izvori i literatura koristili).

U vrednovanju i ocjenjivanju učestvuju svi studenti – i svako je motivisan da prisustvuje svakom predavanju i učestvuje u svim fazama ovog rada. U ovakvom načinu rada velike su obaveze i nastavnika i studenata. U uvodnom dijelu student samostalno traga za određenim informacijama koje su mu potrebne.

Ovakav način rada “tjera” ili “prisiljava” studenta da se već u toku studija osposobljava za korišćenje različitih izvora kao izvora saznanja, a ponekad i da se služi stranom literaturom i internetom kako bi što bolje pripremio svoje izlaganje. Studenti se uče objektivnosti i objektivnom vrednovanju i svojih izlaganja i izlaganja drugih članova grupe. Navikavaju se da koriste različite i često kontradiktorne izvore, upoređuju različite činjenice i shvatanja i donose svoje samostalne sudove. Oni se uče da učestvuju u grupnom radu i daju svoje kritičke, ali konstruktivne diskusije. U ovakvom kooperativnom učenju, student uči od drugih ali i daje doprinos radu cijele grupe.

II U drugoj fazi podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja i sposobnosti učenja studenti imaju zadatak da svake druge sedmice (dva puta mjesečno) pripreme poseban izvještaj ili protokol kao neku vrstu praktikuma o nekom pročitanoj naučenom članku iz nekog psihološkog časopisa (U ovom slučaju časopis *Psihologija*) ili nekog poglavlja iz neke psihološke monografije ili istraživačke studije koje se odnose na različite psihološke probleme u školi (problemi ponašanja, učenja, savjetovanja, ocjenjivanja, sposobnosti i osobina ličnosti nastavnika i učenika, problemi discipline i motivacije u razredu itd.). Sa ciljem podsticanja i razvijanja sposobnosti kritičkog čitanja i sposobnosti učenja kod studenata izrađen je model po kom studenti rade na svakom članku ili poglavlju. I ovaj dio rada se sastoji od dvije faze: individualni (samostalni) rad studenata i nakon toga interaktivna nastava (rad u parovima i rad u malim grupama).

Individualni (samostalni) rad studenata i razvoj kritičkog mišljenja

Kad se studenti ili grupa dogovore sa nastavnikom koji članak će se čitati i analizirati nakon toga svaki student prvo sam individualno radi na tom zadatku i vodi detaljan protokol o urađenom poslu kod kuće.

- a) Na prvoj stani lista protokola vode se objektivna zapažanja sa svim podacima o članku ili poglavlju (navodi se tačno ime autora članka – naslov članka, naziv stručno-naučnog časopisa i broj u kom je članak objavljen, ili ako je riječ o poglavlju iz neke monografije, onda se isti podaci navode i za monografiju: ime i prezime autora, godina izdanja, izdavačka kuća itd.).
- b) Nakon toga, radi se kraći zaključak ili sažetak cijelog članka (šest do deset rečenica), ali tako da svako ko čita taj sažetak može da na brzinu stekne uvid o čemu se u članku govori. Kad se uradi sažetak ili sumarij članka, onda se pronalaze tri do četiri ključne rečenice ili tvrdnje u članku i one se kao takve izdvojene zapisuju u protokolu.
- c) Na kraju se postavlja neko intrigantno pitanje vezano za probleme o kojima se govori u članku.

Na drugoj stranici istog lista protokola daje se opis subjektivnih i refleksivnih zapažanja studenta o članku ili poglavlju. Ova subjektivna zapažanja povezana su sa svakom kategorijom o kojoj je bilo riječi u objektivnim zapažanjima o članku ili poglavlju na kome se radi.

- a) U subjektivnim i refleksivnim zapažanjima u desetak rečenica govori se o tome kakva osjećanja je članak pobudio kod čitaoca, kako je to o čemu se govori u članku povezano sa njegovim prethodnim iskustvom (da li je o tome nešto slično znao već ranije i gdje je o tome čitao, kakvo osjećanje mu je čitanje članka izazvalo /prijatne ili neprijatne emocije/, šta ga je iznenadilo, šta je novo doznao, da se sjeti da li su još neki /i koji/ govorili i pisali o tome).
- b) Nakon toga student je obavezan da daje svoje obrazloženje za tvrdnje ili rečenice koje je izabrao kao najvažnije u članku – zašto se opredijelio baš za te tvrdnje ili rečenice, zašto mu se one najviše dopadaju ili ne dopadaju? Koliko se slaže ili ne slaže s onim što je u tim tvrdnjama kazano itd. Kakvu to važnost ima za školu i učenje itd.
- c) Student, takođe, daje i obrazloženje zašto se baš opredijelio za ono pitanje koje je postavio za vođenje diskusije sa autorom članka ili poglavlja ili diskusije sa samim tekstom. Tu je student dužan da obrazloži zašto je postavio baš to pitanje i zašto je ono za njega važno. Da li odgovor na to pitanje pomaže rješavanju nekog vaspitnoobrazovnog problema i problema nastave i učenja i na koji način? Gdje bi se mogli tražiti takvi odgovori itd?

U drugom dijelu ovog individualnog rada studenti su čitali odabrani članak iz časopisa *Psihologija*, u kome se govori o empirijskom ili eksperimentalnom istraživanju vezanom za teme iz oblasti *Školske psihologije* i *Psihologije darovitosti i kreativnosti*.

Ovim smo željeli da realizujemo jedan interaktivni model učenja i razvijanja sposobnosti kritičkog mišljenja i kritičkog čitanja objavljenih članka (izvještaja i studija) o rezultatima empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u školskoj psihologiji. Model je moguće jednako efikasno primijeniti i u kompjuterskoj laboratoriji gdje studenti koriste kompjutere i na internetu bazirano interaktivno sticanje znanja. Model pomaže studentima da

kritički sagledaju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja ne smo u školskoj već i u psihologiji uopšte.

Prema ovom modelu studenti ne samo da imaju mogućnost da testiraju svoje činjenično znanje već i da u grupi diskutuju pitanja kritičkog mišljenja, tj. kritički evaluiraju rezultate nekog psihološkog istraživanja. Mi smo izveli samo kvalitativnu evaluaciju (zbog malog broja studenata na IV godini studija) sa studentima psihologije koji su slušali sadržaje iz oblasti psihologije darovitosti i kreativnosti i školske psihologije kao izbornog predmeta u četvrtoj godini studija psihologije – samo jedan semestar. Studenti su imali pozitivne stavove prema modelu u smislu da im model pomaže da unaprijede svoje znanje, kao i da uspješnije i kritičnije procjenjuju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u školskoj psihologiji, pa i u psihologiji uopšte. Ovdje navodimo uzorak pitanja na koja su studenti pokušali dati odgovore nakon pročitano g članka o nekom empirijskom ili eksperimentalnom istraživanju vezanom za teme iz oblasti psihologije darovitosti i kreativnosti i školske psihologije.

Poznavanje činjenica (pamćenje) i njihovo shvatanje i primjena

Ko je radio istraživanje (autor)?

Gdje je objavljeno?

Koja su pitanja i hipoteze istraživanja?

Ko su učesnici u ispitivanju?

Koliko je nacrt istraživanja pogodan za problem istraživanja? Da li su mjere pogodne za utvrđivanje problema istraživanja? Koje su mjere korištene? Koji etičke probleme je bitno utvrditi? Da li su svi navedeni? Koji je glavni rezultat istraživanja? Mogu li rezultati istraživanja da odgovore na problem istraživanja? Kakav zaključci su izvedeni iz istraživanja? Mogu li se rezultati generalizovati izvan konteksta te studije? Da li su zaključci važni? Zašto? ili Zašto ne? Kako je to o čemu se govori u članku povezano sa vašim prethodnim znanjem? Kakva osjećanja je članak izazvao (prijatna ili neprijatna)? Da li su još neki autori pisali o tome? Koji? Šta si novo doznao i šta te je iznenadilo?

Pitanja kritičkog mišljenja (analiza, sinteza i evaluacija)

Odakle su došla pitanja za ovo istraživanje?

Da li je istraživanje važno? Zašto? ili Zašto ne?

Da li su učesnici pogodni za ispitivanje?

Interaktivno učenje i razvoj kritičkog mišljenja

Kad se individualni rad na protokolu završi, onda se dalji rad na članku ili poglavlju nastavlja u grupi. U grupi su obično po četiri ili pet studenata i svako od njih dolazi na čas sa kompletno urađenim individualnim protokolom i rad počinje tako što se individualni protokoli međusobno razmjenjuju i na marginama se daje mišljenje o tome kako je protokol urađen, šta je dobro, a šta ne i zašto, itd. Šta se misli o zaključcima, šta o najvažnijim tvrdnjama u članku i šta o postavljenom pitanju (da li je ono adekvatno ili ne, koliko se odnosi na suštinu članka itd.). Na kraju, kad svako u grupi pročita protokole ostalih, onda svako prepisuje u svoj protokol pitanja koja su individualno postavljena, tako da svako sada u svom protokolu ima pitanja svojih drugova iz grupe, četiri ili pet, u zavisnosti od toga koliko grupa ima članova. Kad se to uradi, ponovo se individualno prouče sva pitanja i grupa se odlučuje koje je pitanje formulisano najbolje i koje pitanje najbolje izražava suštinu sadržaja problema o kojima se govori u članku ili poglavlju. Kad tako urade sve grupe,

svako to isto piše u svom individualnom protokolu. Tako sada svako u svom individualnom protokolu ima najvažnije ideje članka i najvažnija postavljena pitanja u grupi i svih grupa zajedno. Pokazalo se da ovakav način rada omogućuje produkovanje velikog broja ideja kako pojedinaca tako i grupa, što stvara i omogućuje povoljniju klimu za diskusiju i interakciju i traženje odgovora i rješenja na sljedećim časovima. Da bi rad u grupi na času bio uspješan, svaki student mora prisustvovati svim časovima i mora doći sa urađenim individualnim protokolom. Ako neki student izostane ili ne dođe sa urađenim i pripremljenim protokolom, onda cijela grupa trpi jer ne može na vrijeme izvršavati postavljene zadatke i ne može slijediti tempo napredovanja ostalih grupa.

Za studente je bio posebno interesantan način rada na podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja i sposobnosti učenja kad smo izveli sljedeću vježbu: Nastavnik pripremi fotokopiran članak iz nekog naučnog časopisa (koji se obavezno odnosi na sadržaje iz oblasti psihologije darovitosti i kreativnost ili školske psihologije), ali tako da u tom fotokopiranom materijalu nema informacija o tome ko je autora, niti se zna broj i naziv časopisa, kao ni godina izdanja. Posebno se vodi računa da se članak fotokopira bez rezimea na početku članka, bez glavnog naslova i podnaslova, kao i bez diskusije, zaključaka na kraju članka. Sve ovo onemogućuje studente da se ugledaju na rezime i zaključke stvarnog autora i da se njime koriste. Zahtijeva se potpuno samostalna aktivnost studenata, tj. da na bazi tako dobijenog nekompletnog teksta članka u praznom prostoru (gdje se nalazi rezime, naslov i podnaslovi, diskusija i zaključci stvarnog autora) a na osnovu kritičkog čitanja tako datog nekompletnog sadržaja članka napišu u taj prazan prostor svoj rezime tog članka, daju svoj naslov i podnaslove članka, daju svoju diskusiju i zaključke na kraju u prostoru predviđenom za to. Nakon takvog individualnog rada studenti, radeći u parovima, razmjenjuju svoje radne protokole i daju svoje kritičke opservacije jedni drugima i to zapisuju na marginama radova. Na kraju nastavnik daje studentima cijeli članak /u originalu/ koji sadrži sve potrebne podatke (ko je napisao članak, u kom je časopisu objavljen i kada itd.). Studenti porede, analiziraju i diskutuju svoj rad (svoje rezimee, svoje naslove i podnaslove i svoje diskusije i zaključke u navedenom članku) sa onim kako je to napisao sam autor objavljenog članka.

Prednosti ovakvog načina rada studenata – jesu višestruke. Zapaženo je da ovakav način rada i participacije studenti vole i rado prihvataju i to u svim njegovim fazama. Ovo ih takođe “prisiljava” da redovno dolaze na časove i urade svoje obaveze na vrijeme. Način na koji svaki student učestvuje u radu (prvo individualno pa onda u grupi) omogućuje mu da prođe sve faze potrebne za kritičko čitanje i sagledavanje sadržaja – čime se povoljno utiče i na razvoj efikasnih strategija i sposobnosti za učenje. Ovakav aktivni način rada omogućuje i formiranje jedne šire fleksibilne strukture mišljenja, učenja i rješavanja problema kao bitnih komponenti razvijenih sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.

Uloga nastavnika u ovakvom načinu rada se mijenja i on je sada više koordinator i organizator, onaj koji pomaže studentima da pronalaze odgovarajuću literaturu, izvore, da formulišu i postavljaju probleme, da vode produktivne i konstruktivne rasprave i diskusije.

Ključ uspjeha u ovakvom načinu rada jeste dobra i pravovremena priprema i nastavnika i studenata. Student se uz pomoć nastavnika vježba i navikava da koristi informacije iz različitih izvora i on nije više “čovjek jedne knjige” i otvoren je prema različitim izvorima saznanja i različitim informacijama.

Sve ovo se može ostvariti ne samo za vrijeme pripreme i izvođenja prezentacije ili izlaganja na određene teme, već i prilikom izrade protokola i praktikuma rada na određene

nim naučno-stručnim problemima čija su istraživanja objavljena u naučno-stručnim psihološkim časopisima ili naučnim monografijama.

Dobro pripremljene seminarske ili grupne diskusije pomažu svakom da bude aktivan učesnik u nastavnom procesu. Nastavnik tu treba da bude diskretan i nenametljiv, da sluša diskutante i sa što manje intervencija održava konstruktivnost i usmjerenost diskusije. On povremeno ili na kraju može da daje rezimee dotadašnjih diskusija, da otvara nova pitanja i na kraju, eventualno, iznosi i obrazlaže svoja stanovišta ili sumarij cijelog rada na određenom problemu. Nastavnik je taj koji i kod studenata razvija smisao za postavljanje refleksivnih pitanja i davanje refleksivnih odgovora.

Refleksivna pitanja i refleksivni odgovori razvijaju misao o nekom problemu i produžavaju diskusiju u učionici. Upravo kako nastavnik komentariše odgovore studenata u mnogom utiče i na kvantitet i kvalitet diskusije u učionici. Ovdje navodimo samo neke od primjera mogućih refleksivnih odgovora i komentara nastavnika koji podstiču diskusiju i kritičko mišljenje:

Da li ti misliš.....(Nastavnik parafrazira studentovu ili učenikovu tvrdnju)?

Ti kažeš da.....(Nastavnik parafrazira studentov ili učenikov odgovor)?

Šta misliš kako se i zašto to i to dogodilo?

Našta te to podsjeća?

Vidiš li vezu između tog i?

Kako se još drukčije može pristupiti tom problemu?

Šta je za tebe bilo teško naučiti u ovoj lekciji?

O čemu još uvijek razmišljaš i šta si naučio danas na času?

Šta ti je bilo najlakše, a šta teško u ovom što smo danas učili?

O čemu želiš znati još više?

Šta te je iznenadilo ovom što smo učili?

Koja pitanja i koji problemi su za tebe ostali još nerazjašnjeni?

Šta te je iz ovog što smo danas učili posebno podstaklo na razmišljanje

Da bi se studenti vježbali u postavljanju refleksivnih pitanja i davanju refleksivnih odgovora i podsticanju diskusije u razredu, oni se podijele u parove i jedan od njih preuzima ulogu nastavnika i vježba se u postavljanju refleksivnih pitanja i davanja odgovora refleksivnog tipa. Student postavlja pitanja svom partneru koja promovišu refleksivno mišljenje i podstiču i podržavaju diskusiju, a ne zatvaraju je kao što je to u slučaju kad se postavljaju pitanja zatvorenog tipa na koja se odgovara samo sa "da" i "ne" itd. U stvari, svi viši nivoi Bloomove taksonomije u kognitivnom području (analiza, sinteza, evaluacija) omogućuju razvijanje refleksivnih odgovora i refleksivnog i kritičkog mišljenja. Na kraju semestra (poslije niza vježbanja), studenti su bili sposobni da ostvare samokontrolu, samorefleksiju i samoregulaciju vlastitih procesa učenja i sticanja znanja, ono što se danas obuhvata jedinstvenim terminom metakognitivna kontrola procesa učenja i sticanja znanja. To su postigli vježbajući se da u toku samog procesa učenja postavljaju sami sebi sljedeća pitanja u vezi sa određenom temom ili lekcijom koju su učili:

Primijetio sam.....

Iznenadilo me je.....

Posebno mi se dopalo.....

Posebno mi se dopalo, jer.....

Nije mi se dopalo.....
Nije mi se dopalo, jer.....
Naučio sam.....
Sada to bolje znam, jer.....
Vjerujem da ću sljedeći pu uraditi ovo drukčije i bolje.....
Najvažnije riječi i rečenice u pročitanoj lekciji/predavanju.....
Sada mogu da objasnim ove nove događaje bolje.....
Sada znam gdje mogu potražiti odgovore i na pitanja koja su mi još nejasna...
Pitanje koje me je najviše zainteresovalo.....
Najviše teškoća i frustracija protekle sedmice imao sam učeći.....
U toku učenja pitanja koja sebi postavljam pomažu mi
Teško mi je pronaći i postaviti sebi dobro pitanje u toku učenja.....
Najvažnija stvar koju sam naučio iz ove lekcije/predavanja.....
Nešto što moram poboljšati u učenju kod sebe.....

Na ovakvim vježbama studenti, ne samo da su sticali efikasne tehnike i strategije učenja, već su bolje upoznavali sebe i svoje jače i slabije strane. Imali su veću sposobnost samoanalize i metakognitivne kontrole svojih kognitivnih procesa: pamćenja, mišljenja, učenja i rješavanja problema. To im je omogućilo da uočavaju propuste u svom pamćenju, mišljenju, učenju i rješavanju problema, da ih otklanjaju i tako unapređuju i dižu na jedan viši i kvalitetniji nivo sam proces kritičkog mišljenja i proces učenja i rješavanja problema u vaspitnoobrazovnom radu u cjelini.

Zapaženo je da ovakav način rada i participacije studenti vole i rado prihvataju i to u svim njegovim fazama. Ovo ih takođe "prisiljava" da redovno dolaze na časove i urade svoje obaveze na vrijeme. Način na koji svaki student učestvuje u radu (prvo individualno pa onda u grupi) omogućuje mu da prođe sve faze potrebne za metakognitivno i kritičko čitanje i sagledavanje sadržaja – čime se povoljno utiče i na razvoj efikasnih strategija i sposobnosti za učenje. Ovakav aktivni način rada omogućuje i formiranje jedne šire fleksibilne strukture mišljenja, učenja i rješavanja problema kao bitnih komponenti razvijenih sposobnosti učenja. Ovo je bila samo prva faza razrađenog programa razvijanja kritičkog mišljenja kod studenata koji su učestvovali u tom programu.

Druga faza programa podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja zahtijevala je znatno više kognitivnog napora i veće učešće viših kognitivnih procesa (metakognicije, samoregulacija, kritičkog suđenja i vrednovanja). Pokazalo se da je ovo je ujedno bio najefikasniji način podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu i radu sa studentima (master studij – studijski program *Psihologija*) u okviru predmeta *Psihologija darovitosti i kreativnosti*. Čitav taj proces podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja kod studenata master studija programa psihologije odvijao se na sljedeći način:

Da bi se postavljeni cilj što bolje ostvario nastavnik preuzima na sebe da on pronađe neki naučni članak o nekom empirijskom ili eksperimentalnom istraživanju u oblasti *Psihologije darovitosti i kreativnosti* (ili *Školske i pedagoške psihologije*), koji je objavljen kod nas u nekom od naučnih časopisa u psihologiji (ili što je još bolje da nastavnik pronađe takav članak na nekom stranom jeziku koji poznaje, na internetu ili u nekom stranom psihološkom časopisu) i da ga prevede, ali da ga studentima prezentuje bez imena autora, bez glavnog naslova i podnaslova, bez rezimea, zaključaka i literature i da se u II fazi podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja, u toku nastavnog procesa, takav članak fotokopira tako da on nema informacije o tome ko je autora, niti se zna broj i vrste časopisa, kao ni godine iz-

danja. Posebno se vodi računa da se članak fotokopira tako da bude bez rezimea na početku članka i bez zaključaka na kraju članka i literature. Sve ovo onemogućuje studentima da se ugledaju na rezime i zaključke stvarnog autora i da se njime koriste. Tu se zahtijeva potpuno samostalna aktivnost studenta u izradi rezimea i zaključaka. Ne može neko dati naslov i podnaslove koji nedostaju ako nije pročitao dati materijal u cjelini i nije ga u potpunosti razumio. Isto tako, nije moguće dati rezime i zaključke na ponuđeni tekst ako nije pročitao dati tekst i učinio napor (korištenjem svih kognitivnih procesa prema kategorijama taksomomije pamćenja, shvatanja i primjene do analize, sinteze i evaluacije, metakognicije, samoregulacije, kritičkog suđenja i vrednovanja) da ga kritički osmisli, uz želju da postavljeni zadatak uradi što bolje.

Univerzalnost taksonomije (i kriterijumski testova znanja za vrednovanje ishoda učenja)

Do sada u pedagoškoj i školskoj psihologiji nije ništa jednostavnije otkriveno a da se se može tako efikasno primjenjivati na svim nivoima vaspitnoobrazovnog rada (od predškolskog do univerzitetskog – u svim predmetima i na svim uzrastima) i na sve vidove vaspitnoobrazovnog rada i procjenjivanje i vrednovanje ishoda toga rada i učenja u cjelini – ka što su to različiti vidovi taksonomija kako u kognitivnom tako i u afektivnom i psihomotornom području.

Ako se zadržimo samo na Blumovoj taksonomiji vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području koja ima šest glavnih kategorija (pamćenje, shvatanje, primjena, analiza, sinteza) i još 22 podkategorije, onda možemo vidjeti da se ona može efikasno primjenjivati kao model da se vidi kako teče proces sticanja znanja na svim uzrastima i u svim oblastima vaspitnoobrazovnog rada (od izrade najjednostavnijih testova znanja i mjerenja ishoda učenja za sve kategorije znanja do izrade seminarskih radova, pa i diplomskih radova i master teza i doktorskih radnji). Svi ti vidovi rada prelaze isti put onako kako su kategorije znanja i kognitivnog funkcionisanja date u taksonomiji (od onih početnih i jednostavnih (pamćenje i shvatanje) pa do onih složenijih kao što su to primjena, analiza, sinteza i evaluacija gdje su više prisutni procesi imaginacije, kreativnosti, metakognicije i kritičkog mišljenja. Upravo metakognitivni procesi su i najzastupljeniji u kategoriji evaluacije i oni omogućuju da se kritički analiziraju sve prethodne kategorije znanja i kategorije kognitivnih aktivnosti koje su učestvovala u tom procesu.

Isto tako, ako želimo da adekvatno vrednujemo neku vaspitnoobrazovnu inovaciju (neki nastavni postupak ili nastavno sredstvo, program ili udžbenik), to ne možemo uraditi pomoću klasičnih (normativnih) testova znanja, već testovima čija se izrada zasniva na bazi neke od poznatih taksonomija vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom, afektivnom i psihomotornom području. Iz tih razloga takvi se testovi i nazivaju *kriterijumski testovi*. Očigledno je da se prvobitna namjena takvih testova sastojala u tome da bude suštinski kriterijum evaluacije programa učenja i ostvarivanja ciljeva vaspitnoobrazovne prakse, nastavnih inovacija i ishoda u učenja itd. Da bi evaluacija bila moguća, neophodno je unaprijed isplanirati i tačno utvrditi šta učenici u toku nastave treba da nauče i do kog stepena treba da to nauče (i koja vrsta kognitivnih procesa u tome da učestvuje). Poslije toga se izrađuju kriterijumski testovi znanja, kojima se ispituje u kojoj mjeri su učenici naučili ono što je bilo planirano. Znači, preduslov izrade kriterijumski testova su unaprijed dobro formulisani vaspitno-obrazovni ciljevi nastave ili određenog nastavnog programa. Vaspitno-obrazovnim ciljevima je precizno i operacionalno utvrđeno šta učenici treba da

znaju pošto se obradi neko gradivo i kakvog je kvaliteta to znanje. Pri tome se koriste različite taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva, od kojih je najviše razrađena i zato najviše korištena taksonomija koju je izradio B. Blum (B. Bloom) sa saradnicima. Pošto su vaspitno-obrazovni ciljevi operacionalno definisani i precizno određeni, za svaki cilj se izrađuju zadaci kojima se ispituje da li je cilj postignut ili nije. Da bi mjerenje bilo validnije i pouzdanije, u vezi sa svakim ciljem se izrađuje veći broj zadataka različitog stepena teškoće i složenosti prema nivoima taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području.

*Matrica zadataka i pitanja. –
Šta radi učenik ili student u toku nastavnog procesa
prema osnovnim kategorijama taksonomije*

ZNANJE	1) odgovara, definiše	2) pamti, nabraja koliko?	3) prepoznaje: gdje? kad?	4) imenuje: šta? ko?
SHVATANJE	5) objašnjava	6) prevodi: zašto?	7) demonstrira: kako?	8) interpretira, pokazuje
PRIMJENA	9) priprema, otkriva, koristi	10) izrađuje, ilustruje	11) koristi, izvodi	12) primjenjuje, dokazuje
ANALIZA	13) rastavlja, dijeli, otkriva	14) odvaja, poredi, navodi	15) sortira, analizira	16) kategoriše i uopštava
SINTEZA	17) kombinuje, revidira,	18) organizuje, sumira, poredi	19) sastavlja, pronalazi,	20) integriše, konstruiše,
EVALUACIJA	21) diskutuje, kritikuje, klasifikuje	22) kritički sudi, poredi i stvara nove pristupe	23) predviđa, ranguje, vrednuje	24) argumentuje, razvija nove kriterijume

Iz navedene klasifikacije vidi se da je sazajno (kognitivno) područje prikazano i podijeljeno na kategorije znanja i razvijanja sposobnosti koje učeniku omogućuju primjenu stečenog znanja. Sve kategorije i potkategorije (ciljevi i potciljevi) stoje u hijerarhijskom odnosu i međusobno su povezane. Prvo su date one koje se odnose na znanje pojedinačnih činjenica i njihovom reprodukcijom i razumijevanju, a zatim dolaze sve složenije kategorije koje označavaju više stepeni učenja (učenje pojmova, principa, generalizacije). Zatim, na tom kontinuumu dalje slijedi primjena znanja, analiza, sinteza i, na kraju, evaluacija (sposobnost učenika da kritički procijeni efikasnost svog načina učenja). Imajući to u vidu, prema tim ciljevima i njihovoj klasifikaciji se i konstruišu kriterijski testovi znanja, čiji zadaci (različite vrste) mjere koliko je sve navedeno ostvareno u realizaciji određenog programa. Važno je ovdje navesti i neke bitne razlike između normativni testova znanja i kriterijumskih testova znanja.

Normativnim testovima se prvenstveno ispituje *koliko* je učenik naučio, a kriterijumskim testovima *šta* je i na koji *način* učenik nešto naučio. Normativni testovi znanja se zasnivaju (kao i testovi sposobnosti) na psihologiji individualnih razlika i psihometrijskim principima, te se njihova izrada i tumačenje zasniva na pretpostavci da je znanje učenika raspoređeno po normalnoj krivulji. Iz tih razloga tako dobiveni podaci imaju samo relativnu vrijednost i kazuju nam koliko je učenik naučio u poređenju sa populacijom za koju je test konstruisan (ako je riječ o standardizovanom testu znanja), ili u odnosu na ostale učenike u razredu (ako je riječ o nestandardizovanom testu znanja, koji izrađuje sam nastavnik). Dakle, normativni testovi znanja su orijentisani na poređenje ispitanika s drugima, na osnovu koga se prave norme. Te norme pružaju podatke samo koliko je učenik naučio u

odnosu na ostale učenike, a ne pružaju podatke *šta* je učenik iz određenog predmeta naučio i *kako* je to naučio. Tek, kriterijumski testovi znanja daju odgovor na pitanje šta su učenici naučili od onoga što se pretpostavlja da treba da znaju poslije obrade određenog gradiva i na koji način su to naučili i do kog nivoa. Iz tih razloga se postavljaju i operacionalno definišu vaspitno-obrazovni ciljevi, a kriterijumskim testovima se mjeri u kojoj mjeri su ti ciljevi ostvareni, tj. mjere se ishodi učenja. U vezi sa prethodno navedenim, ističe se i sljedeće: u normativnim testovima do normi se dolazi tek poslije sastavljanja prvog oblika testa i pilot ispitivanja, i tu se značenje svakog pojedinog rezultata može utvrditi tek poslije izrade normi, tj. kad je test već gotov i standardizovan. Međutim, u kriterijumskim testovima nastavni ciljevi i kriterijumi uspjeha moraju biti postavljeni prije izrade i upotrebe testa i tu je značenje svakog pojedinog zadatka unaprijed utvrđeno. U normativnim testovima se pretpostavlja da je znanje učenika raspoređeno po normalnoj krivulji i zato u njih ulazi najveći broj srednje teških zadataka, koje rješava 25–75% ispitanika, dok su lakši i teži zadaci znatno manje zastupljeni. Dakle, iz normativnih testova eliminišu se zadaci koje su riješili svi ispitanici i zadaci koje nije riješio nijedan ispitanik, jer se smatra da oni nemaju nikakvu diskriminativnu vrijednost, tj. da ne vrše nikakvu diferencijaciju u znanju učenika. U kriterijumskim testovima znanja diskriminativnost se računa drukčije i najdiskriminativniji zadatak u tim testovima je onaj zadatak koga na početku nekog programa učenja nije riješio nijedan ispitanik a na kraju ili završetku toga programa učenja rješavaju ga svi ispitanici. Dakle, ovaj podatak nam govori koliko je neki program učenja bio uspješan i kakvi su ishodi nekog procesa učenja na kraju toga procesa, tj. kad je on završen i gleda se koliko su unaprijed postavljeni ciljevi ostvareni.

U kriterijumskim testovima znanja ne pretpostavlja se normalna distribucija rezultata kao što je to slučaj u normativnim testovima znanja. Tu se polazi od pretpostavke da će poslije obrade gradiva većina učenika postići vaspitno-obrazovne ciljeve, odnosno uspješno riješiti zadatke u testu. Zadaci će biti teški na početku procesa učenja i za vrijeme obrade gradiva, a laki poslije obrade. Što više učenika, poslije obrade gradiva, riješi što veći broj zadataka, to je bolje, jer znači da je nastava bila efikasna, da su postignuti nastavni ciljevi i ostvareni poželjni ishodi učenja. Zato se kriterijumskim testovima ne odbacuju zadaci koje rješavaju svi učenici ni zadaci koje ne rješava nijedan učenik, jer prvi ukazuju na to šta su učenici u toku nastave naučili, a drugi koje dijelove gradiva učenici uopšte nisu shvatili ni naučili. Zato takvi testovi i njihovi rezultati služe kao orijentacija za poboljšanje nastave kako bi se omogućilo da svi učenici savladaju i te dijelove gradiva.

Dok se u normativnim testovima znanja validnost može ispitivati poređenjem rezultata koje su učenici postigli na testu sa ocjenama koje im je dao nastavnik, i sadržinski gdje se logički upoređuju sadržaj testa znanja sa sadržajem na koji se test odnosi – dotle se validnost kriterijumskih testova znanja procjenjuje samo kroz sadržinsku validnost, tj. logičkom se analizom ispituje koliko zadaci pokrivaju čitavo gradivo i odgovaraju postavljanim vaspitno-obrazovnim ciljevima.

U normativnim testovima znanja rezultati su uvijek kvantitativno izraženi. U prvim godinama razvoja kriterijumskih testova pridavao se značaj samo njihovoj kvalitativnoj analizi. Međutim, danas se sve češće i rezultati na kriterijumskim testovima kvantifikuju i najčešće se izražavaju preko procenta gradiva koje je učenik usvojio.

Kriterijumski testovi znanja nisu pogodni samo za evaluaciju nastavnih programa već i za eksperimentalno ispitivanje efikasnosti pojedinih postupaka nastavnog rada, nastavnih sredstava, udžbenika, efekata transfera u nastavi itd.

Sve naprijed navedeno nam govori da je u vrednovanju i ocjenjivanju učenika moguće smanjiti negativne efekte normativnog ocjenjivanja, gdje je i suviše naglašeno direktno poređenje učenika i takmičenje među njima. Nasuprot tome, kriterijsko ocjenjivanje omogućuje poređenje učenika sa samim sobom i tu se mjeri i prati koliko je učenik napredovao u odnosu na samog sebe, imajući u vidu stanje na početku nekog programa učenja i na kraju, kada se učenje završilo. Na ovaj način se povećava i intrinzična motivacija i želja da se uradi bolje drugi put. Bitno je i to da se standardi i ciljevi koji se žele postići postavljaju u odnosu na samog sebe (ono što pojedinac stvarno misli da može i treba ostvariti) i nisu nametnuti spolja kao što se to radi u normativnom ocjenjivanju, gdje je sve podešeno prema prosjeku od koga počinju sva poređenja i stepenovanja. Dakle, kriterijumsko vrednovanje i ocjenjivanje optimalno uvažava individualizaciju procesa nastave i učenja u skladu sa individualnim razlikama u sposobnostima i osobinama ličnosti učenika i studenata.

Očekivanja nastavnika su veoma važna. Zašto? Na bazi svojih istraživanja Blum je primijetio da nastavnici počinju rad sa očekivanjima da će jedna trećina vaspitanika prilično dobro da uči, druga trećina kako-tako, a posljednja trećina neće postići željene ciljeve učenja. Ovakvi stavovi nastavnika su velika prepreka u postizanju boljih rezultata u nastavi, jer Blum vjeruje da se adekvatnom organizacijom i izvođenjem procesa učenja na višem i kvalitetnijem nivou školsko postignuće učenika može da ide čak i preko 90%. To obrazlaže jednostavnom činjenicom da će oko 4–5% učenika pokazati izuzetne rezultate u učenju (to su oni daroviti i kreativni). Otprilike isto toliko (4–5%) imaće ozbiljnije poteškoće u učenju i svom školskom postignuću. Dakle, preko 90% učenika (posebno se ovo odnosi na niže uzraste) trebalo bi da uspješno razlikuju ciljeve učenja ako se proces nastave i učenja organizuju i izvode na odgovarajući način, uvijek vodeći računa o kvalitetnoj individualizaciji toga rada.

U istraživanjima je nađeno da mnogi vaspitanici ne postižu željene ili bolje rezultate u učenju, ne zbog toga što su im sposobnosti nerazvijene već zbog toga što se ne koriste efikasnim strategijama učenja (nisu još naučili kako da uče efikasno: ne koriste efikasne tehnike pamćenja, vođenja zabilježaka, uočavanje strukture i glavnih pojmova i ideja u datim sadržajima itd.). Tu je posebno važno da nastavnici imaju povjerenja u sposobnosti svojih vaspitanika da oni mogu ovladati sadržajima koji se uče, uz veću ili manju pomoć. Vaspitanici veoma lako osjete da li nastavnici imaju povjerenja u njihove sposobnosti ili ne, pa se i to odražava na rezultate u učenju. Zato je veoma važno da nastavnici imaju pozitivna očekivanja i da imaju povjerenja u sposobnosti svojih učenika i studenata.

Potrebno je pomagati učenicima da izgrađuju povjerenje u svoje sposobnosti, tj. da mogu ovladati datim sadržajima. Teorija atribucije nam govori o tome da je veoma važno kako pojedinci opažaju sebe i gdje nalaze razloge za svoje uspjehe i neuspjehe (u sebi ili van sebe).

Dakle, značaj Blumove taksonomije, u oblasti kognitivnog područja, ogroman je, kako u sticanju trajnog i kvalitetnog znanja tako i za uspješnu individualizaciju procesa učenja i to za sve kategorije učenika: prosječne, ispotprosječne (koji imaju poteškoće u učenju) i darovite (one koji su po svojim sposobnostima i osobinama ličnosti iznad prosjeka). Već smo imali priliku da vidimo kako Blumova taksonomija pomaže u tome kako da se izrade dobri kriterijski testovi znanja i testovi sposobnosti za učenje, kao i to da daju prave podatke na koji način treba izvršiti optimalnu individualizaciju. Taksonomija pomaže nastavniku da formuliše takve zadatke i pitanja koja će voditi računa o redoslijedu i o složenosti svih kategorija (nivoa) znanja i procesa mišljenja i rješavanja problema, počev od onih najjednostavnijih (znanje, shvatanje, razumijevanje, pamćenje) pa do onih najslože-

njih kao što su primjena, analiza, sinteza, evaluacija, gdje dolaze do izražaja viši kognitivni procesi, kao što su kritičko suđenje, konvergentno i divergentno mišljenje, kreativnost. U ovakvoj kategorizaciji znanja i ponašanja vaspitanika – uloga nastavnikovih pitanja i zadataka je veoma važna. Na osnovu Blumove taksonomije i njenih kategorija moguće je sastaviti takve vrste pitanja i zadataka koji će unaprijediti kvalitet učenikovih odgovora pa samim tim i kvalitet učenja i nastavnog procesa. Od svih modela podsticanja i razvijanja sposobnosti učenja, sticanja trajnog i kvalitetnog znanja, podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti – Blumov model je do sada najviše primjenjivan i testiran na djelu, tj. u praksi. Ako se pođe od najnižih kategorija znanja (praćenje, prepoznavanje, shvatanje), pa preko interpretacije, aplikacije, analize, sinteze i evaluacije – moguće je za svaku od tih kategorija sastaviti i određen broj pitanja i zadataka koji bi bili indikator i mjerili to znanje i ponašanje koje je karakteristično za svaku od tih kategorija.

Zbog ovako velike važnosti kriterijumskih testova znanja u uspješnoj individualizaciji procesa učenja i nastave, njihovog značaja za efikasnu evaluaciju ishoda učenja i vrednovanja udžbenika, programa, oblika i metoda nastavnog rada u mnogim razvijenim zemljama postoje posebni instituti koji se bave samo izradom kriterijumskih testova kojima se vrednuju ishodi učenja i postignuća vaspitnobrazovnog rada u cjelini.

Gilfordov model strukture intelekta i kritičko mišljenje

Suština Gilfordovog (J. P. Guilford) shvatanja inteligencije i kritičkog mišljenja mogla bi se ukratko svesti na sljedeće:

- Multidimenzionalni pogled na inteligenciju koja nije jedinstvena sposobnost. Postoji više vrsta inteligencije, za razliku od ranijih shvatanja, koja su zagovarala postojanje jednog generalnog faktora.
- Gilford ne posmatra kreativnost (pa i kritičko i stvaralačko mišljenje) odvojeno od inteligencije. Ona je samo jedan od načina njenog ispoljavanja i jedan od aspekata te vrste sposobnosti u cjelini. Prema Gilfordu, kreativne sposobnosti su koncentrisane na divergentnu produkciju i produkte transformacije gdje centralu ulogu igraju procesi kritičkog i stvaralačkog mišljenja.
- On je podvrgao snažnoj kritici tradicionalne testove inteligencije, jer smatra da se njima mjere samo neke kognitivne operacije (memorija, kogniciju i konvergentna produkcija itd.). Testovi kreativnosti i testovi kritičkog i stvaralačkog mišljenja, međutim, više mjere divergentnu produkciju i metakogniciju, koja se sastoji ne samo u kvantitetu, već i u kvalitetu odgovora.

Interesantno je i to da je Gilford u ranim svojim radovima u potpunosti izjednačavao darovitost i visoke intelektualne sposobnosti. Kasnije je razvio jedno modernije shvatanje o strukturi sposobnosti. Gilfordovo shvatanje strukture intelekta (SI) nastalo je kao pokušaj da se unese određen red u rezultate do kojih se došlo faktorskoanalitičkim metodama istraživanja sposobnosti.

On je konstruisao model sposobnosti koji ne samo da je sredio i organizovao dotadašnja znanja u toj oblasti, već je i ukazao na još empirijski neidentifikovane sposobnosti. To je predstavljalo i teorijsku smjernicu za dalja istraživanja Gilforda i saradnika u toj oblasti. Kasniji istraživači su na osnovu Gilfordovog modela i uz njegovu veću ili manju modifikaciju i doradu konstruisali još preko dvadeset drugih modela podsticanja i razvijanja kritičkog i stvaralačkog mišljenja. Na primjer, neki istraživači su kazali da nastavnik u školi ne može da ovlada sa svih 120 faktora koliko sadrži Gilfordov model (to se može raditi samo na doktorskim studijama), već je za nastavnika u školi dovoljno da ovlada sa deset do dvanaest faktora (tri do četiri operacije, tri do četiri sadržaja i tri do četiri produkta) i da

može dosta efikasno podsticati kreativnost u školi i u okviru konvergentne i divergentne produkcije, da posebnu pažnju može posvetiti podsticanju i razvijanju kritičkog mišljenja i stvaralačkog mišljenja itd. Isto tako, u programu za odvikavanje od štetnih navika (droga, cigarete, delinkventno ponašanje i slično) koristiće se nekih drugih 10 do 12 faktora itd.

SI model se, u stvari, predstavlja kao parelopiped sa tri ulaza, tako da je svaki faktor, tj. sposobnost, određen trostrukom interakcijom: sadržaja, operacija i produkata. Faktori su nezavisni, tj. nisu u korelaciji u široj populaciji, mada mogu biti u korelaciji kod pojedinaca. U osnovi ovog modela intelektualnih sposobnosti krije se važno zapažanje da mnogi do sada utvrđeni faktori intelektualnih sposobnosti imaju logički slične osobine. Na primjer, nekoliko faktora mogu se podvesti pod probleme koji se odnose na figuralne relacije, dok se drugi faktori, mada zahtijevaju sličan proces – odnose na različite sadržaje. Na osnovu tih činjenica, Gilford zaključuje da psihološke operacije, kao što je, na primjer, kognicija, nisu iste ukoliko se obavljaju na verbalnom materijalu i kad se obavljaju na figuralnom materijalu. Gilfordov model predviđa postojanje 120 sposobnosti koje su međusobno relativno nezavisne.

Ilustracija Gilfordovog modela trodimenzionalne strukture intelekta

Operacije

- evaluacija
- divergentna produkcija
- konvergentna produkcija
- kognicija
- memorija

Produkti

- jedinice
- klase
- relacije
- sistemi
- transformacije
- implikacije

Sadržaji

- figuralni
- simbolički
- semantički
- bihevioralni

Konvergentno i divergentno mišljenje

Konvergentno mišljenje i konvergentno učenje bazira se na sadržajima u kojima prevladaju kompaktna struktura i relativno stabilni odnosi među elementima strukture.

Ovakvo učenje se bazira na rigoroznim pravilima logičkog mišljenja, tj. logički strogo uređenom slijedu intelektualnih radnji, čime se nužno dolazi do jedinog ispravnog rješenja. Ivić i saradnici (1997) navode kako se za primjer takvog učenja može uzeti algoritam za rješavanje neke klase matematičkih zadataka ili način na koji kompjuter rješava proble-

me (ili način na koji kompjuter igra šah). Sadržinu ovakvog učenja čini proizvođenje informacija na osnovu datih podataka i davanje odgovora koji su jednoznačni i konvencionalni. Pomoću ovog načina učenja i mišljenja mogu se objašnjavati i neki oblici naučnog rada prema algoritmičkim modelima.

Divergentno (kritičko i stvaralačko) mišljenje i učenje čine osnovu podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u nastavi. Gilfordova teorija sposobnosti pruža nam dragocjene podatke o karakteru ovog načina učenja i mišljenja. U testovima divergentnog mišljenja i učenja traže se nekonvencionalni odgovori i rješenja, tj. neuobičajeni, rijetki i originalni odgovori. Ovdje se naročito ima u vidu raznovrsnost odgovora. Nađeno je da i u naučnom i umjetničkom stvaralaštvu značajnu ulogu ima i konvergentno i divergentno mišljenje. Prvo više u naučnom, a drugo više u umjetničkom i tehničkom stvaranju. U učenju putem rješavanja problema uviđanjem i u učenju putem otkrića dolaze do izražaja divergentni procesi mišljenja – gdje učenici teže da otkrivaju nove puteve rješavanja zadataka i oslobađaju se ustaljenih i stereotipnih načina učenja i rješavanja problema.

Divergentno mišljenje i učenje su osnova kreativnosti, čiju sadržinu čini proizvođenje što većeg broja novih i različitih činjenica i ideja na osnovu datih (poznatih) podataka i tu se naglašavaju različitost i originalnost. Ovaj oblik učenja češće se primjenjuje u umjetničkoj grupi predmeta, kao što su npr.: pisanje slobodnog sastava na zadanu temu ili po samostalnom izboru, slikanje akvarelom pejzaža, samostalno dramsko prikazivanje nekog književnog djela, sopstvena interpretacija muzičkog djela ili elementarno komponovanje, pronalazaštvo u tehničkim disciplinama, iznošenje velikog broja ideja za rješavanje problema koji je nastao u razredu ili školi itd. Cilj ovakvog načina rada je da se postigne inicijativnost i samostalnost učenika, kao i spremnost da se radi ono što nije tipično i što odstupa od uobičajenih klišeja i standarda.

DIVERGENTNA nasuprot KONVERGENTNOJ PRODUKCIJI

Konvergentna produkcija	Traži se samo jedan tačan odgovor – to je znanje
Divergentna produkcija	Znanje se ovdje koristi da se razviju i pronađu i druga moguća rješenja problema

Testovi kreativnosti na kojima je najviše radio Torrens se najčešće baziraju na operacijama divergentne produkcije iz Gilfordovog modela strukture intelekta. Divergentna produkcija se i određuje kao sposobnost pojedinca da pronađe i produkuje mnoga rješenja problema, da pronađe više puteva i načina rješenja. Ovo je sasvim nešto drugo u odnosu na konvergentno mišljenje i konvergentnu produkciju koja se najčešće i ispituje klasičnim testovima inteligencije – gdje se traži samo jedan tačan odgovor. Zato samo divergentna produkcija može da bude osnova kreativnosti i ona je sinonim za kreativnost. Sadržinu divergentne produkcije ili kreativnosti, prema Gilfordu, čine: fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboracija. Fluentnost se odnosi na bogatstvo ideja kako da se dođe do rješenja nekog problema. Fleksibilnost je sposobnost da mijenjamo našu početnu usmjerenost u mišljenju i zauzimamo druga različita stajališta i krećemo drugim putevima koji su efikasniji, a da se to od nas ne zahtijeva ili nam sugerise i pomaže. Originalnost je sposobnost da se daju potpuno novi odgovori koji se rijetko navode u datoj populaciji ili uzorku ispitanika. Elaboracija se odnosi na sposobnost razrade plana rješavanja problema, analize detalja i sastavnih dijelova cjeline. Kraće rečeno – kreativne osobe vide stvari i događaje na nov

i neobičan način, daju nestandardne odgovore i nova rješenja problema. To je težnja da se stvori nešto novo, i ma koliko to bilo skromno, bolje je od imitacije ili proste reprodukcije.

Zaključna diskusija

Predloženi modeli podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u ovom našem radu zahtijeva od nastavnika znatno više nego klasično predavanje. Na predavanjima nastavnik uvijek ima priliku da iznosi samo one informacije u koje je siguran i koje su provjerene, a grupna diskusija ga izlaže mnogim teškim i neočekivanim, nekad sasvim novim pitanjima. Otuda ovakav način rada zahtijeva veću širinu i dubinu znanja nastavnika. Pored toga rad na ovakvim časovima zahtijeva znatno veće intelektualno angažovanje; nastavnik mora da pamti ili da pribilježi replike pojedinih diskutanata, da dozvoli širinu diskusije, ali ne i nepotrebna lutanja, što se, takođe, često događa; da “drži konce” glavnih ideja i da se trudi da i sebi i studentima omogući poliprofilno sagledavanje problema o kome se diskutuje i na kraju dođe do harmoničnih zaključaka u grupi. Ovo je posebna vrsta stvaralačkog rada, koja donosi zadovoljstvo i studentima i nastavniku – što se rijetko javlja u klasičnim predavanjima.

Uspjeh ovakvog načina rada zavisi i od nastavnika i njegovih naučnih znanja, tj. koliko i da li redovno prati savremena istraživanja u svojoj oblasti u svijetu. Da bi to mogao, on treba da poznaje bar jedan svjetski jezik i da ima mogućnost da se služi kompjuterom i internetom.

Na kursovima gdje se primjenjuju i izvode seminarski oblici diskusije pojedini studenti već mogu dobiti zadatke (riječ je o studentima četvrte godine ili postdiplomcima) da čitaju literaturu koju nastavnik još nije stigao da pročita, i to često i na stranom jeziku. U takvom načinu rada, ne samo studenti već i nastavnik poboljšava svoja znanja. Grupa se na taj način pretvara u “malu naučnu jedinicu”.

Uspješno izvođenje nastave na ovaj način zahtijeva vježbanje i nastavnika i studenata. Otud se u samom početku ovakvog rada mogu očekivati propusti, greške, pa i slabiji rezultati nego u klasičnom načinu rada. Ali ovi novi načini i oblici rada mogu se usvojiti i prihvatiti i od nastavnika i od studenata samo ako se uporno primjenjuju, bez obzira na početne neuspjehe – dok se ne formiraju navike da se tako i spontano radi i nalazi zadovoljstvo u učešću u takvim aktivnostima, što je od koristi i za pojedinca i za grupu. I drugi slični programi kao ovaj pokazali su da ako se ovako radi jedan duži period, kod studenata se formiraju takve navike intelektualnog rada koje govore o tome da su im i metakognicija, sposobnost kritičkog čitanja i efikasne strategije učenja razvijeniji nego prije primjene toga programa.

Za izradu ovakvih programa potrebno je i dobro poznavanje Blumove taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u oblasti kognitivnog područja. U svakom ovakvom zadatku učenja dolaze do izražaja i viši i niži kognitivni procesi. Takve su i same kategorije pitanja u Blumovoj taksonomiji. Niže kategorije znanja u kojima učestvuju niži kognitivni procesi jesu: pamćenje, shvatanje i primjena. Više kategorije znanja prema istoj taksonomiji u kojima učestvuju viši kognitivni procesi (kritičko mišljenje, divergentna produkcija, evaluacija i kreativnost) jesu: analiza, sinteza i evaluacija. Važno je da sve kategorije znanja i pitanja budu zastupljene i sve su kategorije znanja i kognitivnih procesa hijerarhijski poredane, zavise jedna od druge i podjednako su važne. Problem je samo u tome što u današnjoj školskoj praksi dominiraju pitanja iz nižih kategorija znanja (pamćenje činjenica i znanje pojedinačnih informacija) čime se koriste samo niži kognitivni procesi. Na taj

način se ne stiču kvalitetna znanja po modelu viših kategorija znanja iz taksonomije, pa se ne koriste niti razvijaju viši kognitivni procesi niti efikasne strategije i sposobnosti za učenje. Ako se stalno postavljaju pitanja samo iz nižih kategorija znanja kao što je pamćenje ili memorisanje (Koliko je 2x2; Koji je glavni grad Francuske? Kada je Kolumbo otkrio Ameriku? itd.), onda time samo obezbjeđujemo prosto memorisanje činjenica, i tu nema mogućnosti za razvijanje diskusije, kreativnosti i imaginacije. Pitanja iz tih nižih kategorija su pitanja zatvorenog tipa i ona zatvaraju, a ne otvaraju diskusiju. Tu i nema potrebe za diskusijom ili interakcijom. Kakva je potreba za diskusijom ili interakcijom ako se postavi pitanje: Koji je glavni lik u nekom djelu ili kad se dogodilo to i to? Tu se nešto zna ili ne zna i odgovor se obično sastoji od jedne ili dvije riječi. Nema interakcije niti potrebe za diskusijom. Učenik nema mogućnosti da šire obrazloži odgovor, jer takvo jednostavno pitanje to i ne zahtijeva, pa se tako nema mogućnost ni za razvijanje verbalnih sposobnosti i fluentnog izražavanja. To mogu obezbijediti samo pitanja otvorenog tipa koja se odnose na više kategorije znanja iz Blumove taksonomije (analiza, sinteza, evaluacija), a u Gilfordovom modelu strukture intelekta to su pitanja koja se odnose na divergentnu produkciju ili pitanja divergentnog mišljenja itd. Dakle, pitanja nižih nivoa znanja zatvaraju diskusiju i ne podstiču razvoj viših kognitivnih procesa (analize, sinteze, evaluacije, kritičkog i kreativnog mišljenja i rješavanja problema, suđenja, vrednovanja itd.). Pitanje na koje se može dati odgovor samo jednom ili samo sa dvjema riječima ne podstiču istraživački duh i radoznalost i ne podstiče razvoj metakognicije i efikasnih sposobnosti i strategija učenja.

Mi smo u ovom radu predložili jedan interaktivni model učenja i razvijanja sposobnosti kritičkog mišljenja na bazi kritičkog čitanja i kritičke analize objavljenih članka (izvještaja i studija) o rezultatima empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u školskoj psihologiji. Model je moguće jednako efikasno primijeniti i u kompjuterskoj laboratoriji gdje studenti koriste kompjutere i na internetu bazirano interaktivno sticanje znanja. Model pomaže studentima da kritički sagledaju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja ne samo u školskoj već i u psihologiji darovitosti i kreativnosti, pa i u psihologiji uopšte.

Pokazalo se da prema ovom modelu studenti ne samo da imaju mogućnost da testiraju svoje činjenično znanje već i da u grupi diskutuju pitanja kritičkog mišljenja, tj. kritički evaluiraju rezultate nekog psihološkog istraživanja. Studenti su imali pozitivne stavove prema modelu u smislu da im model pomaže da unaprijede svoje znanje kao i da uspješnije i kritičnije procjenjuju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u školskoj psihologiji, psihologiji darovitosti i kreativnosti i u psihologiji uopšte.

Suštinski cilj svake nastave, pa i nastave programa školske psihologije je naučiti i osposobiti studente da kritički čitaju i kritički razmišljaju o objavljenim člancima i istraživanjima u oblasti psihologije. O tome su govorili mnogi i naši i strani autori (Stevanović, B., 1968 i 1970; Radonjić, 1966 i 1978; Kvašček, 1968, 1978 i 1980; Stojaković 1985 i 2006; itd.). Studenti, ne samo na postdiplomskim već i na dodiplomskim studijama treba da imaju razvijene sposobnosti kritičkog čitanja i kritičkog vrednovanja empirijskih i eksperimentalnih istraživanja. To je i zbog toga što je stil i stručni nivo pisanja o rezultatima nekog empirijskog ili eksperimentalnog istraživanja daleko teži nego u udžbenicima koji su u svakodnevnoj upotrebi. Zbog toga su mnogi studenti zaplašeni i pretrpani izvještajima empirijskih i eksperimentalnih istraživanja koje čitaju površno i bez razumijevanja. To se dešava i zbog toga što mnogi od njih veoma često čitaju samo argumente iznesene u uvod rada i završnoj diskusiji (zaključke), a ne bave se analizom i kritičkom procjenom hipoteza, metoda, ciljeva, zadataka i rezultata istraživanja. Zato kad dođe vrijeme da sami

obavljaju svoja istraživanja i rade samostalno izvještaje i svoje seminarske i diplomatske radnje, oni se često osjećaju i nesigurno i zbunjeno. Svrha ovog članka i ovog modela i jeste da im pomogne da prevaziđu te teškoće.

Na kraju ove diskusije potrebno je kazati i to da postoje mnogobrojne definicije kritičkog mišljenja kao jedne od najbitnijih intelektualnih sposobnosti. Mi se nismo opredjeljivali za neku od njih u smislu koja bi to definicija kritičkog mišljenja bila najkompletnija. To nam nije bila ni namjera, a bilo bi i dosta teško, jer svaka od njih ističe neku komponentu te sposobnosti koja je manje naglašena u drugim definicijama i obrnuto. Nama je bilo važnije da izdvojimo one komponente ili karakteristike kritičkog mišljenja koje obuhvataju njegovu i sadržinsku i suštinsku vrijednost kod većine tih definicija i da na osnovu njih pokušamo razviti program podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu od osnovnoškolske do univerzitetske nastave. Zato ćemo ovdje još jednom izdvojiti te bitne karakteristike kritičkog mišljenja i sugestije kako ga je moguće podsticati i razvijati u nastavnom i naučnom radu. Karakteristike koje se najčešće spominju i dovode u vezu sa razvijenim sposobnostima kritičkog mišljenja su sljedeće: a) kritičko mišljenje se odlikuje fleksibilnošću i može da toleriše nejasnoće i neizvjesnosti, b) kritičko mišljenje nam omogućuje da uočimo suštinu pojava i da odvojimo bitno od nebitnog ili manje bitnog, c) kritičko mišljenje, takođe, uvijek sadrži i jednu dozu opreznosti u donošenju (prebrzih) zaključaka, č) kritičko mišljenje uzima u obzir i razmatra i one činjenice koje mogu biti u suprotnosti sa našim početnim zaključcima i hipotezama, kako se ne bi izgubili iz vida ili prebrzo odbacile neke važne činjenice za koje smo mislili u početku da su nebitne ili manje važne, ć) kritičko mišljenje nas uvijek upozorava i omogućuje nam da analiziramo i uzimamo u obzir sve raspoložive činjenice i detaljnije ih analiziramo prije izvođenja generalizacija i konačnih zaključaka. Ono nam pomaže da suviše ne pojednostavljujemo stvari i događaje i da ne budemo površni i prebrzi u donošenju zaključaka

Literatura:

- Bara, J. (2007): *The Motive for Creative Work*, New Jersey, Mc Growth Hill.
- Bandur, V. Potkonjak, N. (1996): *Pedagoška istraživanja u školi*, Učiteljski fakultet – CURO, Beograd.
- Bandur, V. Potkonjak, N. (2002): *Istraživanja u školi*, Učiteljski fakultet, Užice.
- Baumrind, D. (1991; 2004): *Parenting Styles and Child Development*, New York, Garland.
- Baumrind, D. (1971): *Current patterns of parental authority*, Developmental Psychology, Monographs.
- Bloom, B. (1966): *Taxonomy of educational objectives*, New York.
- Bruner, J. (1967): *Toward a theory of instruction*, Harvard, University press.
- Bruner, J. (1972): *Tok kognitivnog razvoja*, Beograd, Psihologija br. 2.
- Bruno, A. (1983): *How to develop a personalized learning style*, Early Years 14 (1).
- Cattell, R. (1966): *The scientific analysis of personality*, Chicago.
- Chance, P. (1986): *Thinking in the classroom*, New York, Teachers College Press.
- Dorđević, B. (1977): *Dodatni rad učenika osnovne škole*, Beograd, Prosveta.
- Dorđević, J. (1981): *Savremena nastava*, Beograd, Zavod za udžbenike.
- Dorđević, J. (1990): *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*, Beograd.
- Elkind, D. (1987): *Superkids and superproblems*, Psychology today, May.
- Finci, P. (1987): *Ishodište pitanja*, Banja Luka, Glas.
- Fink, E. (1985): *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*, Beograd, Nolit.

- Flavell, J. (1977): *Cognitive development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligence: The theory and practice*, New York.
- Gojkov, G. (1996): *Kognitivni stil u didaktici*, Vršac, VŠV
- Gojkov, G. (2009): *Didaktika i metakognicija*, Vršac, VŠV
- Gojkov, G. A. Stojanović.: *Didaktičke strategije i divergentna produkcija*, Srpska akademija obrazovanja.
- Guilford, J. P. (1972): *Intellect and the gifted*, The Gifted Child Quarterly 16.
- Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*, New York, McGraw Hill.
- Guilford, J. P. (1959): *Three faces of intellect*, The American Psychology, Vol.1.
- Kail, R. (1984): *The development of memory childre*, San Francisco, Freeman.
- Kanevsky, S. L. (1996): *Applying the principles in an elementari school classroom*: In J.
- Kvašček, R. (1978): *Modeliranje procesa učenja*, Beograd, Prosveta.
- Kvašček, R. (1980): *Sposobnosti za učenje ličnosti*, Beograd, Naučna knjiga.
- Kvašček, R. (1969): *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*, Zavod za udžbenike.
- Kvašček, R. (1975): *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*, Sarajevo.
- Kvašček, R. (1976): *Psihologija stvaralaštva*, ICS, Beograd.
- Oljača, M. (1996): *Self koncept i razvoj*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
- Oljača, M. (2013): *Andragoška didaktika*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
- Platon (1974): *Menon – Dijalozi*, Beograd, Kultura.
- Potkonjak, N. (1977): *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Beograd, Prosveta.
- Potkonjak, N. (2003): *XXI – vek, ni „vek deteta“ ni vek pedagogije*, Beograd, Novi Sad.
- Smith, A. R. (1994): *Shallenging Your Preconceptions*, Washington, Brooks Company.
- Sternberg, R. (1986): *Intelligence applied*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.
- Stojaković, P. (2011): *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*, Banja Luka, Filozofski fakultet.
- Stojaković, P. (2014): *Višestruke sposobnosti za učenje*, Banja Luka, Filozofski fakultet.
- Šefer, J. (1997): *Kreativnost u malim grupama i saradnja učenika i nastavnika*, IPI, Beograd.
- Šefer, J. (2015): *Kreativnost u tematskoj nastavi*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Vilotiević, M. (1992): *Vrednovane pedagoškog rada u školi*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Vilotijević, M. (1996): *Sistematsko-teorijske osnove nastavnog procesa*, Beograd.
- Vilotijević, M. (2000): *Didaktika II*, Naučna knjiga, Beograd.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind and society*, Cambridge, Harvard, Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*, Cambridge, Harvard, Press.
- Wity, P. (1961): *The Gifted Child*, Boston, Mass, Heaath

Акад. проф. др Стана Смиљковић

Врање

ВРЕДНОСТ РЕЧНИКА И УЛОГА НАСТАВНИКА У РАЗВИЈАЊУ КУЛТУРЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Аутор рада указује на посебно поштовање лика и дела проф. др Николе Пошкоњака, као и на специфичности његовог односа према васпитању, образовању и култури личности кроз историју до данашње доба. Залагање професора за очувањем српске педагошке терминологије истовремено је и његов став према чистоти и лепоти матерњег језика. Незамислива је улога наставника који својим ученицима не развија смисао за уочавањем вредности и мелодичности језика којим се у свакодневном говору служе, који не предлаже читање одабраних књижевних дела у циљу развијања говора и бољање речника – све су то ојомене које упућује професор који је, како каже Његош „прошао сито и решето“ да би доживео живој њун успех и рада. Текстом који ће уследити истрадићемо се да допринесемо тумачењу функције речника и улоге наставника у васпитно-образовном раду, као и улоге наставника кроз различите облике и пристоје матерњем језику.

Увод

„Свет се одражава у речи, као сунце у малој капи воде.“

Лав Виготски

Природа проф. Поткоњака определила га је за бављење најблагороднијим и најкреативнијим послом: васпитањем и образовањем генерација којима је од својих млађих дана уливао веру у постојање виђења другачијег света уколико досегну духовну лепоту истинским радом и залагањем за очување језика као главног ослонаца историје и културе. Кроз стваралаштво различите врсте и поштовања дела, изума и наука прошлих генерација и писаних трагова као доказа о непрекидном трајању, проф. Поткоњак је кроз свој дуги животни век учио и научио онолико колико је то од њега захтевала наука и пракса образовања. Дефинисањем појмова о школи, учитељима, васпитању и другим, указује на проналажење пута до ученика, али и наставника који знањем и вештинама упућује, саветује, образује како би та знања и вештине унапредили, изградили став и обогатили своју мисао о задатим проблемима. Проф. Поткоњак у својим обраћањима, при писању или говору, није се стриктно држао педагогије као науке којој се посветио. Он је кроз историјске епохе пратио педагошке изразе и синтагме и њихову трансформацију, значење у одређеним периодима, позивао се на знамените педагоге, психологе, лингвисте, историчаре код Срба и широм Европе и света. Богатство мисли о појавама и процесима на тај начин коришћено је у различитим приликама и активностима, уз објашњење порекла одређених термина. Не изостају помени знаменитих претходника педагога и писаца, што је знак поштовања идеје и стваралаштва оних на чијим су се открићима

ма темељиле нове и другачије смернице васпитања и образовања. Критички став према онима који заборављају речи матерњег, у овом случају српског језика, врло је изражен. Не опрашта професор употребу страних речи и израза јер постоје српске речи које су коришћене при организацији васпитно-образовног рада, нарочито назива професије и занимања. Са дозом туге говори о занемаривању мелодичних и старих речи које на најбољи начин сликају стварност ма где она била. Схвата да међулингвални и социоекономски услови диктирају другачију стварност, обогаћују културе, али брига за очувањем матерњег језика не треба да се односи само на просветне раднике, већ и народ.

Вредност речника

С обзиром на то да се проф. Поткоњак стално позива на речи које су саставни део различитих речника, подсетићемо се вредности речника матерњег језика. Речник-књига својим богатством представља васкрснуће традиције, светова историје, укупни живот човека. Речи у речнику говоре, јер их свевидећи путник и аутор маштом, причом, белешком, објашњењима оживљава, кроз њих говоре старине и векови. Тај њихов живот траје кроз значења, симболе и мелодију. Читање речи речника представља саучествовање у њиховом записивању.

Речник представља духовну и психолошку ситуацију времена, али и непрекидно приближавање прошлости и токовима будућег развоја и обогаћивања језика. То је посебна конституција настала најпре у мислима, у свести, а онда и забележена. То је један оживели језички простор по коме се читалац и тумач креће. Из њега израња тамновилајетска мелодија и карактеристичан звук у коме има и отмености, и хумора, и горчине, и наде. Једном речју, та реч је стваралачка и плодотворна јер представља универзалну загонетку времена и простора на коме се рађала.

Реч је кондензована мисао, и реч – снага. Мелодија која се јавља као олуја, звук данашњег времена. Ехо прошлости и симбол садашњих запретаних симболичних значења. Реч – реченица, и реч у различитим контекстима струји двосмерно према духовној старини и садашњем времену. Опомиње на бројне представе које су зачињале речи које је народ стварао, умео да створи нову реч и припише јој ново значење. Реч је мит о појави, и мит за себе. Њоме су створене божанске приче, она је основа за нове речи, асоцијација на већ постојеће.

Речи у речнику су бајке: чудесност бескрајна и чаролија која наговештава бистротечне изворе са којих ничу лепоте и звуци планина, долина, пећина, река. Непогрешива симболика којом се брише време, простор, остају само наговештаји да су речи живеле и развијале се, упијале се у човекову свест, продубљивале, поправљале или обнављале дух. Зато су речи дух, не само старина, већ и трептај. Оне су песма народна и његова мисаона енергија, фантазија. У њиховим трептајима звони неочекиваност, нарочито ако речи наједном искрсну из сећања. Онда оживе као феникс из пепела и докажу да је заборав привид, а значење, не бајка, већ реалност.

Реч је филозофија у једном новом кључу, јер се у њој гнезди свеколики живот, слојеви свести, култура која плени. У њима су приче и предања, песме и пословице. Народни изуми живе у њима. Осветљавају трагове народне психологије и животне филозофије. Зраче као алеми и наговештавају и недоречено, или неречено. Замишљено или измишљено. Такве, у своме низу, живе као прича о себи и својој историји. И прича су за себе, само ако човек уме да отвори њена врата схватиће колико је то занимљив свет, јединствена лексичка структура са мелодијом и симболиком значења.

Речи су симболи: из њих извиру светлости и уливају се у њих. Те светлости речи представљају разна налачја човекова, једну антрополошку тајну која траје колико и векови. Оне су река онда кад се човек потруди да их гради и неже. Низ су један који, наизглед скривеном симболиком, чини да се продужи до космоса. И космос су речи јер наговештавају загонетке чија се семантика крије иза звучних симбола и сигнала. Ланац који тежи усправном, јер речи су стубови који чврсто стоје у својим темељима. Темљеи су зачеци, али и почеци из којих се назире бескрајна значења. И сада прочитане, оне подстичу машту старијих да се присете детињства и звоњаве дијалекатских речи, њихових некадашњих и садашњих садржаја значења.

Речи нису само сећање, оне су радост која се при сећању јавља, дубока сетa што су биле, постојале, значиле; сада само служе памћењу. Али – речи су и мостови невидљиви који спајају времена и људе. Њихова мелодија и чудесни звуци кроје производе, акценти допиру до уха човека коме је овај језик матерњи. Матерњи језик је први зов, прво значење које допире, гласни призив гена да упију исконски зов и урежу себи у памћење језик предака који се не да заборавити. О свему томе професор говори, упућује његове кориснике са циљем да се старина очува и пренесе генерацијама.

Наставник, ученик и савремена настава

„Само једном остадох без гласа.
Било је то онда када ме неки човек
упита: „Ко си ти?“
Х. Џубран

Наставник је незаобилазна личност у реализацији било ког облика наставе. Ученици трајно памте лик наставника, у њему се препознају и оживљавају успомене из ђачког доба и раног детињства. Да ли ће сећања некадашњих ђака бити лепа или непријатна, зависи, преваходно, од личности учитеља и од свега онога чему их је учио, као и од оног, чему их је научио. Учитељ „мора бити без телесних недостатака и са слухом да би наставу могао обављати у целини. Учитељ треба да је емоционално стабилан, да поседује све моралне особине, посебно доследност и чврстину карактера, да би могао да даје добар пример. Уз то, мора да воли ученике и свој позив, што је битан услов општем и стручном усавршавању и прати развој педагошке науке како би њена најновија достигнућа користио у своме раду...“ (*Педагошки речник* 1967: 508). Ако би се овом мишљењу додао став да учитељ мора бити и добар говорник, био би то став који се уклапа у модерна схватања наставникове улоге у реализацији наставних садржаја.

О лику наставника доста се говори и пише, у бројним расправама, педагогијама и дидактикама, у литератури и различитим дискусијама, на стручним скуповима. Притом се истиче да је наставник истовремено и медијатор и говорник у разреду, на ходнику, у јавном и приватном животу, на родитељским састанцима, школским приредбама и другим културним и пригодним манифестацијама. Оне не комуницира само са ученицима, већ и са саговорницима у ширем животном окружењу. Но, и поред тога, наставник оцењује само ђаке, а сви остали – ђаци, родитељи, школски педагог и директор, сви са којима комуницира – оцењују њега. Понашање наставника и резултати његовог рада нису само под надзором његових претпостављених, већ и средине у којој живи. Ученици са посебном пажњом прате његове навике, сваки покрет и изговорену реч. Он је њихов узор и зато он нема права на грешке.

Физичке и духовне особине наставника, интегративни су елементи његове личности. Он мора да зрачи оптимизмом и благонаклоношћу. У његовим поступцима ученици треба да нађу образац понашања, а у речима, путоказ зрења и одрастања. Изнад свега, мора бити честит човек који ће стално откривати неке нове вредности свога карактера, а речима проширивати видокруг живота. Уколико свакодневно од њега сазнају нешто ново, ученици ће са радошћу долазити у школу, она ће им тако постати, не само извор знања, већ и оаза детињства којој ће се касније, у мислима, често враћати. На формирање ученикове личности наставник делује својим говором, начином рада и укупним понашањем (Смиљковић, С.: *Годишњак Српске академије образовања*, 2009: 815-822). Колико ће освојити наклоност ђака и животног окружења, зависи највише од њега, јер ученици за своје узоре узимају само наставнике којима верују, које поштују и којима се диве. Знаменити Марко Фабије Квинтилијан (35–96. н.е.), који је познат по књижевном и педагошком раду, у свом делу о говорништву са посебном пажњом говори о моралном лику наставника: „Нека учитељ сам нема порока, и нека их не трпи од других. Нека његова строгост не буде мргодна, а љубазност не буде попустљива, да не би отуда поникла мржња или омаловажавање. Нека буду дужи разговори о моралном и добром, јер што чешће буду саветовања, то ће ређа бити потреба за казнама. Учитељ да не буде раздражљив, али у исто време да не гледа кроз прсте онима које треба поправљати. Нека буде једноставан у предавању, стрпљив у раду, да се више труди, него да захтева. Нека радо одговара онима који питају, и нека поставља питања ђутљивима. У похвалама да не буде исувише тврдица, али и да не буде исувише раскошан, јер прво одузима вољу за рад, а друго порађа безбрижност. Сваки дан нека он каже ученицима нешто што ће им остати у памћењу.“ (Квинтилијан, 1967: 125–126).

Да би одговорио свим захтевима које савремени програми о образовању и васпитању постављају, наставник може носити епитете високообразовне личности, то је човек који воли свој позив и оне које васпитава, уметник речи и креатор, свестан свог позива и одговорности коју преузима у подизању младих нараштаја. Да би задовољио набројане, и друге критеријуме, наставник мора непрекидно да се усавршава и подиже ниво свога знања у оквиру различитих духовних дисциплина, пре свега, из књижевности и језика, да прати достигнућа савремене стилистике и реторике, осавременује методе и начине у образовању и васпитању младих генерација.

Улога наставника мери се његовом одговорношћу у формирању личности ученика, нарочито у оној фази живота када се на њега може трајно утицати. Подстицање ученика да радом и одговорношћу постану самосвојне и образовне личности, способне да уроне у свет књижевног дела, и светове других уметности и наука, наставников рад води савременим стремљењима васпитања и образовања.

Данас се учитељи и наставници образују на факултетима где се посвећује знатна, али још увек недовољна пажња култури говора. Да би учитељ или наставник био истински узор својим ученицима, поред неопходног знања, мора испољавати висок ниво елоквенције неопходан за комуницирање и придобијање њиховог поверења. Притом, ваља знати да су прве године школовања у основној школи полазна основа у свеукупном развоју личности, нарочито у развијању њеног језичког осећања. Смиљка Васић истиче да се „говор најбоље и најлакше савлађује баш у периоду детињства.“ (Васић, 1991: 45). Улога наставника у том случају добија још већи значај.

Учитељев пут до схватања суштине савремене наставе није лак, али могућности су бројне, што зависи од његове љубави, знања и креативности. (Смиљковић С., *Годишњак*, 2010: 271–279). Предлажемо, из тих разлога, неке од путева којима ће се откључати значење књижевних дела за децу, открити функција речи као медијума у успостављању ко-

муникације на релацији наставник –ученик. У том тумачењу текста и језика неопходна је промена „модела читања“ и говорења о њима како би се емоционалним доживљајем доградило дело и схватила улога језика.

С обзиром на то да ново време прати и промене у психофизичком свету деце, рецепијената књижевно-језичког градива, залажемо се да се на примерима најновије књижевне продукције за децу обogaћене мотивима савременог, подстиче радозналост деце како би активно размишљала о проблему и заузимала одређене ставове о томе.

Тежња савремене школе састоји се у тражењу најисправнијих путева који ће ученика водити до интересантних језичких појава и законитости. Над неким појавама у језику писаца ученици ће се помучити, али ће схватити да до разумевања текста и решења морају доћи.

Књижевна дела за децу допуштају слободу ученику током процеса сазнања, а показана сазнања наставнику ће омогућити да усмерава ученике ка даљим активностима. Радост откривања језичке загонетке књижевног текста представљаће језичку мотивацију за даље учење језика и повезивање садржаја прочитаног.

Сталним слушањем говора, звукова у говору при гласном читању делова књижевних текстова, ученици ће богатити свој речник, па самим тим, и јасно одговарати на постављена питања о јунацима, догађајима и доживљајима; постављати питања у складу са својим способностима и интересовањима; причати, препричавати, скраћивати и проширивати текстове; сликовито изражавати доживљаје.

У раду на језику књижевних текстова залажемо се да ученици не гомилају само податке и памте чињенице, већ разумеју написано и доносе одређене судове о томе. Зато је тежња да се методе и средства рада осавремене, поступци у проучавању књижевних дела правилно одаберу, како би се омогућило активно стицање знања са практичним функцијама. На тај начин ће ученици оформити своју мисао да је лепота написане књижевне речи трајна јер у њој живи језик који треба неговати и волети.

Закључак

Сегменти о којима је било речи чине само једну од оријентација професора Поткоњака, све са циљем очувања вредности и суштине матерњег језика чија се природа огледа у различитим сферама живота и рада. Неправедно би било не поменути професорово бављење уџбеницима, штампарством, на првом месту букварима. Детаљним описом првих књига насталим на старословенском или рускословенском језику, почев од буквара Саве Дечанског, штампаног у Венецији, до савремених – професор Поткоњак упућује наставнике, научне раднике и истраживаче у поље које је поникло из историје и традиције ради очувања језика који је у сталном развоју, богаћењу и оплемењивању у књижевним, научно-популарним, стручним и научним делима.

У знак захвалности и сећања приносимо следеће стихове чувеног песника, филозофа, заточеника лепе речи, човека који није познавао границе људскости и света:

„Беше то још јуче кад сматрах
себе делићем који без ритма
трепери у сфери живота.
Сада знам да сам ја сфера,
Да се живот сав у ритмичним
Делићима у мени помера.“
Халил Џубран

Литература:

- Васић, Смиљка (1991): *Вештина говорења*, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд.
- Виготски, Лав (1977): *Мишљење и говор*, Београд, Нолит.
- *Годишњак Учитељског факултета* (2010), Врање, Учитељски факултет.
- *Годишњак Српске академије образовања* (2009), Београд: Српска академија образовања.
- Гојков, Грозданка (1995): *Васпитање метакогниције као елементи дидактичке компетенције наставника*, Шабац: ВШВ.
- Квинтилијан, Марко Фабије (1967): *Образовање говорника (Institutio oratoria)*, Сарајево: „Веселин Маслеша“.
- Смиљковић, Стана (2002): *Настава српског језика I*, Врање: Учитељски факултет.
- Смиљковић, Стана; Милинковић, Миомир (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет.

Akad. prof. dr Milan Uzelac

Novi Sad

Profesor Nikola Potkonjak i moj otac rođeni su iste godine u mestu Medak u Lici; kuće im nisu bile mnogo udaljene jedna od druge, išli su u istu školu, u isti razred; moj otac umro je pre 20 godina a evo sad iznenada i prof. Potkonjak i nisam uspeo da ga pitam kakvi su bili učenici u školi. Sad, kad nema ni jednog ni drugog među živima, onima koji su još tu, predajem na ruke ovaj tekst u znak sećanja na njih dvojicu.

Milan Uzelac

U PREDVORJU NOVOG VREMENA

Posvećeno prof. Nikoli Potkonjaku

Sadržaj:

Proemium. Svet bez logike
Simptomi vremena
Metafizičko ništa
Neizvesnost
Neurotizovanje socijuma
Brisanje privatnosti
Organizovano obmanjivanje
Ravnanje vremena života
Blaga bespomoćnost
Strah od nepoznatog
Organizovani strah
Opadanje straha
Svakodnevnost smrti
Život u očekivanju smrti
Izgnanstvo iz virtuelnog sveta
Besmisao najvišeg smisla
U potrazi za noumenalnim
Nevidljivi gospodari
Kraj beskraja ili beskraj kraja
Odricanje sveta
Apoteoza bestemeljnosti
Posle apsurdna

Proemium. Svet bez logike

Logika je posledica logosa. Na delu je osmišljavanje govora. Da bi govorenje moglo postojati, neophodno je njegovo omeđivanje u mreži stabilnih, jednoznačnih nepromenljivih značenja stvari. Kako se to može postići danas, a kako to beše uspostavljeno u najstarija vremena.

Već prethodno govor je morao izgraditi pojmove i načiniti njihovu od svih prihvaćenu hijerarhiju paralelnu stvarima i njihovim odnosima. Tako nešto, kao i mnogo drugih stvari, dugujemo duhovnoj i misaonoj genijalnosti starih Grka. Aristotel (384–322. p. n. e.) je hijerarhizovao sistem stvari saglasnih gramatici uvodeći među njima paralelizam, otvarajući mišljenju put ka domu za kojim tuguje.

Spisi koji su se bavili tom problematikom, dobili su u Likeju, pod neposrednim nadzorom Stagiranina naziv *Organon*. Sam izraz *organon* znači oruđe i ovde je reč o tekstovima koji bi trebalo da budu poseban ljudski organ, organ čovekovog mišljenja.

Aristotelovo delo pokazalo se epohalnim i neprevaziđenim do našeg vremena. U dva maha ono je bilo samo formalno preoblikovano i usaglašeno s vremenom koje ga je u svojim temeljima čuvalo; desilo se to u vreme sholastike, formalizovanjem logičkog jezika, i u naše vreme njegovim matematizovanjem.

Sam naš način mišljenja ostao je (zahvaljujući svojim u antičko doba uspostavljenim temeljima) sve vreme isti i preostalo je samo da se mišljenje iskaže na različite načine, koji nisu mogli protivrečiti osnovama koje je formulisao veliki Stagiranin.

Na početku novog doba javilo se jedno, na prvi pogled, novo shvatanje principa i mogućih puteva mišljenja. Frensis Bekon (1560–1628), duhom još uvek pripadajući više renesansi, smatrao je da aristotelovsku deduktivnu logiku treba dopuniti logikom induktivnom, koja će polaziti od onog verovatnog. Ne treba misliti da sve to nije imao u vidu i opisao u svojim spisima već Stagiranin, ali, Bekon je dobio u njegovo i potonje vreme više slave no što mu to možda realno pripada. Naspram antičke metode zasnovane na dedukciji, on je istrajavao na induktivnoj, navodno novoj metodi, koja bi trebalo da vodi novim saznanjima i otvarati nove horizonte.

Ne može se reći da njegova „nova logika“ nije pomogla utemeljenju novovekovnih nauka, ali, u isto vreme logički postulati aristotelovske logike ostali su neizmenjeni: principi *identiteta*, *protivrečnosti* i *isključenja trećeg* (kao i Lajbnicem potom dodati *princip dovoljnog razloga*) ostali se nepromenjeni i neuzdrmani principi ljudskog mišljenja.

U prošlom stoleću počele su da stiču popularnost polivalentne logike i brzo su se množili njihovi vatreni pobornici. Potom, kad se prašina slegla, pokazalo se da, uprkos svoj buci, one ne mogu osporiti principe logike kao takve već da su, polazeći zapravo od nje, samo još jedan novi momenat, jedan novi iskorak izveden iz veličanstvenog Stagiraninog sistema.

*

SVI će se saglasiti da poslednjih nekoliko decenija čine jedno epohalno razmeđe, jedno međuvreme: očigledno je napuštanje i sve brže udaljavanje od načina života svojstvenog najvećem delu prethodnih stoleća (bez obzira na to koliko su se i ona sama menjala), i zalaženje u neko drugo vreme, neki drugi prostor koji svi osećaju kako sa svih strana nezadrživo nadire i preplavljuje svet, ali koji niko niti razume, niti mu vidi smisao.

Događaji se velikom brzinom smenjuju, neki delovi njihovog sadržaja se ponavljaju, neki velikom brzinom menjaju, prepliću se shvatanja onog što se desilo u kratkim vremen-

skim razmacima, ali svemu se ne nazire bilo kakav smisao niti bilo kakvo tumačenje uspeva da pretenduje na opštu saglasnost.

Ako je nešto znak današnjeg vremena, to je – odsustvo svakog smisla. Sve što se zbiva ma koliko vidno, ma koliko bilo bez bilo kakve skrivene pozadine, ne sadrži u sebi bilo kakav smisao, niti se smisao može bilo čemu pripisati jer tako nečeg jednostavno nema.

Živi se pod znakom jednog velikog *zašto*? Svi odgovori koji bi bili ponuđeni pokazuju se neadekvatnim jer polaze od ranije poznatog iskustva. Novi načini odlučivanja nisu nam poznati jer ne prepoznamo osnovu na kojoj bi se mogli uspostaviti.

Dešava se nešto čemu ne uspevamo da odredimo razlog postojanja, ali, to nešto je evidentno i ne može biti zanemareno. Ono jeste nerazumljivo, ali nije nepostojeće; sa njim se mora računati, jer nikud se ne može više dospeti starim putevima; pred sobom imamo nešto što nesporno jeste, ali, to „nešto“ sve više je u toj meri dominantno da samo ono, u krajnjem ishodu, i jedino jeste.

Odvijaju se procesi koji imaju unutrašnju, nama apsolutno nepoznatu strukturu, zapljusnuti smo događajima koji nema nikakav ekvivalent u onom što je zbivanjima u našem okolnom svetu prethodilo. Počinju da se povezuju različiti međusobno na prvi pogled dispartni trenuci, koje ne uspevamo u sklopu celine protumačiti ranijim metodama misaonog zahvatanja koje nam je očuvala i prenela tradicija. Izdvajaju se dešavanja, dominantna, s mnoštvom paralelnih, sličnih događaja, no među njima se ne da nazreti bilo kakva veza niti naći način da se svo zbivanje zahvati kao smisaona celina kako bi se mogla sagledati vodeća linija zbivanja.

Uслед dezorijentisanosti, ljudi su sve više uplašeni, zastrašeni mogućnošću da sve što se zbiva ipak nije spontano, da svetom ne vlada slučaj, već da je, naprotiv, započet nekakav duboko promišljen, temeljno projektovan i dalekosmerno organizovan napad, ne samo na same principe mišljenja, već, i na sve forme dosadašnje logike zdravog smisla, a samo s jednim ciljem: da se relativizuje svaka razložnost na koju bi se neko hteo osloniti.

Osporava se temelj onog što nikad nije bilo dovedeno u pitanje, tako što se u navodnim tumačenjima konkretnih događaja, kojima smo neposredni svedoci, osporava njihov doskora opšteprihvaćeni smisao, a s druge strane, permanentno potencira sveopšte bezumlje, tako što se ono što bi moralo biti logično, ugrožava u svojoj ontičkoj egzistenciji prisilnim svođenjem na nešto „nenormalno“, bez ikakvih namera da se to *nenormalno*, proglašeno normalnim, ma na koji način objasni i svede u uzročno-posledični niz razložnih događaja, čime će se, uprkos tome što se ono *ne-logično*, iako ni na koji način ne može istumačiti sredstvima logike, proglasiti za jedino logično.

Šta je tema današnjeg dana? Nekadašnju večnu žudnju za slavom, za uspesima i pobedama, sada je smenio strah od bolesti i neke u svesti svih uvrežene potencijalne masovne zaraze, trka u samoizolovanje od okolnog sveta, panični beg od drugih, od svega što nije u funkciji održavanja sumnjivog i krhkog zdravlja.

Pošto je odavno razorena doskora prihvatana sfera ljudske privatnosti, sada se čini novi korak: zalaženje u oblast svesti i brisanje u njoj bilo kakvih zaštitnih mehanizama od svega što neposredno ugrožava pojedinca. Međutim, najveća opasnost današnjice manifestuje se u tome što se ne ostaje pri destrukciji i dekonstrukciji, pri preoblikovanju svesti pojedinačnog individuuma. Zahvati koji se sistemski preuzimaju daleko su obuhvatniji – pretenduju na planetarnost.

To je jedan od razloga što opasnosti vrebaju odasvud, ali posebno iz onih oblasti koje se upravo stvaraju, za koje nismo mogli znati niti ih mogli dosad ni zamisliti uz svu našu maštovitost a pre svega usled njihove nepoznatosti i nepotrebnosti u svakodnevnom živo-

tu. Ljudska egzistencija je u svim ranijim vremenima bila ugrožena i čovek je bio uvek u situaciji da gradi svoje odbrambene mehanizme kojima bi se suprotstavio okolnom svetu; bio je ugrožen i telesno i duhovno, no danas je telesno ugrožen možda u još većoj meri, budući da sad opasnosti vrebaju ne samo iz fizičkog spoljašnjeg sveta, već i sfere koja medijski determiniše svest pojedinaca. Agresija je planska, sveobuhvatna, globalna, i da upotrebimo malopre korišćen pojam – planetarna. Ciljevi su odavno formulisani, ali ne i svima dostupni. Svet nema racionalnu osnovu, ali se iz njega ljudima na krajnje racionalan način manipuliše prikrivenom, a zapravo lažnom racionalnošću.

Kad sam bio mali, govorili su mi: nemoj da hramlješ i da simuliraš da ti je noga kraća, jer, ona će u jednom času početi stvarno da ti se skraćuje. Bio sam mali i smeja sam se. Verovao sam u zdrav razum i ono što je posledica uzročno-posledičnih odnosa. Potom su to pokazivali na primeru jednog glumca koji je stalno simulirao hromog čoveka i potom posle nekog vremena glumljenja, počeo da ima ozbiljne probleme sa hodom. Ako nečiji organizam poseduje imunitet, zašto ga mora zbog imaginarne, moguće opasnosti srušiti, da bi ga potom ponovo uspostavljao. Ako neko dobro peva, zašto mora početi da krešti, da bi potom popravljao narušen ranije dobro postavljeni glas?

Uvek je zdravlje bilo na strani zdravih. Sad je ono na strani bolesnih. Jer, samo oni koji kao zdravi pristaju da budu lečeni, prihvatajući da na svoju odgovornost postanu rizično bolesni, da bi, navodno „zaštićeni“ od bolesti postali njeni potencijalni nosioci, jer su od bolesti navodno „sačuvani“, mada je ako zbole bolest mogu preneti svima koji na nju nisu imuni, budući da su na nju, kako stvari stoje, oni imuni još manje.

Ljudi su ponekad (da bi opravdali sebe) pribegavali zloupotrebi ne samo statističkih rezultata, no i statističkih metoda, no u naše vreme manipulacija statističkim rezultatima postala je posebna profesija, a statistika i dalje priznata i uvažena metoda opisivanja događaja i masovnih postupaka. Jedan moj prijatelj stalno mi je govorio da ima utisak kako „tamo negde“ sedi hiljade ljudi sa samo jednim zadatkom da smisle načine kako bi nam život bio gori. Ja sam to smatrao paranoičnim, no danas mislim da je on bio duboko u pravu, samo s tom razlikom da je broj tih ljudi „tamo“ mnogo veći.

Evidentno je da se smanjuje broj tema o kojima se misli i o kojima se sve ređe razgovara. Skup asocijacija se smanjuje i tematski sužava, jutro počinje s pitanjima o zdravlju, a dan završava indukovanjem straha o mogućoj bolesti, i sve većom brigom za nadolazeće sutra, pa ljudi sami, među sobom, počinju da se dele na bolesne i one koji nisu pregledani.

Ono što se podrazumevalo, sad izbija na površinu i postaje dominantno. Razgovori postaju monotoni. Jedne te iste reči se u beskraj ponavljaju i u raznim situacijama poprimaju različita značenja. Apstraktnih pojmova sve je manje, jer sve se manje misli o onom opštem i istinski poslednjem. Svakodnevicu guši strah od sveprisutne bolesti koje nigde konkretno nema u njenoj opštosti.

Zdravi, ubeđeni da još uvek nisu, a mogu biti bolesni, postali su opasnost za one zdrave koji nisu do ovog časa lečeni, ali, koji svojim zdravljem, odlažući da pristupe (kao zdravi) lečenju, ugrožavaju „lečene“ za koje se još uvek ne zna koliko su „lečenjem“ izlečeni od onog što nisu imali, ali će zato umreti od onog „drugog“ što nikog se ne tiče, jer to je njihova stvar, pošto su sami sve rizike i svu odgovornost preuzeli na sebe, prihvatajući u jednom času da su samo privremeno na apstraktan način „zalečeni“, a trajno bolesni u potenciji.

Antička nauka bila je zasnovana na posmatranju (*theoria*), novovekovna na eksperimentu i dokazivanju u svim mogućim slučajevima. Veliki broj savremenih, fundamentalnih nauka, sve manje je podstiču na nova istraživanja (jer se sve manje ljudi upušta u du-

gotrajna potvrđivanja novih hipoteza) i time su one latentno lišene daljih strateških finansijska ulaganja, pošto njihove teorije u većini slučajeva ostaju eksperimentalno nedokazive, što, ne znači da nisu istinite, već da svojom neproverljivošću spadaju u oblast privatnih verovanja, ili, ako su elegantne (mada nedokazive), onda u oblast umetnosti.

Na taj način, *estetika*, pozno nastala filozofska disciplina, koja se u prvo vreme bavila filozofskim aspektima egzistencije umetnosti i umetničkog stvaranja, nakon što je pre dva stoleća od samog Hegela na krajnje logičan način izvrnuta propadanju i potiskivanju u prošlost, danas iznova vaskrsava, legitimno zahvatajući jednu dosad njoj nepripadajuću oblast gde može opravdavati svoj visoki poziv i naglasiti pravo na postojanje, a ta oblast sad se javlja kao sfera nauke, pa se vraćanjem umetnosti svom poreklu u *technei* iznova tematizuje opravdanost i nužnost doskora umalo sahranjene estetike.

Savremena nauka, najvećim svojim delom počiva na eksperimentu; predmet njenih istraživanja mogu biti sitne životinje (miševi, pacovi, bubamare), ali, u poslednje vreme, pokazuje se da je eksperimentisanje na krupnijim društvenim celinama i njihovim osnovnim elementima, kojima se sve vreme mora kontrolisati protivljenje, svođenjem u sistemski prihvatljive okvire, daleko efikasnije, s mnoštvom povratnih informacija i s manje finansijskih ulaganja. Ako je sve teže organizovati obimne eksperimente na životinjama, u poslednje vreme se pokazuje da je to isto lakše odraditi na ljudima sklonim samopotčinjavaju čineći to na sopstvenu odgovornost. Dovoljno je ljude ubediti u veličinu brige o njima i podarenu im ulogu „spasilaca čovečanstva svojom žrtvom“, kako bi postali još i zahvalni onima što ih zapravo šalju na bespovratni put potvrđujući po ko zna koji put efikasnost delovanja švedskog sindroma.

Pitanje koje danas malo ko postavlja moglo bi glasiti: zašto neko po cenu ugrožavanja sopstvene egzistencije, na vlastitu odgovornost, učestvuje u eksperimentu koji mu s velikom verovatnoćom ugrožava već i tako krhko zdravlje i skraćuje preostali deo života kvalitetno ga osiromašujući svođenjem na poluugrožene osnovne funkcije. Na koji način se u ljude ugradila ta iluzija samoodgovornosti za druge kojih zapravo nema jer umiru u isto vreme zajedno s njima ili najčešće pre njih?

Većina će ponavljati ono čemu su ih naučili: time oni zaštićuje druge. Zašto? Od čega i od koga? Ko to traži od njih? Većina će reći: drugog štitimo od njega samog. *Od njega samog*, glasi pripremljen licemerni odgovor dušebrižnika. Odakle odjednom sad taj altruizam? Pa nije ga bilo još od vremena prosvete. Dve stotine godina prošlo je u najsurovijim među-individualnim borbama od kojih većina nije znala za šta se zapravo bori. Novi „spasilac“ spašava druge, a pre svega sebe s unapred poznatim samo njemu do kraja jasnim prikrivenim ciljem, jer onima drugima, već iz svoje prikrivene zlobive pakosti, poručuje da im neće biti mesta tamo gde će on, sretan izvršenošću duga, samozadovoljno izdisati.

I ovde se egoizam potvrđuje kao osnovni instinkt novoga vremena. Raspravljajući o vrlinama Stagiranin je govorio o hrabrosti, dostojanstvu, pravednosti... on je svet video drugačije, i njegovo shvatanje života u zajednici, što je za čoveka bila jedina moguća forma, bitno se razlikuje od savremenog društvenog života koji određuju isključivo pragmatični odnosi.

Vreme se izmenilo i logika Aristotela, ali i Frensisa Bekona, koji je zbog korupcije bio udaljen sa svih njegovih najviših funkcija u engleskom kraljevstvu, više ne služi ničemu. Mada, budimo pravedni, u vreme Bekona podmićivanja je bilo kao i danas, možda u samo manjoj meri; u to vreme pravilo je bilo da obe strane u sporu sudiji daju novac ili poklone, a on je mogao presuditi i po savesti u korist onog ko je možda i manje para imao.

Takvi su bili običaji tog vremena, i u slučaju Bekona treba razlikovati povod i razlog. Povod odista beše korupcija, ali razlog – učešće u intrigama dvora. Vratimo se stvari logike.

Organon i navodni *Novi organon* tu su nemoćni. Od pomoći nije dvovalentna logika (+, -) ali ni polivalentna u kojoj bi moglo navodno biti mnoštvo mogućih ishoda u rasponu od 0 do 1. Danas se ne odlučuje više u okviru onog što je predvidljivo, što se može pojaviti u nijansama. Nije čak reč o tome da se preformuliše poznato i prevede u neku od njemu invarijantnih formi. Samo poznato postaje nepoznato i ono sve vreme smatrani izvesnim, neproblematičnim, samorazumljivim počinje da se rastvara u svojim suprotnostima.

Bolesti su uvek postojale, obično pojedinačne, retko masovne: ove druge odnosile su mnoštvo života. Broj umrlih posle velikih bolesti koje su harale u srednjem veku merio se milionima, sad se već smrt hiljadu ljudi proglašava za epidemiju, ako već nije moguće za genocid.

Današnje bolesti bez obzira na njihovu masovnost, na načine i brzinu širenja, nisu pogubne, mada najmanje masovne u odnosu na mnoge „redovne“ bolesti, iako im se takva svojstva pripisuju.

Šta se tu izmenilo? Odakle briga za ljude čak i tamo gde vlast prema svojim podanicima krajnje bezdušno postupa? Stotine hiljada ljudi godišnje umire od štetnih cigareta, niko od marihuane (druga je stvar što na njoj malo ko ostane). Čak stotine hiljada ljudi godišnje umire i od obične upale pluća, no čini se da je sad pronađen način da se pomoću straha ljudi počnu masovno kontrolisati i da farmaceutska mafija svojim profitima, potpomognuta od Svetske banke, višestruko premašuje narko-kartele čija je jedina krivica u tome što nisu poreski obveznici.

Današnji svet je postao bitno drugačiji. To je u više navrata konstatovano. Ono što u tome izaziva nesporzume, nerazumevanje, nedohvatanje ma kakvog smisla celine dešavanja, počiva u kratkom pitanju: *zašto?* Zašto se sve to čini, što se ljudima čini? Čemu sve to?

Danas je učešće pojedinca u svetskom eksperimentu na prvi pogled besplatno, mada je uslovljeno sopstvenim preuzimanjem odgovornosti (i mogućnošću gubitka ličnog života usled sve masovnijih srčanih obolenja). Niko nikom ništa ne garantuje, a zna se da je besplatan samo sir u mišolovci.

Eksperimentatorima se žuri; nemilosrdni su; koriste sve načine da onima koji se protivite unište golu egzistenciju. Ako neko neće da ga eksperimentalno pošalju na večni odmor, nek umre od gladi. Spašeni biće samo seljaci sa ovcama u nepristupačnim brdskim krajevima, daleko od prohodnih puteva i blagodatnog interneta.

Po prvi put nakon 2500 godina logika zakazuje. Nema nikakvog smisla sve što se dešava u današnjim intersubjektivnim odnosima i nije moguće logički objasniti te pritiske na ljude, to osporavanje njihovih elementarnih prava, a reč je o „nepovredivosti fizičkog i psihičkog integriteta“ i o „ugrožavanju neprikosновенosti ljudskog dostojanstva“.

Sve što danas imamo pred sobom i o čemu govorimo, nastojeći da ga smestimo u koordinatni sistem novog vremena, nešto je potpuno novo i prethodnim generacijama nepoznato. Živimo početak novog vremena čiji smisao ne razumemo, kao i razloge njegovog nastanka, a tu smo samo stoga jer smo se tu zatekli, sticajem nesretnih okolnosti, nakon poslednje vetrometine kojoj smo na jedvite jade izbegli.

Pozivanje na filozofe Frankfurtske škole, ili one fenomenološke orijentacije, čak i na retke predstavnike antifilozofskih orijentacija koji su se zalagali samo za važenje principa logičkog pozitivizma, ne mogu nam pomoći niti dati ključeve razjašnjenja i razumevanja novonastale situacije. Traži se odricanje od dostojanstva i vrednosti ljudskoga života

kako bi se sačuvala gola egzistencija pretvorena u privremeno životarenje onih koji uskoro u ovom zemnom životu neće ni na koji način učestvovati.

U ranijim vremenima ljudi su se odlikovali najviše time što su branili svoje dostojanstvo i dostojanstvo drugih; time behu cenjeni od svojih sugrađana jer se vrednost i smisao života ogledala baš u tome.

Činjenica je da se pojam dostojanstva u raznim zemljama različito shvata. Šta je to zapravo dostojanstvo, o kojem može navodno da odlučuje samo nekoliko sudija nekakvog suda sumnjivog kvaliteta i ličnog integriteta, postaje problem nad problemima.

Ko su sudije koje se mogu usuditi da celom jednom narodu menjaju njihova prava na život svodeći ih na bezobličnu amorfnu stoku? Ko ih je izabrao: Bog, država, ili neka korumpirana stranka? Kod starih Grka, to behu uvek najumniji i od svih najuvaženiiji, najpoštovaniji ljudi. Ponavljam: kod starih Asiraca, pre tri hiljade godina sudije su tokom suđenja sedele na koži svog prethodnika koji je primao mito.

Danas, jedini način odbrane ljudskog dostojanstva bio bi u tome da sudije sede na prepariranoj koži prethodnika koji je ugrozio pravo na dostojanstvo građanina ili podanika njihove zemlje. A to je nemoguće jer nema zakona kojim bi se mogla zaštititi država od onih koji je podrivaju.

Svako će reći: *tako nešto po prirodi stvari nije moguće*. Država je garant pravednih odluka koje se u njeno ime donose. Nažalost, sve je moguće i problem je upravo u tome što sve *jeste* moguće i ne postoji način da *se svevlast* uzurpirana od male (međunarodnim sredstvima korumpirane) grupe ljudi spremne da radi protiv interesa društva, ali za sebe, u celini i zloupotrebi.

Po prvi put u istoriji čovečanstva za koju bi bilo teško reći da se kretala nekim prvolinijskim hodom, jer znamo kakve su nevolje i nedaće spopadale sav živalj ove nesretne planete, čak i onaj koji je sebe pripisivao nekom zapadnom svetu, zaboravljajući da je Zapad bio s one strane Okeana gde su bili poslati svi robijaši i poslednja fukara kako bi se navodno neki zapadniji delovi Evrope mogli makar malo očistiti od zala koja su sami napravili. Prošlo je kratko vreme i pomislilo se da je ovaj prostor očišćen. A nije bilo tako. Nije mogao pomoći ni čitav još jedan rezervni kontinent.

Ali, ništa se tu posebno nije promenilo. Tirani su ostali tirani, žrtve i dalje žrtve; sudije se pridružile tiranima, a žrtve nisu mogle kome da se obrate. Svetska pravda pokazala se kao jedina pravda u rukama onih koji su zadržali vlast.

Živimo u vremenu koje se ne ravna po zakonima logike: i zato ono što se sad dešava nema logičko objašnjenje. Svako će reći da sve je moguće i da stvari i procesi kojima su oni podložni mogu biti sagledani na različite načine. Svet je navodno „oslobođen“ sam od sebe i svi su njegovim „oslobađanjem“ oslobođeni. Različiti načini viđenja stvari sad su samo odblesci nekih nenormalnih situacija koje ne vode bilo kakvom konkretnom dobru.

Ljudi su dospeli u situaciju da žive u očekivanju nepoznatog: ono može biti sretan sutrašnji dan, dugo očekivani dan u kome će se pokazati kako život ima smisao, sretan prelom u dugom trajanju koje samo sebe nije moglo obuzdati, ili, u onom poslednjem, najgorom slučaju, najava bolesti.

S druge strane, u opticaj polako dospeva sve frekventnija sintagma *novo normalno*, nastala na početku ovog stoleća. Sintagma ostaje do kraja nejasna: da li se *novo* mora prihvatiti kao *normalno*, ili će se ono *normalno* (doskora poznato) proglasiti nečim *novim*. Čini se da sve zavisi od onog što prihvatamo, odnosno, od onog što nam se nameće kao *nužno* da bude prihvaćeno.

Mnogo je potrebno volje, snage, napora da se današnji dan prevede u sutrašnji sa najboljim parametrima; mnogo je propratnih pokušaja da neko već jednom shvati kako vreme možda i ne radi za njega, ali da radi za svet u njegovoj maglovitoj celini gde bi on mogao još uvek naći neko moguće прибежиšte.

Bez obzira na sve već unapred naznačene imaginarne granice, bez obzira i na to da današnji dan, koji nikad vratiti se neće, jeste dan koji moramo proživeti u svom njegovom totalitetnom obimu, jer tamo negde, već su povučene imaginarne granice za koje se ne zna kako i čijom voljom su nametnute ili u beskraj raširene.

Sa ove strane tih zacrtanih nam granica, upravo u ovo naše vreme, prepuno izazova i ispraznih obećanja, otvaraju se putevi koji nikud ne vode i koje nam niko ne bi preporučio za ono putovanje koje znamo da je i grčkim herojima, u svoj njihovoj težnji ka slavi i besmrtnosti bilo strano, jer Had jeste jedan, ali i on je oduvek imao svoja ustanovljena pravila.

Danas mi živimo u svetu u kojem su nam oduzeta sva prava. Ono što smo hteli i želeli, nije nam dato. Ono do čega nam nikad nije bilo stalo, nameće nam se kao preka potreba. Ko tu koga obmanjuje? Ko tu koga prisiljava na pokornost? Ko je dužan da se nekom gorem od sebe pokorava? Ko tu kome treba da je zahvalan? Za šta?

Našli smo se na mestu svih mesta, na mestu koje još uvek ima svest o smislu, o smislu pobjede, o smislu i veličini smrti. Našli smo se na mestu gde nam niko ne može oduzeti svest, i sećanje na smisao pobjednih borbi olimpijskih pobednika u čijoj borbi ogledalo se sve što beše vredno življenja.

Ima li sad nečeg uopšte čemu su nas grčki olimpijski pobednici i njihovi nadnebesni pokrovitelji mogli poučiti?

Kako da ne! Naučili su nas da smrt ima svoju lepotu i nije slučajno da su upravo njom bogovi darivali svoje olimpijske miljenike, jer, smrću darivali su one najveće i najbolje na nebu na najviši način, budući da je smrt samo „san bez snova“, kako je govorio Heraklit.

Ako smo se našli u situaciji da nam se nameće nova forma smrti izazvana i formirana novim tehnologijama, možda je ipak bolji način odlaska iz ovog sveta u mirnom, tihom i dostojanstvenom umiranju, kao čovek, i na način kako se i do sada umiralo, a ne kao preplašeni, bespomoćni pacov u globalističkom eksperimentu novih bezdušnih manipulatora lišenih svake forme ljudskosti.

Simptomi vremena

Čemu smo dosad u ovom svom kratkom trajanju naučeni? Živimo u vremenu koje više ne zna za sigurnost i izvesnost; izgubile su se duboke, tajnovite moći koje su usmeravale čoveka onom istinitom, lepom i pravednom. Utihnuli su izvori koji su znali više od onog što bi pojedinac sam mogao sa sobom u svet da ponese; ugasli su se zraci što svedočiše o svetlu kao poslednjem smislu s one strane svakog bivanja i onog što bi moglo ma na koji način biti.

Nebo više ne opominje uznike sputane tehnikom nestvorenom po meri njihove slobode. Sve manje je onih sposobnih da svom životu daju oblik i formu u čijoj strukturi ogledao bi se put lišen izazova na koje mame varljive stranputice. Čovek više ne egzistira u dimenziji otvorenosti spram smisla dostupnog mu uvidom u celinu sveta.

Mera koju su nekad bogovi unosili u svet, kao sliku veličanstvenog poretka uma, sada je potisnuta nametnutim iluzijama o čovekovoj samodovoljnosti održivoj novom na-

ukom koja svojim nastojanjem da se sve samo kvantificiranjem može izraziti briše sve pokušaje da se makar pokuša misliti životnost života.

Razumevanje bivstvovanja ne može biti privilegija izolovanog pojedinca; ono se rađa u zajednici, u ljudskoj zajednici koja svojom delatnošću očovečuje prirodu, stvara okolni svet i sa njim socijalne forme. Samo na taj način moguće je kretati se na putu ka najvišem smislu.

U naše vreme na krajnje radikalnan način menja se sve što je još doskora bila osnova života; svet nam postaje maglovit, nejasan, neosunčan, lišen ma kakvih orijentira koje smo znali i u njemu jasno videli jer nam ih je donela i u ruke predala tradicija. Našli smo se na mestu bez mesta i svako će reći kako nam život sada određuju samo negativne utopije koje nas bacaju tamo-amo, po nekim pustim ostrvima u moru bez obala.

Ne može se reći da iz prošlosti do nas nisu došle slike raznih utopija. Jedina pozitivna utopija, to je ona koju nam je ostavio čovek za sva vremena, nepotkupljivi prijatelj Erazma – Tomas Mor. Bilo je utopijskih projekata i pre njega, no u njihovim realizovanim oblicima život nam se najverovatnije ne bi dopao. Setimo se Platonovog nacrtu idealnog polisa izloženog u *Državi*. Malo kome u naše vreme odgovarao bi takav totalitarni sistem; uostalom, već su u njegovo vreme govorili da je takva „socijalna zajednica“, usled svoje „savršenosti“ – neostvariva.

Sve više mi se čini da realizaciju svoje idealne države u svojim poznim godinama ni on sam nije više tako strasno zastupao kao u vreme prvog boravka u Sirakuzi, bar tako nam deluju njegovi *Zakoni*.

Ali, kako danas stvari stoje, izgleda da se nalazimo u još beznadnijoj, još bezizlaznijoj situaciji, i sve što je dosad bilo ni nalik nije onom što nam se tek sprema, onoj kosmičkoj opasnosti koja se nadnosi nad nas poput olujnih oblaka nakon kojih potom više ništa ne ostaje.

Danas, uprkos velikom istorijskom iskustvu, nalazimo se na putu realizacije jednog novog projekta tek prividno nalik onom za koji je znala antika. Pre svega, ima se u vidu da su se svi slobodni građani u antičkom polisu poznavali da je idealna država za stare Grke bila ona koja bi imala do pet hiljada građana (Aristotel), odnosno u kojoj bi se, kao što rekoh, svi poznavali (Platon). U takvom polisu neke posebne privatnosti nije moglo biti; subjektivnost kao takva nije postojala. Postojali su samo interesi države, visoko uzdignuti nad interesima pojedinaca. Svako je sebe i smisao svog života video prvenstveno u funkciji zajednice kojoj je pripadao.

Danas, nakon više od dva i po milenijuma, privatnost, formirana u ranijim stolećima, sve više nestaje pa bi se moglo pomisliti kako smo na pragu realizovanja starih projekata jer se ponovo za njih stvaraju bitne pretpostavke, no to je samo na prvi pogled tako; činjenica je da sve učestalije pojedinci svoj posebni život prostiru pred noge javnosti, ogoljuju sva svoja potajna osećanja preko raznih medija; ljudi se sve više gledaju, a sve manje razgovaraju, i zahvaćeni svojim monolozima – sve su nesposobniji da čuju druge, da stupe u dijalog kojim će jednako potvrditi kako sebe tako i drugog u njegovom opstajanju.

Sve što doskora beše čovekova privatnost, nešto najintimnije sada je postalo javno, rasprostrto pred sve i svakog, a učešće u blaćenju sebe i drugih uzdiglo se kao poslednja i jedina važeća forma intersubjektivnosti. Moralne norme formirane u krugu porodice i pod okriljem crkve sada su izvrnute ruglu i u svojoj pervertovanosti postale su osnova novog vaspitanja kao najvišeg nevaspitanja.

Nastupilo je vreme u kojem su, nekada formirani pojmovi, u čijem vrednosnom sistemu su se svi kretali, počeli da dobijaju potpuno nove sadržaje. Kultura, umetnost i poli-

tika, kao i doskora funkcionišuća nauka, sada su određeni posve drugim načelima i neposredni susret s njima, daleko više zbunjuje no što uvodi ljude u svet istine.

Ako se doskora govorilo o vrednostima umetničkog stvaralaštva i veličao napor umetnika kad nastoji da svojim delom učestvuje u zajednici duhovnih tvorevina, sad se mnogo od toga pokazuje izlišnim, jer ni pojam kulture, kao ni pojam slobode izražavanja onog najvišeg što prebiva u čoveku, više nema negdašnji značaj. Sve više ljudi su skloni tome da se bez svega može, osim bez onog što održava neposredno preživljavanje u ispraznom trajanju.

Umetničko stvaralaštvo sa svom svojom subverzivnom prirodom, kao osnovna forma anarhije mišljenja, postepeno se zamenjuje većnim ponavljanjem poznatog, koje opija i drogira svakodnevnim nedaćama osakaćen duh. Ono što je od najstarijih vremena mišljenja, još od vremena stoika, bilo jedino čovekovo neprikosnoveno vlasništvo, njegov duh, sada se našlo na rubu ugroženosti.

To je potpuno razumljivo ako se ima u vidu da je ljudsko stvaralaštvo način ostvarenja, realizovanja čoveka, a što on čini kroz svoju delatnost koja je vid suprotstavljanja prirodi i onom što ga neposredno okružuje. Njegovo stvaranje nije poput božanskog stvaranja veće njemu nalik, analogno. Dok Bog stvara ni iz čega koje je van njega, Čovek stvara tako što preoblikuje već pre njega nastalo, on stvara ni iz čega, i ni iz čega može nešto uvesti u postojanje, ali to ništa nije van njega, već je u njemu i ono je razlog tragičnosti ljudskog stvaralaštva. Ta jedina njegova mogućnost da sebe u svetu potvrdi, sada se čoveku oduzima i on se svodi na to svoje unutrašnje ništa iz kojeg puta nema. Na taj način čovek prestaje da bude čovek, postaje bezformno biće, stvar među stvarima, jer nema više svoju bit koja bi ga izvela na put distanciranja spram pukog prebivanja u svetu.

Nimalo slučajno, mnogi budućnost vide u njenim tamnim bojama i to je mrak u kojem se još malo šta razaznaje, a i ono što se nazire jedva da išta o sebi kazuje; sve manje je onih koji taj mrak mogu prozreti i eventualno misaono promisliti njegovu osnovu i granice, te se tako naći u nekom drugom, nama nepoznatom vremenu, a za sebe spasonosnom. Vek koji je bio pred nama kao da je razoren, iscepan na sitne parčiče koji se ne daju više ni sklopiti niti im se da poreklo prepoznati. Supstanca ranijeg vremena koja je velikim delom počivala u svojoj mitskoj formi sada se raspala i sve više dobija neki nihilistički oblik o kojem svi govore, pozivajući se na već davno istrošenog Ničea i marginalnog Špenglera, ali premalo misle, da bi to što izgovaraju moglo imati legitimnu formu.

Sve to dovelo je do toga da ljudi koji žive u našem vremenu (ne mislim na meduze koje u njemu obitavaju) već na ljude koji misle i promišljaju vreme u kojem smo se zatekli i sa sobom nose zajednički osećaj odgovornosti, počeli su da se usmeravaju samima sebi, da iz sebe samog izvode određene neophodne premise, i da se upravljaju prema naznakama unutrašnje energije koja iz njima doskora neznane dubine počinje da isijava i trebalo bi da im bude jedini oslonac iskoraka iz beznađa u kojem su se zatekli.

Čovek jeste i dalje jedino biće u univerzumu koje je određeno sudbinom svedenoj na konačnu slobodu, i ta sloboda bitno se manifestuje kao sloboda svesti o samome sebi, manifestuje se u čovekovo sposobnosti govora i razumevanja biti onog što jeste, da bi se učvrstila u sposobnosti stvaranja stvari kojih u prirodi nema i koje sama priroda stvoriti ne može.

Taj viši nivo mogućnosti stvaranja jeste specifična čovekova sposobnost za koju on duguje zahvalnost onom božanskom što poseduje u sebi a što deli s bogovima kao unutarstvarnim bićima prozračanim zracima nebeske svetlosti. Svoje uzvišeno mesto u sve-

tu, u svetu stvari pa tako i u kosmosu, čovek duguje sposobnosti da može sagledati formu i strukturu onog što ga okružuje i time se bitno razlikuje od svih bića u svom okruženju.

Osnovno pitanje, koje se danas postavlja, možda se sastoji upravo u tome: da li je čovek spreman da svoje istorijom dobijene i još uvek zatečene prednosti izgubi prepuštanjem sebe životu u nesvesnom i pod lukavom vlašću digitalnih tehnologija koje će ga držati u pokornosti?

U ovakvoj situaciji primarno pitanje postaje pitanje slobode. Ona nije ni nešto što je unapred dato, a nije ni neko psihičko stanje; ona počiva u aktivnom samosticanju čovekove biti, u većitoj borbi vladavine i potčinjavanja.

Ovo poslednje danas dobija svoju aktuelnost: nevidljivim nitima i navodno neobavezujućim odlukama ljudi se masovno porobljavaju: s jedne strane kazuje im se da su slobodni, da sami mogu odlučivati šta će činiti, koju će iz dve mogućnosti izabrati, a s druge strane, čuje se: e, ako izaberete to i to, onda vam sledi to i to. Drugim rečima, nikakve slobode u današnjem svetu nema. Moguća je samo pokornost, pristanak na porobljavanje, pristanak na izbor samo jedne alternative, jer druga, makar bila i mnogo povoljnija, unapred je odbačena od onih koji podmuklo nude mogućnost izbora. Kraja bedi u državi nema i ne može biti. Ljudi se prisiljavaju da prihvate samo ono što služi učvršćivanju stubova večne vladavine.

Lekcija kojoj ljude uči sam život ostaje do kraja tajnovita i nepoznajna; zagonetno je svako prepuštanje verovanju da se zna odakle dolazimo, kuda idemo i šta je smisao našeg bivstvovanja i cilj kojem se približavamo. Koji je to cilj, gde se on nalazi, da li u nekoj daljoj budućnosti ili tu već pred nama pa i ne znamo da smo stigli na suđeno mesto koje nije našom voljom izabrano – sve to ne razumemo, kao što ne razumemo ni tu slobodu koja nam je navodno data ili obećana (više i sami ne znamo šta je to što je pristupačno našem iskustvu, a šta namerno skriveno).

Kako sada stvari stoje, teško je ne oteti se utisku da su priče o vremenu sveta definitivno dopričane. Njega, u obliku u kakvom su ga nizovi generacija znali – više nema. Svi ljudi spleteni su nevidljivom paučinom informacija i čvrsto zatvoreni u jedinom, neprolaznom *sada*. Svest je sputana beskrajnim ponavljanjem jednog te istog. Prostor asocijacija sažet je, zbijen, obuhvata mnoštvo varijacija načinjenih od samo nekoliko misli i slika koje ne izlaze iz okvira borbe za svakodnevno opstajanje, a smisao im je da učvrste ono što održava pasivnost i neutralnost pojedinca spram postojećeg.

Svi misle isto i o istom, a u vremenu različitom od svega dosad viđenog. Gubi se svest o velikim idejama, ne nastaju veliki projekti, sve zamisli dobijaju svoje minijaturne oblike kao lažne forme opravdanja. Brišu se razlike u mišljenjima, pa i među onim doskora vladajućim, sve bitno prevodi se u prividno i stvarima sporedno, važno postaje nevažno i efemerno, ponajpre stoga da bi sve ono što živi u dubljim slojevima socijalne svesti bilo izbrisano i otkrilo prostor mislima nesputanoj praznini.

Svi što na bitan način nastoje da misle, uprkos mnoštvu razlika u nijansama, svode sliku izlaza na bezizlazni put u nepoznato isto. Postepeno gube svoj identitet, svoju samosvojnost, izvornost svog sopstvenog *ja*, odustaju i od pomisli da samo pobuna može voditi u svet drugog i drugačijeg u svet novog i raskrivenog. Sve više je onih što su spremni da sebe vide u drugima, čak i kad su svi drugi samo stranci, najčešće potencijalni neprijatelji i uzrok odasvud nastupajućeg agresivnog straha koji paučina rasprostire i vešto sve čvršće zateže nabačene niti u koje su smišljeno utkani već poodavno neupotrebljivi, ni na šta primenjivi pojmovi. Ljudi su obezličeni, i sa sve amorfnijim shvatanjem sveta, u kojem se

taloži sve što bi doskora bilo kontradiktorno i disparatno, lutaju po opustelim predelima i doskora uzavrelim gradovima.

Posledica tog svega sve ređa je pojava novih duhovnih otkrića, novih prodora iz svima izvesnog u svet nepoznatog. Sve manje je stvari koje se odlikuju novinom nastaloj na tlu tradicije i vekovnog kulturnog nasleđa, a što bi bilo stvoreno iz unutrašnje potrebe duha. Sve ređe se pretenduje na samosvojno postojanje, na novinu, težeći pritom nečem novom, a u žaru da bude drugačije od onog o kojem davno govoraše ap. Pavle; *novost* ovog novog, daleko je od svake novine, a, uostalom, Apostol je pod novim imao u vidu nešto sasvim drugo, no ljudi našeg vremena, nešto krajnje određeno – nešto što bejaše nesporno sudbonosno za njegovo vreme, no nama danas jedva приметно, zagubljeno u prevladanoj prošlosti.

Ovo današnje *novo* na koje sve manji broj ljudi nastoji da se pozove, jeste od drugog, nama nepoznatog, stranog sveta koji nije po meri nas. Sve što danas navodno jeste ili pretenduje da to bude, nije u saglasju s vrednostima koje su tvorile dosadašnju ljudsku istoriju. Zato, odasvud provejava hladnoća najavljujući poslednju noć, ali ne da bi otvorila mogućnost suprotnostima – toplini i danu –

ili uvidu u tvoračku svetlost, već da bi učvrstila tamu iz doba pre vremena energije svetlosti, o kojoj govoraše Robert Grossetest iz svetlih dubina srednjega veka.

Individualizacija, podržana sve moćnijim silama marginalizacije univerzalnih vrednosti, pretvara jedinke, doskora samosvojne i prepune životnosti u smislom ispražnjene i trajanjem obezvređene strukture; u tome se krije najviši paradoks našeg vremena: razvoj individualnosti izgubio je svoja od ranije pozitivna svojstva i sad se kreće u povratnom smeru. Ljudi ne teže više ni znanju, ni izvrsnosti, ni uzvišenoj plemenitosti i sve su spremniji da se odreknu tih krhkih delova još sačuvanog duha, zadovoljavajući se time što će ostatak vremena koji im je darovan odtrajati na najprizemnji način izvrgnuti na nemilost osami u svojoj ostarelosti.

Sfera *duhovnog* svakog pojedinca počinje da biva sve siromašnija; sve manje ima spasonosnih sadržaja koji bi višim smislom učvršćivali svakodnevno življenje i davali mu makar uslovni smisao; noosfera se zatvara i nove generacije nemoćne su da vide dalje i više od za njih, vešto smišljene, tehnički besprekorno osiromašene, neposrednosti, koja im se nameće kao jedino mesto mogućeg duhovnog opstajanja.

Neprijetno se, krajnje latentno, od sveta skrivano, uvećava sve brže narastajuće beznađe i sve otvorenije nameće kao jedini način trajanja u susretu pred mogućim budućim. To beznađe, ubrzanim metastaziranjem, počinje formirati jedinu realnost u kojoj se ljudsko trajanje više ne može identifikovati sa svojom sada sve daljom, nedohvatljivom biti. Upravo tu treba videti jedan od izvora tragične strukture današnjeg sveta bez vrednosti i vremena ispunjenog potragom za smislom. Svi lagano tonu u osamu i van sebe ne vide ništa dok iz beskrajne, zjapeće praznine dopire sve zlokobnija tišina.

Metafizičko ništa

Ništa kao jedina i najviša tema mišljenja, što nastoji dopreti dalje od puko bivstvujućih stvari, u svom bitno filozofskom, metafizičkom smislu, ako to dosad i nije bilo do kraja dovoljno vidno, u ovo naše vreme manifestuje se u svojoj krajnjoj transparentnosti: počinje da konačno prebiva u svojoj dovršenosti.

Ništa kao temelj, kao osnov bivstvovanja, sada se može domisliti do njegovog smisaonog kraja koji je sve vreme bio dat čoveku u njegovoj konačnosti. Uprkos sveopštoj bezi-

zlaznosti, čovek ne uspeva da se pravilno i uspešno orijentiše u novonastaloj situaciji koju karakteriše obesmišljavanje svih ranijih uporišta. Premda još uvek nije izgubio ranije formirane (premda retke) podsticaje da sabere sve odgovore na pitanje onog što i dalje jeste i da se po ko zna koji već put suoči sa celokupnom metafizičkom tradicijom čiji put ide od Parmenida do Hajdegera, svako od savremenih filozofa, koje karakteriše duhovni integritet izgrađen u duhu moderne, novo vreme doživljava sa svim njegovim opasnostima kao nešto poslednje.

Svako susretanje s tradicijom uvek je bilo i njeno preosmišljavanje, novo čitanje starog, jer novog kao apsolutno novog nema. Ali, istovremeno, svako uvođenje ranije poznatog u novi kontekst, uvek podrazumeva ne tek jednostavnu promenu starog, već njegovo nadograđivanje, prilagođavanje novom, za nas još jednom, samo za nas važećem, novom smislu. Po mišljenju niza savremenih mislilaca, upravo to novo je sad dovedeno u pitanje. Novo se ne vidi više kao novo, kao nešto što u sebi na starim korenima može otvarati i razvijati puteve na čijem kraju rađa se ono spasonosno.

Neznano odakle, sve gromoglasnije nameće se ljudima zahtev da se mora zaboraviti ne samo sva prošlost sa svim njenim tragovima u sadašnjosti, nego i sama sadašnjost. Sve je represivniji odnos spram moderne, postmodernoj se zamera da ni ona nije dovoljno radikalna u svom osporavanju svih vrednosti, ono što se doskora zvalo *demokratijom* (tako se i sada zove) sada se javlja sa suprotnim predznakom kao *društvo nadzora*. Guši se svaki pojedinačni način mišljenja, postoji samo ono što je izraz kolektivne programirane svesti, a na planu pojedinca i njegove unutrašnje strukture odstranjuje se svaka primesa sentimentalnosti. Sva savremena tzv. „zapadna kultura“ počiva samo na tlu koje poznaje interese svedene na proizvođenje novca. Zaboravlja se da „zapadna kultura“ počiva isključivo na vrednostima XIX stoleća i da danas više nema zapadne kulture kao takve.

Pojam „zapadna kultura“ zasnivao se uvek na postojanju književnih, pesničkih, slikarskih, vajarskih, arhitektonskih dela nastalih u poslednja dva milenijuma. Dela kulture su ona koja otkrivaju ljudima misaone i duhovne horizonte. Takva dela su retkost u naše vreme. Sve u naše vreme ide ka tome da se smanji svest ljudi, da im se ograniči i minimalizuje opšte znanje.

Kad je o ovom poslednjem slučaj, ja uvek ističem neophodnost značaja opreza pri susretu s onima koji nam žele navodno „dobro“. Njihov jedini cilj je sužavanje asocijativnog prostora koji čine naša tokom života sakupljana znanja. Kultura se ne može jednim potezom uništiti (što dovodi do besa današnje vlastodržce), iako je ona najranjivija. Ona je utkana u mnogoformi čovekovog opstanka: ona determiniše, običaje, načine ponašanja, način življenja, pogled na svet, svakodnevno odnošenje među ljudima. Sve to ne može biti trenutno uništeno, ali, može biti isprogramirano tako da se sve stvari, svi odnosi menjaju tako što će se otupljivati svest o onome što čini vrednosti svakodnevnih odnosa.

Brisanje kulture je relativno dug proces. Da bi se u tome uspelo, potrebno je uništiti ne samo činjenice na kojima ona počiva, već i sistem koji ne bi mogao omogućiti povratak unazad. Uništavanje istinske, velike kulture je osnovni zadatak svih koji su se u naše vreme u zemljama koje sebe smatraju zapadnim i demokratskim dočepali vlasti. Svedoci smo nasilja koje perverzne bolesne manjine vrše uz pomoć medija i nasilnih zakona nad većinom stanovništva koje živi normalno, na tradicionalan način.

Danas se svi nalaze na prekretnici. Ne zna se na koju će stranu poći svet. Postoji velika verovatnoća, i to je ono što u tome sadrži najveću opasnost: da razvoj dobije retrogradni, negativni smer. On se neće manifestovati samo na intersubjektivnim odnosima već i na

makroplanu; i tu stvari nisu do kraja jasne i mi ni najmanje ne razumemo kuda vodi svo to uništavanje svega što jeste i u ime čega.

Možda se sve kreće u suprotnom smeru od onog koji su zamišljali pobornici ideje nužnosti progressa s osloncem na optimizam koji navodno sledi iz prirode čoveka. Moguće je da postoji i jedan drugi proces koji polazi od toga se sve stvari oblikuju pojedinačno a tek potom na osnovu njih da se započne formiranje celine stvari u kojoj bi se ogledao budući model sveta. Tek u tom slučaju ostaje, otvara se pitanje: koji su to načini kojima se u savremenom svetu može delovati na celinu pogleda na svet i njegovo ocenjivanje, uprkos sve dominantnijem primatu digitalnih tehnologija i njihovoj sve manjoj ranjivosti.

Povlačeći se u sebe, *metafizičko ništa* kao osnovno pitanje novog vremena otvara, kako putanje onog što se vidi kao *antropološko ništa*, kao znak svođenja pojedinca na bezglasno biće, na prazan list papira, tako i *individualno ništa*, koja je pre svega izričita potvrda bezvrednosti i besmisla svakog pojedinca. Ljudima je njihovo postojanje postalo besmisleno, sve čega bi se dotakli nema više nikakav značaj, u isto vreme sami sebi postali su nepotrebni, i to kako sebi tako i svima drugima, u izvornom, intersubjektivnom smislu; ostaju samo kao bojevi na lažiranim glasačkim listićima i u spiskovima preminulih. Nikoga niko ne interesuje jer svi su jednaki i bezrazlični. Sve nekadašnje ideje su potrošene. Svi socijalni projekti napušteni, odbačeni. Svi dani su isti, svedeni na monotono trajanje bez kvalitativnih skokova na traci vremena. Doduše, ima i onih koji žive u uverenju da linija vremena nije horizontalna, već vertikalna, ali oni pripadaju nekom prošlom dobu ispunjenom nespornim usled nedovoljne učenosti.

Ali, ono što je nesporno novo, u ovo, za mnoge, poslednje vreme, jeste, pre svega, to, da se realnost u svim svojim pojavnim formama, javlja razgoličena, napuštena od svoje doskora izvesne pozadine (skrivena svakom neposrednom uvidu) i sve agresivnije, oslobođena smisaonih okvira te se sada manifestuje u svom nehajem ispunjenom smislu.

Ništa je sve manje neka zjapeća metaforična praznina, izvor mišljenja i poetskog, literarnog nadahnuća, kao što to doskora beše. Ono je sada, i svakim časom sve više – sveopšta svakodnevnica. Ljudi žive u tom *ništa* postajući i sami za razloge opstanka u svakom smislu bezrazložno to *ništa*. Poslednje bitno pitanje koje još preostaje među onima koja se smatraju i dalje otvorenim, usmereno je na to koliko su ljudi svesni svega novog i opterećujućeg što u intersubjektivnim odnosima preživljavaju tonući u lepljivu mrežu svakodnevlja.

Nimalo slučajno, samo svakodnevlje postaje problem već time što je neprimetno, neprepoznatljivo, neskladno tematizovanju onih njegovih aspekata koji su čvrsto vezani za one postupke pojedinaca na kojima se zasniva njihova samostalnost.

U današnjem svetu najintenzivnije se odvija proces oslobađanja jedinki od njihovih specifičnih svojstvenosti a sve s ciljem da se ne bi osamostalile u nekom nedovoljno kontrolisanom trenutku i makar na čas postale nezavisne, samostalne individue, jer, i jedan samo trenutak dovoljan je da zasja svest o mogućoj slobodi.

Ideal onih koji oblikuju današnji svet sastoji se u građenju ljudi kao praznih besadržajnih formi čija se poslušnost kao životnih polusvesnih jedinki postiže brisanjem mogućih razlika u napredovanju. Ljudi postoje samo virtuelno i to njihovo prividno postojanje ima samo jedan cilj: opravdanje postojanja metastazirajuće vlasti u njenom pohodu ka samopotvrđivanju u najvišoj moći koju čuvaju u sebi svemoćne i svevlasne korporacije.

Vlast kao temeljni fenomen jedina je moć i energija sposobna da samu sebe potvrđuje proizvodeći se iz sebe same. Tako je to oduvek i u tom smislu ovo današnje vreme nije nimalo drugačije od onih koja su mu prethodila. Ali, reklo bi se, doskora su ipak postojala

le još i druge niže moći, principi koji su omogućavali periferni smisao u kojem se, sa malo skromnosti i spremnosti da se živi neprimetno, moglo boraviti.

Život na sporednim, ponekad zapuštenim kolosecima još uvek je za većinu ljudi bio kakav-takav život s malo nade i smisla u sebi. Današnja njegova forma pretvorena je u grotesku. Vlast se smeje nad svim što nije ona sama, budući da u svemu drugom ne vidi nikakav smisao. Ne videći sebe, moć se u beskonačnost uvećava i samo jedan korak, jedan jedini trenutak, deli je od toga da postane sve i tako se prevrati u *ništa*.

Razume se, to još uvek nije ni krajnji ishod, ni zbirni momenat u koje bi se sabrala sva vlast dominirajući u sebi do te mere da se mora preliti van svojih granica. Iza nje, u osnovi koja ne poznaje razlikovanje pozitivnog i negativnog, nešto i ništa, večnosti i trajanja prebiva neutvrđena osnova nedotaknuta odblescima unutarstvetskih zbivanja. Iza onog poslednjeg i nemislivog počiva vlast, moć koja definitivno, na krajnji mogući način pokorava sve što je u svetu ostalo bez lažnih tragova istine na obali Aherona.

Ovo, razume se, možda je samo neki retorički transcendencijom nadahnut lament nad nadolazećoj budućnosti; sve što tek dolazi još uvek je samo u svojoj potenciji, samo jedan od načina mogućeg budućeg realizovanja stvarnosti. Koja će iz mnogih mogućih stvarnosti biti izabrana, otvoreno je pitanje.

Sa svih strana ljude nadržavaju rezultati ubrzanog razvoja tehnike i njene primene u najnehumanijim formama zarad većini ljudi nepoznatih svrha. Tehnika bez koje se ne može, s nesporno pozitivnim i vrednim rezultatima, ne može ne pokazati i svoju deficijentnost u času kad se hoće tematizovati razumevanje.

Zato je i sama budućnost nesigurna, kao i svaki govor o vremenu koje dolazi. Postojala je nada da spas treba tražiti oslanjanjem na rezultate nauke; po svojoj prirodi ona bi uvek morala biti neutralna i za sve spasonosna. Možda tako i jeste, ali njena primena to nikad nije. Veličanje nauke u većini slučajeva vodi kultu nauke što nije ništa drugo do samo još jedna ideologija. Ovde je bitan praktičan plan, praktična strana same stvari. Ma kakve imala mogućnosti i u nju ugrađene dobre namere, nauka je danas samo još jedno u nizu sredstava pokoravanja.

Primena nauke zavisi od onih u čijim je ona rukama, odnosno, od onih koji odlučuju o upotrebi njenih dostignuća. Kako iskustvo i dosadašnja istorija pokazuju, čovečanstvo u celini ima malo koristi od neposrednog razvoja nauke i njenih praktičnih dostignuća. Ako današnja istorijska svest ne prihvata iskustvo prošlosti, krajnje je opravdano pitanje koliko je naša svest, bez svesti o prošlom, uopšte istorijska, u kojoj je meri uopšte moguće govoriti o istoričnosti naše svesti, o tome koliko je ona sposobna da razume sebe kao proizvod prošlosti sposoban da misli budućnost.

Sve o čemu se može danas još govoriti, samo je posledica primene sporednih i sekundarnih naučnih rezultata u praktične svrhe kojima se navodno poboljšava kvalitet ljudskog života, da bi se u narednom trenutku sve to okrenulo protiv njega pozivanjem na navodno čiste tehnologije većini ljudi nedostupne.

Konačno, šta to znači: *kvalitet života*? Ko može reći da živi kvalitetno? Nalazeći se potopljen u praznini, pojedinac sebe niti prepoznaje kao ostvareni pozitivan projekt, niti može nešto reći o onom što dolazi, a što je deo njegovih iz dubine sopstvenog bića projektovanih zamisli. Svako obitava u *praznini* koja je *ništa* u izvornom značenju te reči.

Ništa koje se ovde pominje u različitim njegovim pojavnim oblicima samo je ogoljena forma negdašnjeg opstanka lišenog prethodne osnove što prebiva kao mogućnost s one strane metafizike koja sebe potvrđuje i onda kad krajnji odgovor sluti se, no, neposrednim uvidima, ne doseže.

Neizvesnost

Sve što ljude okružuje, i svojim prisustvom ma na koji način ugrožava, ne izaziva uvek dovoljan i razložen protiv-otpor: ili zato što su od strane medija uslovno i privremeno paralisani, ili zato što oni opasnosti nedovoljno prepoznaju u njihovim novim, dosad neviđenim oblicima. U većini slučajeva ljudi stvarima ne pridaju dovoljnu pažnju, prvenstveno stoga što ne misle o budućem, što ne misle koje bi posledice mogle slediti iz toga što ih je naizgled snašlo a što ne stvara utisak da iza toga nešto je opasno i preteće.

Posledica takve inertnosti duha i takvog pasivnog ponašanja ogleda se u tome da se sve manje utiče neposredno i pravovremeno na stvari u okolnom svetu koje nesrazmerom svog značaja pritiskuju atomizovane individue koje su svakim danom sve ravnodušnije i bezdušnije (nemajući nikakav neposredni odnos spram okolnog sveta), dok ih u isto vreme, sa svih strana zapljuskuju najraznovrsnije njima ni na koji način potrebne informacije.

Nepotrebnost činjenica i vesti koje se svakodnevno na ljude svaljuju dovode do otupljenja njegovih čula i smanjene kritičnosti, te se i ne pitaju čemu sve to uopšte služi što ih svakodnevno sa svih strana potapa u pusti prostor, ne dozvoljavajući da do njih dopre ono bitno i razložno. Sve više ljudi provode vreme u iščekivanju ničeg a pod naletima nečeg što upravo nadolazi, nečeg što je poslednja vest koja menja stanje sveta.

Malo ko shvata da zapravo živi u svetu praznih rečenica, nepravilnih formula i vesti koje to uopšte nisu. Sav svet postaje zarobljenik lažnog, imaginarnog iskonstruisanog sistema vrednosti skovanog u svrhu njegovog porobljavanja. Dok sela nestaju, gradovi postaju sela lišena svog istorijskog porekla koje beše oličeno nekada u polisu prepunom svesti o važnosti slobode. Jedini vladari sada su informacije ni o čemu. Ono pak što je bitno, to do običnih ljudi ne dopire, budući da je rezervisano samo za one kojima je već unapred namenjeno.

Reč je o nepreglednom mnoštvu činjenica, besmislenih i najčešće lažnih znanja i podataka koji ne mogu voditi na put mudrosti (čemu je težio Heraklit), a s kojima i nije jasno šta bi trebalo činiti, no zbog simultanosti zbivanja, brzine kojom zahvaljujući sredstvima masovnih informacija do ljudi stižu, stvara se utisak kako i oni sami zavise od njih, kako su na neki, njima samima nepoznat način, aktivni učesnici u zbivanjima koja ih se niti dotiču, niti egzistencijalno tiču. Ljudima se nameću tuđe priče, tuđe sudbine, tuđe isprazne rijaliti emocije i samo stoga da bi zaboravili sebe, da bi izgubili odnos spram sebe i bližnjih.

U ne tako davna vremena duh ljudi bio je oblikovan najvišim znanjima i uvidima koji su tvorili smislenu sliku sveta što je činio njegovo neposredno okruženje. Ljudi su bili u mogućnosti da u međusobnoj komunikaciji potvrđuju saglasje o najvišim opštim vrednostima koje su životu davale njegov puni smisao. Do njih su stizale vesti od najautoritetnijih ljudi, od onih koji behu savest i svest zajednice, bilo da bejahu to pesnici, romanopisci, slikari, ugledni naučnici, teoretičari umetnosti, društva ili politike jednom rečju, od onih koji imali su šta bitno da kažu i čija dužnost i misija beše da to i kažu.

Danas je sve to što doskora bilo je etalon mišljenja i vladanja, za samo nekoliko decenija ukinuto. Ljudi su potpali pod vlast interneta a da toga nisu ni svesni, dobili su jeftine naprave kojima komuniciraju u raznim društvenim mrežama namenjenim razgolicavanju ličnosti i rušenju moralnih pregrada.

Za samo nekoliko decenija ljudi su preoblikovani, u svojoj biti uništeni a da toga nisu postali ni svesni. Svima se nameće jedno jedino pravilo po kojem sve mora biti tako kako jeste: u ime antisemitizma, feminizma, homofobije, prava bolesnih patoloških manjina i sličnih novih tvorevina ljudi se nagone u svoje atare i kažnjavaju za sve što bi se usu-

dili i da pomisle kao nešto drugo. U ime neke navodne jednakosti nad ljudima se sprovodi najsureviji teror i pritom se od njih traži da budu zahvalni za to što su poniženi i moralno i duhovno izgaženi.

Sasvim je razumljivo što su na taj način ugrožene sve vrednosti u čijem su okrilju ljudi odrastali i u čijoj su se senci formirali. Ako mladi ljudi to iskustvo nemaju i ne osećaju konflikt svesti nastao iz sloma sveta zamenom i preformiranjem sistema vrednosti, kod onih koji pripadaju starijim generacija dolazi do ozbiljnih unutrašnjih lomova s često neizvesnim posledicama. Malo ko je spreman da se odrekne svoje višedecenijske prošlosti samo zato što se nekom danas to prohtelo u ime njegovih ličnih, parcijalnih interesa i nastoji da agresivno nametne svima novi pogled na svet preocenujući sve ono što je do tog časa postojalo.

Ako je Brodel govorio da istoriju treba pisati svakih deset godina, on nije imao na umu da nju svakih deset godina treba prepravljati i falsifikovati kako kome pada na pamet, zavisno od interesa retkih pojedinaca, već je imao u vidu da se istorija može metodološki osmišljavati na novi način, no ne tako što će se menjati same činjenice koje su nesporne. Reč beše o interpretaciji činjenica a ne o njihovom prepravljanju i falsifikovanju.

Razgovori o vrednostima danas za sobom povlače mnogo nejasnoća, rađajući pritom mnoštvo nedoumica koje nisu samo činjenične već i moralne prirode. Danas se o vrednostima govori, kao i u ranijim vremenima, na različite načine i nije čudo što mogu biti na razne načine interpretirane. Govori se čak i o nekakvim *evropskim vrednostima* (koje ako se pogleda njihov spisak, krajnje su sumnjive, jer je polovina njihova, usvojena od nekih evropskih administratora i birokrata, duboko perverzna). Po prvi put smo u situaciji da se neke vrednosti nasilno nameću, da se traži njihovo zakonsko sankcionisanje i da pritom niko i ne primećuje da tu ni o kakvim vrednostima nije reč. Rušenje starih vrednosti ima samo jedan cilj: rađanje duboke sumnje u sve kod većine ljudi i bacanje njihovo u neizvesnost. Više se ne zna šta je pravo a šta ne, više se ne mogu izvoditi zaključci koji bi se oslanjali na razum a ne na samoproklamovanu samovolju, kako se danas dešava.

Zato, da ne bi bilo nesporazuma, u poslednje vreme, kad pišem o vrednostima, govorim o *tradicionalnim vrednostima*, ili o vrednostima na kojima počiva *evropska kultura formirana tokom proteklog milenijuma*, ali nikako ne sadašnja zapadna Evropa, koja nikakve vrednosti više ne poseduje. To je jedini mogući način distanciranja od onih vrednosti koje propagira zapadnoevropska politika.

U čemu su ovde teškoće: kao prvo postoje razne tradicije. Ja mislim na tradiciju koja počiva na evropskoj istoriji, na najvećim delima evropske književnosti, umetnosti i muzike; kao drugo: tradicije takođe mogu biti razne, i ja ovde mislim na onu tradiciju koja počiva na grčko-rimskoj filozofiji i judeo-hrišćanskoj religiji, kao i tradicionalnom shvatanju porodice (kao zajednici muža i žene) strogo distanciranom od perverzних odnosa (poput pederastije kao prvog koraka ka pedofiliji) koji se u sadašnjoj Evropi nasilno ozakonjuju pod licemernom maskom nekih novih sloboda marginalnih perverzних grupa. Tu, takođe, kao treće: nejasno je i šta se ima u vidu kad se uopšte govori o Evropi, da li se misli na nekakav ekonomski savez država koje su u poslednjem ratu vojevale protiv Sovjetskog Saveza, a koji je pred raspadanjem, ili se misli na geografski prostor od Urala do Atlantika oslobođen politike.

Pitanja je mnogo i moglo bi doći do raznoraznih nesporazuma, iako se nastoji da se globalizovanjem ceo svet svede na neku a-nacionalnu amorfnu masu podložnu manipulaciji ekonomskim sredstvima. U takvoj situaciji princip ucene je osnovni princip. Uteni

ekonomske vrste ne mogu se odupreti ni pojedinci unutar države, ni većina malih, okupiranih država (jer nisu države u pravom smislu).

Svet je ugrožen iznutra, rušenjem vrednosti na kojima je bio izgrađivan u poslednjim vekovima. To na svojoj koži osećaju retki pojedinci obrazovani i vaspitani u duhu koji je bio doskora vladajući. Sve ih je manje, nestaju, izumiru (ne samo fizički, već i duhovno). Na delu je nov način ovladavanja svetom i njegovim resursima. Vreme klasičnih ratnih sukoba bliži se svome kraju. Osnovno oružje danas su informacije kojima se manipuliše. Sva zbivanja su manipulativna. Dezinformacije se ne razlikuju od opšteprihvaćenih činjenica koje su smatrale istinitim jer su odražavale realnost i tvorile njenu vernu sliku. Svetom vladaju centri moći u kojima su sabrani novac i informacije. Glas pojedinaca je nemoćan; oni su nečujni jer su lišeni svakog uticaja na procese u ljudskoj zajednici. Ne može se reći da danas više nema ljudi spremnih da pruže otpor narastajućem sveokupirajućem zlu koje je zaodeno u meke naivne forme, prividno bezbolno menja ljude i svest im usmerava protiv njih samih a po svom nahođenju i svojim potrebama; ima ih, ali, oni su marginalizovani, potisnuti i zatvoreni u njihov unutrašnji svet, neutralizovani. Svi oni čija svest ostaje neizmenjena podvrgavaju se torturi neistomišljeništva i optužuju da su protivnici svih ranijih poroka koji su danas uzdignuti na pijedestal novih vrednosti. Ne može se ne videti progres na naučnom i tehničkom planu, niti sve šira primena novih tehnoloških rešenja koja imaju navodno za cilj da olakšaju čovekov život i učine ga udobnijim; ali, to je samo jedna strana medalje. Na drugoj je sve dublje pokoravanje i ograničavanje pojedinca raznoraznim lozinkama i parolama, isisavanje iz njih najraznoraznijih podataka a za navodno njihovo dobro kako bi im se selektivno mogle nametnuti reklame stvari koje su njima navodno potrebne. Iza toga stoje razne barijere, ograničenja koja se ne mogu prevladati jer veliki sistemi na koje se većina ljudi oslanja (*Google, Yandex, Bing*) zapravo ograničavaju pristup korisnim informacijama tako što sami određuju ono što je za nekoga korisno.

Ljudi padaju u novo ropstvo, zarobljenici su velikih sistema koji njima manipulišu a da toga nisu svesni. Kada je pre skoro jednog stoleća Hajdeger govorio o opasnostima koje dolaze od manipulacije ljudima, on je optužen za antisemitizam. Danas antisemitizam živi prikriven u velikim sistemima i svetskim bankama. Opasno je govoriti o istini kao neskrivenosti. Nikom nije dozvoljeno da stvari vidi kakvima one jesu, već samo kakvima ih je neko proglasio da jesu.

Ne manje pogrešno, bilo bi misliti kako je to osobenost samo ovog vremena. I u ranijim epohama ljudi od duha, veliki mislioci, pisci i umetnici behu na marginama kulturnog života i za njih znala je neznatna manjina prosvetljenih ljudi; u većini slučajeva ne behu nikome potrebni; spolja gledano, većina je živela u oskudici ali vreme nisu provodili u beskorisnom životarenju. Oni su pisali, slikali, komponovali, ostajali u dijalogu sa svetom koji nije znao za ta spoljašnja ograničenja koja od njih nisu zavisila. I, ono što je pritom posebno važno, na njih nije vršena opšta systemska presija kao što se to sada čini. Do početka XX stoleća postojala je individualnost. Ljudskom svešću se nije masovno manipuliralo jer nisu postojala sredstva masovnog rasprostiranja informacija i njihovog permanentnog nametanja. Pojam *zombiranje* produkt je XX stoleća. Zato je tek u naše vreme ono što se smatralo izvesnim postalo nejasno, raspršeno, neizvesno i neizvesnost je postala jedna od dominantnih crta novoga vremena.

Razumljivo je da umetnike i nadarene pojedince ranijih epoha ljudi na vlasti i posednici moći nisu izuzetno cenili, a nisu mnogo držali do njih čak ako su im se u retkim prilikama obraćali, jer od njih nisu zavisili, potvrdu svoje moći nalazili su na drugim mestima; umetnici nisu nikad imali moć magova ili sveštenika koji su bili nosioci tajne, te je

razumljivo što na njih nisu obraćali pažnju ni obični ljudi, koji dalje od sebe nisu bili sposobni da išta vide, mereći sve po uzoru na sebe, ponavljajući da nema tako velikog čoveka koji se ne može uniziti i videti niže od njih, nezavisno kakvu bi im manu, podsmesljivu slabost drugima pripisivali. Ono što tu beše bitna osobina kojom su se odlikovali ljudi tih ranijih epoha, a po kojima to vreme zapravo i znamo i po kojima sva zbivanja prošlosti iz ovog našeg vremena uopšte i merimo, jeste upravo *nepostojanje neizvesnosti* o značaju onog što čine. Oni su verovali u sebe, svoju ispravnost i veličinu svog originalnog ophođenja sa okolnim svetom koji su slavili delima koja su stvarali.

Dokora moglo je da postoji više paralelnih svetova unutar sveta koji smo znali i svi su oni bili manje ili više u koegzistentnom odnosu. Postojao je svet čiji su pripadnici pripadali „svetu“ umetnosti, ili „svetu“ nauke ili „svetu“ državnika koji su oličavali vlast; takvih „svetova“ bilo je više i oni su se u slučajevima potrebe oslanjali jedni na druge i čak prihvatili mišljenja jednih ili drugih koja su proisticala iz njihovog doduše parcijalnog, ali zato dubokog iskustva.

U naše vreme takvih odnosa nema. Svet je postao jedan jedinstven konglomerat u kojem svako zna sve a oni koji su u vrhu vlasti i moći – oni su sveznajući, upućeni u sve i mogu suditi o umetnosti, nauci, politici, ali i donositi odluke o životu i smrti. Sve to posledica je načina rasprostiranja informacija koje zahvataju mnogo veći prostor, šire se trenutno po svom svetu, te je „obaveštenost“ postala svima „dostupna“, što ima za posledicu promenu formi znanja čiji obim srazmerno je mnogostruko veći i ta nova znanja nisu više znanja što su se dokora nalazila ponajpre u knjigama ili do kojih se dolazilo na univerzitetima kao privilegovanim mestima znanja, što je bilo opšte poznato i samo po sebi razumljivo; danas je reč o drugoj vrsti znanja koju formira svakodnevni način življenja i koja stvaraju ubeđenje da ta opšta, prizemna znanja – jesu i jedina znanja.

S druge strane, oni mislioci i umetnici što su i po današnjem opštem mnjenju pripadali sferi visokih, svima neophodnih znanja i behu njihovi nosioci i neposredni tumači, bili su uticajni i od svih poštovani u svom vremenu; setimo se Erazma Roterdamskog ili one „uzbuđenosti“ u antičko doba kad se čuje da je u grad došao neko od poznatih filozofa (mahom sofista), o čemu čitamo na počecima Platonovih dijaloga.

Danas nije više tako. Svako zahvaljujući medijima, koji garantuju punu „anonimnost“ može i onog najučuenijeg, duhom najvrednijeg, izblatiti i ispoganiti a da za to, ne samo da ne odgovara, i ne nailazi na bilo kakvu društvenu osudu, već u većini slučajeva dobija saglasnost jednako takvih ništih duhom, živeći u iluziji da će svojom poganošću dospeti u carstvo nebesko, jer novo društvo ima samo kontekstualno negativnu konotaciju.

Izgubio se osećaj poštovanja autoriteta u svim oblastima koje su na njemu počivale i najoptimalnije mogle funkcionisati. Uravnjivanje ljudi traje već decenijama i sad u svojoj poslednjoj fazi dobija završnu formu. Stvar je u tome da se ukine svaka individualnost, jer samo samostalne individue sposobne su za društvene „ispade“ i tematizovanje onog neuobičajenog. Kada su ljudi iznivelisani i bez dodatne duhovne energije koja bi bila njihova unutrašnja specifičnost i momenat razlike – posao sa stanovišta instrumentalizacije pojedinaca i njihovog usklađivanja s potrebama Sistema je dovršen. Preostaje samo dalje održavanje sistema upravljanja u smislu razvoja njegove funkcionalnosti kako bi bio sve više sposoban da sebe reguliše i iz sebe samog se razvija.

Isto tako, sve ono što je još dokora bilo obuhvaćeno opštim znanjem koje je činilo pogled na svet svoga vremena, i što svima beše poznato i nesporno, samorazumljivo i razložno, jer je oko toga postojala opšta saglasnost – sada je postalo novo i drugačije; ljudi su prestali da budu makar prividno aktivni učesnici u zbivanjima što ih okružuju; ono što se

dešava ne zavisi od njih i po prirodi svojoj njima je sve više strano. Stvari su se osamostalile, razvijaju se po samo njima navodno poznatim *pravilima*.

Ta „navodnost“ ogleda se u tome što je taj „svet“ sve manje svet intersubjektivnog života. Ako su ga neki mogli i imati kao mesto svog opstanka u opstajanju koje im beše dato, sada je više no izvesno da im je taj „njihov svet“ ne samo definitivno oduzet, već na perfidan način otet i zanavek ukraden.

Subjekti koji su još uvek sposobni da misle sebe, našli su se u neizvesnosti zadojenoj strahom, ali ta neizvesnost nije objedinjujuća, kao što su to neki mislili zadojeni potrebnošću za strahom kao kohezijom silom; strah jedinke razjedinjuje, atomizuje i ne prevodi ih u stanje stada, već od njih čini nekontrolisanu masu rastrojenih individua čije je ponašanje posve nepredskazivo, nepredvidljivo.

Ljudi se počinju okupljati oko iracionalne ideje otpora, oko otpora koji i ne mora imati svoj smisao, ali tu je u prvom redu reč o ispoljavanju očajanja i nemoći, reč je o očiglednoj nesposobnosti da se artikuliše sopstveno viđenje stvari, da se dođe do razumevanja razloga koji je ljude podstakao na agresivno, i u isto vreme, ne samo destruktivno, već i samodestruktivno ponašanje.

Ljudi su prestali da osećaju svoju pripadnost zajednici. Oni ne vide sebe kao deo celine koja samo kao takva može preživeti nametnute joj nedaće. Ljudi ne vide dalje od sebe, ne dosežu pogledom ni do obzorja koje ih kao neprozirni kavez zatvara; oni znaju samo jedno, a to je, da za nevolju u kojoj su se zadesili, krivica leži na nekom njima nepoznatom, pojmovima nedokučivom mestu. Sve manje je volje da se gradi novi intersubjektivni svet na tlu univerzalne duhovne dovoljnosti i tako se život učini mogućim i snošljivim.

Posledica svega je opšte življenje u praznini, bez oslonaca, bez orijentira, bez mogućnosti da se sebi i svojim delima nađe kakvo-takvo uporište. Ne prepoznajući smisao stvarima, živi se (ako se to što se čini, i može nazvati življenjem), u neizvesnosti, u nemogućnosti da se misli o *budućem* jer ne razume se više ni ovo *sada*, još manje ono *prošlo*, budući da je sadašnjost iluzijom novog natkrila uvid u ono što je odista bilo. Neprestano se zajedno s ljudima menja i njihova prošlost, što se da i razumeti, ali stvar je u tome što se ona smisleno u centrima moći procenjuje i u surogatom obliku tako nameće da su namere udenute sad u njenu osnovu koliko podle toliko i podmukle da se bitno razlikuju od onog što bi bio očekivan prirodni oblik istorijskih činjenica. U situaciji kad se ugrožava postojanje, *prošlost* nema mogućnosti da se iz nje projektuje *budućnost* iz koje bi se mogla odrediti *sadašnjost* i u njoj odrediti mogući razložni budući postupci. Ako se nešto i čini u nastojanju da se očuva ikakav smisao opstanka, to nema više nikakav unutrašnji *ratio*.

Sve što se tiče osnovnih egzistencijalnih potreba, kao i posebnih dugo sticanih navika, ljudima je u poslednje vreme nametnuto mimo njihove želje. Ljudi su dugo privikavani da sami mogu odlučivati o elementarnim stvarima i to su smatrali normalnim, smatrali su da to nije ništa posebno i bitno, da oni sami mogu o sebi i bližnjima donositi elementarne odluke vezane za svakodnevni život.

Upravo to im se u poslednje vreme osporava na krajnje licemeran način; sistem ih nagoni da donose odluke koje su protiv njihove volje, da čine ono što ranije nikad ne bi činili, da pristaju na ono na što ranije nikad ne bi pristajali. Ne osećaju da sve manje traje u svojoj slobodi a da su sve više potčinjeni nekim nalozima koji im dolaze iz krajnje nepoznatog i njima neprijateljskog spoljnog sveta. Osporena im je volja za življenjem kao što je osporena i sama sloboda. Izbor i mogućnost *drugog*, nečeg *drugačijeg*, *alternativnog*, ne postoji. Ljudi se sudaraju sa pred njim ni od kuda iskrslim zidom, gledaju ga kao ogleдалo, vide u njemu sebe u kojem više nisu oni, čak ni slike njihovih potajnih misli; teško se

shvata da je bezalternativnost jedina preostala alternativa u svetu koji više poznaje ni sebe, ni svoje osnove, ni svoje poreklo, ni vezu sa silama koje su ga dovele u postojanje. Svaka *drugost* sada je unapred programski nametnuta i ljude ne vodi sopstvena unutrašnja volja koja je sačuvala svoje teleološko svojstvo, već nepoznata lista propisa skrojjenih iza nekih vrata zatvorenih sa sedam brava, a za njima navodno nalazi se za sve ljude neophodno potrebno dobro.

No, ko su ti ljudi kojima su ta dobra namenjena? Kome je stalo do onih koje niko ne zna i ne želi da zna budući da ih vidi samo kao statističke brojeve na spisku živih, umrlih ili onih koji su tu između. Ljudi su postali nepotrebni i jedini problem je u tome kako od njih očistiti planetu. Ne zna se ko je zakonodavac i ko je osmislio takav put razvoja života. Sam život pokorava se svojim zakonima no sobom ne upravlja.

Vlast je skoncentrisana u nekim drugim segmentima opstajanja. No čak i kad se ostvare svi paranoični projekti o smanjenju udisaja i izdisaja na planeti, kad se rapidno smanji količina bubrega i pankreasa na planeti – ništa se neće promeniti. Taman da ostane samo milijarda, milion, hiljada ljudi na planeti, ostaće jednaka količina zla, pakosti i zlobe. Ništa se ne može promeniti smanjenjem količine ljudi. Neophodno je promeniti odnose među njima, ali, za to izgleda da je kasno. Proces gašenja života već se ubrzava i ništa se neće na kraju promeniti. Ostaće jednaka (procentualno, srazmerno) količina nesposobnih i priglupih ljudi mada prebogatih, a koji ne mogu bez napora da iskažu jasno i razgovetno nekoliko prosto-proširenih rečenica. Ali, Hegel je s pravom rekao da um nikad nije vladao svetom, i ne treba očekivati ni da će vladati ovom planetom na izdisaju.

Evidentno je samo jedno: ne odlučuje se ni o čemu, a ko to na ma koji način u nekom retkom slučaju ipak može učiniti, ko ima moć delovanja na izmene u svetu, većini je nepoznato i s razlogom skriveno. Sve kazano mora se pre ili kasnije prihvatiti; svi znaju da to nije izraz njihovih težnji, znaju da oni tako ne misle, ali, više ne znaju ni kako treba da misle ni šta, jer su stavljeni u zgrade, i samo su redukovani elementi koji su nekad činili oslonac mišljenja; još manje se zna šta to, navodno, „treba da se misli“ i sve se više nameće opšte uverenje da nije ljudima dato da sami, samostalno misle, već da im je jedini zadatak da kazano im u nedogled potvrđuju (ne znajući gde je izvorište tog *kazanog im*). U vreme narastajuće opasnosti raste težnja ka jednomišljenom; svi se zadovoljavaju životom koji provode usaglašavanjem oko po prirodi nebitnih stvari, nastojanjem da se spasu zatvoreni u mišljenje o istom, jer tako, zanoseći se apologijom nametnutog im determinizma, imaju lažni osećaj da mogu pobeći od svakodnevnih nedaća i sveopšte odgovornosti; nekompatibilne jedinke postaju umrežena, nekomunikativna, heterogena smeša bezličnih jedinki.

To se dešava u vreme povećavanja opšte netrpeljivosti na tlu nesvesnog. Ljudi žive u strahu koji nisu sposobni da i na najmanji način racionalizuju. Svi latentni, iracionalni motivi izbijaju na površinu i, odenuti u nejasne, do kraja obesmišljene smisaone forme, pokazuju se kao opravdavajući za doskora nezamislive postupke, a samo zarad preživljavanja osećaja neizvesnosti. Strah je opravdanje i podsvesni izgovor za sve.

Posle toliko zajedničkih i pobednih uspona, kao i svesnih padova, zarad velike vizije projektovane u dalekoj budućnosti, čovečanstvo kao celina nalazi se pred onim nepoznatim što daje apsolutno neizvesni ishod. Nije poznato kako se treba odnositi prema onom što odasvud naleže na ljude, a što im se nameće kao jedina nasušna potreba, koju nije moguće ni na koji način odrediti, ili makar u najmanjoj mogućoj meri konkretizovati.

U suštini, reklo bi se da većini ništa sem mira i samoće nije potrebno. Ali, jedino to ostaje nedohvatljivo i ne može se ni na trenutak dosegnuti. Pojedinaac nema svoj pojedinačni život u svome vlasništvu. Mnoštvom odnosa vezan je za druge i u tom sa-životu on

traži položaj u kojem bi mogao da se oslobodi stalno prisutne napetosti pred neizvesnošću. Svaki sledeći korak mu je neizvesan. Svaki trenutak kao da je poslednji. Svi su sve više svesni da žive nešto što je poslednje, ali više ni sami ne znaju šta je to što je poslednje i kako će ih onu upiti u sebe. Trajanje se odužuje i u isto vreme skraćuje do paradoksalno malih razmera. U suštini, sve što jeste, jeste izraz paradoksa, no šta je paradoks, o kome ljudi ne misle.

Ljudi hoće da žive u stanju mirovanja. Prinuditi nekog na nešto drugo, na nešto što mu po prirodi ne pripada i što mu je strano pa ga stoga i ne želi, postalo je pravilo ponašanja onih koji su se našli u položaju da određuju sudbine ljudi. Nikom se više ne dá da bude svoj. Svako postoji, ako uopšte postoji, samo u funkciji nekih tuđih ciljeva, nekih tuđih namera koje verovatno u sebi imaju samo jedan, no svima skriveni cilj.

Malo je onih koji mogu da se ispreče pred natiskom sve besmislenijih, svima nametnutih bezizuzetnih pravila ponašanja. Ti retki pojedinci osuđeni su na tihu izolaciju i što veću distancu od centara vlasti. Setimo se Ovidija. Pet godina mu je trebalo da shvati da je tamo na Pontu, konačno postao sloboda. Pet godina pisao je epistole u tužne elegije, jer toliko mu beše potrebno da shvati da središte sveta jeste tamo gde je on i tek tada stekao je poštovanje svojih sugrađana na čijem je jeziku počeo i pesme da piše.

Govorilo se kako je svaka vlast od boga. Potom se proširilo mišljenje da ako je i tako, s bogom nešto možda i nije u redu. Možda tu reč boga kojom se on ljudima obraćao niko od njih ni onda a ni danas na pravi način nije razumeo. Možda beše mnogo visoka Gora sa koje je besedio. Jer to što se dalo čuti, u svakom slučaju, beše reč što dolazila je iz beskonačnosti, prejaka da se na pravi način nastani u još nedovoljno izgrađenoj konačnosti.

Izvesnost podrazumeva znanje onog o čemu se govori ili makar misli, ako je izražavanje praćeno velikom opasnošću. Danas se izgubila distanca između individua i stvari, između ljudi i predmeta njihovog mišljenja, između njih i onih koji misle, ili ne umeju misliti kao oni. Sve može biti predmet mišljenja, ali to *sve* ne može se potvrditi u odsustvu postojanja principa jasnosti zasnovanog na neposrednim uvidima u ono što na svaki način jeste.

Ostaje trajno otvoreno pitanje: šta se uopšte može činiti kad je neizvesnost postala svojstvo, i u isto vreme, jedini smisao življenja. Sve više ljudi potpadaju pod vlast nečeg što je neopisivo, nedohvatljivo a najprisutnije, sveokružujuće i sveprožimajuće – odasvud naziruće, a moćno do te mere da sve naglašenije postaje izvor i prvi uzrok opšte duhovne paralizanosti. U isto vreme, ono što se postepeno osporava i na što ljudi, na svoju nesreću, bez svakog opravdanja, bivaju imuni – jeste sumnja.

Savremeni mediji imaju za jedan od svojih osnovnih zadataka da parališu osećaj sumnje koji se rađa pred neizvesnom, višeznačnom situacijom. Neophodno je sve ljude uvesti u blagu jednoznačnu, neprotivrečnu dimenziju obesmišljenih postmodernih diskursa. Paralizovanje sumnje sigurnim putem vodi u bezalternativnost, u prihvatanje jednog jedinog, svima nametnutog stava, nezavisno od toga u kojoj meri je isti apsurdan, ontički neopravdan ili smisaono sulud, no u svakom slučaju svima nametnut kao *izvestan*.

Neurotizovanje socijuma

Sve više je zagovornika teze da je savremeno društvo postalo neurotično, mada pritom nije jasno da li je društvo skup neurotičnih pojedinaca koji svoju neurotičnost projektuju na društvo u celini, ili je obrnuto: možda samo društvu svoju unutrašnju neurotičnu strukturu prenosi na članove društva. Nije pritom jasno ni odakle dolazi ta neurotičnost šireći se na sve strane, ni koje je njeno poreklo.

Da li neurotični pojedinci svoju neurotičnost proglašavaju opštim stanjem i normom ponašanja, pa je neurotičnost kao stanje stvari, prisutna u toj meri, da se poput normalnosti ne primećuje a rezultat je zbir individualnih neuspeha koji nisu pojedinačni no opšti, kolektivni, ili je neurotičnost odnekud s prikrivenim ciljem uneta u svakodnevni život ljudi?

Nesporni su sve učestaliji ispadi od uobičajenog načina ponašanja na svim društvenim nivoima. Ono što pritom zabrinjava, to je da se pomenuti ispadi više i ne osuđuju već se smatraju normalnim. Savremena društvena situacija odlikuje se upravo time da svi ispadi iz dosad prihvaćenog postaju način opšteg ponašanja. Sve doskora neuobičajeno, sad je postalo uobičajeno. Ono što je doskora bilo predmet osude, sad se prihvata kao znak normalnog ponašanja.

Drugim rečima: došlo je do promene predznaka u ocenama delovanja i vrednovanju postupaka na intersubjektivnom planu. Tako se dovodi u pitanje ono što dosad nije bilo predmet zapitanosti, ono što je doskora bilo nesporno i neproblematično – opšteprihvaćeno: postavlja se pitanje šta je to „normalno ponašanje“, koji su to principi na kojima ono počiva? U čemu se temelji ta „opšta prihvatljivost“? Danas opštu prihvatljivost svi smatraju onim što većina prihvata i javno ne osuđuje. Ali, koja je i kakva ta većina, koja postaje merodavna za donošenje ocena? Ko su oni koji, mada uvek u manjini, formiraju mnjenje mnoštva koje bi trebalo biti prihvaćeno? Čini se da ni to još nije najstrašnije u ovoj novonastaloj situaciji. Zabrinjavajuće je to što nešto, na relativno sumnjiv način prihvaćeno, biva nametnuto pod snažnim pritiskom, može se reći diktatom, većini društva, većini koja se ne može odupreti ni onom što još uvek, zdravorazumski se odnoseći spram stvari i neposrednih elemenata života, vidi kao izraz najvišeg apsurdna, kao nešto što ne treba prihvatati bez temeljnije obrazloženih razloga.

U ranoj mladosti ljudi se formiraju na određen način; to formiranje u ranijim epohama imalo je svoja metodska pravila i principe; ljudi su bili obrazovani, oblikovani tako da mogu normalno funkcionisati u ljudskoj zajednici i da ona kao takva može egzistirati u svojoj životnosti. U poslednjih nekoliko decenija, kada je vaspitanje istisnuto iz sfere obrazovanja, mlade generacije se formiraju na način koji nije ni tradicionalan ni prirodan već je virtuelno formiran na krajnje pragmatičan način, a za potrebe određenih interesnih grupa koje se retko pojavljuju kao određene systemske celine, ali koje svoje delovanje bogato plaćaju budući da poseduju visok stepen efikasnosti. Upravo je efikasnost postala jedan od bitnih kriterijuma uspešnog delovanja.

Kad se susretu na neočekivanim neuspesima, i kad se oni počinju permanentno ponavljati, ljudi postaju neurotični. Sa stanovišta prethodnog iskustva neadekvatno se ponašaju i padaju iz greške u grešku. Stalno prave iste greške jer na novo, često skriveno potpitanje s izmenjenim smislom, daju od ranije pripremljen odgovor. No kakva je to narastajuća neuroza proizvedena neuspesima koja ih uvlači u svoje polje i od njih čini idealni materijal podložan već isprogramiranim sistemima manipulacije?

Smatram da ovde nije više reč samo o pojedincima i pojedinačnim društvenim ispadima, već o društvima u celini, o velikim skupinama izmanipulisanih i tehnološki oblikovanih jedinki stopljenih u koherentnu masu formiranu nemogućnošću adekvatnog reagovanja. Ne mogavši više da odgovore izazovima koje pred njih postavlja svakodnevlje, sve manje sposobni da odgovore na neke elementarne zahteve vremena, ljude zahvata osećaj bezizlaznosti, počinju da se neadekvatno ponašaju jer je izgubljen odnos spram adekvatnosti, ponašaju se neurotično van granica dotadašnjeg smisla, a čega mogu biti i svesni, no ne vide drugi izlaz iz nastale situacije; zbir takvih individua čini neurotično društvo.

Ako je sve ovo jasno, javljaju se dva pitanja. Zašto se planski neurotizuju pojedinci, društvo u celini i u čijem je to neposrednom interesu? Koja su svojstva na ovaj novi način neurotizovane osobe? Reč je o procesu dovođenja u posebno stanje a s određenom namerom. Jedan od prvih uspeha koji se time postiže jeste održavanje reda. Dalja posledica je atomizovanje ljudske zajednice i njegovo dalje održavanje u disperznom stanju. Treba imati u vidu da ovde nije ni u kom slučaju reč o nekom opisu *stanja* društva (ukoliko je uopšte više moguće koristiti taj pojam, budući da bi ga trebalo koristiti samo kad je reč o opstruktivnom sloju, odnosno skupu manjih zajednica s destruktivnim namerama), već o progredirajućem *procesu*. Ljudi su sve više depresivni, sve im je manja sposobnost komunikacije, sve otežanija koncentracija kad se nađu u situaciji da reše neki složeniji problem, sve im je manji osećaj sopstvene vrednosti što vodi olakšanoj manipulaciji njima od strane onih koji kompletnu situaciju koja čini okolni svet programiraju i planski organizuju. Ljudi u takvoj situaciji nisu buntovnici, njihovo eventualno nezadovoljstvo mahom se svodi na izlive autoagresije te se i na socijalnom i kulturnom planu neadekvatnije ponašaju i to do te mere da su u prvi mah njihove reakcije krajnje nepredvidljive (ali po socijalni sistem krajnje bezopasno jer su ograničeni zahtevom: „buntujte koliko hoćete, ali bez ispoljavanja negativnih emocija“).

Planska i smišljena neurotizacija društva vodi njegovom opštem posivljenju i laganom ukklanjanju mogućnosti da se misli drugačije od načina koji je medijima i internetom opštenametnut. Ljudi su bolesni a da to i ne znaju, sve su bolesniji, ali ubeđeni da sve upravo treba da bude tako kako jeste. Postoji samo današnji dan koji se u beskraj proteže i brisanje razlike jeste jedna od osnovnih razlika između današnjeg i prošlog vremena. Na taj način i autoagresija počinje da dobija suprotni smer, počinje da se stišava i ljudi postaju blede listovi papira, međusobno bezrazlični, jedni drugima nepotrebni, neinteresantni jer sve je isto ako i nije jedno.

Sve izraženije osamljivanje ljudi, pristanak na produženu samoizolaciju, nije samo jedan od simptoma agorafobije, već pre izraz svesnog opredeljenja pojedinca da se isključi iz procesa opštenja sa drugima. Ljudi nisu u zatvorima (toliko zatvora nijedna država nema), mada svi što učestvuju u delovanju vlasti govore kako zatvora nikad nije dovoljno, te da je neophodno (kao alternativa) nagnati ljude da se dobrovoljno zatvaraju u svoj sopstveni svet nastojeći da što više izbegnu neposrednu komunikaciju s drugima, čak kad za tako nešto postoje sasvim opravdani povodi. Strahovi koji se raspiruju najavama nepoznate pošasti, ekoloških kataklizmi, ili topljenjem lednika na severnom polu kroz sto godina, idealni su motivi za samoizolaciju, za to da ljudi klone duhom pred neizvesnom budućnošću, koja im nije uvek ni neposredna ni bliska.

U poslednje vreme dobrovoljna samoizolacija podstaknuta pozivima da se bude odgovoran, sasvim je dobra alternativa dobrovoljnom kućnom pritvoru na neodređeno vreme; ljudi se tako podsvesno disciplinuju, postaju procentualno manje ekscensni jer su više podložni ciljanim vrednosno neutralnim informacijama od kojih ih se većina uopšte ne tiče budući da su smislom daleko udaljene od potreba i smisla njihovog života. Krajnji ideal ovakve strategije je pasivizovanje i umrtvljivanje socijalne zajednice u celini. Ovde koristim izraze *socijalna zajednica* i *socijum* kao ekvivalente doskorašnjeg opšte-raširenog pojma *društvo*.

U poslednje vreme pojam društvo nema više ono neutralno značenje u kakvom je korišćen kad se govorilo o društvima proteklih vremena, o antičkom ili srednjovekovnom društvu, o društvu XVIII ili XIX stoleća. Danas pojam *društvo* sve više dobija političku konotaciju i u ime društva počinju da nastupaju (kao da su društvo) različiti pokreti, nevla-

dine organizacije, manjinske devijantne grupe i sl. Na taj način društvo se suprotstavlja državi i ono je njena opozicija. Društvene institucije počinju da se suprotstavljaju državnim institucijama, ne s namerom da preuzmu vlast i odgovornost već da državu uruše po zadacima koji takvim parcijalnim grupama dolaze spolja, s novcem i savetima, iz svetskih centara moći. Imajući ovu sve naglašeniju tendenciju u vidu koja je u savremenom svetu sve izrazitija, ja u meri u kojoj je to moguće, izraz *društvo* zamenjujem drugim izrazima, ponekad i ne najadekvatnijim sinonimima

Bezvoljni pasivni pojedinci zatvoreni u sebe i zarobljeni većito ponavljajućim efemernim mislima najbolji su materijal za izgradnju pacifikovanog potrošačkog društva, koje se često ograničava i mesto za ispoljavanje potrošačkih nagona. Kad već nezasluzeno dobijaju sveže štampani novac, pojedinci najmanje što mogu da čine, jeste da čute polusvesni korumpiranosti u koju su uvučeni i nesvesno postavši njeni saučesnici a koja je postala strategija vladajućeg plutokratskog sloja.

Samo korak svakog deli od svuda prisutnog, jasno izraženog, a nedefinisanog osećaja krivice, do neurotičnog stanja ispunjenog svešću o vlastitoj nepotrebnosti i umanjene sopstvene vrednosti, a što se završava stanjem življenja u neprestanom strahu od toga da se pravi i jedini neprijatelj bespomoćnog pojedinca nalazi u njemu samom. Više nije potrebno ljude uništavati, oni su isprogramirani da sami sebe uništavaju svodeći se na bezvoljno ništa koje ih iznutra nagriza.

Možda se upravo u ovakvoj situaciji, kad se čovek nađe ophrvan bespomoćnošću kriju razlozi najčešćih duševnih poraza; krhkost ljudske prirode uzrokuje dezorijentaciju pojedinca i on nije sposoban da gradi puteve suprotstavljanja onima što su mu u ime dobra odrekli svaku moguću odstupnicu u prostoru. Sve što se danas dešava ima primarni cilj da jedinke izoluje a za to se ne biraju sredstva.

Svi načini osujećivanja normalnog načina življenja jednako su legitimni i sve strategije jednako su dozvoljene: bitno je samo jedno – dovršiti opštu neutralizaciju ljudi svedenih na monade, na inertne zatvorene nekomunikativne celine. Svako može biti samo sa samim sobom determinisan onim što mu je putem medija nametnuto kao opšti smisao.

Manipulisanje svešću tako što će se ona strogo i planski usmeravati vršenju potreba svedenih na egzistiranje lišeno bilo kakvih potencijalnih pitanja, danas je od prvenstvenog značaja. Vreme slobodnog mišljenja je prošlo, kao što je prošlo i vreme umetnosti, književnosti, muzike, filozofije. Nećemo pogrešiti čak i ako ustvrdimo da je filozofija nešto što nas se u krajnjoj liniji u ovo naše vreme uopšte ne tiče, budući da nas svojim pitanjima koji su je činili otvorenom ne dodiruje. Filozofija je pripadala jednom dalekom, po svemu od ovog našeg drugačijem vremenu. Nastala je u staroj Grčkoj iz radoznalosti i čuđenja, trajala čitav milenijum, a završila se jednom carskom zabranom i progonstvom filozofa, ali, takođe, retora, pravnika i astrologa iz Atine, zbog ovih poslednjih i ponajviše jer su se najviše mešali u politička pitanja. Umešanost u politiku nikad nisu voleli, ne vole to ni danas.

Kad je reč o filozofiji, život filozofije nije i naš život. Mi ne živimo u filozofiji, mi nismo usmereni slobodnom, stvaralačkom mišljenju; mi smo svedeni na ponavljanje nametnutih nam radnji po strogim protokolima koje izgrađuju digitalne tehnologije. Danas nema ni filozofije ni filozofa. Svetom lutaju senke s ispranom svešću, manje svesne od onih u Hagu jer im je čak i patnja oduzeta. Zato se življenje u prvom krugu o kojem je Dante sada pokazuje kao božanski dar.

Iako u nekim slučajevima za samoizolaciju mogu postojati i objektivni razlozi, recimo, u slučaju raznih prelaznih bolesti praćenim povećanim strahom po ugroženost sopstvenog opstanka, jednom proživljeno vreme samoizolacije u većini slučajeva prerasta u

dobrovoljni izbor čak i kad se izgubi njegov neposredni povod. Takvo stanje opšte samozolacije, permanentno podgrevano da je ona bitna za dobro pojedinca, idealno je tlo na kom se može do te mere slomiti i sputati osećaj samovrednosti pojedinca uvođenjem u stanje trajne, često latentne depresije, da mehanizmi vlasti, ne osećajući ni najmanji otpor, nastavljaju da sprovode svoje potajne opskurne zamisli vešto maskirane altruistički pravdanim najboljim namerama. Za sve to vreme, pojedinac je ophrvan nesigurnošću i bojazan u njemu raste uvlačeci ga u mrežu sveopšteg straha pred nametnutim mu uverenjem da ništa ne može biti drugačije no što već jeste a da i to što jeste nije nešto vredno daljeg življenja.

Brisanje privatnosti

Ljude novog vremena, u odnosu na stara, plemenska vremena, odlikovala je privatnost. Svako je, iako građanin novog „društva“, imao svoj svet, ili deo njega koji je bio samo njegov, koji je samo njemu pripadao – nedostupan drugima iz neposredne okoline. Svako je imao u svom sećanju samo za sebe sačuvane doživljaje, sve ono što ga je činilo njim samim, a što je bilo samo njegovo, njegovo lično, u duši i pamćenju njegovom, daleko od svega drugog, spoljašnjeg, pa i onih najbližih. U dijalog s drugima ulazilo se povodom onog što je bilo zajedničko i deljivo među pojedincima.

Karakteristično je i to da niko nije u ranijim vremenima atakovao na tuđu privatnost, niti mu je otimao na lukav način (kao danas pomoću društvenih mreža), kako bi ga potom ucenjivao, ponižavao ili njime po svojim potrebama manipulisao. Nije slučajno što se danas Hajdegeru zamera na upotrebi reči manipulacija (*Machenschaft*), jer ona zapravo, na jedan krajnje posredan način razgolićuje licemernost novouspostavljenih odnosa lišenih privatnosti i življenja na distanci od sveopšte opštosti.

Manipulacija proističe iz beztemeljnosti (*Bodenlosigkeit*) koju mnogi vide kao kakvu nevezanost za tlo, i pogrešno tumače taj pojam jer ne vide kontekst tla (*Boden*) u zemlji (*Erde*), a što je posledica slabog poznavanja Huserlove filozofije pod čijim je uticajem krajem dvadesetih i početkom tridesetih godina Hajdeger još uvek bio, budući da ovi pojmovi nemaju neku antropološku već kosmičku valensu (o problemu četvorstva pisao sam na nekom drugom mestu). No, ovde nije mesto za pravdanje Hajdegera i odbranu od zlobnih kritičara, već je mesto gde treba istaći motive na kojima počiva gubitak privatnosti.

Današnjim ponavljanjem homofobnih ili antisemitskih mantri hoće se skrenuti pažnja s nečeg što je daleko važnije. Nastoji se prikriti sve intenzivniji proces brisanja i potiranja svake privatnosti i u tome glavnu ulogu imaju novi mediji: popularnim postaje gledanje u privatni svet drugih, uživanje u njihovim izlivenim emocijama i njihovim mislima.

Nikada veći nije bio negativni doprinos raznih TV i video-programa koji nameću uvid u privatni svet pojedinca primoravajući ga stalnim ponavljanjem za opšti etalon ponašanja. Da zlo bude veće, ti pojedinci nisu neke osobe od integriteta i značajne ličnosti sa biografijama dostojnim poštovanja, već polusvet sakupljen sa ulice, iz tzv. polukulturne estrade, iz mase trećerazrednih pisaca koji zagušuju sav medijski prostor svojim primitivizmom i neobrazovanošću. Sve to moguće je stoga što su mediji u svojini ljudi krajnje sumnjive prošlosti koji se na očigled čitave društvene zajednice enormno bogate, ili je, znatan njihov deo u posedu inostranih, takođe privatnih kompanija.

Ali, u svemu ovome mora se videti postupnost postupaka koji se smišljeno čine u procesu porobljavanja ljudi. Ti postupci su ne-nasilni, meki, krajnje usporeni, bez ikakve naglosti u sebi. Ljude je bitno naviknuti postupno na drugačije viđenje stvari, postepeno

ih dovesti do toga da prihvate to novo koje je njima zapravo strano, ali čega oni ni na koji način nisu svesni. Stanje stvari je bitno izmenjeno; sve je postalo drugačije, neizvesno, no nametnuto kao poznato i jedino prihvatljivo.

Koje su posledice ove novonastale situacije? Postepeno se, iz dana u dan, briše pravo pojedinca na sopstvene stavove, na sopstveni privatni život, pravo da se brani pred naletom novih agresivnih protivnika svake privatnosti spremnih da nameću svoje stavove kao opšte. Briše se individualnost i ličnost pojedinca stapa se sa drugim obespravljenim individuumima i svi se pretvaraju u jednu jednakomisleću amorfnu masu.

Posledica toga je gubljenje dostojanstva koje je doskora bilo bitno svojstvo svakog pojedinca i održavalo njegov integritet, gubljenje sopstvenog ja i prava da se pruži otpor drugima, gubljenje prava na neslaganje, na doslednu odbranu svoga stava – prava na elementarni život. Sve to vodi tome da se narušava mogućnost održivosti tačke otpora, mesta iz kog pojedinac može braniti sebe i svoj duhovni integritet kao celinu nepodložnu ostraćenim naletima cinizma i osporavanja prisutnih u neposrednom okruženju a već prethodno zombiranih od strane potreba Sistema.

Ne treba se zavaravati time da postoje i dobronamerni pojedinci koji nas okružuju, živeći u vešto sugerisanoj im iluziji da bi nama i njima moglo bilo dobro (iako svako dobro je uvek u defanzivi). Samoisticanje pojedinaca u naše vreme počiva u većini slučajeva na ponižavanju drugih, na njihovom unižavanju pred sopstvenim ja. Tako nešto najlakše je ostvarivo ako je taj drugi ogoljen, ako je sveden na intelektualno besformno biće nemoćno da reaguje na racionalan način na ugrožavajuće pretnje spoljnog sveta, budući da se forma uzdiže nad svakim sadržajem. Sve se od strane vlasti čini da se ovakva situacija metastazira i dovede do krajnjih mogućih granica.

U novonastalom vremenu nema zaštićenih i nedodirljivih. Svi su ugroženi (osim onih koji održavaju Sistem). Niko nije duhom toliko veliki da ga ne bi mogao uniziti i poslednji primitivac nesposoban da pročita više od pet reči. Zato je mudar savet uvek bio: *ne spori se sa budalom, jer će te ona prevesti na svoj nivo, a onda tu preraditi, budući da je veštija od tebe*. Čovek je u većini slučajeva bespomoćan u susretu s ispoljenim primitivizmom, s onima koji nisu njemu ravn; toga mora biti uvek svestan i to mora da mu bude jasno.

Najveći današnji porazi nisu porazi u oružanim sukobima već u medijskim ratovima. Mnogi pravi ratovi i zarad pravde vođeni, izgubljeni su naknadno, lažima koje su nametali mediji. Trebalo je nekoliko decenija da se konstituiše digitalna imperija. Da li će se u budućnosti moći voditi neki uspešan rat protiv njene svemoći – otvoreno je pitanje.

Samo stanje ugroženosti ima niz posledica a osnovna je povišen strah koji ima za neposrednu posledicu povlačenje u sebe i opštu nesigurnost i ne-samouverenost. A jedino što se ni u kom slučaju ne sme dozvoliti jeste odustajanje od projekta o onom budućem, o onom što bi još moglo biti pred nama.

U svemu tome, najpodmuklija je taktika odlaganja koju primenjuje nad ljudima Sistem; mnogo unapred najavljuje se nešto što će doći, ono, razume se odmah ne dolazi, ljudi nastavljaju da žive u starim formama, a i kad se zateknu pred novom davno najavljenom, oni je prihvataju jer im je poznata a da pritom uopšte nisu ni časa porazmislili o tome da li je to što oni su zapravo hteli, ili je to neko drugi hteo za njih.

Uprkos svoj poraznosti kojom se odlikuje današnje vreme, uprkos svog narastajućeg defetizma, svemu postoji samo jedna alternativa: ne dozvoliti da nametanje potrebe za digitalnim identitetom uništi privatnost pojedinca i nametne život pod mostovima kao jedinu perspektivu. Obećanje garantovane uspešnosti pod uslovom prepuštanja drugima da pojedinca grade i navodno štite njegov „digitalni identitet“ neće odvesti ničim dobrom

uprkos očaranosti koju u sebi nose nove tehnologije. Otvaranjem sebe drugima zarad do kraja nejasnih ciljeva, a pritom živeći u sumnjivim iluzijama, pojedinac postaje sam deo stada bez njegovih ranijih svojstava koje su mu omogućavale pravo na različitost. On postaje samo jedan od brojeva iza kojeg su svi podaci o njemu, podložan manipulisanju, ucenjivanju i, ako je to potrebno, digitalnom preformatiranju ili jednostavnom brisanju.

Nakon brisanja privatnosti brišu se i šanse pojedinca na samostalno autentično postojanje u kojem je integritet pojedinca jedan od bitnih kohezionih momenata njegove ličnosti. Takav pojedinac nije nikad više on sam, nije individua, jer ljudi u njemu ne vide više biće sposobno da deluje i učestvuju u oblikovanju novih događaja; svi vide samo neke njegove ranije postupke na koje ga Sistem promišljeno svodi, brišući ga iz intersubjektivnog sveta jednakih.

Pojedinci počinju da odustaju od ranije smišljenih projekata, odriču se mnogih poslova koji bi im ranije bili dostižni i davali smisao životu. Zatvaraju se u sebe i postepeno gube asocijativni horizont; prostor u kom su se misaono kretali postaje sve už; sve manje misle, sve više vremena provode u gledanju. Internet i TV dobijaju sve veći značaj, knjige sve manji; napor potreban za čitanje, sada, smanjujući se, prividno olakšava svakodnevno bitisanje i čovek nalazi samozadovoljstvo u sebi, u sopstvenom nečinjenju koje vidi kao smisaonu delatnost jer, navodno, održava svoje prividno zaštićeno ja. Živeći život ispunjen obmanjivanjima pojedinac traje u bezličnosti, stopljen s drugima od kojih se ničim ne razlikuje. Oduzetu privatnost racionalizuje svojim navodno namernim dobrovoljnim prenošenjem odgovornosti na Drugog kao apstrakciju. Postavši neodgovoran za sebe, a time i prema drugima i za druge, čovek prestaje da vidi ono što je bio njegov krajnji smisao, gubi mogućnost razlikovanja koja beše vladajuća pre početka digitalne ere.

Put a iz porobljenosti nema. Postoje prividne namere i vešto nametnute samoobmane usvojene na opštem nivou bez promišljenog konsenzusa kao garanta individualnosti kao takve. Merila starog sveta u novoj tehnologiji dobijaju potpuno novu poziciju. Pitanje se tu javlja: kako postojati s merilima starog sveta u svetu novih tehnologija. Traži se izmena čoveka i stvaranje novog čoveka kojeg je navodno dovoljno priključiti na novu realnost.

Odvija se revolucija svesti. Ali, svaka revolucija se sporo sprema i priprema. Revolucija ne nastaje u jednom jedinom trenutku. I ne traje jedan trenutak. Posledice traju decenijama.

Savremene revolucionarne promene idu na uništenje čoveka kao čoveka. Neophodno je isprazniti čoveka od svega što je u njega istorijski ugrađeno: osloboditi ga od važnosti svesti o državi, od religiji, porodice. Sada se dešava uništavanje porodice na globalnom nivou.

Sam čovek je u međuvremenu postao nepotreban. Većina ljudi je za funkcionisanje sistema vlasti i opstajanja države nepotrebna. Vlast stoga može sama, sasvim samostalno da u ime naroda i njegovih „viših interesa“ razvija autoritarne principe koji ni od kog neće biti osporeni iz prostog razloga što sve može i dalje nastaviti da traje, da se razvija po spoljnim društvu stranim principima, budući da ljudi kao takvih, koji bi se mogli suprotstaviti narastajućem autoritarizmu, nema.

Niko više nije neophodan. Ljudi sa svim njihovim sposobnostima i znanjima u samom sistemu organizovanja nemaju nikakav značaj. Ni umetnik, ni pisac, čak ni naučnik ako ne učestvuje u razvoju krajnje naprednih tehnologija koje imaju za neposredni cilj pokoravanje nepotrebne, još uvek postojeće mase ljudi koja više ničim ne služi i može biti uklonjena genetskim ili farmakološkim sredstvima, svesti ih na to ne samo da ne postoje, nego da budu apsolutno nebitni kao ličnosti; nastoji se da budu obezličene ispražnjene in-

dividue s izbrisanom privatnošću kao ispražnjenom unutrašnjošću. Radi se o tome da se svakom udene u njegovu svest novi virtuelni svet, ukidanjem jedinstva ljudskog porekla. Na delu je paralelno s brisanjem privatnosti, brisanje onog za što bi se ona mogla vezati a to je prošlost. Uklanjanje i preoblikovanje prošlosti njenim falsifikovanjem jeste poseban momenat našeg vremena koji je ne samo sve naglašeniji, već dominantan u preoblikovanju celokupne svesti ne samo pojedinaca već i čitavih naroda.

I ranije se govorilo kako pobednici pišu istoriju, ali i toj istoriji postojale su činjenice kao neposredni izraz onog što se dogodilo. Sad nije više tako. Same činjenice se prepravljaju i onda na osnovu njih konstruišu događaji koji se nisu dogodili da bi se nakon toga stvarala priča koja treba da zameni istoriju. U tom poslu ne učestvuju tek neki pojedinci, već čitave institucije i proces traje nekoliko poslednjih decenija čime se etablira ono što se nije desilo i izbrisalo ono što odista jeste bilo. U tom kontekstu nestaje mogućnost uspostavljanja integriteta individue, njeno sopstveno mišljenje i ono što ju je održavalo kao celinu.

Organizovano obmanjivanje

Još uvek mnogi su skloni tome da veruju da postoji reč, zadata reč. Shodno tome većina njih se i ponaša. Ponekad nađu se u neverici pred onim što ih je snašlo, ponekad počinju da krive druge, a potom i sebe. Čovek je uvek poslednja instanca za ono što se do kraja ne može razumeti. Uzrok sve češćih nesporazuma sve se teže nalazi, i još se teže shvata da sve što se navodno i videlo kao isto, uopšte nije isto.

Obmanjivanje, posebno ono namerno, smišljeno, jedna je od tekovina novog doba. Danas je sve prisutnija suprotna tendencija datoj reči. Značaj gubi i pisana i potpisana reč. Svoj temelj gubi sam zakon sve nastalo u opštem saglasju, sve što je bilo dobrovoljno dogovoreno.

Sve je prisutnije nastojanje da se preusmeri pažnja ljudi, da se preusmere na nešto nebitno, da se misaono udalje od onog osnovnog, od onog što je osnovni problem njihovog života, ako ne osnovni, onda jedan od odlučujućih; ljudi se usmeravaju organizovano u pogrešnom smeru i ono što je krajnje nevažno nameće im se kao važno. U isto vreme sva ranije uspostavljena pravila relativizuju se i potiskuju na neki sporedni kolosek.

Dogovori se ne poštuju, smišljeno se i namerno krše, ponekad i pre no što su ozvaničeni i dvostrano prihvaćeni. Obmana je potajno prisutna već u procesu dogovaranja; ona je nešto što se samo po sebi podrazumeva. Zato se često konstatuje da ovaj svet funkcioniše bez pravila, bez reda i princip haosa jedini je njegov princip.

U takvoj neizvesnosti ljudi nisu slučajno ispunjeni strahom; za to imaju mnogo razloga. Strah nije više samo redovno stanje stvari, već konkretni predmet, *predmet* u pravom njegovom hiletičkom smislu. Strahom se počinje aktivno trgovati i njegovo pripremajuće tlo je panika.

Posve je logično što je trgovina panikom postala novo obeležje našeg doba. Uplašenost postaje sve prisutniji simptom intersubjektivnog odnošenja. Ljudi se u strahu zatvaraju u sebe, sve manje misle a sve više povode se za opštim mnjenjima, za stavovima s njima nepoznatim posledicama, ali za stavovima drugih, često naivno verujući da su drugi možda više u pravu, jer, možda, do svojih stavova dolaze zahvaljujući uvidu u veći dijapazon činjenica uz oslanjanje na opet, možda, bogatije iskustvo. Uspaničenost postaje stanje u kojem se živi, medijum opstajanja među drugima koji su jednako preplašeni, jednako nemoćni.

Svi na sve reaguju s povišenom napetošću, stalno iščekuju izliv nečeg negativnog koje se svakog časa odasvud može pojaviti a na što ne postoji neki spreman odgovor, već se javlja samo bespomoćnost i paralizovanost čula kao reakcija na sve što pojedince u sferi realnog nastavlja da s povećanom silinom ugnjetava. Samo ugnjetavanje ne nastaje samo od sebe, ono je prethodno smišljeno, potpomognuto nizom najraznovrsnijih no većini bliskih obmana koje imaju samo jednu svrhu: nametanje subjektima za razložno onog što to realno nije i time ih zavaravati kako su sposobni da i sami donose odluke koje su već unapred donete čime se zapravo vrši priprema za prihvatanje onog što im je u principu neizvesno.

Obmane nisu u funkciji rešavanje iskrsljih problema, još manje postoje da bi amortizovale teškoće što prate život u svetu ispunjenom nesigurnošću. Obmane su podloga nadolazećih frustracija. Život ne pobeđuje više smrt. Lažna egzistencija ne može osporiti neumitnost. Nepostojanje postaje sve naglašenija forma puta kojim ljudi pristaju da svoju egzistenciju prevedu u poslednje, nebitno ništa. Neskrivenost koja se nekad videla kao istina sada je natkrivena svojom suprotnošću koja nije više ni laž ni izraz pogrešnosti već upravo obmana na delu. Sav svet živi u svojoj drugosti, manifestuje se kao realna irealnost, ili kako neki danas vole da govore kao hologram.

Zato se u svetu može sve što se hoće, ljudi se opredeljuju za ono što njihovom biću ne pripada, i u takvoj situaciji ne javljaju se čak ni sporedne negativne posledice, budući da ništa od onog što se navodno realizuje nema svoju realnu osnovu niti svoj razlog (*ratio*), i u tome da sve se može, krije se ispraznost svakog delovanja. Nema potrebe, a ni bilo kakve obaveze da se nešto odgovorno čini, budući da svaki akt ima smisao u samome sebi ali ne i van sebe.

U takvom atomizovanom činjenju ljudi nastavljaju da traju u fizikalnom vremenu, nesposobni da na ma šta reaguju i tako makar pokušaju da preostalo dato im življenje usmere nečim što bi ih ispunjavalo verom u nezaludno postojanje. Kako ništa se ne događa nastavljaju da traju u beskrajnoj praznini, i ništa su drugo, do beskrajna kiša praznih individua, poput demokritovskih atoma, što pada kroz večnost bez mogućnosti deklinacije. Epikurejsko odstupanje (mogućnost deklinacije atoma), pokazalo se u našem vremenu iluzornim; slobode nema, jer nije postojalo prethodno vanvremeno vreme u kojem bi ona bila ugrađena u individue omogućivši im da sa svog puta u nekim trenucima napuste svoju determinisanost. Neugrađenost slobode u jedinke za njih je postala fatalna, a za izvršioce vlasti dobitna kombinacija.

Da bi čovek mogao uopšte biti čovek on mora biti biće zajednice, mora svojim delovanjem omogućavati i učvršćivati zajedništvo na putu ka ostvarenju slobode. Za tako nešto on mora biti osposobljen, mora biti „uzdignut do sposobnosti i moći objavljujućeg logosa“ (*logos apofantikos*), što nije ništa drugo do osposobljavanje za zajedništvo putem *logosa*. Za tako nešto stari Grci koristili su izraz *paideia*. Ona podrazumeva „uzdizanje čoveka u sebi samome iz njegove mogućnosti u njegovu pravu zbilju“. [Čovek je samo obrazovani čovek, i Despot je na 4. *Predavanju* o Proklu na koje smo se upravo pozvali, rekao da „tko nije obrazovan, taj je niko i ništa, to je čisti talog, taj je dno, ako ga se u ovom svijetu uopšte uzima u obzir.“ (*Despotova predavanja 2005–2006, Proklo*. Teološka početnica, Demetra,. Zagreb 2019, str. 59)]

Samo obrazovan čovek, čovek koji je prošao kroz vaspitanje i obrazovanje tako što ih je usvojio i koji i dalje s njim traju, samo takav čovek je vaspitan i obrazovan za najvišu mogućnost, samo takav čovek sposoban je da izbegne raznim obmanama kojima nastoje da ga sputaju, duhovno pokore i zarobe svojim paučinastim mrežama zli volšebnici.

Ravnanje vremena života

Od pradavnina u koje može prodrati ljudsko znanje a o kojem svedoče pisana reč i retki artefakti koji su uspeli odoleti zubu vremena, dakle, od prvih trenutaka od kada čovek ima svest o sebi i svom prebivanju u svetu i može to preneti pouzdano na druge izgrađujući zajednicu koja počiva na vrednosnih principa kojima se reguliše ljudsko ponašanje, čovek zna za sebe kao radno biće, kao stvorenje koje svoje dugotrajno opstajanje u svetu duguje radu; samo aktivnim delovanjem on je tokom čitave istorije uspeo da se suprotstavi prirodi i da je sebi potčini tako što će i ona imati smisao sledeći svrhe i ciljeve koje je on sam sebi postavio.

Radom je ispunjena čovekova svakodnevnica; on vreme provodi u senci smrti, znajući za svoju konačnost, ali i uveren u to da samo radom može sebi obezbediti egzistenciju i čas svog prelaska u drugi svet u čije postojanje on često veruje da može pomeriti za mesec, godinu, deceniju, koliko ga već posluži pomalo sreća i dobri lekari.

U radu i kultu čovek se po prvi put, još u najstarija vremena, susreće sa svojom okolinom i suprotstavlja stvarima koje mu se ponekad čine neprijateljskim, ponekad užasavajućim, mada u većini slučajeva, neutralnim, što ga prinuđuje da se spram stvari odnosi na aktivan način – menjajući ih ali sa njima i sebe, čega uvek nije do kraja svestan. Sa otkrićem atomske energije, sa konstatovanjem zračenja u svetu i njegovim delovanjem u krajnje različite svrhe, sam svet postao je bitno drugačiji i čovek tek naknadno postaje toga svestan. Upravo je protekli vek po mnogo čemu postao prelomni, kraj starog vremena i početak novog. Upravo u poslednje vreme, s pojavom teorije relativnosti, s raznim vrstama mogućeg masovnog uništenja, sa novim načinima manipulisanja ljudima u svetskim razmerama, zbiva se nešto strašnije od svega što je tokom istorije priroda čoveku mogla prirediti. Čovek i dalje nastoji da se „radno“ odnosi spram prirode, ali taj rad je sad rad potpuno drugačije vrste.

Rad već po svojoj prirodi, nikad nije bio izvor velikog zadovoljstva, bez obzira na pozitivne ishode kojima on mora voditi u potvrđivanju čovekove uspešnosti. On je naporan, težak, čovek se u njemu iscrpljuje i da bi trajao, on mora da ga prekida, mora da se periodično odmara. Tako je vreme izdvojeno na periode rada i periode odmora, na dane kad čovek radi i dane kada se odmara, na vreme rada i vreme provedeno u svetkovinama i kulturnim radnjama, ali i u gluvarenju (kako je to najčešće u naše vreme). Zato nije nimalo slučajno što je problem slobodnog vremena postao jedan od najbitnijih problema ne samo savremenih socioloških istraživanja, već i nešto što pre svega nastoje da promisle i oblikuju savremene ljudske zajednice nezavisno od načina na koji je u njima organizovana vlast.

Ti dani, ponekad makar sati istinskog odmora od rada i vreme vraćanja samome sebi, često se vide i kao slavlja, kao mali praznici u kojima ljudi grupno učestvuju i potvrđuju se u njima kao članovi zajednice. Praznici su periodični, oni periodično smenjuju dane ispunjene radom i obavezama koje obezbeđuju opstanak.

Sve epohe poznaju dane u kojima se praznuje, u kojima se ljudi odmaraju i prepustaju slavlju. A praznici mogu biti razni: jedne proglašava i uvodi u opticaj država zakonima i opštim konsenzusom, druge pak tokom istorije propisuju crkva i razne verske zajednice. Praznici se ukrštaju, dopunjuju jedni drugima vreme, i retko se poklapaju, a sasvim retko zabranjuju.

Praznici su periodični, ima ih raznih, uvek dolaze u isto doba godine i svojim trajnim oblikom presecaju monotono, mukotržno vreme rada, jer niko ne može raditi ozbiljne poslove bez prestanka ne ispoljavajući i radost kao bitnu dimenziju svog života. Slavlja

poznaje celokupna istorija kulture čovečanstva; praznovanje beše način života olimpijskih bogova koje su ljudi slavili i prinosili im žrtve u razna doba godine, a i hrišćanski Bog je, po predanju, odredio sebi dan odmora nakon šest dana stvaranja sveta.

Drugim rečima: postojanje odmora, praznika, ugrađeno je u samo razumevanje i tumačenje sveta. Ljudima je preostalo samo da tu strukturu prekopiraju i prenesu je u svoj način življenja podražavajući način trajanja sveta i bogova u njemu. Praznike, naspram radnih dana, određivala je postojanost i opšteprihvaćenost. Mnogi od njih, posebno oni vezani za promene u godišnjem kalendaru ili posebno religijski praznici trajali su vekovima, dugo, i postojano, koliko su trajale ili traju same religije. No, šta se danas događa na kraju starog doba i pred novim vremenom koje dolazi?

Počinje se sa ukidanjem ustaljenih praznika; na mesto njih nameću se ljudima neki novi praznici za koje se ne zna ni šta se njima obeležava, pod čijom su pokroviteljskom senkom, ni zašto se u bašu to novo-propisano vreme zbivaju, ni povodom čega.

Prvi znak takve velike promene imamo u vreme Francuske revolucije; praznici se ne ukidaju, ali im se menjaju nazivi i sadržaj. Po tom uzoru dešavaju se promene i danas. Posebno to važi kad dolazi do promene političkih sistema: tada se menjaju nazivi ulica, nazivi gradova, ponekad i države, a praznici su u tom slučaju najmanje pošteđeni. Stari praznici, koje su svi slavili, masovno se ukidaju i u neko drugo vreme uspostavljaju se drugi za koje mnogi dugo i ne znaju zbog čega su u tim danima neki neradni dani. Sve se to čini s namerom da se izbriše sećanje na prošlost. Sa ljudima će se daleko lakše, u principu, manipulirati ako imaju sve skućeniju svest o svom mestu u svetu, ako nisu ukorenjeni u određenoj kulturi, ako ne pripadaju određenoj naciji. Bar tako se čini onima koji imaju moć da menjaju ljudima prirodu i tok vremena u kojem žive.

Posledica svega toga je vladavina proizvoljnosti, narušavanje periodičnosti smene rada i svetkovina, istanjivanje veza sa prirodnim ciklusima, čime se narušavaju stari odnosi rada i ne-rada (kao praznovanja). Praznici koje je doskora određivala država uvek su bili vezani za sudbonsne trenutke u istoriji naroda, imali su dubok unutrašnji duhovni značaj za sve pojedince. U poslednje vreme ti praznici se kao po pravilu dekretom ukidaju i nameću neki novi, većini nepoznati, pa se može desiti da se slavi dan donošenja nekakvog ustava koji nikad nije ni zaživeo niti trajao jedan jedini dan, ili počinje da se slavi neka parada nečega čemu se većina iz svoje unutrašnjosti protivi.

Te nove praznike malo će ko slaviti, jer ih niko i ne zna: a oni ne interesuju mnogo ni one koji su ih propisali. Njihova jedina namera bila je da se tzv. „novim“ praznicima *potisnu* i *ukinu stari*, kako bi nakon kratkog vremena prestali da postoje i jedni i drugi, što bi bio i glavni i konačni rezultat svih promena. Tako se pokazuje da je krajnji cilj novih zakonodavaca i samozvane vlasti u naše vreme postupno ukidanje svih praznika i prevođenje ljudi u stanje neprekidnog, permanentnog rada. I to je proces koji je započeo i još uvek je u toku.

Ukidanje praznika moguće je postići i uvođenjem bezrazličnih dana, tako što će sve vreme biti bez prekida, kontinuirano i isto: ljudima se preporučuju oprez i samoizolacija i dovoljno je malo vremena pa da više ne znaju ni koji je dan u nedelji ni koji mesec. Sve se svodi na to da se prati samo smena godišnjih doba po kojima se još može opaziti kretanje vremena, jer razlika među njima ne može se ukinuti.

Paralelno s tom tendencijom, i uprkos svim naporima na brisanju i poravnavanju odnosa ljudi ka njihovom unutrašnjem trajanju u spoljnom, sve manje im poznatom svetu, u svesti naroda još uvek postoje i dalje stari praznici koji poreklo imaju u običajima i verovanjima, posvećeni vremenskim međašima u ciklusu godišnjih doba ili svetiteljima, zaštit-

nicima gradova, porodice ili pojedinaca. Ti praznici zasnovani su na tradiciji i običajima, koji dugo već traju, i njih država teže može da trajno ukine, tek nekim dekretom, ali tome se pristupa povremeno, no u periodičnim razmacima. Obično se čeka da nastupi neka vremenska nepogoda i vreme kad ne postoje uslovi za predah ili odmor, ili se čeka vreme neke epidemije kao izgovor da se u ime interesa pojedinaca zabrani slavljenje i praznovanje kao način da se provede dan u duhovnom miru. Bitno je da se poremeti ritam rada i praznovanja, da se sama ustaljena periodičnost relativizuje, kako bi se potom ti praznici koji smetaju postupno udaljivali iz svesti.

Današnje vreme koje je „njihovo“, a ne „naše“ vreme, jer u vlasti je onih koji njime upravljaju i koji ga po svom nahođenju organizuju (a to mi nismo) jeste u punom smislu *poslednje*: u njemu je ugrađena aktivna tendencija ukidanja svih praznika, jednih, njihovim gašenjem putem preimenovanja njihovog sadržaja, drugih, „preporukama“ da se praznici i slave ne slave. Ljudima preostaje samo da se povinuju vlastima i odreknu svojih praznika i vremena odmora, jer niko nije ravnodušan kad su represivne mere u pitanju.

Cilj svake današnje vlasti je ukidanje praznika. Time se postiže mnogo više no samo brisanje vremena odmora. Postepeno brišu se delovi sećanja (na kojima počiva identitet i celostnost pojedinca), brišu se iz svesti momenti koji su na bitan način činili tradiciju i bili konstitutivni deo forme socijalnog života i života pojedinca za koje je karakteristično da nisu samo deo prošlosti, već bitni deo osnove iz koje se odlučuje u sadašnjosti, kao i deo iskustva na koje će se čovek moći osloniti u budućem vremenu. No, jednako važno je i to što se brisanjem praznika, ukida i deo slobode koji je ljudima još bio preostao; ljudi ne smeju biti slobodni, sami, prepušteni razmišljanjima. Sve mora da im bude organizovano.

Ukidanje praznika je događaj od univerzalnog i sveopšteg značaja. Nije reč o nekom tek sporednom zbivanju, o odluci donesenoj navodno privremeno; takve odluke su uvek bespovratne i dobro prethodno osmišljene. One nište sve prethodno i ljude uvodeći ih u novo gde će se uskoro sresti sa novim navikama u funkciji novog manipulativnog rada. Jedan od načina življenja u njihovoj senci biće život pretvoren u čisti rad, svejedno da li će se on odvijati u fabrici ili od kuće (onlajn); to je život koji više neće imati diskontinuirano vreme, već će to biti kretanje po beskrajnoj traci čiji će format propisivati neko drugi, na nekom drugom, svima, u svakom slučaju, nepoznatom mestu.

Oni koji su sebi prisvojili moć upravljanja pojedincima i celim narodom polaze od pretpostavke da budućnosti kao takve nema jer sebe u njoj ne vide, ali se trenutno stanje stvari koje im odgovara mora obezbediti, učvrstiti i svesti ga na nepromenljivost. Sve ljude stoga treba pretvoriti u obezličenu masu podložnu manipulisanju medijima i sitnim usmerenim vestima o nebitnom i efemernom. Ljude treba udaljiti od svih znanja koja mogu otvoriti prostor kritičnom mišljenju i viđenju koje u sebi sadrži mogućnost izbora različitih odgovora. Za tako nešto najbolji način je sistematsko oduzimanje slobodnog vremena. Ako ljudi već ne mogu biti sve vreme sputani radom, tada ih treba zatvoriti u četiri zida, u osamu, bez mogućnosti odnošenja sa drugim ljudima. Praznici u tom smislu, kao moment zbiranja, jesu još uvek potencijala opasnost i pošto ih treba na svaki način ukinuti, to je moguće efikasnim ograničavanjem fizičke slobode kretanja, odnosno svesti da je tako nešto moguće. Lukavim zakonskim merama, ili brisanjem iz svesti pomoću indukovanja straha od epidemije ili moguće dugotrajne bolesti, u svakom slučaju, s letalnim ishodom, sve se može regulisati i tako će biti i učinjeno.

Blaga bespomoćnost

Blaga bespomoćnost je prvi uvod u osećaj straha. Ma kuda pogledao, ma kuda pokušao da krene, čovek se u strahu zaustavlja i pita samoga sebe čini li nešto dobro i ispravno ili pogrešno, jer oseća da je situacija u kojoj se našao sve neprijatnija i neprozračnija.

Nastupilo je vreme koje odlikuje odsustvo oslonca u kretanju, kako fizičkom tako i imaginarnom; ljudi privikli da oslonac traže u drugima, onima najbližima u neposrednoj, poznatoj im okolini, u ovo poslednje vreme po prvi put se nalaze sami sa sobom, prepušteni samo sebi, odsećeni od svih drugih bića u kojima bi videli potvrdu svog ranijeg iskustva, udaljeni od stvari koje su prepoznavali kao dao svog sveta, ako ne kao svoju sopstvenost. Osećaju se ostavljenima u praznini. Ta osamljenost izaziva u njima možda ne toliko nesigurnost, koliko tugu, jer ne mogu priznati sebi da su se našli na drugoj strani, među onima koji im nisu nikad bili dobronamerni.

To stanje imaginarnog, koje ovde pominjem, postaje sve manje određeno budući da je oblast imaginacije sve praznija i zatvorenija za pružanje oslonca u *novom* kojeg kao takvog sve manje ima. Čovek se ne može oteti utisku da sve novo prelazi u staro, a da ga to staro izdaje u svakom trenutku kad mu se obraća. Odakle dolazi ta izdaja starog, odakle do svesti sve glasnije dolaze odzvuci nečeg pređenog a ne dohvaćenog na putu. Daleko su ljudi od svake istine, ako istine uopšte još ima, ako to što se imenuje istinom nije samo slika ostala u njihovom oskrnavljenom sećanju.

Bespomoćnost koju pojedinci osećaju u prvo vreme kao nelagodnost, a potom kao redovno stanje stvari, zahvata sve ljude u času kad pokušaju da makar malo izmene nepodnošljivo stanje u kojem se već duži period nalaze. Stanje stvari većini je nedefinjivo, pojmovima nedokučivo i samo osećaj neizvesnosti i bezizlaznosti nameće se na dominantan način kao nešto izrazito realno, kao nešto što se ni na čas ne može potisnuti iz svesti. Na taj način sputava se uvid u ono što za čoveka bitno jeste, u ono gde bi on morao tražiti svoje mesto i polje delovanja.

Ljudima se nameću svakodnevno lažni problemi; smišljeno se usmeravaju na to da rade druge stvari od onih koje su sami zamislili. Ti novi problemi, zapravo nisu nikakvi problemi, u najboljem slučaju, nisu njihovi problemi. Svi u sve većoj meri postaju dezorijentisani. niti znaju šta rade, još manje znaju zašto rade i to što rade. Besmislenost svake delatnosti jedan je od bitnih momenata koji pomaže da se relativizuje važnost onog što ljude na najviši način čini ljudima. Njihova unutrašnja ugroženost blokira sva osećanja, sve odnose spram okoline i bližnjih koje vide kao daleke strance.

Bespomoćnost je već duže vreme jedan od najdominantnijih osećaja i bitno determiniše stanje u kojem borave svi, a koji, svesni toga, hteli bi da makar na čas izađu iz ljuštore u kojoj su odeskora zarobljeni, da se susretnu sa drugima i vide, ako ne neki novi, onda makar drugačiji, svet u prirodnoj svetlosti.

Šta je to prirodna svetlost? Nije li reč o nekim navikama, o nekim iskustvom sačuvanim rešenjima koja bi mogla biti primenljiva u nekom drugom, budućem vremenu uprkos tome što su se okolnosti izmenile. Sama svetlost podrazumeva jasnost, uvid u razumljivost i očiglednost, dok „prirodnost“ podrazumeva navike, ono što je uobičajeno u međuljudskom ophođenju i što može bez većeg osporavanja biti i prihvaćeno. Ljudima se čini da jedino u susretu sa drugima mogu da se oslobode bespomoćnosti, ili je makar umanje. Bespomoćnost se pokazuje kao izvanredno dobar blokator. Ona čoveka u delovanju zaustavlja, parališe, umrtvljuje mu poslednje iskre nade da može da živi u slobodi, da može slobodno da se kreće i iz slobode sebe ostvaruje. Ne postoji mirovanje kao takvo. Ono je uvek već

određeno kretanjem i čovek ne može biti do kraja neutralisan. Zato on tako bolno oseća sopstvenu bespomoćnost i zato se bolesno otima i suprotstavlja stanju u koje je dospao jer jedino što oseća jeste da to stanje nije nastalo njegovom krivicom, da u njega nije dospao ni slučajno ni samovoljno, jer sluti, možda podsvesno, da su oko njega u istom stanju i drugi, ali da je ono veštački, smišljeno nametnuto i neprijateljski nastrojeno. Istovremeno, svi drugi su beskrajno daleko.

Možda je upravo ta pomoć drugih, koja ovde izostaje, od bitne važnosti i možda je baš ona namerno osujećena u svom ispoljavanju. Samo u tom slučaju mogla bi se razumeti ta odsečenost od doskora realnog sveta, ta zatvorenost u sebe (koja se odvija kao pad u bezdan) i svedenost celokupne čovekove delatnosti na nemo praćenje svega što se zbiva u „navodno“ realnom svetu koji je zapravo čista simulacija programiranog dešavanja s najvećom dozom neutralizovanja mogućnosti drugačijeg viđenja i mišljenja.

U poslednje vreme, ljudima kao formiranim pojedincima s dovoljno iskustva i znanja, sve manje je jasno koji smisao ima sve za što se očekuje da moralo bi biti drugačije, i sve manje je razumljivo čak i to šta je to što bi *trebalo* da bude drugačije, jer su sve stvari u međuvremenu izmenjene do neprepoznatljivosti. Sva okolina, sve doskora poznato postalo je potpuno nepoznato, ljudima strano, oni više ne razumeju gde se nalaze, zašto, koji je razlog njihovog prebivanja u nepoznatom.

Ljudi se sve vreme svikavaju da svinuti do zemlje ne vide dalje od sebe i da nije njihovo da kažu i to što jeste i što donekle još vide, a što bi se u svakoj drugoj, normalnoj situaciji, moralo ako ne već glasno reći, makar nemo konstatovati. Oni što su za stvaranje takve novonastale situacije odgovorni, i u isto vreme zaduženi, u većini slučajeva sami od sebe i svoje stranke izabrani, a da se ne zna zašto i na koji način, izlažu čitavu paletu postupaka kojih treba da se svi potčinjeni pokorno pridržavaju a da u svom tom delovanju više ne važe ni običajne, ni moralne norme. „Moralan čovek, kaže Aristotel, o svemu pravedno sudi, i u pojedinačnom slučaju ono što se njemu čini dobro, to uistinu i jeste dobro (...) jer odlika moralnog čoveka je to što u svim stvarima vidi istinu, pa je on u neku ruku i mera istine“ (*Nik. et.*, 1113a). U našem vremenu ne može se govoriti o moralnosti, jer je onemogućen uvid u istinu; zato čovek nije mera istine, nije mera onog što jeste. Moć odmeravanja svih stvari nije data više nikom. Tu moć sada su prigrabili oni za koje ne znamo, ali imaju moć i u situaciji su da po svojoj volji kazuju šta je istina, a slobodni su da je formiraju po svom nahođenju, bez uvida u same stvari, i realne odnose među njima (jer realni svet, ma šta od njega ostalo, još uvek nije fizički ukinut niti do kraja obesmišljen).

Svima preostaje samo da slušaju kazano, da budu poslušni i to je jedini način da ne ugroze svoj fizički opstanak. Slobodni su, no uvek pod pretnjom da to što čine, kao i uverenja koja javno iskazuju, može biti i drugačije protumačeno, ako sistem vlasti utvrdi da po njegovim merilima neko „širi strah i paniku“ među stanovništvom koje živi u srećnoj idili i punoj harmoniji sa svetom.

Današnje vreme ne odlikuju individue, niti je to vreme procvata individualnosti. Pre bi se moglo reći da je ovo vreme unifikacije, brisanja razlika, izjednačavanja; izdvajanje, insistiranje na nekoj različitosti nailazi kako na unutrašnji otpor zajednice, tako i samih vlasti. Bitno je saglasje na nivou stada. Ljudska zajednica postaje idealna kad opstoji u formi stada. Ljudima se više ne upravlja isključivo fizičkom prisilom, kaznama i prekorima, već na mek način – putem medija i interneta; to se čini dosad neoprobanim, nikad primenjenim, novim, originalnim sredstvima, koja se pokazuju, budući da su nepoznata i da za njih nema iskustva otpora, krajnje efikasnim jer u sebi imaju prikriiven faktor iznenađenja, ali i omamljujuću moć privida, sugerisanje uverenja da je upravo to što „konzumenti“ do-

bijaju ono što baš žele, da upravo to iščekuju i sve to onda ih dodatno „prijatno“ iznenađuje podudarnošću s navodno istim unutrašnjim željama koje u njima u normalno vreme nikad nisu postojale. Čitave ljudske zajednice pretvaraju se u bezobličnu masu, stado.

Sve to ima još jedan dodatni cilj a to je da kod ljudi izazove nesnalaženje, da iste stvari gledaju na različite načine čime im je onemogućena međusobna komunikacija. Jasno je da međusobna komunikacija ne podrazumeva odlučivanje bukvalno o svemu ili svakoj stvari; niz njih takve su kakve jesu i nisu predmet rasprave. Odluke koje donosi čovek odnose se na ono što je u njegovoj vlasti i njegov karakter određuju dobre ili loše odluke koje on donosi, a ne njegova mišljenja koja o pojedinim stvarima izriče. Danas se u to smislu stvari menjaju, mišljenja se silom nameću i čovek pod pritiskom donosi mnoge odluke. On za mnogo od toga nije odgovoran, ali to nije bitno za one koji njim upravljaju. Mišljenje može da sledi odluke ali i u tom slučaju ono je od sekundarnog značaja.

Sve što je bilo, sad više nije; preostalo je još samo da se na to *bilo* izbriše sećanje. To je nemoguće učiniti odmah. Kod starijih osoba neophodno je da se izvrši preocenjivanje ranijih događaja i to do te mere da ljudi počinju u sve da sumnjaju, pa i u same sebe i tako postaju sve više bespomoćni, i podložni promeni mišljenja o onom što su dobro znali, a možda u tome i sami učestvovali, dok, kod mlađih preformatiranje se vrši izmenama sistema i sadržaja obrazovanja. Obrazovanje je kao i vojska jedna konzervativna institucija i tu se neke navike i načini ponašanja sporo menjaju; ali, kad se jednom promene izvrše, onda teško da se može učiniti povratak na staro; kad se jednom reorganizacijom uništi armija jedne zemlje, potrebne su decenije da se ona obnovi, a i sve što bi pokušala ta zemlja da čini sve će to biti s nenadoknadivim zakašnjenjem.

Ista je situacija i kad je reč o obrazovanju. Bilo je potrebno skoro petnaest godina da se intenzivno govori samo o bolonjskoj reformi obrazovanja (i pet za njeno upokojenje), a kad se ona konačno sprovedla i učvrstila, niko je više ni ne pominje, jer svi su nadri-reformatori odradili svoje: obrazovanje je „preobrazovano“, ne tako što bi dobilo neku svoju višu formu, već je krajnje uprošćeno, pojednostavljeno, i sistemski iskidano, svedeno na skup marginalnih nevezanih jedinica koje se nasumično kreću u teško definisanom prostoru ranije ispunjavanom znanjem, te ne postoji nikakva mogućnost da svo obrazovanje ima jedan jedini cilj, da svo formiranje i oblikovanje (*Bildung*) čoveka teži samo jednom: stvaranje obrazovanog čoveka u pod okriljem istinske *paideia*-e.

Podrivanje doskora, dugo važećeg sistema i načina obrazovanja obično se odvijao u dva koraka: prvo su se svestrano i iz temelja menjali principi obrazovanja, zatim se, pozivanjem na njih, menjali obrazovni programi, a potom, u drugom koraku, donosi se nov sadržaj obrazovanja koji s prethodnim više ne mora biti korespondentan. Kad se to sve učinilo, onda je bilo dovoljno da se sve prepusti vremenu i sačeka da nove generacije počnu same da po unakaženim standardima i sadržajima obučavaju nadolazeće generacije. Postupak jeste dug, ali tako zabetoniran da sve eventualne „ispravke i borbe za poboljšanje i razvoj obrazovanja“ mogu imati samo kozmetički karakter.

Izmenе sistema obrazovanja usmerene su na smanjenje njegove efektivnosti, da omladina od obrazovanja ima sve manje koristi, a sadržaj se izmenjuje tako da na mesto bitnih fundamentalnih znanja dolaze efemerne činjenice, koje same po sebi možda su i delimično upotrebljive u neposrednom životu, ali ne na bitan način u komunikaciji s drugima, jer je ona sad svedena na korišćenje internet-alatima na rudimentarnom nivou gde sistem određuje do kog se nivoa informacija može dospeti.

Poslednji udarac nanet obrazovanju je uvođenje onlajn nastave koje se sad odvija; učenici su do sada bili u vlasti mobilnih telefona i tableta, a sad im je omogućeno da, ne

pohađajući redovno školske časove, definitivno prestanu da uče, da samo obmanjuju nastavnike prepisujući dobijene odgovore i tako simuliraju osvajanje „znanja“; obmanjuju oni zapravo sebe, ali to će se videti na kraju kad se bude ispostavio završni račun.

Treba imati u vidu da se celokupni proces obrazovanja (koje je poslednjih godina svedeno na obučavanje, jer je izgubilo svoju vaspitnu, formirajuću komponentu), tokom čitave istorije odvijao u relaciji učitelj–učenik, pri čemu je učitelj kao nosilac znanja uvek imao nadređenu ulogu, a da je sve počelo postepeno da se menja kad su učenici, kako Gadamer pominje, počeli da „tapšu nastavnika po ramenu“. Insistiranjem na interakciji učitelja i učenika kao jednakih subjekata, bilo je samo još jedan udar na osnovne principe obrazovanja. Učitelji su postali ugroženi, čak i u fizičkom smislu, bespomoćni. Reč je o više-decenijskom smišljenom procesu kojim se potkopavaju temelji sistema obrazovanja.

Autoritet učitelja je u poslednjih tri decenije enormno i odasvud bio osporavan i relativizovan i samo je bilo pitanje dana kada će se i odnos učenika i učitelja u potpunosti ukinuti, zamenom simuliranja sticanja znanja koje više niko ne poseduje. S jedne strane imamo narastajuće samoobmanjivanje od strane učenika, a s druge trijumf njihovog neznanja i primitivizma odeven u odoru nekakvih novih sloboda u razvoju ličnosti; sve izraziti primitivizam, o kojem se ovde govori, posledica je nedostatka vaspitanja koje je moralo poteći iz porodice koja je u poslednje vreme osporena kao institut dodatnim zakonima o pravima deteta. Na posledice koje će slediti iz ovakvog stanja neće se dugo čekati; one već sad počinju aktivno da se manifestuju.

Konačno, kad je o novom obrazovanju reč, ono više ne počiva na njegovoj ranijoj tročlanoj podeli (osnovno, srednje, visoko), koja je bila neprikosnoveni i imala svoje poreklo u tročlanoj podeli znanja kakvu srećemo već kod Aristotela (poetička, praktična, teorijska znanja). Vreme koje dolazi neće više ni znati za termin škola, niti za učitelje i vaspitače (kao ni značenje pojmova poetički, praktički, teorijski). Deca će se deliti u tri grupe, u jednoj će biti ona nadarena, u drugoj ona pripremljena za obavljanje određenih tehničkih zadataka i operacija, dok će u trećoj biti ona nepotrebna masa koja će biti zabavljana sitnim igricama u njihovim individualnim za njih pripremljenim virtuelnim svetovima.

Ova naša vreme svedokuje o poslednjim izdisajima starog sistema obrazovanja, o kojem više niko i ne razmišlja, i o nastajanju jedne nove vrste obrazovanja kojoj neće biti potrebne ni škole ni učitelji jer će se sve obavljati onlajn, pravdano ovim ili onim navodnim razlozima. To podrazumeva i izlišnost vaspitača, jer, pošto je vaspitanje deo obrazovanja kojeg, konstatovano je već u više navrata, zapravo nema, budući da je postalo nebitno za funkcionisanje države (a što bi Hegel teško razumeo), krug se definitivno zatvara.

U vremenu koje je pred nama, nastavnici, učitelji i vaspitači uopšte nisu potrebni. Nema ih na spisku zanimanja za narednu deceniju. Da neko čita izveštaje UNESCO-a a ne seoske prognoze vremena, to bi mu bilo poznato. Takvo neznanje uzrokuje izradu loših planova i projekata za budućnost, ali isti se zaborave već kroz dva meseca, a jedina im je svrha da opravdaju pljačku sredstava po raznim nepotrebnim ministarstvima kojih je više no pečurki po podrumima.

Nastupa vreme u kojem će većina ljudi u svojim glavama imati samo kašu činjenica na niskom funkcionalnom nivou, a koja će po potrebama sistema u svakom trenutku moći biti prepakovana kako to potrebe već budu zahtevale. Marljivost i potreba za rad sve su manji kod ljudi jer nailaze na zid besmisla; nepotrebno je da ljudi više rade, kao što je nepotrebno da više misle; njihovo je samo da budu potrošači, i to ćutljivi, da ne stvaraju probleme da vreme provode u sopstvenoj sredini u realnosti raznih rijaliti programa (ispunjenih odvratnostima i histeričnim izlivima bolesnih učesnika). Uskoro će se pokazati da

je specijalnost psihijatra krajnje deficitarna a što će biti evidentno kad se cela zajednica ljudi pretvori u jedan veliki rijaliti kojim će svi međuljudski odnosi biti uništeni brisanjem elementarnih pravila ponašanja. Boljeg puta ka masovnoj opštoj manipulaciji ljudima – nema. U takvom momentu nastupa trijumf bespomoćnosti.

Za to vreme, sve manje je ljudi koji su sigurni u sebe (a ni u druge, kojima su dokora verovali), bespomoćno se osvrću oko sebe i svuda vide isto što bi već trebalo da im je poznato. Ali, upravo ta *poznatost* sve im je manje izvesna. Sve više su podložni manipulisanju sredstvima nepoznatosti i u tome je glavni cilj novih vladara iz senke (među onima na najnižoj lestvici jesu oni koji od kuće koordiniraju ulične proteste, i osnovce sa svim povodljivim neoformljenim osobinama izvode na ulične proteste u prve redove, dok na višem nivo su oni koji godinama mogu da ne primećuju ono što dobro zna sva njihova okolina).

Nekada se govorilo kako ima ljudi koji žive u kulama od slonove kosti. Obično se mislilo na umetnike, na slikare i pesnike koji su živeli u nekom svom izmaštanom virtuelnom svetu i odatle crpili inspiraciju za svoja dela. Život u kuli od slonove kosti ukazivao je na mogućnost misaonog izdvajanja od sveta i nije podrazumevao neku ekonomsku dimenziju.

Tek u naše vreme kada je novac postao jedina mera pameti kule od slonove kosti izgubile su svoj raniji sjaj što ga je davala najviša kultura. „Slave“ se dokopala navodna belosvetska fukara, kule su porušene a slonovača odavno razgrabljena; ostao je internet na primitivnom nivou za nepismeni plebs. On je najjeftiniji i najefikasniji. Svakom dostupan i svojom zavodljivošću nenadmašan.

Pojedinac se putem medija neprestano „obrađuje“ na najpodmukliji način (reč uce- na je u ovom slučaju prejaka, jer je sam postupak daleko suptilniji i manje proziran), a u stilu: „ne morate vi ništa prihvatiti, to je vaša stvar, vi ste slobodni u izboru, ali uradićete ono što mi hoćemo da uradite“; tako se ljudima na najpodmukliji način oduzima sve što su dotad imali a za šta su verovali da je to što imaju istinski njihovo, nešto što im pripada, jer je na pošten način stečeno, bilo da su to zdravstvene usluge ili pravo na prevoz, pravo na penziju, ili ulazak u tržne centre.

Drugim rečima, internetom i sredstvima međunarodne svetske banke (koja raspo- laže opljačkanim sredstvima iz polurazvijenih, polukolonijalnih zemalja), novoučvršćene strukture vlasti kazuju: odlučujte sami kako hoćete, ali, ako ne saglasite se s onim što mi hoćemo – sloboda kretanja, kupovine, korišćenja zdravstvenih usluga, kreditnih kartica, kupovina avionskih karata – biće vam ograničeni; uostalom, vaš život i nije neki život da bi trebalo da ga živite, nešto bez čega se ne može i što će dovesti do propasti sveta.

Svet nije propao ni posle smrti ni posle vaskrsnuća njegovog iskupitelja. Vi ste proš- lost, davno prošlo vreme. Sveta će biti i bez vas, možda samo ekološki čistiji, no ne u svim njegovim krajevima. No šta je priroda spram para koje će vlast dobiti za prodaju ovog što i nije nikad bilo njeno? Nekada, u antičko vreme, država, polis u kojem se provodi život, bio je svetinja, ono najviše iznad najvišeg, iz njega dodirivala se oblast gde prebivaju bogovi, mesto u kojem se ostvarivala čovekova najviša sloboda.

Sad više nije tako. Nastupilo je novo vreme, vreme u kojem oni koji se na podmu- kliji način dokopaju vlasti u nekoj zemlji počinju da se utrkuju u njenom rušenju i uništa- vanju. Znamo za razna vremena, ali za ovakvo, kao što je naše, ne postoji analogno u svet- skoj istoriji.

Nešto se posebno u sistemu vrednosti dogodilo, jer nemoguće je objasniti kako da- nas vlast može biti licemerna ili podmukla, drska ili arogantna, umilna ili snishodljiva; može biti kakva god hoće jer je neodgovorna i ne može biti sankcionisana ma šta pritom činila. Ako je medijski vešta, može izmamiti podršku i za *dela* i za *ne-dela*. Ne zato što su

njeni nosioci od kvarnog materijala, već stoga što su majstorski obrađeni. U tom smislu vlast nastupa i kao nekakav savremeni „Veliki Umetnik“, koji od celog sveta pravi „lep“ i u isto vreme groteskni performans.

Ljudi više nemaju mogućnost dodira s neposrednom prirodom. Oni se sreću samo sa artefaktima koje su u nekom ranijem trenutku, ponekad i s nepažnjom, stvorili. Zato su potpuno dezorijentisani: suprotstavili bi se možda prirodi, kad bi znali šta je priroda, ali i u takvom slučaju, kucali bi na pogrešna vrata; suprotstavili bi se delima prirode koja su na njenom tragu stvorena, no ta dela imaju svoj život i njih se ljudski protesti uopšte ne tiču; konačno, suprotstavili bi se možda i samima sebi, ali sebe niti vide niti prepoznaju u tom košmaru koji im je priređen još pre njihovog stupanja u svetski teatar.

Da, svet jeste kosmičko glumište, sukob raznih moći, u prvom redu onih kosmičkih, na kraju, u poslednjem smislu značenja i onih ljudskih; međutim, koji je smisao svih tih sukoba, svih tih polemskih odnosa u vremenu koje više ne prepoznaje aktere na sceni?

Nema razloga da se svako ko misli o prirodi stvari ne zapita odakle toliko zla u svetu, ako ga već nije bilo na samom početku. Da li je ono posledica potonjeg istorijskog čovekovog delovanja, ili neke početne kosmičke greške? Znamo za odgovor Lajbnica, da je ovaj svet najbolji od svih mogućih, i da je kojim slučajem samo malo bolji, ne bi mogao ni postojati, a to ima za posledicu da zla u svetu kao takvog zapravo nema, da je zlo, kako su uostalom mislili i stari Grci, samo nedostatak dobrog. Tek u novo doba, od, možda, XIX stoleća, zlo se vidi kao poseban princip, mada i manihejskoj jeresi ono nije bilo strano kao posebno načelo. Razlika je ipak i u tome što se u stara vremena za takva načela i umiralo, a danas se više ne umire ni za šta. Svima je sve isto, sve moguće je i zlo kao takvo vidi se kao nešto posve prirodno i svakodnevno.

Za svu hiperprodukciju zla (kao usputni produkt, pored svih osnovnih pravaca brisanja individualnosti pojedinca) dovoljna je u svakodnevnom životu, lokalna, domaća vlast, često u vazalnom odnosu k nekim višim vlastima, zavisna od njihovih viših interesa, a sama po sebi krajnje beznačajna lišena vrednih određujućih atributa.

Novo tlačenje je organizovano na dosad potpuno nakorišćeni način koji spolja daje privid slobode a iznutra individue pretvara u običnu, nemoćnu stoku. U tome je iznenađujući momenat i ljudi se prosto ne snalaze u susretu sa izlivima zla čije poreklo ne znaju, niti ga u svojoj okolini makar u tragovima prepoznaju.

Ljudi su prepušteni stihijnim promenama, više nemaju oslonca, ni van sebe, u stvarima, ni u drugima iz svog okolnog sveta, niti u sebi, jer su im poljuljane osnovne vrednosti i obezvređeni posebni parametri koji su ih kako-tako vodili makar prividu smisla, ako im je već pravi ishod bio otet na najogavniji način od same vlasti a pod maskom altruizma.

Ovo je za mnoge nerazumljivo, no u osnovi, posve razumljivo jer je jedan od najvećih „motiva“ vlasti (dok je u usponu i samoučvršćivanju), *briga za druge*, nastojanje da svi ma bude bolje, da sretno mogu da gledaju u oljušteni zid pred sobom u svom malom dvorištu (kad već nemaju novca da ga posle deset godina i okreće). No to nije potrebno. Krećenje je relikv prošlog vremena. Za sve koji danas žive u digitalnom getu materijalno okruženje je od drugorazrednog značaja a digitalna imperija obezbeđuje sve dugine boje (i za one još malobrojno normalne i za one razuzdano perverzne). Sve je jednako značajno i jednako beznačajno. Sve što bi neko pomislio da je neophodno činiti, pokazuje se nevažnim a sve što već je uveliko nebitno i efemerno i važnim nalazi se na granici razumljivog i svemu tome čovek se sve manje obraća; u takvoj situaciji ne postoji odlučnost za bilo kakvo činjenje. Oseća se samo ta bespomoćnost, zamor od svega, od življenja i trajanja, od uzaludnih očekivanja i neprozirne sutrašnjice.

Trajanje nema smisao kao što ga nema ni sam raniji život oduzet svima na ulazu u nametnuti im virtuelni svet. Življenje drugog i drugosti tako je postalo izraz najviše obmane u vreme kad je ljudima sve oduzeto nizom *quasi* ograničenja smišljenih za njihovo dobro i opstanak u besmislu koji većina vidi kao najviši dar onih što čine joj dobro zarad samih sebe, a u ime odbrane od straha koji smišljeno seju oko sebe. Sva ljudska bespomoćnost počinje da se preliva u svima nepoznate forme, u posve nove prostore koje je pre sveta izgradio strah.

Strah od nepoznatog

Čovek je jedino biće u univerzumu koje ima svest o celovitosti univerzuma i o svetu o kojem ima samo pojam ali ne i predstavu. Tako nešto doskora je ljude ispunjavalo ponosom, neki su patetično pisali o položaju čoveka u kosmosu, i većina stvaralaca živela je u uverenju da gradi nešto što prevazilazi sve jednostavno trajuce i postojeće u kosmosu sa beskonačno svetova. Čovekova sva znanja potvrđivala su ga u njegovoj osobitosti, u njegovoj samouverenosti da je razvoj sveta progresivan i da je život u njemu vredan življenja i svih žrtava na putu ka najvišem dobru.

Danas su se i ta osećanja izmenila s pojavom novog, pesimističkog pogleda na svet i život u njemu; čovek je sve više uveren a sve manje sluti da je sam u svetu, da se nalazi na nekom sporednom, beznačajnom mestu, daleko odbačen od njegovog središta, i ta osamljenost, koja postepeno narasta, nije izvor spokojstva, već brige, sumnje i neverice zašto je sve to tako, zašto se smisao potvrđuje samo u besmislu, zašto je smisleniji život maslačka u bašti nego čoveka u nekoj partiji. Jer, maslačak raste i „zna“ da njegov rast ima smisao i da će se nastaviti u potomstvu koje neće biti mentalno devijantno i sve više samo sebi nepotrebno.

Malo je kome još jasno zašto se uopšte nalazi tu gde se nalazi, kao i zbog čega uopšte jeste sve što nalazi u svojoj okolini da i dalje pri prvom susretu neposredno jeste. Čemu sve te stvari i predeli oko njega, čemu sva ta druga složena bića; sve što je više od najsitnije čestice, sve što je na složen način i na posve različite načine satkano iz najmanjih raznorodnih delova a pritom još i živi, jer živi sve, kako je tvrdio već Tales, njemu je nerazrešiva tajna pred kojom njegova nemoć narasta kada o tome sve više počinje da misli.

Većini ljudi ovo o čemu je ovde reč u najmanjoj meri je beznačajno, a u malo većoj besmisleno. Postaviti sebi pitanje šta je to život, malo kome će pasti na um. A i zašto? Svi su ophrvani običnim svakodnevnim stvarima u kojima vide ono što je jedino bitno i značajno za trenutno opstajanje. Svi smatraju da to što čine jeste upravo ono što se od njih očekuje i da je sve što čine samo deo posla koji obavljaju po naruđbini, ili nekom hitnom obavezujućem zadatku, mada im na pamet ne pada ni zašto, ni za koga.

Trajanje ljudi odvija se u smeni dana, nedelja i godišnjih doba; svi ti periodi koji se smenjuju, a došli iz prošlosti, i prihvaćeni tokom kratkoga života, malo šta opravdavaju u ljudskom životu koji bi trebalo da ima nekih bitnih momenata, možda iskoraka iz te ravni koja omogućuje vidnost horizonta, budući da je prostor, kako je govorio Proklo, najveća svetlost. A tamo gde je sve vidno, mora biti vidna i nejednakost trenutaka.

Ljudima je data sposobnost viđenja. Dato im je da sagledaju ono što je skriveno a poreklo ima u neskrivenosti. Dato im je da budu misaono tamo gde se ne može po prirodi stvari biti, ali se to mesto može misliti. Dato im je da sebe i svoj svet oblikuju, da sebe i svoj svet spasu od mogućih nedaća. Istovremeno moraju biti svesni i one druge, tamne strane: većina samo gleda a zapravo ne vidi. Za viđenje potrebno je više no samo zadovoljavanje

neposrednim gledanjem. Istinsko viđenje retkim pojedincima omogućuje da budu ljudi i to na najviši mogući način.

Ali, ljudi su u isto vreme na više načina ograničeni. Ograničeni su ne iz sebe, ne iz ograničenja svojih mogućnosti, ograničeni su spolja, ograničeni su drugima koji su nalik njima, ali nisu oni. Ljudi postoje, ali su društveno raslojeni. Oni su sami sebi u protivrečnostima dovoljni. Život se odvija u izmaglici iz koje se teško izlazi. Nju stvaraju nepotrebne, izlišne informacije, osećaj bezizlaznosti i nepoznatog nadolazećeg vremena. Sve što ljude okružuje pretvara se u bezobličnu masu koja pritiska svest, sputava mišljenje. Kod sve većeg broja ljudi javlja se mentalni zamor i gubi sposobnost simultanosti mišljenja.

Zato jedan od puteva vodi pojašnjavanju nejasnog; no samo to pojašnjavanje nije jednoznačno: da li ono vodi jasnosti, ili rasvetljenju nejasnosti u njenoj nejasnosti, ostavljajući je takvom kakva ona kao takva jeste. Kako je moguća svest o nejasnosti ako se ona ne poznaje? Reklo bi se da je to lažno, prividno, trivijalno pitanje koje i samo po svom načinu postavljanja nije do kraja jasno.

Apsolutno ostaje nejasno, i nekakvim racionalnim razlozima ne može se protumačiti situacija u kojoj su se ljudi zatekli. Kako se moglo desiti da su se našli jedni protiv drugih. Kako su se formirali u različite međusobno suprotstavljene grupe, spremne da se bore do međusobnog samouništenja a da tome nema nikakvih razložnih osnova.

Svet, kad se posmatra na nivou nastajanja biljke, kad se posmatra na nivou deoba prvobitnih ćelija izgleda kao veliko kosmičko čudo. Kako se može desiti da posledica tog prvobitnog, najvećeg kosmičkog čuda, na kraju evolucije dospeva u situaciju samouništenja. Nebitno je racionalizovanje tog samouništenja – činjenica je da je to samouništenje sada na delu, da je proces zapušten u povratnom smeru, da sve neumitno teče neumitnom kraju koji je iskrivljena slika početka.

Teško je poverovati, da će se sve svesti na sam početak, na neku prostu razmenu aminokiselina i da u tome treba videti vrhunac svekolike evolucije. Ali, to nije podložno verovanju, još je manje podložno procenama. Kad nas ne bude, to što će biti, neće znati za nas. Svest će biti izgubljena. Ja ne verujem u opstanak noosfere posle ljudskog nestanka. Nešto suprotno tome bilo bi izraz suviše optimističnog opravdanje božijeg nauma, što iz ove moje ograničene racionalnosti teško bih prihvatio kao što još uvek nisam sklon ni da prednost dam nestajanju koje će se završiti u početnoj praznini u kojoj neće moći biti potvrda da nikad ničega nije bilo.

Sposobnost mišljenja data je samo čoveku (anđele ne računam, mada su oni, kako je Borhes jednom rekao, jedini preživeli sva druga mitska bića). Mišljenje kao razumevanje bivstvovanja, uvek je i pre svega odnos spram bivstvovanja. U tom odnošenju čovek sebe razumeva i on sebe tako vidi u potpunoj posebnosti. Jasno mu je da u svetu zauzima posebno, visoko, povlašćeno mesto, i. da pre njega ne beše nikog, i da posle njega neće biti nikog, ko će o njemu i njegovim greškama i zaludnim nadama da svedoči.

Možda mi još uvek živimo u sretnom vremenu: živimo okruženi umetničkim delima prošlosti, skulpturama, slikama romanima, pesničkim delima i ta dela ne govore samo o vremenu u kojem su nastala već svedoče o onom što je bilo u nekim prošlim vremenima, možda i sretnijim no što je ovo naše. Mi još uvek imamo tu sreću da živimo u svetu umetničkih dela, da se možemo njih dotaći i kroz njih njihovih stvaraoca, da još uvek nije nastupilo vreme koje grabi ka nama kad ćemo moći videti samo surogate dela i samo ona koja nam bude probrao neki monstruozi svemoćni sistem.

No šta činiti s tim mišljenjem stvari koje je odnekud dato ljudima – nije ni najmanje jasno. Mogao bi ga spasti samo smisao ugrađen u stvari i strukturu sveta. No taj smisao on

niti vidi niti nazire, jer takvog smisla u stvarima, kako stvari stoje, prosto ne može biti a ako jeste, onda je po svojoj prirodi apsolutno nedokučiv.

Sve to vodi tome da ljude sve više zahvata ubeđenje da svim što jeste vlada besmisao, a u tom slučaju krajnje je nejasno šta to oni u svetu u principu uopšte traže, šta od življenjem u svetu još mogu da očekuju, a da to već nisu proživeli, imaju li uopšte prava da se išemu nadaju, jer od kakvog značaja mogu biti svetu koji proizvodi sebe iz samoga sebe, bez uzora i obrazaca, i bez čoveka kao mogućeg sagovornika.

Kad u svemu van sebe vidi veličinu, kad počinje da shvata svoju sićušnost i beznačajnost, čoveka počinje da zahvata strah. Počinje da se boji i boji se na ljudski najprizemnijem, na najegzistencijalnijem nivou, zastrašen je u unutrašnjosti svog bića koje u strahu, sve manje može videti bilo šta što se još u svetu na ma koji način kao poznato prepoznaje.

Danas se sve više govori o zbivanjima na subatomsom nivou, mada se to razumom više ne može dokučiti jer prevazilazi mogućnosti našeg predstavljanja. Krajnje je nejasno kako funkcioniše postavljanje informacija na nano-čestice, kako one dalje te informacije prenose na ceo ljudski organizam koji na makroplanu snosi sve posledice nečeg što mu je implementirano na krajnje „benigni“ način zarad njegovog dobra.

Kada sam pre desetak i više godina ozbiljno bolovao, moj čuveni moskovski lekar Aleksej Petrovič pokušavao je da mi objasni kako se sve bitno odvija na međučelijskom nivou. Trudio sam se da ga razumem, ali, bojim se da bih ga danas još teže razumeo, jer bi mi on govorio o još jednom nižem nivou od tog, i kad ga uskoro budem opet sreo, imaću šta novo da čujem što želim da znam, ali teško da mogu da razumem.

Strahuju svi, ali sve manje znaju uzroke svoga straha. U dnu duše, koja može biti sav svet, najverovatnije nije sve pravilno podešeno; u međuvremenu, potkrale su se najverovatnije neke greške u genetskim preslikavanjima, razlike su neprestano narastale dok nisu izbile na površinu i počele da uzrokuju makropromene koje se više ne daju kontrolisati niti sputati jer im se poreklo više ne razaznaje iz krnjih informacija koje su ih proizvele.

Strahuje svako ko je prepoznao opasnost i iz nje video da mu je ne samo ličnost ugrožena već i gola egzistencija; strahuje svako ko je izgubio osećaj o tome da postoji kao ličnost i da ima sebe u prvom planu kao biće koje se mora pred naletom nevolje braniti; strahuje onaj ko se plaši a neće da shvati da mu je sveta dužnost da mora da se bori, da brani sebe pred pritiskom drugih u ime moralno neprihvatljivih stavova, jer ako to ne bude činio, drugih, možda će (po raznim osnovama i biti) ali njega više neće.

O moralnim zakonima danas je teško govoriti. Trajali su stolicima i na njihovim pravilima počivale su klasične društvene zajednice. Sada sve to počinje da se ruši. Na udaru su religija, porodica i brak kao njena osnova. Porodica je stub države, govorio je Hegel. On je bolje od svih znao na čemu počiva i zasniva se zapadna kultura, a pod ovim pojmom imam u vidu kulturu njegovog vremena viđenu kao kulturu za sva vremena koja je danas na izdisaju budući da su ugrozile destruktivne spoljne sile lišene unutrašnjeg smisla.

Danas su tu „ideju zapada“ preuzele bolesne osobe koje nikad nisu uspele da se uzdignu do toga da budu ličnosti, a s opsesivnim idejama da je neophodno srušiti temeljne institucije i odnose u državi, uništiti porodicu ozakonjenjem perverzних istopolnih zajednica kako bi u narednom koraku legalizacijom prava o usvajanju dece bila ozakonjena pedofilija, a građanska zajednica kao porodica bila izložena potpunom raspadu budući da su socijalne zajednice i dugo izgrađivane kulturne institucije postali deo prošlosti.

Reč je zapravo o rušenju i razaranju države kao garanta funkcionisanja i postojanja institucija. Državi se svim svojim formama danas suprotstavlja tzv. „društvo“ sa zahtevom da bude jednakopravni partner i donosi svoja pravila s namerom da menja zakone i najvi-

še državne akte usvojene prethodno opštim konsenzusom. Mnoge marginalne društvene grupe koje se formiraju unutar jedne države imaju zajedničku osobinu da se neprijateljski na sve moguće načine odnose prema zakonima utvrđenim odnosima a u ime najefemernijih partikularnih prava nekompetentnih pojedinaca koji svoje privatno pravo izdižu iznad opšteg.

Ovo se mora posebno imati u vidu. Ovo je odlučujuće za razumevanje svega što se danas događa. Govor o svemu drugom i osporavanje ovde iznetih elementarnih činjenica je namerno zamagljivanje i onemogućavanje razumevanja situacije u kojoj se nalazimo.

Ovo vreme može biti novo, ali u svojoj perverzности ono je krajnje retrogradno: ono putem medija i novih samo-proklamovanih vlasti nastoji da donese nove principe koji su krajnje protivni ranijim moralnim normama zasnovanim na viševekovnoj tradiciji. To biva posebno uspešno (kao što je danas) kad u sferi vlasti većinu osvoje oni koji se nestandardno ponašaju. Većini potlačenih, poniženih, zgaženih i obespravljenih ostaje da samo posmatra ono što se dešava javno, da negoduje tajno i da čeka neki trenutak kad će se sve poravnati i sve doći na svoje mesto.

No, kako stvari stoje, kad se nešto razruši na način kako se to temeljno i iz osnova čini danas, malo je verovatno da ikakve budućnosti može biti, da se ljudi ičem dobrom mogu nadati. Istorija je u bezbroj slučajeva pokazala da se razoreno nikad iz temelja nije moglo obnoviti, a i ono što je potom na ruševinama nastalo, samo je bleđi trag bespovratne prošlosti, ili nešto sasvim različito od toga te se s njim ne da ni na koji način porediti.

Pogledajte savršenstvo kikladskih skulptura i shvatićete kako je moderna umetnost njihov bleđi odsjaj u krhkom, efemernom materijalu.

Strahuje se, strah je opšti, a sam *strah kao takav* je neodređen i sam od sebe pomeran negde u pozadinu. Ne vidi mu ni uzrok, ni vreme trajanja, ni neki način da se iz njega izade. Postoji strah, svakog pojedinca, sve vreme kad misli na sebe, prožima do srži; u nedostatku odgovora sve treperi u čoveku, čak kad i ništa ne čini, kad miruje; oseća sebe kao drugog i sve mu je nejasno; shvata da on nije on i nije mu jasno zbog čega, u ime čega strahuje; da li zbog svojih granica koje ne nazire, zbog vremena koje ne vidi kao svoje, zbog drugih koje ne prepoznaje u retkim susretima. A svi susreti odvijaju se samo u prolazu. Više se ne razgovara, ne živi u dijalogu. Nema više zajedničkih misli koje bi objedinjavale sagovornike. Intersubjektivnost je ugasla. Monadološki pogled na svet ponovo trijumfuje.

Uprkos tome, govori se kako je čovek, navodno, gospodar na zemlji, a da nije ni njen tvorac, ni tvorac institucija koje ga u njegovoj pojedinačnosti uvek nadmašuju a u kojima se i protiv njegove volje fiksiraju odnosi moći, pa ništa tu više i nije jasno: kakvo je to *gospodstvo* koje nema ni jasno poreklo ni potvrdu od strane drugih koji bi morali svemu tome dati legitimnost.

Čovekovo „stvaralaštvo“ ne prostire se na sve što je nad njim, ali ni na ono što mu je navodno na dohvata ruke; ono je krajnje ograničeno i svodi se na proizvodnju oruđa, alata i stvari za neposrednu upotrebu do kojih dolazi preobražavanjem onog što zatiče u svojoj okolini. Doduše, čovek ponekad veruje kako kao „umetnik“ može da se uzdigne do viših nivoa stvaranja, da bude nekakav *stvaralac*, ali ta vera obično je kratkotrajna. Zato on najveći deo vremena živi u osami, ispunjen strahom čije poreklo ne razume, i svim silama trudi se da od njega pobegne ne birajući načine i sredstva, preplašen nepoznatošću krajnjeg ishoda i vremena njegovog dolaska, jer ostajući to što jeste, tu gde jeste, on vidi svoj kraj, vidi kraj igre u koju beše uvučen a gde nije imao šansi da izbori poredni ishod. Zato čovek strahuje i zato sam postaje slika i prilika straha.

Istinski strah je onaj koji narasta iz ničeg, prividno nemotivisan, dok mu je poreklo u *nepoznatom*. Strah od nepoznatog izvor je svih strahova. Njegova osnova je u iracionalnosti, u nekoj pred pojedince iskrslj potpuno nepoznatoj situaciji, rođenoj u onostranom, koliko nepredvidljivom, toliko iznenadnom pojavljivanju. U takvom času ljudi uvek nastoje da se oslone na ono što im je poznato, da se suprotstave svemu što na osnovu ranijeg iskustva ne prepoznaju niti mogu racionalizovati.

Ono što se pojmovima ne da opisati, reklo bi se, to ne postoji. Ali ima toliko toga što se jasno oseća a za šta ne postoje reči. Sve više ljudi postaju svesni onog čega ranije nikad nije bilo ili se ni na koji način nije manifestovalo; sve više vidimo, još uvek apstraktno, u nejasnim oblicima, nešto nadnoseće nad nas, nešto što nas egzistencijalno ugrožava, a što se ne da iskazati pojmovima, već samo slikama. Mišljenje u slikama kakvo je bilo dominantno kod mislilaca pre Platona, u naše vreme, zahvaljujući Hajdegeru i Finku, ponovo je postalo dominantni način odnošenja spram sveta i možda jedini preostali način da se istumače novonastali odnosi koji imaju stare korene, ali potpuno nove i do sada neizvesne forme.

Ako su prvi mislioci svet tumačili pojmovima koje su izvodili iz neposrednih uvida i prve elemente videli kao vodu, vatru, zemlju, vazduh, apstraktne brojeve, nad kojima su vladale sile zbližavanja i razdora, u naše vreme u prvi plan iskrslj su egzistencijali kao strah, strepnja, briga, ili temeljni fenomeni poput rada, borbe, ljubavi, igre ili smrti. Igra ovih temeljnih fenomena kao odraz jedne velike kosmičke igre, uveliko određuje sve vreme ljudske pisane istorije i mi danas samo smo njeni poslednji svedoci i saučesnici.

Strepnja kao egzistencijal, ili smrt kao temeljni fenomen – određuju na najpresudniji način ljudski opstanak. U životu se življenjem ništa ne menja, kao što se ni smrću ništa ne potire. Sve je isto i jednako. Možda je nepostojanje bitnih promena uzrok najveće tražičnosti trajanja. Samo retki ljudi uspevali su da prozru prividnost promena i da sve novo vide kao poznato, obmanljivo staro.

Nesporno je da su se ljudi uvek plašili, da su uvek živeli u strahu izazvanom mnoštvom različitih uzroka: jednom to behu nepoznatog povoda prirodne sile, oličene u sve-moćnim surovim bogovima, drugi put iscrpljujući ratovi, treći put smrtonosna kuga, potom povremene periodične epidemije.

I, u čemu beše zajedništvo i razlika sveobuhvatajućeg straha? Razlika beše u tome što je u početku izvor zla bio vidljiv da bi potom zadobijao sve manje vidljivu i sve manje jasnu i razumljivu formu, čime se samo intenzivirao u formi straha kao takvog; s druge strane, zajedničko u svim tim slučajevima beše sam *osećaj straha*, a postojao je, po svemu sudeći, nezavisno od motiva koji su ga izazivali. Strah je postojao kao strah. Sam po sebi. Nezavisno od sveg drugog. On sam.

Po svojoj biti strah je jednak i nepromenljiv, bez obzira na beskrajno mnoštvo raznih manifestnih pojava, nezavisno od toga da li se javlja kao izliv gneva nemilosrdnih, bogova, ili raspad imunog sistema pred naletom nevidljivih nepoznatih uzročnika. Ti uzročnici mogućih bolesti, iako su tokom čitave naše istorije sa nama i u nama, samo su jedan momenat naše opšte nespokojnosti; ponekad spavaju, ponekad se probude, eventualno nekog i usmrte, no ne lično već putem drugih bolesti koje su izraz imune slabosti; na njih ne treba svaljivati svu egzistencijalnu krivicu, mada neki na tome ozbiljno nastoje (*Otkrovenje*, 13: 16–17); konačno, umiranje je deo svakodnevlja i krajnji ishod ljudskog života kao konačnog bivstvovanja; ono je nužnost a neposredni podsticaji jesu razni. Svi umiru, ali nije svima ista i slika smisla proživljenog života; nimalo slučajno, u prvi krug *Pakla* Dante stavlja one neodlučne, one što ostaju neopredeljeni, neangažovani, nesposobni da imaju

svoj stav za koji će se založiti. Pa makar ga platili progonstvom poput velikog pesnika doživotno izgnanog iz Firence.

S druge strane, neki, poput Ahila, birali su život kratak i slavan, drugi, manje junački, duži u nepoznatosti, a oni više kukavično nastrojeni, nastojali su da biraju dug, često u svakom smislu bezvredan život, smatrajući da je i takav život bolji od nikakvog, jer za sušret sa smrću uvek ima vremena.

U času kad počinje sa svih strana ljude da zapljuskuje zlo i to u svojim najraznovrsnijim oblicima, rađa se nespokojstvo; sve više i više narasta osećanje nesigurnosti, osećaj straha pred onim nadolazećim, osećaj sve veće neposredne ugroženosti.

Što je više protivnik nevidljiv, čini se sve opasnijim. Setimo se filma *Osmi putnik*. Taj putnik može se ponekad pojaviti i drugačije, u krajnje minijaturnijem obliku nano dimenzija, manjem od onog kakvim su ga nekad zamišljali filmski maštari, ali u novom, planetarnom pohodu. Može laganije sejati smrt, biti manje uočljiv, a s mnoštvom pobočnih posledica, beskrajno umnožen, jer bio je dugo pritajen, samo uspavan, no sposoban za usavršavanje i ispravljanje početnih grešaka pa se čini danas još opasnijim, još sposobnim da ono što je jednom već bilo ukine zauvek, i sliku nepoznatog, a potencijalno budućeg, prevrati u nešto nikom do sada izvesno.

Ako se ima u vidu socijalna dimenzija smišljenog proizvođenja straha i njegovog manifestovanja u neposrednoj ljudskoj okolini, u čovekovim sve manje racionalno kontrolisanim postupcima, stvari se mogu shvatiti i drugačije ako je u sve umešana doskora osporavana svest ekonomske interese nevidljivih a svuda prisutnih pojedinaca. Mnogi tvrde kako su ekonomski interes osnovni, univerzalni i odlučujući u formiranju jedne socijalne zajednice, i to, do te mere, da se pozivanjem na njih i njihovo delovanje može istumačiti stvarnost u njenoj celosti.

Biće da je to samo delimično tačno. Svet nikad nije do kraja uslovljeni uzrocima, već i posledicama, jer da nema posledica, ne bi bilo ni uzroka, kako je govorio Boetije Dačanin (*Boetius de Dacia*, 1230–1284). Naše življenje je jedna kompleksna mešavina najraznovrsnijih elemenata među kojima neki sve vreme pretenduju na dominantan, uslovljavajući položaj i od presudne su važnosti. Danas su se među takvima našli različiti oblici straha povezani s nemoći da im se čovek uspešno suprotstavi.

Vidimo da u ovo vreme uzrok tome neki nalaze u delovanju od naroda otuđene vlasti, neki u nepoznatim bolestima, neki u njihovoj neposrednoj vezi, pri čemu se vlast oslanja na strah od bolesti, a bolest na iracionalne slike budućnosti, i otud povratno vrši pritisak na svaki pokušaj manifestovanja individualne slobode.

Dovoljno je pogledati samo likovne ilustracije što kruže internetom o navodno nekoj „novoj pošasti“ nekakve pandemije koja ljude sve više zahvata u naše vreme, a kojima se ne može negirati maštovitost i vizuelna, čak umetnička vrednost. Sve to podseća na vreme s kraja XV i početka XVI stoleća kada su strahovi u evropskoj umetnosti bili prikazivani na u to vreme veoma popularnim slikama apokalipse. Setimo se Direra i njegovih savremenika, na šta je pre više decenija ukazao Žan Delimo (*J. Delumeau*, 1923–1920) pišući o strahu na Zapadu. Apokaliptičke scene uvek su bile neiscrpni izvor za ispoljavanje mašte umetnika spremnih da nelagodnost u kojoj žive prenesu u formu umetničkih vizija.

Međutim, danas se srećemo sa jednom posve novom pojavom, relativno različitom, drugačijom od one koja nam beše poznata u horizontu materijalizovanog straha; tek u naše vreme javlja se jedan nov proces koji bismo mogli odrediti kao *stepenovanje straha*.

Ono što je apsolutno novo, to je da strah nastavlja da traje čak i kad nema opasnosti, kad nema razloga više da ga bude (pa je možda neophodno da se u malim dozama latentno

podgreva), uvećava se i dovodi ljude do histerije i masovne psihoze, i to čak kad je prepoznat njegov uzrok i rastumačen racionalnim sredstvima njegov mehanizam.

Na taj način dolazi do *opstajanja straha*, njegovo trajanje se proteže u neodređenu budućnost i to u svetu koji je navodno „drugačiji“ od prethodnog jer s njim ima malo dodirnih tačaka, pošto počiva na novim elementima unetim u njega veštački, sa strane, nakon proučene isprogramirane simulacije događaja koji slede. Ta *drugačijost* je nametnuta da bi ljude u stanju povišenog straha pripremila za nešto drugo što se sve vreme hoće i čemu se zapravo teži, ali što nije neposredno vidljivo; sva strategija sastoji se u tome da strah postane sveopšti kako bi u takvoj situaciji na prikriven način mogao biti „ukinut“ jer ga više niko neće moći ni registrovati budući da će se izgubiti svaki mogući odnos spram drugosti.

Strah, sam, takav kakav jeste, biće sve i ljudi nastaviće da žive s njim, ne primećujući opasnosti u kojima nastavljaju da stanuju i koje čak mogu biti opasnije od inicijalnog, prvobitnog iracionalnog straha koji je organizovano nametnut. U strahu prestaje da se misli. Sve što se ranije videlo kao važno i vredno, u strahu blede i postaje beznačajno. Ljudi zaboravljaju većinu stvari koje su činile njihov život.

Sami tvorci situacije nagomilavanja straha u tom času bivaju rehabilitovani i oslobođeni svake odgovornosti za ono što su dotad učinili, pošto su na narod u celini preneli potrebu za životom u strahu kao bezalternativnu formu opstajanja.

Tako se dospeva do toga da se cela socijalna zajednica deli na one koji su nosioci straha i „smireni“ u njemu, i na one druge, njegove organizatore, koji ostaju prikriveni brigom za „opšte dobro“ koja postaje najprofitabilnija delatnost.

Organizovani strah

Platon je u *Zakonima* pisao da su ljudi igračke bogova. Ako su svoje mesto u kosmosu videli i na takav način, stari Grci imali su veliko poštovanje i uvažavanje kada su govorili o sebi i svojim istaknutim sugrađanima, i to već samim tim što su i jedni i drugi pripadali slobodnim građanima, a posebno se to poštovanje odnosi na one koje su smatrali najplemenitijim i najblagodarnijim.

U naše vreme ljudima se poriče svako pravo ne samo na odbranu sopstvenog dostojanstva, već i pravo na pristojan život u zajednici. Poznato je da tokom čitave istorije vladari nisu mnogo cenili ni poštovali svoje podanike, da mnogi dalje od sebe nisu nikog ni videli. Današnji vlastodršci idu i korak dalje jer im ne smeta samo narod kojem su na vlasti, već i brojčana količina tog naroda kojem su postali „vlast“. Sve glasnije ti „povlašćeni“ pominju potrebu o nužnosti smanjenja ljudi na planeti i u potrazi za načinima kako to postići počinju da se pozivaju i na davno već zaboravljanog Maltusa (T.R. Malthus, 1766–1834), koji je smatrao da su ratovi i epidemije dobar način za smanjenje broja stanovništva u prenaseljenim delovima sveta.

O Maltusu se u prvo vreme, kad je on istupio sa svojim prilično radikalnim idejama, govorilo s razumevanjem a potom, nekoliko decenija nakon pojava njegovih spisa, u vreme njihove bespoštedne kritike (Marks) s nipodaštavanjem i osudom. Pravednosti radi, treba reći da su njegova rešenja odgovarala duhu vremena na predindustrijskom nivou, dakle vremenu kada je on živio i pisao, opravdano se plašeci posledica prenaseljenosti u doba niskog nivoa proizvodnje, budući da nije mogao predvideti potonji razvoj industrije i ubrzani rast proizvodnih dobara. Njemu se nema šta ni zameriti, jer je govorio iz svog vremena a Marks, pripadajući narednoj generaciji koja već vidi prve rezultate nastupajućeg industrij-

skog društva, nema više taj strah od prenaseljenosti jer se u isto vreme sa stanovništvom povećava i proizvodnja neophodnih dobara za život.

Pitanje koje se ovde danas postavlja je malo drugačije: otkud u vreme visoko razvijene proizvodnje s njenim velikim mogućnostima ponovo interes za Maltusa i njegove pogledе; ko su ti koji ponovo spas čovečanstva vide u njegovom radikalnom smanjenju na jednu milijardu, koju oni zovu zlatnom milijardom u kojoj je milion slobodnih i ostatak za vršenje uslužnih delatnosti?

Sve glasniji je horski nastup nove svetske, globalne vladajuće klase, koja sebe vidi kao društvenu elitu pozvanu da spase čovečanstvo, a u prvom redu imovinu koju poseduje, zadobijenoj u poslednjoj raspodeli kapitala koja još nije završena, a izražena u novcu koji je najvećim delom virtuelan, bez čvrste osnove a sumnjivog porekla.

Velika količina naroda (koju vlasti vide kao bezobličnu polusvesnu, ili još neosvešćenu masu) postala je usled naglog razvoja tehnike i njene primene u modernoj proizvodnji nepotrebna i nema posebnih razloga da dalje opstaje budući da ne doprinosi neku posebnu društvenu korist već parazitira na nizu fondova kojima se održava njen opstanak. Prvi zaključak do kojeg se dolazi glasi: *stanovništvo treba da bude proređeno.*

Kako to učiniti u situaciji kad su ratovi postali usled visoko sofisticiranog naoružanja i koje sad samo služi odvrtaćanju od velikih sukoba, preskupi? Treba potražiti nova sredstva i nove metode, efikasnije a jeftinije; izlaz se možda nalazi u primeni novih tehnologija koje bi se oslanjale na nove nauke u ekspanziji, pre svega, u farmaciji i ekologiji.

Ne treba gubiti iz vida da sav govor o ekologiji ima ideološki karakter (a o čemu je još osamdesetih godina pisao H. M. Encensberger), da u tom govoru o brizi za navodno očuvanje prirode ima više cinizma no istinitosti i brige za ostvarenje smisla čovekovog života. Sav ekološki pokret podržavaju zarad sopstvenih interesa vodeće svetske multidržavne korporacije. Njihov cilj je podsticanje razvoja skupih izvora energije kako bi se onemogućio većini siromašnog stanovništva pristup dosadašnjim jeftinim izvorima energije koji su navodno ekološki štetni. Svesno se ide na to da proizvodi za ishranu stanovništva moraju biti što skuplji (iako genetski modifikovani i nezdravi), da im uslovi života moraju biti što teži, kako bi se postepeno smanjio broj stanovništva.

U isto vreme krije se i smatraju se najvećom tajnom rezultati naučnih istraživanja koji su dokazali da se u poslednjih sto godina koncentracija ugljendioksida (CO₂) nije povećala ni za 1%.

Sve što nam ma kako novo izgleda, ipak ima u sebi skrivenu neku staru, svima poznatu formu kojom je sve to novo zaodenuo samo na jedan drugačiji način te samo retki mogu da prepoznaju pravo staro u lažnom novom. Zato, „graditeljima novog, vrlog sveta“ u pomoć dolaze arhetipski modeli, stare „odnekud“ poznate slike, pa se sa njima osvežavaju stari mitovi i religije (kao u blokbusterima) koje još uvek imaju moć delovanja i uticaj na primarna ljudska osećanja koja oblikuju svest pojedinca svedenih na atavistički nivo.

Potvrđuju se, još uvek do kraja neizgubljeni, značaj i mesto mitologije i njihov dubinski uticaj na savremeni svet. Pogrešno bi bilo misliti da je svet mitskog, i sav mitski način mišljenja potisnut s nastupom modernih nauka, i da mit treba razumeti kao neku ranu formu tumačenja sveta.

Savremeno tumačenje sveta ima jednako mitski karakter, kao i u prastara vremena. Mitovi su tumačili ono nadmoćno, čudovišno i davali mu forme razumljive čoveku koji nikad iz svog straha nije mogao izaći i nikad nije mogao da se osamostali, da se suprotstavi tim moćima koje su harale svetom ali u istoj meri i vladale njegovim duhom. Isto je tako i danas. Mit je i dalje jedna od karakteristika ljudskog bića i njegovog odnosa spram celine

sveta, naspram onog čudovišnog i bezmernog koje se racionalno ne dà do kraja objasniti niti razumeti običnim unutarstvetskim modelima. Mitovi u sebi sadrže očuvana ona bitna rešenja što nam još uvek i sada mogu biti ključ za otkrivanje novih puteva koji po svoj verovatnoći nisu unapred zacrtani od strane nekog geometrijskog uma.

Kažu kako je mit „bezpojmovna pred-forma filozofije“ i mnogi pritom misle da smo se danas udaljili od dugo vladajućih starih shvatanja i uznapredovali u razumevanju sveta, a pritom, ponajčešće se zaboravlja da se u doba nestajanja mitske slike sveta mnoštvo pojmova pokazuje lažnim u svom dosezanju istine. Nimalo slučajno, naše vreme iznova se obraća mišljenju u slikama. Svi pojmovima kojima nas zarobljavaju mediji sve su prazniji, iznutra opustošeni, nesposobni da potisnu sva najživlja osećanja u ljudima, sve što ih prestravljuje i ograničava, sputava i obezoružava; ljude ophrvavaju nove forme osećanja za koja ne postoje prave, adekvatne reči.

Nijedno kretanje za koje danas znamo, a tome nas uči i moderna matematička fizika, nije apsolutno pravolinijsko, što samo znači da se ne možemo nikad vratiti početku; svo kretanje, ako bi bilo večno, bilo bi spiralno gde će kraj i početak bili bi na istom mestu ali na različitim nivoima. Svaki kraj postaje drugi početak, ali uvek uslovljen prvim koji već od časa svog nastanka nosi u sebi. „Početna zora ukazuje se čoveku tek na kraju. Zato, u oblasti mišljenja, nastojanje da se o onom o čemu se u početku mislilo promisli još bliže početku, nije besmislena volja da se oživi prošlost, već trezvena spremnost da se čudimo nadolazećoj zori“. [Hajdeger, M.: *Pitanje o tehnicima*, u knjizi: Hajdeger, M.: *Predavanja i rasprave*, Plato, Beograd, 1999, str. 22.]

Ne iznenađuje da je bit na kojoj počivaju savremene države ista kao i ona na kojoj behu zasnovane prve ljudske zajednice. Nemački filozof Eugen Fink je u više navrata pisao kako je „država kao takva tvorevina ratnika“. Za ratnika sve se svodi na razliku prijatelja i neprijatelja, saveznika i protivnika. To je jedna opšta forma u kojoj se sve izražava. Zato je borba na život i smrt izvor svake moći i ona je izvorni odnos na kojem počiva vladavina.

Sama moć ne počiva isključivo na moći oružja, kao što to beše u najranije vreme ljudske istorije; ona može imati različite pojavne oblike: može to biti moć vladara, moć sveštenstva, moć ubeđivanja kakvu su posedovali veliki besednici, a može biti i moć lekara koja je u stara vremena izazivala poštovanje a u naše vreme strah, i to, sve češće, veći strah no što je moć s kojom nastupaju novoizabrani vladari.

Ono što je pritom nesporno jeste da se moć uvek gradi na razlici, i da razlike mogu imati razno poreklo, te ne treba misliti da se jedina razlika stalno gradi između država i naroda. Ista razlika što počiva na prijateljstvu i neprijateljstvu, postoji i unutar država, unutar socijalnih zajednica. Stanje sukoba, borbe, *polemosa* kako je govorio Heraklit, jeste surovo stanje u kojem „moj život smrt je drugog, život drugog moja smrt“. Sukob ne počiva na milosrđu.

Setite se kako završavaju svoj život pomilovani u borbi, nakon okončanja trijumfa, organizovanog u čast pobjednika u starom Rimu. Svi bi na kraju, tamo gde se završava trijumfalna povorka, bili pogubljeni. Živeli su samo toliko dugo koliko treba da se pokaže pobjedna moć trijumfatora.

Zato je Katon mlađi (95–46) posle poraza kod Utike sam sebi u rano jutro oduzeo život, da mu Cezar „milostivo“ ne bi taj „život“ oprostio i omogućio da poživi do kraja trijumfa koji se već pripremao Cezaru u znak pobjede nad Pompejom i njegovim prijateljima. Nije slučajno ni to što je Mitridat svojoj ženi i kćerima nakon poraza u sukobu s Pompejom poručio da sebi oduzmu same život, da ne bi ponižene i vezane, s drugima zarobljenicima, učestvovala u njegovom trećem trijumfu (u znak pobjede nad Azijom [posle Evrope i

Afrike]) i na kraju bile pogubljene. Takva je dijalektika života i vlasti. Uostalom, možda je to shvatio i Pompej u poslednjim trenucima svog života.

Kada je reč o vlasti i njenom funkcionisanju u stara vremena, može se reći i sve do našeg (kad je tek postalo moguće da javno preko novina kažete nekom ministru da je lopov, a on odgovori: *pa šta*, i nastavi da pljačka i ruši sistem države), mora se reći da je postojala odgovornost pred bogom, vladarem, drugim ljudima i posebno pred sobom. Sada se osećaj odgovornosti izgubio i ne-odgovornost se više ni na koji način ne sankcioniše. Ona je postala princip ponašanja. Upravo zato postalo je moguće neopravdano nasilje nad drugima. Svest o mogućim izlivima nekontrolisanog, nemotivisanog nasilja izaziva kod običnih ljudi masovnu psihozu i masovni strah. Kada se znalo, kod starih Asiraca pre tri hiljade godina, da sudija, sudeći, sedi na prepariranoj koži svog prethodnika koji je primao mito, postojala je ipak neka vrsta sigurnosti kakve danas više nema.

Organizovanju straha koji nema jasne izvore i motive, posebno doprinosi relativizacija svih uporišta koja bi mogla biti oslonac i polazište za prosuđivanje novonastale situacije. U stanju opšte relativnosti svega za šta se mislilo da jeste moguće najlakše nametnuti svako mišljenje, a onda ga usled nepostojanja bilo kakvih kriterijuma maksimalno učvrstiti.

U tome je tajna same organizovanosti. Svojstvenost svake moći je da počiva na vladavini razlike. Ona je opšta formula odnosa u svim socijalnim zajednicama. Pitanje koje se danas postavlja, ako nam se neprestano govori da je naše društvo poslednji i najviši oblik društvene zajednice (a da nam je prethodno preformulisan sam pojam društva), a svima se čini da se formira i dovršava na kraju dosad nam poznatog vremena, moralo bi da glasi: kako misliti ovo sadašnje vreme, kako razumeti ovo *sada* što se pokazuje u svoj njegovoj nepoznatosti i neizvesnosti?

Uz to bi moralo da sledi još jedno pitanje: koji smisao ima uopšte govor o savremenom društvu (koje već ima krajnje diskutabilan sadržaj i krajnje maligne namere), koje kao konglomerat različitih asocijalnih grupa ima jedini smisao u rušenju države kao takve i njenog potčinjavanja interesima čiji je koren daleko od nje i samo su u funkciji njenog unutrašnjeg razaranja.

Kako reagovati na ono što se sada događa, kako razumeti izazov koji nam dolazi iz budućnosti, izazov koji osećamo, ali samo osećamo, jer ga niti naziremo, niti ga možemo na bilo kakav način opisati, dok je pritom sam osećaj ispunjen zebnjom i strahom. Narastajući strah je strah od budućeg, od sutra koje je preteće u svojoj neizvesnosti. Aristotel ističe da je strah „očekivanje [predstojećeg] zla” (*Nik. et.*, 1115a), jer se ljudi boje svega što izaziva neko zlo. Stagiranin kao izvore zla navodi beščasće, siromaštvo, bolest, napuštenost, smrt. Strah je prirodni čovekov odgovor na zlo, na ono što mu ne donosi dobro.

Nimalo slučajno, danas se u ljude sa svih strana nastoji ugraditi osećaj krivice a s namerom da prihvate ono što navodno (često na sumnjiv način) jeste i to na način kako ono jeste, bez pokušaja da se bilo kako izmeni; svi savremeni sistemi vlasti, mada vlast kao takva jeste jedna i jedina, nastoje da se održi postojeće stanje stvari, da se blokiraju svi pokušaji bilo kakvih promena, da ljudi sve što jeste vide, ukoliko je ono loše, vide kao deo svoje odgovornosti, kao nešto za šta su sami, pojedinačno odgovorni. Sve se čini da se spreči svaki nagoveštaj bunta protiv Sistema; sve se čini da se trenutni odnosi učvrste i zacementiraju.

Bez uvida u proces nastajanja *novog*, ljudi su nemoćni i nesposobni da se suprotstave onom *nepoznatom* što pred njih sve jasnije iskrsava, da se odupru onom što jasno vide kao opasnost, poput uljeza u njihov dotadašnji život; obeshrabreni i pred strahom ogolje-

ni, spremni su da prihvate sve što se u nekom po njih sudbonosnom trenutku zatraži, ne bi li još na koji trenutak produžili svoju nesigurnu egzistenciju koja sve je više agonija no opstanak u prostoru ispunjenom smislom i sigurnošću.

Svi danas žive u iskonskom strahu, verujući, ovog puta, da će možda baš njih mimo-ići ta iz večnosti pripremljena sudnja čaša. No, neće biti tako. Čaša je sazdana za one kojima je namenjena (jer zašto bi inače bila i sazdana), i zato, natočena onim što će se morati po sudnjoj volji ispiti, dospeće baš njima u ruke, jer prethodno ju je promerio i promislio onaj koji zna sve što može da se zna.

Spoznavši svoj usud svako će morati da se zapita: zašto bi dobro imalo prevlast u svetu koji je posledica božije greške; dobro pred zlom uvek mora biti na gubitku jer ono je relativno, budući da ga bez znanja, s kojim se u susretu potvrđuje, ne bi ni bilo.

U tome je jedan od razloga nužnosti organizovanja straha. Vlast u svim svojim pojavnim oblicima i različitim formama i nivoima manifestovanja čini sve kako bi ostvarila svoj zamišljeni cilj: uspostavljanje kontrole nad svim subjektima podložnim potčinjavanju i njihovo dovođenje u saglasje s projektom idealnog čoveka oslobođenog svih misaonih funkcija koje počivaju na slobodi, jer samo sloboda poseduje moć da može počivati na sve-sti o postojanju razlike.

Nema na svetu ničeg revolucionarnijeg no što je mišljenje (Fink), ali ni razornijeg no što je nekontrolisana vlast; njeno bitno svojstvo je u težnji za beskonačnom moći koja ne poznaje granice. Zato je nedostatak mere opasnost koja sve natkriva. I nije slučajno što je načelo mere jedno od temeljnih načela mišljenja, budući da je vrlina održavanje prave mere, odnosno sredine (Aristotel, *Nik. et.*, 1109).

Idealni čovek je samo onaj koji je nad-čovek i u isto vreme ne-čovek, jer je od iskona po prirodi svojoj „savršen“; niko od ljudi takav nije i ne može biti. Samo nesavršen čovek može težiti savršenom, usavršavajući se i živeći u spoznaji da do zadatog mu najvišeg cilja ne može dospeti već mu samo sve vreme težiti.

Jedino onaj koji može imati uspone i padove, pobede i poraze, srećne i nesrećne trenutke, živeći pritom svetle i tamne praznike, jedino takav može težiti tome da bude istinski čovek, svestan da mu je njegova konačnost data kao najveći dar kojim se misleći može, što deluje krajnje paradoksalno, nadneti i nad beskonačnost.

Pojedinci retko promišljaju sve uzroke i moguće posledice svog delovanja kao i promene varljivih stanja u kojima se nalaze, te se pod pritiskom straha osećaju kao nebitne, krajnje beznačajne jedinke. Strahovanje proishodi iz osećaja nemoći, nemanja podrške drugih, kad se svako nađe sam spram sebe, kad se izgubi i privid intersubjektivnog saglasja o elementarnim pitanja koja se tiču svakodnevlja i neposrednog opstanka.

Teško je iz samog opstanka shvatiti nebitnost opstajanja u sadašnjosti. Samo život sveden na jednu tačku, onu središnju u tetradi, život je koji može savladati strah i trajati u suprotstavljenosti. Takva forma života nije svakome data. Još manje je jasno koliko dugo moguće je održavati unutrašnju duhovnu samostalnost u svetu univerzalnog progresivnog porobljavanja koje je prešlo u fazu proizvodjenja i širenja sebe iz samog sebe.

Zato strah pred nepoznatim, koji vlast organizuje usmeravajući individue grupisanjem oko svojih unutrašnjih potreba, saglasno svojim interesima, pruža beskrajno male nejasne mogućnosti za otkrivanje alternativnog sveta lišenog internetom ukradenog vremena.

Strah koji širi i učvršćuje svaka vlast počiva na *tajni*. Postoji uvek nešto što je privilegija samo vladara i onih koji su na vlasti. Sredstva mogu biti razna. Ako je vlast u prvim vremenima počivala na brutalnim sredstvima čiji su simbol bili mač i žezlo, ili tajna koju

su posedovali sveštenici, danas počiva u privilegiji nad posedovanjem informacija. Internet je na određen način postao sredstvo moći. Moć više nije ni u knjigama koje su toliko puta bile spaljivane, budući da im se sad u vreme sveopšte digitalizacije priprema masovno uništavanje. Papir trpi sve, govorili su ljudi, no i Rimsko carstvo je počelo da propada kad je narušen dotok papirusa sa Istoka (budući da se Imperijom upravljalo dekretima slatim iz njenog centra do najdaljih granica). Vladavinu dekretima omogućavali su u vreme vladavine Rima putevi koje su oni gradili do svih delova svoje Imperije, kao što danas poruke i naredbe vlasti prenosi elektronska mreža puteva – internet kojim je premrežen svet.

Van svakog spora je da u novije vreme, i pre pojave interneta, vlast je imala svoje jasno izražene attribute i jasno prepoznatljive u proteklom stoleću: to je bio telefon, službeni automobil, službeni avion; telefonska komunikacija bila je jedno od bitnih sredstava kojima se vlast širila i kontrolisala. Znalo se u svim ešalonima vlasti ko je imao dostup kojem telefonu. Svi su imali mnogo telefona, samo ne predsednik države, jer nad njim nije bilo nikog kome bi trebalo da se obrati. Jedan telefon bio je dovoljan i doskora bio je sredstvo prostiranja i nametanja informacija kao pogleda na svet i ocene uvida u celinu sveta od strane onih koji to određuju. To vreme je u međuvremenu prošlo.

Atribut vlasti našeg vremena je moć upravljanja u sferi interneta, u tome kako usmeravati bezlične anonimne individue u smeru koji nije njihov unutrašnji impuls, ali jeste onih koji ih u svojim interesima usmeravaju. Masa je, kao masa, obično bespomoćna, podložna svim uticajima, a posebno onima koji joj nude makar prividna rešenja izlaska iz bezizlaza u kojem se nalazi. Vlasnici informacija imaju mogućnost da njima manipulišu i menjaju mišljenje podanika neke države, i ne samo to: oni su sada u mogućnosti da međudržavne sukobe (koji mogu imati ponekad neočekivan ishod), prevedu u ulične, a i te, ako se pokažu neefikasnim i nerentabilnim (jer u opoziciju i nevladine organizacije treba ulagati znatna sredstva) i da sve to zamene informacionim ratom. Rat informacijama u poslednjih nekoliko decenija jeste jedini istinski rat našeg vremena. Ko ne razume i ne poznaje domašaje, moć i tendencije narastanja svetskog interneta, ništa do kraja nije razumeo. Ovde i nemam u vidu hakerske napade na velike bankarske ili vojne sisteme koji će uskoro biti posebno aktuelni.

Međutim, moguće je svemu ovom suprotstaviti i drugačiju tezu, a ona bi bila u tome da je najviši atribut vlasti u *nepostojanju* atributa. Pritom, ovo *nepostojanje* ne treba shvatiti kao neku prazninu, kao neko pojavno *ništa*. Nepostojanje se sada svodi na rastvaranje konkretnog. Sve postaje razliveno i neodređeno. Iz te neodređenosti izranjaju serveri i njihovi vlasnici iz senki koji filtriraju informacije i upravljaju događajima iz prividne nepredvidljivosti.

Moć se u tom slučaju tako formira i počinje da upravlja svim da je svako opiranje nalik borbi s vazduhom. Protivnika nema, a sve živi u pokornosti. U tome leži osnovni razlog što je nemoguće govoriti o sadašnjem stanju stvari, što je nemoguće zapravo jasno i precizno analizirati zbivanja u savremenom svetu ili neposrednoj okolini, jer za to ne postoje adekvatni pojmovi; oni što su bili operativni još pre nekoliko decenija, više ne funkcionišu. Razlog tome može biti i u nedovoljnoj preciznosti tematskih pojmova jer su izgubili odnos spram stvari, zbivanja i događaja na koje bi se mogli odnositi.

Zato je internet ljudima formirao sliku toga da ništa nije kao što jeste, a da to što jeste ono što u svojoj prirodi nikada nije. Samo tako je moguće da ljudi prihvataju sve što nije, a opiru se onom što im razum sugerise da jeste. Internetu nije bilo dovoljno da formira informacije, on je pošao dalje: stvorio je sebi podršku u anonimnim učesnicima koji sebe nazivaju „*nikovima*“.

Poznata je dogodovština Odiseja, koji na pitanje Kiklopa *ko je*, odgovara da je *niko*. Kiklop ga propušta jer *niko* ne može biti *neko* ko se može zaustaviti. *Niko* je zapravo *Ništa*. U savremenim internetu se izrodila slična situacija; postoje bića koja su *niko i ništa*, i koja s ispijanjem jutarnje kafe ispisuju komentare kojima zasipaju internet. U ranijim vremenima bilo bi najnormalnije da svako ko ima šta da kaže, ko ima neko drugo mišljenje, iskaže ga pod svojim punim imenom i prezimenom. Danas nije tako. Mnogi bi u drugoj situaciji mogli da odgovaraju za to što su rekli, budući u internetu i dnevnim izdanjima tabloida prolazi mnogo toga što je objektivno kažnjivo. No, vreme se izmenilo. Ova izmena nije slučajna ona je logična posledica stanja stvari i posebno odgovara onima koji je podržavaju.

Zašto je internet stvorio tu taj svet nikova? Njegovi pravi vlasnici, odnosno stvarni upravljači svetom, vladari iz senke, mogli bi sistem i pravila igre u njemu preformatirati na lak način. Međutim, oni to neće učiniti, jer su sami takvu situaciju proizveli.

Pokazuje se da je taj segment interneta posebno dragocen u procesu obezvređivanja ljudi, u narušavanju njihovog duhovnog integriteta pomoću idiotskih komentara i bezdarnih lupetanja. Bilo je neophodno da se autoritet velikih i znamenitih ljudi potkopa, da se oko onih koji po znanju i moralu jesu nesporni, izgradi oblak sumnje tako što će masa običnih, neupućenih ljudi nesankcionisano moći da ih osporava.

Naneta ljaga ostaje i ne može se više izbrisati. Sve laži i obmane, kao i iskonstruisani događaji, postaju istine. Istina je ono što nameću mediji. Vlast i moć uselili su se u njih i oni koji njima upravljaju svetom, ljudskim životima, gradnjom slike sveta i svi drugi samo su individue isporučene svojoj nemoći. Ono što odista jeste, ono što je bilo, to se više nikoga ne tiče. Jeste samo ono što je neko odlučio da to jeste.

Sve ovo ima još jednu dimenziju: sa rušenjem integriteta ljudi internet čini još jednu bitnu stvar – podržava vlast. U naše vreme vlast ne može opstati bez podrške interneta i sivih kardinala koji se nalaze u njegovoj senci i usmeravaju delovanje nikova različitim sredstvima.

U svemu tome ne treba prenebregnuti ni sve učestaliju upotrebu „dečjeg jezika“. Ljudima se u podsvest ugrađuje ono što je krajnje diskutabilno, sredstvima na koje oni iznutra, iz sebe reaguju, jer se Sistem poziva na njihova rana iskustva, na njihovo detinjstvo i tako se nagone da prihvate i ono što bi kritičkim mišljenjem veoma lako i samouvereno odbacili. Sad se na njih vrši pritisak daleko obuhvatniji, mada ponekad na krajnje niskom nivou.

Postojano se raznim sredstvima u ljudima izazivaju krajnje strane emocije – njima i bliske – no nikad bliske situacijama u kojima se u nekom času nalaze. Otupljuje se kritička svest, u njima se podstiču strahovi koji nemaju uvek najjasnije poreklo, ili bes izazvan najbeznačajnijim povodima. Ljudi su se obreli u praznom prostoru, bez oslonca i to nepostojanje oslonca osnovni je uzrok njihove nemoći da ispravno odlučuju čak i u najjednostavnijim situacijama.

Još pre samo deset ili petnaest godina podrivačka delatnost mogla se organizovati mahom iz internet-kafeja. Sada je kompjuterska pismenost uzdignuta na jedan viši nivo. Internet je postao dostupan svima i time dobio i svoju destruktivnu dimenziju. Slična tendencija bila je i u sferi obrazovanja kad je ono postalo opšte dostupno, čime je bilo omogućeno rušenje sistema dotad ustaljenih vrednosti i značaja samog znanja kao i autoritativnih njegovih nosilaca.

Internet je postao ne samo poprište lokalnih ali i globalnih sukoba i interesa, već i mesto gde se formira opšta svest. Opšta svest u većini slučajeva nema dodirnih tačaka s realnošću. No to ide do destrukcije samih principa vlasti. Vlast počinje ga gubi realnog, kon-

kretnog oponenta budući da je on sad samo delimično prisutan, ali u isto vreme rastvoren u svetskoj mreži i s njim se može operisati, ali korišćenjem posebnih sredstava. Život koji mi danas trajemo nije više sadržan u znanju budućeg, već se naglo sveo na iščekivanje neznanog. Više se ni raskršća ne naziru na obzorju kao u ranijim vremenima, više se ni petli ne oglašavaju; na sve strane idu lažni putevi i vode u isto, te ma gde neko krenuo ostaje sam na opustelom jednosmernom putu, sam sa sobom, u praznini.

Generisanje, umnožavanje straha danas ima pozitivnu, bitno stratešku dimenziju za one koji su posednici vlasti i moći. Zatvaranjem ljudi u njihov najuži prostor, zabranom neposrednog susretanja i komunikacije u dijalogu koji nije ograničen samo na neku navodno „bezbednu“ daljinu, i zabranom, zabranom svega što je podrazumevalo okupljanje i druženje prijatelja, ali sada i svih bliskih i posebno rođaka – redukuje se njihov asocijativni svet i sa njim samo odnošenje spram drugih i okružujućeg sveta.

Budući da je čovek po svojoj najdubljoj prirodi socijalno biće, odnosno biće zajednice koje ne može sebe da ostvaruje samo u beskrajnom susretanju sa samim sobom i problemima koji se iz tog susretanja javljaju, on počinje da biva zahvaćen panikom, paničnim strahom pred nemoći da sam reši posve elementarne probleme koji su često iz nekih možda duboko emotivnih razloga podrazumevali i prisustvo drugih, prisustvo bliskih poznanika i prijatelja.

Tako hipertrofirani strah, smanjujući samokritičnost pojedinca, vodi ga u sve dublju potčinjenost spoljašnjim impulsima koji su narastajući, dominantni, mada realno lišeni racionalne osnove i u krajnjoj liniji izuzetno štetni po njega, no to su impulsi kojih se on ne može odreći, niti im se suprotstaviti pružanjem nekog odbrambenog racionalnog odgovora.

Na taj način čovek bira prisiljen da učini ono što u drugoj situaciji ne bi učinio, spreman je da prihvati i ono što je pogubno po njega i njegovu egzistenciju. Nekritičan, neracionalan odnos prema sebi, kakav je psihički nestabilne pojedince često vodio do okončanja života usled nepostojanja uvida u bilo kakav smisao daljeg življenja, sada, pod delovanjem opšteg stanja, koji se širi visokim tehnološkim sredstvima, navođenjem samo negativnih formi opstajanja, dovodi do masovnih samoubistava i pre početka kolektivno organizovanih ubistava novima biološkim sredstvima.

Upravo u ovo naše vreme otvara se nova stranica ljudske istorije. Doskora oružane, pa njima na smenu došle informacione ratove, koji još bitno određuju našu sadašnju situaciju, sada počinju da zamenjuju biološki ratovi. Ako se zna da po tom pitanju Amerika neće da sklopi nikakav sporazum o ograničenjima bioloških istraživanja a pritom ima na stotine istraživačkih laboratorija po celom svetu – onda treba znati čemu to vodi. Reč je o opasnostima na koje se ne zna odgovor.

Pored toga, nosioci vlasti nameću i danas lažnu davno već prevladanu alternativu *pojedinač–kolektiv*. Ona je lažna, jer čovek nije niti potpuno osamljena jedinka, niti samo deo kolektiva. Društvo kao strukturiran skup ljudi ne može se isključiti iz razmatranja ni u jednom vremenu, budući da je ono temeljni fenomen nezavisno od konotacije u kojoj nastupa: tako je bilo u doba prvobitne zajednice, tako je i u socijalnim oblicima poznih kultura. Druga je stvar što se danas tim pojmom često pokrivaju interesi grupa pete kolone s namerom da podruju osnove države.

Jer, šta je drugo čovek, do mesto duha, zemno mesto njegove samosvesti, budući da duh kao *psyche* jeste u svemu što jeste pokretno bivstvovanje sveg bivstvujućeg. U arhitektonici svega što jeste, čovek poseduje posebno mesto, a ima ga time što je različit od svih drugih bića na jedan specifičan način. On nije tek neko mesto među mestima, već mesto

koje sva mesta omogućuje posedujući um (*nous*). U ovo naše vreme to njegovo mesto, ranije se mislilo neprikosnovenim u svetu, sada se osporava svođenjem pojedinca na *ništa*, ali tako što će se u njemu multiplicirati osećaj straha do takvih razmera, da će sam, svojom voljom pohrliti u sopstveno uništenje prevodeći sebe u ne-postojanje. Sve najnovije tehnologije služe samo tom cilju.

Zato čovek nije samo pojedinac, već je istovremeno i socijalna zajednica, on je istovremeno i jedno i drugo; ali, ta veza jednog i svega u poslednje vreme počinje naglo da se ruši. Iako na prvi pogled bit strukture čovekove egzistencije ostaje skrivena, pa stoga do kraja često i nedomišljena, što ne znači da se ne da u izvesnoj meri sagledati analitikom egzistencijalija (Hajdeger) ili temeljnih fenomena (Fink). Među egzistencijalijama ističu se i u ovo naše vreme briga, strepnja i strah i oni ostaju da traju u svom univerzalnom značenju.

Svi ljudi su brižni i žive u brizi čiji uzroci mogu biti razni, no svi će voleti da kažu kako su ti uzroci egzistencijalni, jer prožimaju i determinišu čovekovu egzistenciju. U grupu tih svojstava ljudskog bića uvrežio se i strah. O njemu danas ovde posebno govorimo, jer sve više postaje dominantan i može se reći da je usled novih okolnosti u kojima živi savremeni čovek, on prosto metastazirao. Možda se o njemu i manje govori ali se intenzivno oseća stoga što je sveprisutan, dominirajući i u ovo poslednje vreme osnovni regulativni princip opšte vlasti nad ljudima.

To ima ozbiljne posledice. Ljudi strahuju. Sav svet sve brže tone u ćutanje. Ne-govorenje postaje sve glasnije, postaje jedino, najveće govorenje. U odsustvu reči svi nastoje da stvari dokuče gledanjem, da viđenje preuzme sve funkcije mišljenja kao što to beše na početku istorije. Ali, svet je sve više neprijateljski nastrojen spram svake forme saznavanja pa se gledanje pretvara u negledanje kao izraz najvećeg nipodaštavanja nametnute mu realnosti. U tom trenutku jedino smrt može da nadvlada strah. Smrt je, kaže Aristotel, najstrašnija zato što je to kraj, a za umrlog, smatra se, ne postoji više ni dobro ni zlo (*Nik. et.*, 1151a).

Savremeni čovek živi već duže vreme u kosmičkoj osamljenosti i ona, sa dosad neviđenim intenzitetom, svojstvo je duha vremena koje u svom nestajanju krije beskrajni potencijal širenja i učvršćivanja moći, posebno u slučajevima kad se ne vidi ko na istinski način iza nje stoji. Kako se tome odupreti? Da li je tako nešto uopšte moguće kad čoveku preostaje jedino da se sam ophodi sa spoljnim izazovima ophrvan u isto vreme s ništinom na koju je sveden.

Opadanje straha

Moguće je da se otvori jedna nova perspektiva, da ljudi počnu da izlaze iz sebe razvijajući neočekivani bunt protiv porobljenosti strahom. Tako nešto može se dogoditi u času kad veliku akumulaciju straha počne da zamenjuje opšte nepoverenje. Nastupa vreme neverovanja kao reakcije na nametnute modele i klišeje koji su iscrpli svoju snagu. Od svega što je ljudima bilo vešto spakovano kao jedina istina postepeno počinje da biva vidna samo ljuštura; prazne reči lišene odnosa sa stvarima. No, sve još nije završeno, nije se dospelo ni na pola puta.

Poznato je da se strah akumulira, povećava i širi među ljudima, ali, čini se da mu granice nisu dovoljno istražene. U svom uvećavanju on očigledno dospeva do tačke iz koje počinje da se odvija suprotni proces. Strah počinje da slabi, ljudi prestaju da se boje i da žive u samozatvorenosti, počinju da gledaju oko sebe i da zapažaju neke detalje koji su im

ranije promicali; mnoštvo novih dosad neprepoznatih činjenica sada se postepeno nagomilava i menja kvalitet straha; njega počinje da smenjuje narastajuća sumnja koja postaje sve radikalnija i počinju da se ruše doskorašnja verovanja. Počinje da narasta nepoverenje: prvo, spram doskorašnjih pogleda na neposrednu okolinu i najbliže forme sveta, a potom, spram celine pogleda i ocena stvari koju formiraju mediji i sredstva masovnih komunikacija.

Većina današnjih društava nema jasnu viziju vremena koje će se uskoro formirati, pa stoga ni jasnu projekciju sebe u budućnosti. Svako predviđanje je nezahvalan, nesiguran posao sa neizvesnim rezultatom, jer mnogo je nepoznatih elemenata koji će tek u nekom budućem vremenu iskrsnuti i bitno uticati na sled događaja koje ne možemo predvideti. Poznato je kako su svi predviđali kolaps saobraćaja u Londonu na početku XX stoleća zbog velike količine kočija koje će ulice učiniti neprohodnim; niko nije mogao predvideti pojavu drugih transportnih sredstava. Darwinova teorija bila bi drugačija da je poznavao genetski kod sadržan u DNK. Otkrića o strukturi subatomske svetla bitno menja sve predstave u fizici, kao i u geometriji. Primena digitalnih tehnologija potpuno je izmenila svet, posebno upravljanje svetom i donošenje nekih odluka koje su u skorašnjoj prošlosti izgledale nezamislive.

Izmenili su se u potpunosti i obični, svakodnevni načini međuljudskog ophođenja i komuniciranja, jer su narušeni vekovni principi na kojima je počivala običajnost i moralnost; premda se ljudi i dalje na njih pozivaju, to pozivanje više je groteskno no što ima iole opravdane osnove. U ime proklamovanih sloboda sa sumnjivim osnovama do izražaja dolazi sve ono što je vekovima bilo osuđivano i često bilo predmet podsmeha i zgražavanja.

Dogodilo se da sada nenormalno postaje normalno i nalazi opravdanje i podršku onih kojima normalnost nije jača strana, no dovoljno je da čine glasnu (ne i brojčanu) većinu. Uostalom glasovi većine su na kraju pokopali i ideje velike Francuske revolucije koja je neslavno završila po njene vođe ali je zato omogućila razvoj novih odnosa koji nisu u prvo vreme bili u njenom vidnom polju niti u prvim programima francuskih revolucionara.

Današnji svet je višeslojniji no što se to u prvi mah čini, na različitim nivoima se odvija njegova disperzija i svedoci smo toga da vidimo kako različite socijalne zajednice žive u latentnom međusobnom sukobu usled različitih vrednosnih sistema koje zastupaju i taj sukob u svakom času može da se pretvori u sukob s nepredvidivim posledicama. Posebno se to vidi na primeru zemalja koje su se odrekle svog suvereniteta (dobrovoljno ili pod pritiskom) i postale delovi unutar jednog novog neokolonijalnog sistema.

Sama „kolonijalnost“ ne mora biti vidna na ekonomskom planu, što bi zapravo bilo najlogičnije, već prvenstveno na informacionom. Radi se o prihvatanju činjenica i njihovih interpretacija, i to kako kad je reč o istorijskim događajima za koje se mislilo da su jednom promišljeni, opšte prihvaćeni i složeni na police vremena, tako i o savremenim zbivanjima; nameće se sve više utisak da savremeni „kolonijalisti svesti“ ne dozvoljavaju mišljenje koje ne bi bilo s njihovim saglasno. Sve je manje naroda, sve manje pojedinaca kojima se ne osporava pravo na svoju istoriju i kolektivno sećanje. Savremena „kolonijalnost“ ogleda se u brisanju svesti pojedinaca i nametanja im jedinstvene slike budućeg sveta kojeg još nema ali se uveliko priprema.

Paralelno s tim, upravo u naše vreme pokazuje se da nije ugrožena samo čovekova svest o vremenu, već i o prostoru; nimalo slučajno sve ubrzanije odvija se dezintegracije prostora i to se najvidnije manifestuje u rastapanju državnog suvereniteta što vodi promeni političkog sastava pojedinih država. Dolazi do promene strukture same države, donose

se novi zakoni u većini nekompatibilni s prethodnim usvojenim zakonima čime se zapravo menja čitav zakonski sistem i sa njim dotad ustaljeni način življenja.

Otpor tome je otežan u toj meri u kojoj unutar same države postoje opstruktivne snage kao izvršioci stranih interesa. Protesti pojedinaca su u većini slučajeva bezuspešni, jer ništa ne mogu promeniti, dok u isto vreme odvija pokoravanje većinskog dela stanovništva koje postaje još izrazitije, budući da je pokoravanje praćeno osećajem duboke bespomoćnosti.

Kada je reč o tim malim siromašnim socijalnim zajednicama (koje se ponegde uslovno, po inerciji, još uvek nazivaju državama) a čiji ugled je u opadanju duži vremenski period, jer su igračke u rukama velikih sila – promene u njima su više no evidentne. Svođenje neke socijalne zajednice na puko trajanje u kratkim segmentima vremena ne vodi i njegovoj dugoročnijoj stabilnosti već omogućuje mnoštvu pobočnih iskoraka da destabilizuju uslovno uspostavljene privremene intersubjektivne odnose, da ih do kraja disharmonizuje i tako proizvede unutar socijuma stanje haosa svesti koji počiva na čestim izlivima od ranije osmišljenog apsurd.

U momentu kad ni strah, budući da je u opadanju, nije više privremena kohezijska sila, u emocijama veštački ispražnjen prostor, jer praznog prostora biti ne može, počinje da se useljava nepoverenje; u početku jedva primetno, potom sve naglašenije ono počinje da zauzima vremenom sve agresivniji stav spram nametnute situacije i otvara prostor moguće destrukcije sistema koji sam sebe više ne može da održi jer ne može da reprodukuje nove gradivne elemente za sopstveno autonomno usavršavanje sa ciljem daljeg pokoravanja pojedinaca u njemu.

Svet bez straha? Da li je to cilj kojem ljudi teže? Da li je strah sredstvo bez kojeg može da se vlada? Vladavina obično započinje dobrovoljnim dogovorom, a završava se terorom i smrću. Ne postoje slučajevi dobrovoljnog dugotrajnog, i mirnog potčinjavanja; bar ne u dosadašnjoj istoriji. S druge strane, ljudska zajednica ne može počivati na haotičnim slobodama. Svemu mora biti u osnovi neko usaglašavanje, no kako je moguće usaglašavanje interesa kako bi se izbegla destrukcija ili anarhija.

U osnovi onog što je nepromenljivo a što su stari Grci označavali rečju *eidos*, koja se može razumeti kao prostor igre mogućnosti, imamo, a da toga nismo svesni, jedan zatvoreni krug o kojem su sve mogućnosti unutarstvetskog bivanja. Pitanje je: može li se ikako iz tog kruga izaći, ili je čovek osuđen na kretanje samo u metafizičkom tumačenju bivstvovanja kakvo proklamuje tradicionalna ontologija? Da li se može pojaviti takva forma ljudskog stvaranja koja bi vodila jednom revolucionarnom preoblikovanju situacije u kojoj se čovek nalazi, ili je već i ona sadržana u osnovi misaonog kretanja čoveka koji nastoji da stalno ostane na putu potrage za svojim mestom u blizini bivstvovanja? Možda se ovo pozivanje na pokušaj da se iskorakne iz kruga mogućnosti koje su unapred zacrtane, može razumeti kao pokušaj da se ljudsko stvaranje uzdigne na jedan viši nivo?

Dva momenta bitno određuju čoveka i to su njegov *duh* i njegova *sloboda*; duh počiva na razumevanju biti bivstvujućeg, a sloboda na mogućnosti izbora, jer i sama ne-sloboda je zapravo mogućnost slobode. S druge strane, ne-sloboda moguća je samo stoga što postoji ta mogućnost slobode, ta mogućnost iskoraka s usko trasiranog puta u neizvesno.

Razumevanje moći koja u opstajanju drži sam kosmos jeste način da se razume i suština moći koja održava zajednicu u kojoj čovek postoji kao političko biće. Sa svim tim lako je složiti se; to lepo zvuči i čini nam se prihvatljivim, jer kao slika sveta i odnosa u njemu dolazi iz prošlosti čovekovog opstajanja. Pa ipak. Ne možemo se oteti utisku da današnji svet funkcioniše na drugačiji, nepoznat način. Nešto novo uvuklo se u svet i njime ovla-

dalo; neka čudna sila po potpuno novim algoritmima, čoveku potpuno nepoznatim, menja odnose stvari i znana nam uporišta mišljenja.

Ljudi su po prirodi destruktivni jer sve vreme nastoje da zahvate neposredni prostor koji ih okružuje, a anarhija, da bi ljudska zajednica moglo ma na koji način postojati, mora biti obuzdana. Usaglašavanje i saglasje delova unutrašnji su momenat egzistencije kosmosa. Nezavisno od toga da li je kosmos slika polisa, ili polis mikroslika kosmosa – u oba slučaja odnos među delovima učvršćuje moć koja proističe iz vladavine.

Svakodnevnost smrti

Smrt kao temeljni fenomen i tema filozofskog mišljenja nije novijeg datuma, budući da u spekulativnom obliku provlači se kroz svu istoriju filozofije i kao bitan fenomen ljudskoga opstanka javlja se kao tematski filozofski pojam. Niko nije izbegao smrti, i svako živi u njenoj senci; smrt svi znaju, ona je svakodnevna pojava i premda nije unutarsvetski fenomen čovekovog opstajanja (poput rada, ljubavi, borbe ili igre), ona je temeljni fenomen opstanka. Pojedinač sav život živi u njenoj senci i nje fizički pritom nema, kad je ima, tad njega više nema. Zato smrt nije unutarsvetska, iako je sve vreme u čovekovom životu prisutna.

Smrti je bilo, ona jeste i nje će biti. Može biti prirodna i organizovana (kao što je u naše vreme, kad se njenom distribucijom bave centri moći). Ona po svom biću i prirodi može biti razna. Ponekad je bolna, ponekad je blagodat; u oba slučaja ona jeste kraj, ona jeste prelaz iz bića u ne-biće, ona je veliko metafizičko ništa u koje na kraju života čovek mora da utone kako bi iskusio ono čemu se, po Heraklitovim rečima, niti nada, niti to slu-ti (B 28).

Jedno je sigurno: u naše vreme smrt je definitivno izgubila svoju lepotu, jer lepotu, kako su smatrali stari Grci, ona je mogla imati samo na bojnom polju (*Nik. et.*, 1115a). Savremenim formama smrti sve se čini da čovek bude do kraja ponižen, sam sa sobom, u bolničkom krevetu, sa poslednjim pogledom uprtim kroz prozor (ili na belu tavanicu), dok svetlost sunčeva pada mu na ruku u kojoj prestaje da otkucava puls.

Ako se nešto u poslednje vreme promenilo, to je njen status u svakodnevnom ljudskom životu uslovljen novim načinom na koji se smrt svojom prisutnošću manifestuje. Sve doskora ona svima beše znana, no nalazila se negde na prividnoj periferiji i obično se pominjala kad se govorilo o smrti drugih ili o sudbinama nama bliskih osoba. Sa njom nije počinjao dan većine ljudi koji nisu filozofi poput Kjerkegora, koji ju je video kao najbitniju temu, a sam život— kao bolest na smrt. Svi su uvek bili svesni da žive dan, a ne i noć čiji ona beše simbol. Znalo se uvek da svako trajanje svoj smisao ima samo u konačnosti. Antički bogovi ljude nisu razumevali, nisu razumeli ni njihovu patnju, ni smisao njihovih poraza i pobeđa, jer nisu imali iskustvo granice, nisu imali iskustvo smrti (što beše darovano tek hrišćanskom bogu da kroz smrt razume konačnost čoveka). Upravo stoga, besmrtnost je antičke bogove sputavala u razumevanju konačnosti i stoga su oni i sav život videli kao igru, kao što su u sve ljudske ratove poput onog oko zidina drevne Troje videli samo kao jednu od igara u kojoj ljudi behu obične igračke.

O smrt se govorilo u slučaju smrti nekog od bližnjih, ili nekog od poznanika. No doskora ona nije bila prva i jedina tema. Reklo bi se da su je ljudi doživljavali kao jednu neumitnu, logičnu običnost, ali ne na tragičan način, jer smrt je imala svoju prirodnu dimenziju zahvaljujući njenoj neumitnosti.

Opet su se i po tom pitanju danas stvari bitno izmenile. Više nije moguće otvoriti prvu stranicu novina, poslušati vesti, a da pod naslovom *najnovija vest* nema izveštaja o mrtvima u nekoj saobraćajnoj nesreći, ili usled nepoštovanja mera u vreme epidemije. Smrt je sad postalo nešto što se ljudima nameće svakodnevno, od ranog jutra. Ona se uselila u svakodnevni život i počela da zauzima prvo mesto među temama koje okupiraju čoveka. Ona više nije ni nezvana, ni crna gošća. Postala je naš domaćin. Postala je stvarnija od nas samih. Zašto je to tako? Generisanje smrti odskora teče paralelno s generisanjem straha. Ljudi su zatvoreni u svoje imaginarne kaveze, isključeni iz neposredne komunikacije s drugima, i kao zatvorene monade izolovani po naređenju zaduženih brižnika, ili su (što je sad nova, druga mogućnost) samoizolovani, dobrovoljno, zarad njihovog „navodnog dobra“.

Mediji ljude petrificiraju u njima samima, a samo s jednim ciljem: da u njima razviju *nesuprotstavljanje*. Navodnim licemernim „širenjem svesti od opasnosti“ izazvane nečim što lebdi svud oko nas, uvećava se strah i u tom procesu ne postoji gornja granica koja bi mogla vratiti ljude u racionalnu ravan. Ljudi su izgubljeni. Ne prepoznaju više druge jer više ne poznaju ni sebe.

Pretpostavka svakog manipulisanja ljudima je nesuprotstavljanje izraženo u spremnosti da se prihvati ono što im se nameće kao „njihova“ slika realnog, konkretnog života. Među najefikasnijim sredstvima je ugrađivanje u svest ljudi neposredne prisutnosti smrti i straha od nje.

Pomisao na smrt mora biti svakodnevna i prva; no ne sme biti prihvaćena kao druge životne pojave i stoga se mora vezati za strah. Tek u čvrstoj simbiozi smrti sa strahom koji prožima svu ljudsku egzistenciju i koji iskrsava svakog časa u novom obliku, podstaknut često najbenignijim događajima i stvarima, tek u tom slučaju pojedinac je na jednosmernom bespovratnom putu gubljenja individualnosti i uvođenja u svet besformnih bića podložnih svim načinima manipulacije.

Siromašnima duhom, onima koji su sveg veka nezadovoljni jer ništa nisu uspeli učiniti da sebe makar na neki način ostvare, da i sami sebe vide vrednim bićem među drugima oličenim u dobro, neophodno je potvrđivanje njihove zlosti. To je moguće samo iz sfere moći nad drugima, u svakom smislu boljima od sebe.

Zato svi oni koji sebe vide i osećaju kao izvor vlasti smisao svog postojanja nalaze u brisanju prava na izražavanje mišljenja svih drugih koje mogu nekažnjeno poslati u smrt (ubijanjem, vakcinisanjem, smanjivanjem uslova za život, uvećavanjem nužnih troškova preživljavanja). Moć o kojoj je ovde reč nije prava *izvorna moć*. Jedina prava moć koja kao takva jeste, teži *dobru* i to se vidi u pozadini prve rečenice s početka *Nikomahove etike*. Moć s kojom se danas obični ljudi susreći nije ontološka moć već izraz prikrivene pohlepe i osiornosti s kojom se vrši teror nad individuama zloupotrebom sistema upravljanja zajednicom.

U takvoj situaciji, bespomoćne pojedince, lišene mogućnosti samoodbrane, da bi mogli biti i fizički uništeni, neophodno je kratkotrajno, prethodno pripremiti za bespogovornu smrt za koju će im se reći da je za njihovo dobro (time što će biti što manje bolna), kao i za dobro njihovih potomaka (za koje se zna da ih neće biti). Prvo, izolovanjem od drugih, potom, samoizolovanjem. Jasno je u takvoj situaciji izručivanje ljudi smrti ništa drugo do sistemski postupak koji svoje opravdanje nalazi u visokim dogovorima bez da iko za same ishode odgovara. Celim svetom zavladała je neodgovornost; niko ne odgovara za svoje postupke ili za ono što govori. Svaka vlast se otela kontroli i ostale su samo prazne priče o demokratiji, parlamentarizmu, zajedničkom odlučivanju u ime opšteg dobra.

Jedina tačka dnevno reda za danas je smrt. Ona traži ograničavanje svega što ljudi imaju i što poseduju.

Život u očekivanju smrti

Živi se u očekivanju smrti; drugo se šta s konačnom izvesnošću i nema očekivati. Svi pojedinci su, kao dosad nezavisne individue, političkim i medijskim manipulacijama, svedeni na prazne monade i njima se može manipulirati po shemama koje definiše vladajuća grupa izabranika okupljenih oko zajedničkih interesa mimo legalnih procedura, mada na samoproklamovani legalan način.

Ono što je u ovom slučaju novina i produkt novog, poslednjeg vremena jeste svakodnevno informisanje ljudi preko svih oblika medija o poslednjim manifestnim oblicima smrti. U toku je veliki projekat uklanjanje čoveka kao čoveka ne samo neposredno, fizički, praktično, već na sveobuhvatan, dosad nepoznat način. Reč je o udaljavanju čoveka iz sfere predmetnog mišljenja. Svakodnevno obaveštavanje o novim mrtvima najbolja je priprema onih koji će uskoro poći bez većeg roptanja za njima.

Smrti, o kojima je obično reč, bivaju formalno razne: u bolnicama, u saobraćajnim nesrećama, u bratskim razmiricama, u međususedskim sporovima, ali uvek s istim završnim delom. Taj završetak ima u svim dosadašnjim vremenima ustaljen i predvidljiv oblik koji potom prati već uigran ritualni deo. Sad, kad se vreme ubrzava, možda već kroz godinu dana, sve će biti izmenjeno. Smrti će biti toliko da se više neće ni pominjati.

Stoga već sada zajedničko svojstvo svim vestima kojima se ljudi neprestano i jedino zasipaju jeste samo učvršćivanje svesti u postojanju fenomena smrti, kao jedinog fenomena. Ne radi se tu o smrti, kao konkretnom događaju uslovljenom zakonima prirode, nju znamo, reč je o novom načinu njenog *postojanja* kao stanja stvari, kao neposredne potvrde kraja svake egzistencije.

Sve to radi se da niko ne bi posumnjao u nužnost i pravo postojanja njenog novog uzroka.

Nužno je nametnuti ljudima smrt kao jedinu formu trajanja i jedini izlaz iz svih egzistencijalnih situacija. Ljudi moraju biti od strane novih vlasti priviknuti da im je jedini smisao u umiranju i da time učestvuju u potvrđivanju vlasti koja se pred njih isprečila u jednoj potpuno novoj, nepoznatoj formi. To je u naše vreme postao nov zadatak kakvog u ranija i najciničnija vremena nije moglo biti. Najbitnije u svemu je da se ne istražuje priroda uzroka. Jasno je da svi ljudi moraju umreti, i da svaki pojedinac umire imajući pritom iskustvo, do tog časa ne sopstvene, već tuđe smrti. U tom smislu umiranje je uvek odnos, kao što je i ubijanje odnos ka tuđoj smrti. Svaki čovek je otvoren ka smrti. Upravo stoga manipulisanje smrću, upravljanje odnosom života i smrti, osnovno je sredstvo vladavine. Spremnost ljudi na potčinjavanje je uzrokovano strahom, i u onom temeljnom smislu, strahom od smrti.

Prisiliti ljude na potčinjavanje moguće je izložiti ih mogućnosti smrti sada i ovde. Tako se uspostavlja vlast i ona s ljudima onda može činiti šta hoće: od najneposrednijeg zlostavljanja pri kojem čovek pristaje na sve, do visoko sofisticiranog preformatiranja njegove svesti vodeći ga u stanje da bude sretan što je živ, jer za tako nešto zahvalan je upravo vlasti. U prvom slučaju koristi se prinuda, u drugom „lepa reč“ koja budi zahvalnost potčinjenog (stokholmski sindrom), jer sve što se čini, čini se radi njegovog navodnog dobra, pa se može ići čak dotle da tlačitelj (nosilac vlasti i moći) sebe prikazuje kao navodnu žrtvu, budući da sve čini za opšte dobro i usrećenje potčinjene mu bezlične mase.

U takvoj situaciji odlazak iz života, nametnut bezizlaznošću nameće se kao sam po sebi jedini ishod i način da se ode iz sveta. Jedino što je u tome sporno jeste ubrzavanje i omasovljenje tog odlaska. No to je samo logički sporno, ali pragmatički apsolutno opravdano. Smrt, kao logičan ishod, određuje život i nije samo senka nad njim već i njegova unutrašnja bit. Nimalo slučajno, to je dobitna karta svake vlasti koja svoje podanicima ima samo dve ponude: podaništvo ili nestanak iz zajednice. U svakom slučaju, umrli potvrđuju pravo vlasti, a pokornici spremnost da se sutra pridruže onima koji su bili hrabriji od njih.

Izgnanstvo iz virtuelnog sveta

Fenomen izgnanstva postoji od kada postoji i ljudska zajednica. Da čovek ne može živeti van zajednice, to je govorio već Aristotel. Zato je izgnanstvo bilo ne samo najveća kazna, nego isto što i osuda na smrt. U prvobitnoj zajednici to je značilo osamljivanje, prepuštanje zloćudnim moćima prirode i divljim zverima, prepuštanje sopstvenom kraju u bezizlazu. U „kulturnije vreme“ izgnanstvo je imalo, kao kod starih Grka, društveno izgrađenu formu koju su oni zvali ostrakizam (po ostrakon, maloj glinenoj pločici [može biti i minijaturna posuda], a što beše antički oblik „glasačkog listića“).

To je bila novosmišljena forma očuvanja demokratije i jednakih prava svih, način da se spreči uzurpacija vlasti u državi od čoveka koji je u tom trenutku bio najpopularniji ili najuticajniji, te bi mogao da pridobijenim glasovima građana uzurpira vlast i uspostavi tiraniju. Opasnost beše u tome što bi građani često bili spremni da vlast daju najuglednijem ili najčasnijem; poznate su i bilo ih je, i dobre tiranije, malo; tako nešto ipak bilo je retkost i pominje se u slučaju nekoliko filozofa na vlasti. U suštini, narod nikad nije voleo, pa ni stara Grčka nije izuzetak, one koji se mnogo ističu, i zato su hvalili demokratsku formu vladavine i smatrali je najboljom. No, kao i uvek, dobre zamisli su jedno, a njihova realizacija nešto posve drugo.

Sam postupak ostrakizma sprovodio se radi zaštite demokratskog uređenja i organizovao u trenucima kad bi se demokratija našla u opasnosti. Tada bi se sazvao kako bi se glasalo ko je u polisu najuticajniji, ko ima najviše uslova da uzurpira narodnu vlast; onaj koji bi dobio najviše glasova, kao najpopularniji, bio bi proglašen za najveća opasnost po postojanje države i njeno demokratsko ustrojstvo i, bio bi prognan iz države, no ne u smrt, već u neku drugu, stranu državu.

Tako se desilo u slučaju Hiparha, Megakla, Aristida, kao i Temistokla (koji je nekoliko godina ranije prognao upravo pomenutog Aristida [482. p. n. e.], a pošto se ovaj suprotstavljao tadašnjem razvoju atinske demokratije; u svemu tome neko bi video i male izraze ironije sudbine). Za razliku od ranijih vremena, izgnanicima su ostavljena prava uživanja prihoda sa svojih imanja, ali u tuđini, u osami, tamo gde su njihove ideje i zamisli bile manje opasne. U slučaju opasnosti po rodni *polis* i njihov kraj, oni bi bili po hitnom postupku amnestirani, kao u slučaju Aristida nakon dve godine izgnanstva, jer državu ni u miru a kamo li tek u ratu, nisu mogle voditi nesposobne kukavice. Srčanost beše jedno od značenje toga vremena, kao i čast, poštenje i dostojanstvo.

Paradoksalna sudbina Temistokla (470) beše u tome što je kao izgnanik živeo na dvoru Persijanaca koje je pobedio kod Salamine (480). Iako je nakon te pobeđe bio toliko slavan da su ga u Olimpiji na prvim narednim igrama više gledali no same takmičare, to ga nije spasilo od progonstva jer se smatralo da bi svojim postupcima mogao da promeni vladajući atinski sistem. Oni koji znaju istoriju, znaju da je u Persiji dobio sve počasti, no kad ga je persijski kralj hteo angažovati da zajedno s njim pođe u pohod protiv Grka, Temisto-

kle je izabrao jedinu mogućnost: izvršio je samoubistvo. U istoriji Grka i Rimljana nalaze se najveće lekcije svetske istorije. U budućim vremenima imamo samo slavne istorije pojedina koji su podražavali antičke uzore.

Posle više stoleća, kad se već pomislilo da je progonstvo kao postupak ostalo u dalekoj prošlosti, ono se javilo u posebnoj, novoj formi i to ne toliko u realnom, koliko u virtuelnom svetu, koji je mnogim ljudima postao realniji od realnosti realnog sveta. Takav tip izgnanstva počinju na svojoj koži danas da osećaju vlasnici blogova, akaunta ili pojedinih foruma kad na njih počinju da se svaljuju brda negativnih sudova koje pišu potpuno nepoznate osobe čija je anonimnost od strane sajtova zagantovana, dok je administratorima velikih servera dopušteno da zatvaraju nepodobne sajtove i udaljuju tekstove sa sadržajima koji im se ne dopadaju. Nastupa vreme digitalnog terora i prikrivenog internet neofašizma.

Sve više učesnika u internet svetu zatvaranje svojih blogova i akaunta doživljava jednako odstranjenju iz sveta, oseća se izopšteno, izbačeno iz virtuelnog sveta koji vidi kao jedinu realnost. Na prvi pogled, to „izgnanstvo“ nalik je isključivanju iz igre, no, tako je samo na prvi pogled. Iz igre bi se obično izgonio onaj koji je kvari narušavanjem njenih pravila; taj bi do kraja igre ostajao po strani, ali ostajao bi i tada, u širem smislu, deo zajednice, ali kao kvarilac igre, vremenski isključen iz nje, no ne i trajno izgnan iz zajednice već samo u kraćem periodu realnog vremenu bio bi isključen iz dešavanja, onoliko koliko traje igra.

Upravo taj status izgnanog sad se menja; izgnanik iz virtuelne realnosti nema drugu realnost, realnost u koju bi se vratio, kao što je bilo u slučaju igrača dok čeka narednu igru, ili u slučaju umetnika kad se dok stvara nalazi u svetu umetnosti da bi se potom po dovršetku dela koje stvara vratio u realni svet svoga života u kojem se sama dela kao odraz onostranosti i samog duha umetnika prosuđuju.

Umetnik je mogao živeti u dva sveta, prelaziti iz jednog u drugi naizmenično, bez duhovnih potresa. U suštini, bio je dvostruka ličnost: *umetnik* dok stvara, prebivajući u svetu umetnosti i *običan čovek* u svakodnevnom životu.

Te podvojenosti sveta više nema u savremenim internet odnosima: blogeri i „internetovci“ žive samo u jednom svetu, virtuelnom, kao u paralelnoj realnosti, pri čemu te paralelnosti nisu svesni, jer je paralelna realnost za njih jedina realnost. No, za ono što se čini u virtuelnom svetu moguće je sasvim realno odgovarati u realnom svetu, posebno u slučaju ako se iz virtuelnog sveta šalju slike i poruke u realni svet u kojem one nemaju realnu osnovu. U tom slučaju, realnost ne trpi pritisak virtuelnog sveta.

Blogeri su danas u većini slučajeva jedan novi ljudski soj, to su u većini slučajeva sitni ljudi, koji pripadaju poluobrazovanom svetu (kojem se i obraćaju) spremni da se prodaju za bilo šta: novac, popularnost, lažnu sliku sebe; to nisu ljudi koji misle da dugo žive, da svoj život oblikuju po nekom smišljeno vrednom principu; oni su za sad i ovde; sve delaju bez razmišljanja i promišljanja konsekvenci iz onog što čine.

Današnji ljudi koji žive u svojim blogovima i akauntima nisu svesni ničeg sem realija tog veštački izgrađenog virtuelnog sveta, nesvesni svoje duboke otuđenosti koja ne može biti prevladana.

Virtuelni svet je jedini njihov svet života koji čini brzi informativni prostor kao jedini mogući svet za sve njegove učesnike. Same realije, činjenice realnog sveta više nikog ne interesuju. One kao argument u dijalogu ne znače ništa. Ne postoje, kao što je zamro i dijalog u kojem su doskora živeli ljudi s integritetom. Danas, kad su sve vrednosti relativizovane i smišljeno urušene postoji samo ono što je izmišljeno i silom nametnuto. Svi žive

samo u paralelnom izmišljenom svetu omeđenom digitalnim granicama. U realnom svetu oni sebe niti vide niti nalaze, sami sebi su u njemu stranci i rešenje (kao konačni izlaz iz svih nastalih sukoba i konflikata) nalaze najčešće u potiranju svoje realne egzistencije koju, u krajnjoj liniji, smatraju nečim nebitnim, krajnje beznačajnim.

Sada nastaje jedna potpuno nova situacija kakvu doskora nismo imali a koja zahteva posebna istraživanja ako budemo želeli da shvatimo zbivanja u realnom svetu koja su nam usled delovanja interneta postala sve manje jasna.

Virtuelni svet se dugo video kao svet igre. Takav karakter u poslednje vreme on definitivno gubi budući da ga većina shvata kao jedino stvarni i postojeći i krah ili neuspeh u njemu sada se vidi kao definitivni, opšti egzistencijalni neuspeh. To za posledicu ima da realije virtuelnog sveta počinju pogubno da utiču na stanje pojedinca u realnom svetu i njegov virtuelni krah sve češće dovodi ga do njegovog ontičkog kraha u realnom svetu.

U realnom svetu čovek više ne vidi igračku dimenziju virtuelnog sveta, ne uspeva da naspram nje uspostavi distancu i počinje „najozbiljnije“, na krajnje tragičan način da u realnom svetu promišlja zbivanja virtuelnog sveta. U takvoj situaciji on počinje da preživljava realni očaj, gubitak svakog smisla življenja, i nastavi li se takva tendencija, doći će do povišenog broja sahrana u realnom svetu, čiji sve češći uzrok može biti zatvaranje bloga ili akunta od strane ljudi na višim instancama ili osoba povređenih neumesnim komentarima.

U ranim epohama ljudske istorije realnost je u sebi sadržala odlučujuću i bitnu dimenziju koju je u poslednje vreme preuzela virtuelna realnost. Mislim na potresenost i preživljavanja ljudi antičkog doba koji su prisustvovali izvođenju tragičnih predstava. Postoje svedočenja, koliko im je moguće poverovati, da su se mnoge trudne Atinjanke prevremeno porodile usled povišenog uzbuđenja koje je u njima izazvala tragična sudbina Tebanskog kralja Edipa, a što samo pokazuje moć i dubok utisak koji je izazvalo Sofoklovo veliko dramsko delo o tragičnoj sudbini tebanskog kralja. Zato, neki istoričari naglašavaju da stari Grci nisu bili sretan narod, već upravo *tragičan*, u bukvalnom smislu te reči, izloženi nedaćama, nevoljama i pritisku sudbine koju su često determinisale kosmičke moći dok su sebi videli u toj kosmičkoj osamljenosti gde im ni bogovi nisu mogli pomoći.

Sve manje je moguće izbeći utisku da su se ti nemiri i strahovi uvek tinjajući u ljudima, manje ili više vidni, sada preselili u virtuelni svet odakle determinišu realnost kao svoj redukovani ostatak. Antička tragedija počivala je na sukobu jednako-pravnih kosmičkih moći, i njeni junaci stradali su u času kad pređu meru koja je uvek bila oznaka sredine, sredine između premalo i premnogo, ili, između malo i mnogo. U srednjem veku tragedije nije bilo, već je postojala samo drama, budući da je jedini mogući sukob mogao biti između čoveka i Boga, a budući da to nisu bile dve jednakopravne strane, budući da je samo jedna mogla biti u pravu u nekom mogućem sukobu, imali smo samo dramu. Alber Kami je smatrao da će u novo vreme ponovo moći da bude obnovljena tragedija koja bi počivala na sukobu čoveka i prirode. Pokazalo se da je i tako nešto malo moguće jer čovek nije ravnopravni partner ni u sukobu s prirodom kao božijom tvorevinom. Radeći, čovek se suprotstavlja prirodi, on se u odnosu na druga bića nad njom uzdiže, nije prosto njen deo, ali, on ne živi jednostavno pored nje, no protiv nje. Njegova pozicija pritom nije jednostavna; naprotiv ona je složena, jer on u isto vreme, ako je vladar, deluje i na druge, on spram sebe nema samo prirodu već i narod.

Rad i vladavina u poslednje vreme nemaju više jasne obrise kojima se odeljuju jedno od drugog. Razlika nije više među njima jasna i određena. Vladavina se manifestuje u odnosu vlasti prema ljudima kroz institucije, dok se rad manifestuje u odnosu spram pri-

rode njenim preoblikovanjem i prilagođavanjem nekih njenih delove za čovekove potrebe. Zajednička im je ekspanzivnost: i rad i vladavina se nadmeću u „pokoravanju“ – u jednom slučaju prirode, u drugom slučaju ljudi. Zato, u vreme tehnike i oni koji rade i oni koji vladaju, na neki način jesu „radnici“, jer učestvuju u vladavini rada pri čemu se sva moć koncentriše u rukama tehnochrata. Politika je u toj situaciji, kako kaže Eugen Fink, tehnokratska-tehnokratija.

U ovo poslednje vreme čini se da ponovo imamo pokušaj stvaranja prostora u kojem bi se mogla razvijati tragična situacija, no sve se više čini da će antički model tragedije i postojanja tragične situacije ostati i jedini realizovani model. Sukob koji danas možemo videti, to je sukob čoveka sa samim sobom u virtuelnom svetu, sukob nedozrele ličnosti i njene bolesne sujete. Sam protiv sebe čovek je i u tom slučaju osuđen na gubitak.

Virtuelni svet ne dopušta suprotstavljanje kao trajno stanje stvari. Ovo, razume se, pruža nam ponovo priliku za stvaranje paralele s antičkim vremenom. U doba starih Grka nije postojao individuum kao subjekt koji bi bio naspram zajednice. Čovek je bio potpuno potčinjen zajednici i njeni interesi bili su i njegovi jedini interesi. Smrt za polis bila je najviša čast i najviše ispunjenje smisla života u državi.

Cilj, kao nešto objedinjujuće, uvek je u ranijim epohama bio ukoliko ne apsolutno jedinstven, onda u svakom slučaju dominantan, svejedno da li je u pitanju bilo zaposedanje što većim prostranstvima, gradovima i narodima, kao u doba Aleksandra i Cezara, oslobađanje Hristovog groba (u srednjem veku), ili ovladavanje morskim trgovačkim putevima, ili svetskim moreuzima... Oko takvog cilja okupljali su se često mnogi narodi; u naše vreme, kad svet postaje globalno selo, kad se na daleko lakši način može vladati različitim sredstvima i u najudaljenijim krajevima, ciljevi su postali različiti, naizgled raznorodni, daleko više individualni, i često se formiraju, osim na globalnom, na daleko nižim nivoima, čime postižu različitost.

Pojedinci su stekli iluziju da nešto mogu samostalno učiniti ako sede za kompjuterom i švrljaju internetom. Svako počinje da se bori za sebe i svoje sopstvene ciljeve, te stoga nema načina da se raznorodni, u većini slučajeva dispartni ciljevi (daleko od univerzalnih), objedine pa se u nepostojanju sistema obesmišljavaju i svi po svojoj unutrašnjoj prirodi smišljeni ciljevi koji bi mogli voditi pozitivnim ishodima.

Definitivno se izgubio uvid u celinu. Svet je satkan od sitnih višesmerkih puteva, različitih kratkovremenskih mogućnosti koje kao disipativne strukture obrazuju pojedinci, ali, samo privremeno, i tek ponekad uspevajući da prevladaju kaos, no ne da bi uspostavili neku stabilniju strukturu otpornu na lomove koje proizvode beznađem ostrašćene jedinke. Energija sveta ravna nuli ne povećava se niti smanjuje. Zakoni koji su govorili drugačije ne funkcionišu, kao što to nikad nisu ni činili, budući da behu lepe umetničke slike u snovima retkih maštara koji su u svemu hteli naći red i poredak. U jednom svetu, kakav je naš, u mnoštvu drugih, po zakonima različitih, sve postaje relativno, sve manje važno i u svakom smislu nevažno. Postoji kretanje oslobođeno ideje traženja.

Smatralo se da će rešenje biti nađeno početkom novog veka kad nastaju nove državne forme kao skupine individualizovanih pojedinaca, koji bi se okupljali oko zajedničkih vrednosti; takvo stanje beše relativno kratkotrajno i sve počinje da se menja s početkom odustajanja od suvereniteta od strane većine zemalja i prenošenja njihovih ovlašćenja na razne međunarodne institucije koje dobijaju nadnacionalni i često izvršni, obavezujući karakter.

Ovde treba imati u vidu jedan novi momenat koji je u međuvremenu iskrasao kad je reč o pitanju suvereniteta. Obično se ima u vidu teritorijalni suverenitet, teritorijalni inte-

gritet neke zemlje što je na mnogo načina osporeno već sredinom proteklog stoleća. Problem jedne zemlje, njene veličine i u isto vreme samostalnosti i nezavisnosti je u uspostavljanju naučnog i tehnološkog suvereniteta za što je neophodna sveopšta reforma obrazovanja i vraćanje na neko vreme izgubljenog prioriteta fundamentalnim istraživanjima i daljem razvoju fundamentalnih nauka. Ko to nije sposoban, i spreman da se svim sredstvima bori za očuvanje nacionalnog identiteta taj je definitivno porobljen i lišen svojih osnovnih zadataka i perspektive okretanja ka budućnosti i životu u slobodi.

Danas se sve prelama upravo u sferi obrazovanja jer se rešavanjem njene sudbine rešava i sudbina države. Pitanje kako će se organizovati proces obrazovanja (a s njim i vas-pitanja) je pitanje nad pitanjima. Obrazovanje je složen proces koji ne može se prepustiti stihijnom kretanju i koji u svim segmentima mora kontrolisati država jer od obrazovanja zavisi sama država budući da najbolje svoje kadrove vlasti mora sama da proizvede i formira.

Najveća opasnost koja se nadvija nad obrazovanje jeste u nastojanjima da se ono izmanipuliše za ne-obrazovne svrhe. Postoji vidno nastojanje da se kvalitet obrazovanja nižih društvenih slojeva društva što više snizi, kako bi se napravio nepremostiv jaz između pravog znanja i njegove simulacije koja se prepušta širokim društvenim slojevima. Svi se zavaravaju da obmanjivanjem, kupovinom ispita i diploma rešavaju svoje životne probleme, ne shvatajući da na taj naći postaju poslednji društveni talog kojim se manipuliše jer iz taloga nema više izlaza.

Upravo stoga na delu je veličanje neobrazovanja (pod maskom znanja) i gluposti (pod maskom umnosti); neukost, vulgarnosti i primitivizam proglašavaju se nečim normalnim i opšte prihvatljivim (među neobrazovanom većinom) i to za posledicu ima sve glasnjiji prezir prema visokim dometima kulture i nauke; najširi društveni slojevi masovno grade odbrambene mehanizme preziranjem svega što zahteva misaoni napor i pokušaj da se rasvetli koren onog što bi moglo ljude usmeriti istinskom razumevanju njih samih, njihovog mesta u svetu i načina na koji treba biti utemeljena njihova najviša delatnost.

Kako se obrazovanje nalazi u situaciji da se pred njim otvara čitava lepeza mogućnosti, ono je u prednosti u odnosu na ranija vremena, ali i u daleko većoj opasnosti. Najveća opasnost dolazi od uvođenja digitalne nastave, zamene učenja pisanja i korišćenja knjiga i uklanjanja učitelja (u najširem značenju reči).

Ukidanjem pisanja, ukidanjem manuelnih vežbi bitno se ograničavaju potencije mozga na koji bitno utiču fizičke aktivnosti celokupnog čovekovog organizma. Svođenje pismenosti na korišćenje tableta i tipkanje po njemu je krajnje opasno. Kao drugo, čitanje knjiga ni sa čim ne može biti zamenjeno, knjige ne mogu do kraja biti zamenjene elektronskim knjigama koje su veoma dobre, ali su, i ostaju, pomoćno sredstvo. I, kao treće, sve knjige, ostaju u funkciji reči onog koji zna, učitelja koji usmerava govorom, u dijalogu, i koji ne može biti ni sa čim zamenjen.

Oni koji uče ne mogu biti prepušteni sami sebi i haosu koji programirano stvaraju mediji čiji ne mali segment je usmeren na razvijanje neobrazovanosti. Sve se čini na ukidanju klasičnog načina obrazovanja; ponekad tome doprinose i sasvim drugi događaji koji utiču na rasprostiranje onlajn nastave, koja za posledicu ima snižavanje i tako niskog obrazovanja, jer učenici uče još manje no što su učili i, prepušteni sebi, padaju u mrežu anti-obrazovanja.

Sve se više pokazuje da digitalno opismenjavanje vodi onepismenjavanju; digitalizovanjem, koje je trebalo da skрати puteve sticanja znanja, desilo se nešto posve suprotno. Proces je pošao u posve drugom smeru: informatika je postala deo kočionog sistema u pro-

cesu obrazovanja. Njeni posednici sve su manje sposobni da misle, sve manje mogu da primene ono što im je dato na kreativan način a u još manjoj meri mogu da ga procene i kritički očiste od naslaga nataloženih lažnih iluzija.

S druge strane, informacija je postala treći element u tumačenju sveta pored materije i energije. Nje nema u Ajnštajnovoj relaciji niti u Plankovoj teoriji. Sredstvima teorije relativiteta i kvantne teorije ne može se, polazeći od materije i energije objasniti novi informacioni svet. Informatika za kakvu danas znamo nije u mogućnosti da dospe u bit informacije i da nam otud ukaže na njen smisao, jer informacije vidi u njihovom starom, prizemnom značenju. Informacija je sad glavni, treći elemenat u strukturi sveta (pored materije i energije) i ona je mera struktuiranja materije i energije. Informacija postaje bit sveta i savremenog života i sve više je jedina realnost dolazeći na mesto bivstvovanja, premašujući u isto vreme svo bivstvujuće sveta u njegovom kvantitativnom smislu; jer dela informacije sada počinju da premašuju obimom i kvantitativno sva dela prirode.

Jasno je da nove digitalne tehnologije bitno oblikuju naš svet i da se bez njih ne može. Nisu one sporne, sporan je odnos prema njima i način upotrebe. Internet mora biti *pomoćno* sredstvo no ne jedino sredstvo. U njemu se nalazi mnoštvo informacija, ali ne i ključ za njihovu upotrebu. Za ovo poslednje mora postojati i neko ko će upućivati na način ophođenja s informacijama koje nisu i znanje. A ne treba zaboraviti da je još pre skoro dva i po milenijuma Heraklit govorio kako mnogoznalaštvo ne uči mudrosti; drugim rečima nije stvar u samom posedovanju znanja, već u sposobnosti njegove upotrebe. A tako nešto se ne nalazi u internetu niti iz njega dobija. Zato posao učitelja nikad nije bio samo u prenošenju znanja, već prvenstveno u načinu odnosa prema njima. Posao učitelja je da uči strategijama, da uči ponašanju, da uči odnosu prema stvarima i ljudima. Tu se već nalazi i koren vaspitanja za koje je upravo on zadužen. Vaspitati može samo porodica, patrijarhalna (ne-perverzna) i država primerima svojih velikih i uvaženih građana (naučnika, stvaralaca i svih koji brane integritet države). Autoritet porodice i učitelja ne može biti ni sa čim zamenjen, ali može biti osporen lošom državnom upravom i nebrigom za obrazovanje. Znanja se nalaze u knjigama (tu se internet ne isključuje) i do njih će se moći doći samo ako se poznaju put i pristup ka njima; u suprotnom slučaju sve knjige će ostati neme i predmeti na kojima se skuplja prašina.

Opasnost koja se nad ljude u poslednje vreme nadnosi jeste „informativni zamor mozga“; ljudi su pretrpani mnoštvom nepotrebnih informacijama i to se delom i smišljeno čini, kako bi se u tom „mnoštvu“ izgubili i na taj način izgubili i same sebe. Odnos bitnog i nebitnog, osnovni je odnos našeg vremena.

U kom će smeru dalji proces obrazovanja krenuti otvoreno je pitanje s mnogo nepoznanica; za nama je iskustvo kako tradicionalnog viševkovnog obrazovanja, tako i njegove bolonjske opozicije. Čini se da je i proces bolonjizacije došao kraj, ne stoga što tzv. Bolonjske procese više niko i ne spominje, već stoga što su oni za trideset godina uspeli da sruše i relativizuju principe na kojima je obrazovanje postojalo osam vekova (ako imamo u vidu prve univerzitete osnovane u XII veku u Parizu i Bolonji) ili deset (s obzirom na visoke škole u Konstantinopolju).

Takozvana „bolonjizacija“ je odradila svoje i obrazovanje svela na najniže grane u njegovoj istoriji što i nije najstrašnije, pod pretpostavkom da se zna šta se time želelo učiniti: uništavanje klasičnog načina obrazovanja, ili otvaranje nove ere obrazovanja za nove potrebe, novog nadolazećeg vremena kojem stari način obrazovanja nije potreban, jer nije funkcionalan, tj. nije u funkciji novih potreba savremenog državnog sistema i novih nači-

na upravljanja državom i socijalnom zajednicom (koju neprijatelji države nastoje razoriti iznutra borbom za tzv. građanska/društvena prava a s ciljem preuzimanja vlasti).

Haldejski vračevi behu daleko obrazovaniji od svih pobornika tzv. Bolonjskih procesa, započetih s namerom da u ime mobilnosti studenata dobiju jeftinu poluobrazovanu radnu snagu za potrebe međunarodnih korporacija, a završenih u naše vreme onlajn nastavom i simuliranjem nastave, a kako bi se svi sveli na potrošače popularnih video-igara i vulgarnih rijalitija.

Osnovno pitanje koje tu ostaje otvoreno, moralo bi da glasi: *čemu obrazovanje?* Ako se ima u vidu koliko se njemu danas dodeljuje pažnja u nedeklarativnom smislu, svako će se složiti s konstatacijom da je ono nepotrebno i da se deca mogu obrazovati na sasvim drugim mestima (ulica, trgovi, restorani) a ne u školama pod strogim nadzorom učitelja, kako su pre skoro pola veka govorili pobornici anarhističke orijentacije u obrazovanju i njihov najpoznatiji predstavnik, austrijski teoretičar društva Ivan Ilič (1926–2002). Sve ovo govori u prilog tome da se obrazovanje danas, ma kakvo ono bilo, nalazi u najkritičnijoj situaciji kakva se samo može zamisliti. Odlučivanjem o sudbini obrazovanja odlučuje se o sasvim višim i daleko značajnijim stvarima koje se nalaze pred savremenim čovečanstvom nadaleko prevazilazeći njegovo svakodnevlje. Pitanje njegovog „biti ili ne biti“ danas je na dnevnom redu, hteli to ljudi da priznaju ili ne. Rešavanjem tog pitanja rešava se pitanje sudbine čovečanstva u celini. Razne životne oskudice se mogu preživeti, ali oskudica smisla i mogućnosti znanja u funkciji opstanka čoveka kao ljudskog bića – ne.

*

Živimo u doba kad se, s jedne strane, sunovratnom brzinom raspada suverenitet malih, još do kraja neizgrađenih država, dok s druge sve intenzivnije jača proces njihovog nasilnog potčinjavanja međunarodnim pravilima igre, a sve se zbiva kad je svet već poodavno postao globalan u bukvalnom značenju te reči i u sebi zatvoren. Šansa tih malih država mogla bi biti samo u nedovoljnoj tehnizovanosti, u eventualnoj očuvanosti drugih puteva od onih koje savremena tehnologija nameće kao jedino moguće, ali i u njihovoj zostalosti i inertnosti. Ovde se inertnost i konzervativnost pokazuju kao prednosti, što važi i kad je o obrazovanju reč.

S druge strane, od „napretka“ ne može se pobeći i nije bez razloga Ernst Bloh govorio o „gubitku u napredovanju“. U prvi plan stupa mreža informacionih sistema i internet preuzima niz funkcija koje je ranije sebi prisvajala svaka država: organizovanje vremena i radnog dana, obrazovanje, informisanje, determinisanje forme ispunjavanja slobodnog vremena, kao i njegovog sadržaja. Sada se čovek u ovoj novonastaloj situaciji u sve većoj meri počinje nalaziti u vlasti tog njemu nepoznatog, novog sistema i internet nije tek puko sredstvo komunikacije kako se u prvi mah govorilo već sredstvo vladanja i masovnog potčinjavanja.

Pokazuje se da internet postepeno, prvo manje primetno, a onda sve naglašenije i agresivnije, počinje da formira svest ljudi, namećući im opšta pravila i norme ponašanja i u sve većoj meri ovladava njima. Većina živi u iluziji da sama donosi određene odluke ne shvatajući da su sve odluke već odranije donete u ime nje. Sve to vodi brisanju granice između realnosti i virtuelnog sveta sposobnog da ljudima naizmenično nameće osećaj euforije i osećaj krivice, osećaj ispunjenosti životom i osećaj beznađa i praznine. Izvor sebe i svoju sliku, pojedinac nalazi izvan sebe, u unapred sračunatim modelima ponašanja s predvidljivim tokom i ishodom. Na delu je jedno sve ubrzanije organizovanje novog sveta s potpuno novim sistemom vrednosti i programiranim posledicama koje iz njegove opšte primene slede.

U isto vreme (nekoliko već puta počinjem rečenicu na isti način, što je stilski krajnje nedopustivo i rogobatno, ali, baš se sve dešava u isto vreme), uzdižući se nad ljude, i labavo uspostavljene veze među njima, forme međusobnog odnošenja koje sve manje funkcionišu i svojom dotrajalošću ponavljaju dotrajalost državnih i unutar države socijalnih sistema, omogućuju da *internet* postaje svetska država koja daje instrukcije i odlučuje paralelno s državama o nizu pitanja od egzistencijalnog značaja za pojedinca. Njegova dominacija postaje apsolutna. Ne treba da nas čudi činjenica da konačni ishod u odnosu na ranije stanje stvari je krajnje uznemirujući sa stanovišta doskora uobičajenih intersubjektivnih odnosa: ljudi počinju sve više da se oslanjaju na ono što im pruža internet a daleko manje na ono o čemu govore državne institucije i ranije ustaljene navike i forme ponašanja. Internet postaje više od države, država nad državom i državama, postaje novi, jedini svet u kojem se pojedinac kreće i u okviru kojeg traži i nalazi odgovore na sva za njega relevantna pitanja. Sve više on je jedini autoritet i mesto gde se nalaze upakovane unapred date sve odluke za čije donošenje je doskora bio potreban napor pojedinca.

Lakoća koja se u novim odnosima nameće, koliko god bila laka, toliko je prividna. Ako je doskora put do lakog bio naporan, budući da se do lakog nije moglo doći na lak način, sada se sve izmenilo, sve dobija se, na prvi pogled, lako kao na dlanu i ljudi su duboko obmanuti nestvarnošću koja je opčinjavajuća i presudna u oslobađanju pojedinca od svake odgovornosti. Ne može se izbeći utisku da svi bivaju zahvaćeni jednom velikom obmanom, da su zahvaćeni perfidno nametnutom im iluzijom o lakoj rešivosti svakog mogućeg problema koji iskršava pred njih. Iluzija ima narkotičnu funkciju.

To novo nastajuće vreme čini se prijatnim dok se živi u iluziji da neko misli sve za vas i rešava vaše probleme, čak i one sitne, svakodnevnne. Iluziju o takvom stanju sistematski razvija internet i sugeriše da je sve rešivo jer svi ishodi počivaju u opštem saglasju s njegovim projekcijama koje se rađaju na nekom za većinu, nepoznatom mestu.

Nametnuvši se kao jedini svet, internet u potpunosti zarobljava i potčinjava sebi pojedinca. Posledica toga je da individua počinje da se oslanja samo na ono što joj nudi digitalna mreža podataka; ona počinje da osnovna znanja traži isključivo u digitalnom svetu koji vidi kao jedini izvor znanja; reč je o svetu s posebnim pravilima igre, s posebnim pravilima ponašanja, sa svojevršnim sistemom vrednosti koji nameće novi digitalni svet.

U takvom svetu lišenom ranijih formi ljudskosti, smeha, iluzija i mašte, više se ne govori o onom večnom, ili o vanvremenoj pravdi, sve se svodi na jedno jedino sada kao poprište borbe o vrednostima: od pojedinca se očekuje da svoje posebne vrednosti napusti, da prihvati ono što mu digitalna vlast nameće kao novi sistem vrednosti. Na delu je dosad nepoznata forma digitalnog nasilja koju organizuje i sprovodi oligarhijska vlast na čelu digitalne imperije što se poput globalne hobotnice pruža u svim smerovima i svakim svojim pipkom deluje na jednak način: guši svako nepokoravanje i ostavlja samo ono što joj ne pruža nikakav otpor.

Ne možemo ne istaći i smišljene pokušaje zloupotrebe znanja; danas ih vidimo u oblasti niza primenjenih nauka, u manipulisanju naučnim podacima i onim što zapravo i nije znanje već samo privid odenut u odoru nečeg što ljudima izmiče. Izloženi poplavi statističkih podataka, čije je tumačenje i izvođenje krajnje sumnjivo u većini slučajeva ako ne i opskurno, ljudi se nagone da prihvataju i veruju da nešto jeste, a što ni na koji način nije.

Za većinu ljudi takav novi svet je sad i jedini svet iz kojeg više ne mogu izaći i tako potvrđuje ono što je već u više navrata nagovešteno i istaknuto kao posebna opasnost: iz svetske paučine se ne može ni na koji način preći u njoj materijalno suprotstavljeni svet. Realni svet prestaje biti mesto bilo kakvih odluka. Ljudi su u potpunosti pokoreni, preo-

braćeni, prevedeni u bića podvlasna drugom svetu i taj proces je, za razliku od drugih, kakve zna istorija pri formiranju država i njihovih sistema, doveo sebe do svog završnog oblika za samo nekoliko decenija.

Ovo je u svemu što se zbiva najviše zabrinjavajuće; pokušamo li da čitamo dela Adorna, Markuzea, Froma, Finka, Landgrebea, Levita (nabrajanju nema kraja), mi vidimo da oni govore o nečem što više ne funkcioniše u našem vremenu. Sve to čini nam se ne zastarelim, no primenjivim samo na nešto prošlo što nas se više ne dotiče. To ni u kom slučaju ne znači da su oni zastareli, antikvarni, već pre da smo se mi udaljili od njih otišavši u nekom nepoznatom smeru kakav u vreme njihovog aktivnog delovanja nije bio otvoren. Naše vreme ima ne samo nova pitanja, već potpuno drugačija merila kakva bi pomenutim misliocima bila apsolutno neprihvatljiva.

Zato, „zastarelost“ i antikvarnost nekih ranijih strategija ističe se kao relikv prošli u novogovoru novih mislilaca; oni, sa neistoričnih pozicija odbacuju i neutrališu ranije mišljenje i zamenjuju ga iluzornom slikom svemoćne nove digitalne imperije i nameću je sadašnjem vremenu kao nešto jedino aktuelno. A zapravo, pomenuti mislioci nisu nimalo „zastareli“, već novi mehanizmi koji su stvorili situaciju da ih takvima vidimo.

Većina postmodernih autora koji sebe smatraju prevratnicima sposobnim da preosmisle čitavu teorijsku tradiciju koja im prethodi, ne uviđaju da su zapravo samo neuspešni izraz naknadnih pokušaja da se iskaže ono što je već odavno bilo promišljeno i na daleko bolji način iskazano u jednom iznutra neprotivrečnom pojmovnom sistemu u kojem ne važi *any thing goes*. I danas sve se jasnije vidi da upravo sama postmoderna pripada prošlosti kao pokušaj da se novo stvori time što će se postojeće prevesti u nešto drugo.

Prevladavanje prošlosti postalo je nemoguća misija. Svi filozofi prošlih epoha, svakog dana kad se današnji mislioci probude iz dogmatskog dremeža, javljaju im se kao opomena i više puta ponovljen loš san koji se može prevazići samo novim mišljenjem odenu tim u vekovno znane nam pojmove a u punom kontekstu njihove bogate istorije.

Možda u tome treba videti uzrok sveopštoj, masovnoj pojavi da se i dalje govori o državama, i njihovim funkcijama, kao da je reč o pokušaju oživljavanje odnosa iz prve deka-de Tita Livija. Ne shvata se da reč je o poodavnom već razvlašćenim državama, koje još uvek simuliraju svoje ranije forme i funkcije, ali sve manje su centri istinske moći.

U međuvremenu, moć ne samo da postoji, već se svakim danom sve više uvećava, sve je intenzivnija i agresivnija, ali, odakle dolazi i kojim se sredstvima realizuje, sve manje je prozirno svakodnevnom mišljenju i sve manje dostupno neposrednim uvidima u ono što smo smatrali nečim što oduvek jeste kao poslednja i večna forma transcendencije.

Besmisao najvišeg smisla

„Benski je svakako najpoznatiji *street artist* na svetu i definitivno jedan od najvećih umetnika današnjice. Poznat je po tome što svojim delima kritikuje svetsku politiku, kapitalizam i odnos ljudi prema okolini, a njegov identitet je i dalje tajna.“

Ovako počinje napis o jednom od naših savremenika koji možda sebe smatra umetnikom. Da li je to, ostaje otvoreno pitanje, a još otvorenije da je „najveći umetnik današnjice“. Takva pretenciozna izjava je prvenstveno izrečenu u funkciji reklame i daleko je od istine i realnosti u kojoj prebiva umetnost (odnosno, ono što je od nje još preostalo).

Malo ljudi zna za njega, ali ga znaju oni koji za njegova dela koja su apsurdna i besmislena sa stanovišta tradicionalne umetnosti postižu astronomske cene na licitacijama. Jasno je da to još nije nikakav pokazatelj vrednosti niti smisla koji bi se njima mogao pri-

davati. Dela mogu biti produkt mode, produkt ekstravagantnosti, hira umetnika i grupe ljudi koji iščašenu hirovitost podržavaju u znak protesta ka stanju u svetu, pa se dokazuju anonimnim muralima ili osrednjim slikama koje treba da proslavi neka nesvakidašnja priča (uništenje na aukciji, ili organizovana finansijska mahinacija).

Visoke cene nisu i ne moraju biti i izraz vrednosti. Ima dela koja su vredna a koja nemaju cenu, kao što ima dela koja se visoko cene no po svojoj prirodi su bezvredna i u tome im nema pomoći. Da delo postoji, pa potom bude od umetnika uništeno, nije ništa novo u našem vremenu. Dovoljno je setiti se skulptura Žana Tingelija (*Jean Tinguely*, 1925–1991) koje su bile konstruisane da se same nakon „puštanja u rad“ unište.

U ovom poslednjem slučaju imamo dela nenamenjena trajanju u kombinaciji sa ekstravagantnim skrivanjem autora i mistifikovanjem njegove egzistencije. Ni ovo poslednje nije toliko originalno, koliko bi se moglo u prvi mah učiniti, jer znamo i za literarna dela čiji su se autori namerno povlačili u osamu i skrivali od javnosti, s namerom da se o njima što manje zna, kako bi posredno na svoja dela skrenuli pažnju.

U ovoj skupo prodatoj „akciji“ imamo netalemtovan primer obesmišljanja umetnosti putem sredstava umetničke prakse. Ponavljam: ni ovde nema ničeg novog ni originalnog; u pitanju je jedan od gestova koji sebe hoće da proglasi kreativnim činom. Davno sam pisao o tome (ne treba se ponavljati) da treba razlikovati umetnost i domišljatost. U ovom našem slučaju imamo eklatantan primer ovog drugog.

U potrazi za noumenalnim

Sa pojavom novih tehnologija i s rađanjem teorija o prirodi realnosti virtuelnog sveta, sve je prisutnija teorija da živimo u svetu koji zapravo ne postoji, da je naš svet samo jedan hologram gigantskih proporcija, nestvarni svet nastao kao posledica veštački proizvedene inflacije posle velikog praska. Ako bi se tako nešto pokazalo tačnim, tada nećemo biti daleko od potvrde na prvi pogled koliko apsurdne zdravom razumu, toliko i smeje teze da je fizička struktura okolnog sveta samo jedna holografaska projekcija naše svesti, a što bi značilo da je i sva materijalna realnost samo još jedna holografaska projekcija.

Mora se reći da je takva teza krajnje zabavna, da je najsporniji onaj deo koji pretpostavlja veštački izazvanu inflaciju, ali da po svoj prilici, nisu nimalo naivne ni posledice koje iz takve teze slede. Da paradoks bude veći, ako bismo hteli da se malo vratimo unazad i da to ispričamo nekim starijim jezikom, mogli bismo se poslužiti jezikom Kanta i reći da ovaj svet koji savremena tehnologija čita i vidi samo kao jedan hologram, iza kojeg se nalazi drugi, realni istinski svet, jeste samo svet pojava, fenomenalni svet o kojem govori Kant a da realni, noumenalni svet, čini njegovu pravu osnovu, drugi svet u kojem mi verovatno jesmo, ali u njega iz ovog ne možemo pristupiti.

Moguće je ići još korak dalje i ovo navodno „novo shvatanje“ biti i suštine sveta, našli bismo s punim saglasjem kod Platona u njegovoj paraboli o pećini na početku VII knjige *Države*. Po mitu koji je tu izložen sledi da je sav svet nalik jednoj gigantskoj pećini u kojoj su ljudi zarobljeni, da pravi svet jeste van njega, a da privid za koji verujemo da je stvarni, jer drugog iskustva nemamo, samo je konstrukcija ili hologram, ako bismo govorili novim tehnološkim jezikom.

Ideja je zapravo ista i kod Platona, i kod Kanta, i kod savremenih zastupnika hologramske strukture sveta kao matriksa. Kao što Platonova teorija, ili Kantova nisu uticale na svakodnevno ponašanje i shvatanje ljudi isto važi i za ovu poslednju koja se bavi razjašnjenjem događanja na subatomsom nivou. Za sva tri pokušaja može se reći da su ludost,

što i jesu, sa stanovišta zdravog razuma, ali već je i Engels jednom rekao kako je zdrav razum dobar, ali samo između četiri zida. Drugim rečima, krenemo li dalje, oslanjanje na činjenice očigledne zdravom razumu nisu nam od bitne koristi.

Ovo može biti interesantna tema za razmišljanje i pokušaj da se na neke paradokse odgovori novim nizom neprotivrečnih iskaza, različitim od onog koji vlada u svakodnevnom zdravorazumskom mišljenju. Na naš realni život to ne utiče ni na koji način, ako ne grešimo u postavljanju naših prvih pretpostavki. Mi ćemo se u svakodnevnom životu ponašati kako se ponašamo, činiti ono što činimo, živjećemo sa svojim uverenjima, ubeđenjima i sve vreme ostaćemo opčinjeni očiglednošću poput onih stanovnika Platonove pećine koji drugog iskustva nemaju od onog koje imaju. Tu ništa nije ni sporno ni podložno osporavanju. Nijedna teorija, ma kakva bila, ma kako apsurdna bila, nikad nije izmenila realni, konkretni svet u kojem živimo. Tek iskustvo drugog, različitog od svega poznatog moglo bi trgnuti nekog iz „dogmatskog dremeža“, ali, videli smo i to se dešava retko, ponekad jednom u dva milenijuma.

Ako bi u naše vreme nešto moglo biti nesporno, onda je to činjenica da nema novih pitanja, već samo novih pokušaja odgovora na ono što, gledajući unazad, sad vidimo drugačijim. Sve ljudske radosti, kao i svi strahovi imaju svoje poreklo u ljudskoj parcijalnosti koja na krajnje bled način odražava fragmente kosmičkih vibracija koje niti vidimo niti shvatamo, već samo doživljavamo u primitivnim formama uslovljenim ograničenošću naših čula.

Pomenuta ograničenost posledice je čovekove evolucije u okolini koja nas neposredno okružuje. Sve nepotrebno za golo opstajanje, čovek je tokom evolucije izgubio i ono je ostalo van granica poznatog i mišljenjem se ne može nadoknaditi čak ni u minuciozno građenim konstrukcijama, budući da je i njihovo poreklo, kao i svi raspoloživi elementi rezultat prvobitne ograničenosti. Kako je već Konrad Lorenc lepo zapazio, čovek je formirao tokom istorije ona čula i organe percepcije koji su mu bili neophodni za opstanak u prirodnoj sredini.

Ljudi žive u makrosvetu i nepoznato im je sve što se zbiva na subatomske nivou kad je u pitanju fizički svet, i ne može dokučiti sve što se dešava unutar ćelija i na među-ćelijskom nivou, kad je u pitanju organski svet. Jasno je da se na tom nivou zbiva sav osnovni život, ali o tim pitanjima može govoriti samo nauka i to uslovno, u zavisnosti od stanja u kom se nalaze poslednja istraživanja.

Vekovima je ljudski život bio viđen i osmišljavan na pretpostavkama koje su postavili Ptolomej i Kepler, a potom Njutn. I sve je funkcionisalo na makronivou. U poslednje vreme naučna istraživanja dosežu do sve dubljih slojeva organskog i neorganskog sveta, ali ta znanja ne utiču na neposredni život i odluke u njemu, kad je reč o znanjima o subatomske svetlu ili svetlu galaktičkih razmera. Ljudi i dalje žive svoj običan život. Slično je i kad govorimo o primeni najnovijih rezultata iz oblasti genetike ili molekularne biologije. Zbivanja u oblasti farmakološke industrije možda bi mogla delimično opovrgnuti tradicionalne zaključke, ali, tu se sve manje radi o nauci, čak i o primenjenoj nauci, već pre o ekonomiji i politici.

Ovo poslednje i vodi u zabrinutost. Potraga na putu razumevanja noumenalnog odvodi čoveka u posve drugom smeru od onog koji bi se mogao projektovati polazeći od teologije upisane u njegovoj biti. Sva nova istraživanja nalaze prvobitnu primenu u razvijanju tehnologije pokoravanja ljudi i učvršćivanju već uspostavljene vlasti. Sve što nastaje u nauci, sve što se zbiva na socijalnom planu, samo je potvrda samorađanje vladavine iz sebe same kao kosmičkog principa.

Sudbina čovekova je da ne može dalje od mesta gde se nalazi. Možda je u tome najveća tragedija njegovog nastojanja da razume svet, a možda i spas od mogućnosti da se ne spreman nađe nad ambisom koji u sebe sve uvlači i pritom ništa ne prašta. Teško je živeti sa saznanjem da svet nije stvoren za čoveka niti po njegovoj meri. Od onog što je mogao dohvatiti, on je mogao izgraditi samo svoju sobom oposredovanu prirodu koju naziva kulturom. Priroda po sebi za njega je s one strane iskustva, nesaznatljiva, i krajnje je, pre bi se moglo reći, kritično pitanje, da li se ona uopšte može misliti. Ako bi odgovor bio potvrđan, on bi i u tom slučaju ostao parcijalan.

Pitanje šta je to *realnost* ima i dobija posve drugačiji smisao kad pomislimo da i ono što je najslučajnije ima svoju strukturu u pozadini ovog nama poznatog sveta i da postoji sve sem samog slučaja kojeg zapravo nema. Ovo poslednje najteže je prihvatljivo za svakog koji sanja da živi u slobodi i da sam, samostalno donosi sve svoje odluke.

Eksperimenti uvek zbunjuju, ali i podstiču na postavljanje novih pitanja. Kako subatomske čestice mogu jedna drugoj prenositi informaciju trenutno na beskrajno velike daljine (što je dokazano eksperimentalno), a ponekad primiti signal i pre no što je on upućen. Nauke su dugo živele u uverenju da izvesno može biti samo ono što je eksperimentalno dokazano, i što se realno može mnogo puta iznova ponoviti. Sada su nauke pred novim izazovom: eksperimenti daju rezultate koji se ni na koji standardni način ne mogu razumeti. Nauka je sve vreme nastojala na egzaktnosti a ne na veri. Sad se našla u situaciji da u neke stvari može samo da veruje jer ono dokazano ne može ni na koji način da razume.

U biti je čovekovog odnošenja spram sveta, da neka pitanja ne može ostaviti bez odgovora, posebno u slučaju kad dolazi do kolizije ograničenosti subjektivnog stava i nepoznate prirode stvari, koja, iako se čini istraženom i dalje se opire svakom mogućem razumevanju.

Naviknuti smo da se na rezultate nauka oslanjamo ali da u isto vreme pokušamo i da razumemo posledice koje iz njih slede (posebno u slučajevima kad nam neposredna percepcija govori potpuno drugačije). Problem novih pitanja svodi se na to su da ona uvek najvećim delom determinisana načinom postavljanja uslova u kojima se eksperiment izvodi. Nauka ima tendenciju da progresivno napreduje, ali taj napredak je zapravo kružan, što se često ne zapaža usled mase novih rezultata u kojima se ljudi sve manje snalaze i sve više gube iz vida razloge zbog kojih su istraživanje uopšte započeli. A kad se nazre poznato mesto, ono od kog je sve počelo, tada je prekasno, jer je sve već izgubilo i smisao i opravdanje.

Opasnost koja se nadnela nad ovo poslednje vreme, a izazvana masovnom psihozom, da se iz situacije u kojoj se sav svet zatekao ne može istupiti, vodi jednoj „monotoniji ljudskog opstanka“; ljudi su se našli u ugrožavajućoj situaciji da ni na koji način ne uspevu da svom delovanju daju ma kakvu umnu formu. Smislenost se našla s one strane njihovog istinskog bića i ovo povukla za sobom tako da su oni postali prazne ljuštore u koje mediji i svetska paučina unose sve svoje sadržaje.

Problem našeg vremena je u tome što su svi ljudski odnosi, sva ljudska delatnost, oduvek bili uslovljeni politikom. Ovde imam u vidu pojam politike u izvornom, milenijumu, ne u ovom današnjem vulgarnom smislu. Samo tako moguće je razumeti zašto se i sva tehnika temelji u politici a ne obratno. Društveni sistem ne nastaje na način kako nastaje neka upotrebna stvar; odnosi među ljudima nastaju na daleko složeniji način i samo u politici čovek se oblikuje kao čovek, budući da čovek ne nastaje sam po sebi. Ti odnosi u sklopu ljudske zajednice posebno su složeni i nije reč o odnosu svih prema svima niti su svi pri formiranju unutar socijalnih zajednica jednakovalentni.

Sve se to mora imati u vidu da bi se razumelo ono što se danas događa i zašto se savremena ljudska zajednica ne raspada u potpunosti, već samo transformiše čuvajući stare uloge namenjene samo drugim jedinkama. Manipulisanje ljudima postaje nova forma vladavine našeg vremena. U većini slučajeva ljudi se lako u drugima prepoznaju jer su u istom položaju i dele istu sudbinu. Svojim nedelanjem oni održavaju sistem a održavali bi ga i da su u situaciji delanja jer su potčinjeni silama koje su iznad njih a kojima je jedini cilj održavanja sebe ili bi se same od sebe ukinule, što im njihova unutrašnja priroda ne može dozvoliti.

Čovek je onečovečen i prestao je biti ono što je ranije bio i dospeo je u stanje kakvo ranije nije mogao ni zamisliti jer se kretao u granicama umnosti koja mu nije ni dozvoljavala da projektuje ono negativno što bi ga moglo zateći. Sada čovek više nije svoj projekt. Sve što čini, to zapravo nije više delo njegove volje. Nalazi se na razmeđi ispražnjenih osećanja i agresivne nepoznatosti.

Ovde se dotiču dve ravni u kojima se svojim mišljenjem nalazimo i koje nas se neposredno tiču: jednu čini nama strani, nepoznati svet čiji smo možda deo a da ne znamo na koji način, kao što pritom ne znamo ni u kojoj meri nas on determiniše; drugu ravan čini naš doživljajni svet, sve ono što opredeljuje naš život i naše odluke. To je život kojem pripadamo, koji možemo da menjamo ili makar razumemo, a koji nam se sve više pokazuje kao stran, posebno kad shvatimo da nama upravlja lišen svake racionalne osnove. U njemu se pokazuje kako naličje straha i vlasti imaju isto poreklo i da gospodarenje nije samo svetski, već u prvom redu kosmički fenomen čije principe realizacije i nosioce moći ne uspevamo identifikovati.

Nevidljivi gospodari

Bilo bi krajnje jednostavno kada bi se mogli reći ko su istinski današnji gospodari koji odlučuju o našim životima, načinu i kvalitetu našeg življenja, ili, kada bi se moglo ukazati makar na imena onih koji nam određuju granice trajanja i mesto u njemu. Stvari su postale složene, do te mere neprozračne, namerno i smišljeno mistifikovane da nam se ponekad čini kako i o sebi samima ne znamo skoro ništa, da životarimo u iluziji kako samostalno donosimo nekakve odluke u kojima se potvrđuje naša samostalnost i sloboda. Sve postalo je neprozirno i mi vidimo samo ono što su nam drugi izabrali da vidimo. Gledamo, ali ne vidimo. Ne vidimo ni skrivene provokatore, ni one koji povlače konce u svetskoj igri lutaka.

U stara vremena istinski vladari, kao i oni koji su donosili sudbinske, važne odluke, sretani su na trgovima, slušani u besedama na Agori ili na Forumu. Bili su često strasni, beskompromisni. Setimo se Cicerona ili Katona mlađeg. Behu to ljudi spremni da svoja uverenja plate glavom, ljudi od reči i njima se moglo verovati. Behu garanti istine i pravde. Istovremeno, behu velike individue, ličnosti tako velike, kakvih u naše vreme više nema; stoga ih s poštovanjem pominjemo i posle dva milenijuma. Imali su svoja imena i nisu se skrivali kao današnji vladari iza raznoraznih, sumnjivih korporacija i skrivenih bankarskih računa. U stara vremena znalo se ko su ljudi, a ko bezimena svetina. Vladari behu vlast i odgovornost nosili su u njoj.

Da bi bila prava vlast, vlast mora imati volju. Vlast mora istupiti s jasnim stavom u ime kojeg je vlast; vlast mora jasno reći za šta se zalaže i kakve ciljeve namerava ostvariti u nadolazećem vremenu, koji su konkretni zadaci na tom putu. Vlast koja nema svoju ideologiju nije vlast već simulirano nasumično tumaranje tamo-amo; to je povodjenje za unu-

trašnjim vetrovima u državi; nalik je brodu na otvorenom more bez krme i krmanoša. Zvezde na otvorenom, beskrajnom moru mogu da navode, no onaj koji plovi mora znati kuda ide i koju zvezdu sledi.

Vladari u svim vremenima bili su vođeni određenom idejom, a vlast ideologijom. Ovde nije reč o ideologiji kao iskrivljenoj svesti, o ideologiji u njenom negativnom značenju, kako ovaj pojam znamo još od vremena Napoleona koji je svoje protivnike nazivao ideolozima, misleći na neke zamlate koje se bave idejama. Ne. Ideologija se ovde misli u pozitivnom smislu, kao sklop usmeravajućih ideja koje otkrivaju mogući put jedne socijalne zajednice (države) zainteresovane za svoj opstanak ubuduće.

U međuvremenu, stvari su se izmenile i pošle u jednom koliko pogrešnom, toliko opasnom smeru. Danas ne postoje vladari u tom klasičnom smislu. Današnje vladare niko ne zna; postoje, doduše, neke beznačajne, neodgovorne kreature (koje se predstavljaju kao izvršiocu vlasti), ali samo zato da bi ljudi bili zavarani, tonući u zagrljaj sve primamljivije iluzije, gledajući na pogrešnu stranu, budući da ti navodni vlastodršci nemaju ni vlast ni moć, već samo huđu sudbinu što ogleđa se u tome da svi na njih upiru prstom kao na uzrok svojih nedaća i neostvarenih namera. Ono što odista jeste, to nije ni vidno ni slušno.

Danas vladaju oni koji se nalaze u senci, oni koji žive negde po stani, u ugodnom zapecu i svoju žudnju za vlašću utoljuju gledajući druge koji propadaju ili se uzdižu, misleći da nešto bitno čine u svetu, ne shvatajući da su samo igračke vlasnika međunarodnih korporacija, banaka i medija ili vlasnika moćnih servera.

Uprkos tome, sve vreme govori se o demokratiji. Postoji reč, ali ne i vrsta društvenog poretka. Demokratija ne postoji. A „demokratske“ zemlje su one koje takvima sebe proglase, pa makar bile po uređenju i monarhije. Tendencija razvoja društava našeg vremena ima jedan novi smer: demokratija o kojoj se sve vreme govori, ako je tragova takve ponekad i bilo, sada se pretvara u *društvo nadzora*.

U poslednje vreme vlasnici medija, stvorenih radi prenošenja i očuvanja znanja, a prevedenih u usku sferu političkih borbi i stranačkih interesa formiranih pod uticajem krupnog kapitala – pravi su vladari. Oni mogu da ruše ili uzdižu u vladare ljude nezavisno od kvaliteta koje ovi poseduju. To nisu ljudi s visokim svojstvima, niti ljudi s autoritetom koji bi za sobom povlačio opšte priznavanje i uvažavanje. Kao što sam već rekao, vreme velikih i poštovanih ljudi kao što behu Temistokle, Perikle, Cezar ili Oktavijan – bespovratno je prošlo. To ne znači da nema danas velikih ili uvažanih ljudi, već samo to da takve ljude ne možemo naći u sferi savremene politike, koja ne počiva na znanju, već na sasvim drugim veštinama i umećima.

Ali, ako je prošlo vreme velikih ljudi i velikih vladara, ostala je vladavina. Ostala je moć koja upravlja ljudima kao što na isti način upravlja kosmosom.

Vladavina je temeljni antropološki i kosmički fenomen. Sve je u rukama vlasti i u njenom okrilju. Samo vlast može sve stvari održavati na okupu. A osobitost vlasti je u tome da samu sebe iz sebe proizvodi i umnožava se ne nailazeći na granice svome širenju.

Sve ovo nije ni novo ni nepoznato. Znano je svakom koga je makar samo jednom u životu dotakla ruka vlasti. O njenoj biti govori se već na početku istorije zapadnog mišljenja, u prvom sačuvanom fragmentu antičkog mudraca i zakonodavca Anaksimandra, a na njenom kraju, vlast u formi beskrajne moći, tematizuje već oboleli Niče.

Sva istorija jeste istorija manifestovanja vlasti, trajni odnos pokoravanja i potčinjavanja. Sukob je trajna osnova svega i on je jednako prisutan kako među ljudima, tako i u odnosu najsitnijih delova kosmosa za koje je disipativnost najviši i zapravo jedini izraz slabosti. Sve drugo potčinjeno je međusobnom trajnom stanju svezahvatnog ugrožavanja i

stanjima koje ono uspostavlja. Strukturiranje je proces koji sve zahvata i njega nisu oslobođeni ni ljudi ni uzročnici nepoznatih bolesti sposobni da podražavaju kosmičke forme složenih kristala. A ljudi, pa, oni žive u grupama od kad su ljudi; van zajednice, pomenusmo već jednom Aristotela, mogu biti samo životinje ili bog.

No, o kakvoj je zajednici to reč? Kakve oblike grupnog života poznaje istorija i kakvim su odnosima ljudi težili tokom svoga trajanja u vremenu, posebno u ona kratkotrajna doba prosvete, kad su u idealu čoveka svi videli ono što kao najviše, beše viđeno takvim, od vremena renesanse pa do prosvetiteljstva, podražavajući najveće antičke prosvetitelje poput Pitagore, Ksenofana i Heraklita (a manje sofiste, na koje su svi voleli da se pozivaju; uostalom, Protagora i Demokrit behu njihov zakasneli odjek).

Učinilo se da ta navodno poslednja epoha, kojom odiše sav evropski napredni XVIII vek, nosi u sebi dugo traženi odgovor na pitanja što do danas izazivaju neprestane nemire. I da li je odista tako? U međuvremenu, već dva stoleća, traje oslobađanje od iluzija nagonmilanih upravo u to doba koje su mnogi videli kao najveće i prosvetljavajuće, u najvećoj meri naklonjeno razvoju ljudskog duha u njegovom osnovnom smislu.

Vlast je uvek postojala, često u neprepoznatljivim oblicima, kao danas, kad šire se strahovi od virusa i visokom cenom plaća kratkotrajni život prepun tih sitnih nevidljivih bića, što bi moglo možda da nam potajno sugeriše, da samo u njima život može i treba da traje na pravi način nalik onom prvobitnom, među još neugaslim zvezdama. Svi oko nas na koje po kad-kad pogledamo, sve vreme smeju se, sve im je smešno čak i u onom jezivo tajnovitom što može pobuditi samo osećaj straha izazvanog narastajućom stravom.

Većina ne shvata kuda vode putevi moći. Oni je misle na tragu igre kao stvaralačke, produktivne čovekove tvorevine gde se proizvodi „svet igre“ u sferi imaginarnog u kojoj se učesnici igraju imaginarnim predmetima igre; taj svet nikog egzistencijalno ne ugrožava i boravak u njemu može u većini slučajeva biti jedan prijatan beg iz realnosti, opuštanje koje obnavlja čovekove sile i podstiče kreativne sposobnosti. Političke igre imaju sasvim drugi smisao i drugu težinu: one čoveku ne pružaju ni snagu, ni predah, čak ni iluziju slobode i nekom neobaveznom kretanju i ophođenju s drugima. Ove igre proizvode oblast moći u kojoj se karakteriše nemilosrdnost.

Politička moć koju poseduju elite (a ljudi se oduvek dele na članove elite i one ostale) sastoji se u upravljanju masama; to upravljanje može biti različitim sredstvima – ponekad u ime navodnih viših interesa koji bi svima bili zajednički, ponekad putem ogoljene ideologije. Ako pak to ne pomaže vladanju služe policija, vojska, državne institucije – zašto bi inače oni postojali, a ponekad i suptilne partijske ucene. No ljude na te sitne kompromise niko ne nagoni, ako već pristaju, sami su odgovorni i nije lepo jadati se.

Nesporno je da u svim vremenima postoje određene socijalne forme i da je uvek njihov krajnji cilj u potrebi za vladanjem, u potrebi za sprovođenjem nasilja nad manje moćnima. Potreba za vladanjem ugrađena je u bit čovekovog bića: svaki individuum ili tlači ili je potlačen, trećeg nema. Težnja ka moći i borba za nju, za to ko će je posedovati osnovna je ljudska delatnost; oni koji ne misle tako to su samo gubitnici, svi oni koji su se unapred predali i prepustili drugima da umesto njih delaju i odlučuju, čime pristaju da budu igračke u rukama vladajuće kaste.

Sama razlika između vladara i potčinjenih, između posednika vlasti i njima podređenih, njihovih podanika, konstitutivna je za bit moći kao takve. Svaki državni poredak teži tome da se sam princip autoriteta potisne u drugi plan, da bude manje vidljiv i da se, kad se već o njemu govori, govori kao o opštoj volji čiji je on reprezentativna forma. Pritom, sve vreme moć se učvršćuje svim raspoloživim sredstvima kako bi se očuvala lažna

„idealna svest“ proglašena opštim dobrom i uzdignuta u sferu transcendentnog s opšte obavezujućim svojstvima.

Vladanje podrazumeva postojanje različitosti, vladati se ne može unutar monolitnog sveta u kojem postoji o svemu opšte saglasje; ono podrazumeva različitost, suprotstavljenost bića i njihovih interesa. Stranost, drugost, neprijateljstvo, bitne su kategorije kojima operiše svaka vladavina. Utopijsko je svako društvo koje bi počivalo na opštem saglasju i odsustvu više vlasti. Parola velike Francuske revolucije je samo jedna velika utopija kakva nije mogla zavladati svim ljudima i utemeljiti ljudsku zajednicu. Istinska ljudska zajednica podrazumeva da čovek u njoj zna na čemu počiva pravi život, da razume prirodu odnosa stvari u svetu, da poznaje prirodni i običajni kosmos, dimenziju prirode i onog natprirodnog da se u njemu na harmonični način odnose temeljni fenomeni što ga određuju, i, što je svakako najvažnije – da se nalazi u ko-egzistenciji s drugima koji dele njegova ubeđenja i svi ih produbljuju i potvrđuju svojim delovanjem.

U naše vreme navodno je i „elitama“ i „masama“ data „mogućnost“ gradnje društva u kojem će živeti, no, ostaje nejasno šta je zapravo ta mogućnost. Radi se o mogućnosti da se nešto „čini“ no da li je to *činjenje* kao takvo moguće? Čovek poznaje mnoštvo mogućnosti, niz mogućih delatnosti, ali ne može se svima jednako približiti. Mogućnost stoji naspram stvarnosti, razume se, ne na isključiv način, kao što se međusobno odnose biće i ništa, budući da mogućnost može preći u stvarnost, i to njeno „može“ je zapravo njena osnovna crta. Zato, kako Fink primećuje, sve stvarno je moguće, ali sve moguće nije i stvarno. Prelazak iz jednog u drugo jeste kretanje premda sama mogućnost pretpostavlja stvarnost.

Situaciju u kojoj se mi danas nalazimo karakteriše to da je sve moguće istovremeno i stvarno i da živimo u jednom zatvorenom svetu gde nam je poništena svaka mogućnost odlučivanja. Možda se u tome krije sva paradoksalnost situacije, no nemogućnost je naša jedina preostala stvarnost kao završna forma porobljenosti.

Pre svega tu mislim na dominaciju moći. Elite i mase znaju za moć, no da li je znaju jednako? Da li joj se mogu približiti samo znanjem, ili to mogu i neposrednim činjenjem. Kada je reč o elitama, njihova je prednost u ovom drugom slučaju, ostajući pritom svesne opasnosti da, budući da je gradnja beskonačna, i mase su sposobne da preuzmu sredstva rada i započnu na svoj način proizvodnju. Da se to ne bi dogodilo, njih treba ograničiti ideologijom i nametnuti im razne oblike straha kako ne bi izašle iz uspostavljenih granica.

Najdestruktivniji elemenat našeg vremena počiva u moći stvaranja. Stvaralaštvo je i dalje ona sila koje može izmeniti poredak stvari. Opasnost koja dolazi od modernog stvaralaštva leži u tome što ono nije podražavanje; nije *mimesis* ni boga, ni ideje. Proizvođenje nema ničeg čemu bi se ono moglo usmeriti i stoga se usmerava onom ništa, i onom što je iza njega, onom što na pravi način jeste. Ako bi postojala istina, onda o njoj može govoriti samo umetnost.

Ali, u naše vreme, kad se odustaje od „pohoda na večnost“, kad u umetnosti nema više monumentalnih dela, kad umetničko proizvođenje nije više u funkciji ovladavanja stvarima i svetom na totalni način, jer se moderna politika zadovoljava samo onim što njenim nosiocima donosi neposrednu korist, stvaranje više ne služi ničemu, ono je samo sebi postalo svrha, kreće se u krugu „grizući svoj rep“; stvaranje ne teži više ostvarivanju nekih viših ciljeva i svrha, već postajući samo sebi cilj, nastojeći da princip proizvođenja zatvori u samo proizvođenje, stvaralaštvo postepeno prestaje da biva moć čovekove odbrane. On ostaje sam, izručen na milost i nemilost nevidljivim gospodarima koji mogu s njim da čine šta god požele, i oni tako i postupaju.

Razume se, postoji razlika između građenja ljudske zajednice i građenja umetničkog dela. Svi politički pokreti svesni su toga da svojim delovanjem pripadaju prošlosti i da nisu u mogućnosti da odgovore vremenu u kojem njihova elita pretenduje na stvaranje odnosa koji bi joj pomogli da petrificira sistem i ostane u njemu poput imele na ostarelim topolama.

Svest o tome je osnovni podsticaj imaoima vlasti da je zadrže ograničavanjem stvaralaštva ili njegovim usmeravanjem u sferu nekritičnog, defetističkog ponašanja. Zato je u modernoj umetnosti toliko hvalospeva prošlom, toliko povišenog kvazi religioznog tona u pesništvu, toliko bezdarnih mazarija... Svaka vlast podržava sve što nije opasno po nju, sve umrtvljujuće, neaktuelno što potkrepljuje pokornost masa.

Može se reći da se sve to pokušava opravdati „potrebama politike“. No šta je tu politika? Bitno mesto politike nije u odnosu čoveka spram stvari i prirode, već u odnosu čoveka s drugim ljudima. Politika je temeljni ljudski odnos koji podrazumeva bivanje sa drugima, bivanje u zajednici. Čovek ne može živeti zatvoren u sebe; on živi u otvorenosti spram drugih ljudi, spram neba i zemlje, spram živih i mrtvih. Svestan je svoje prolaznosti kao što je svestan prolaznosti svih institucija i svih dela u koja ugrađuje svo svoje biće, svoje vreme, svoje želje, svoje neostvarene projekte.

Sve to ljude današnjice vodi u stanje uznemirenosti; sve manje čovek raspolaže sobom, dok s druge strane, što na prvi pogled izgleda krajnje apsurdno, sve glasniji su oni koji čovečanstvu hoće dobro i nagone ga na ono što je njemu često nepotrebno, posebno u slučaju kad mu je egzistencija ugrožena s više strana istovremeno.

Svako ima pravo na svoj život i nikog tamo negde daleko, u suštini potpuno apstraktnog, ne treba da se tiče šta će taj pojedinac s tim životom činiti. Niko nema pravo da ljudima skraćuje život u ime bajke o dugom životu. Pred svakim čovekom je njegovo lično, njemu predodređeno vreme. U tome je još jedan razlog njegove zbunjenosti pred pritiscima koji sa svih strana u ime neke budućnosti počinju na njega sa svih strana da naležu. Smrti i tako niko nije izbegao i nema razloga da je država organizuje i ubrzava takmičeći se s prirodom. Sve je manje ljudi koji se mogu oteći utisku kako se nad njih sve većom silinom nadnosi neka moć koja ovladava svim i istovremeno ostaje u dubokoj pozadini iz koje naizgled humanim sredstvima i brigom za sve ljude odvodi ih masovno na obale Aheronta.

Doduše, odlika moći kao transcendencije ugrađene u bit bivstvujućeg i jeste u tome da ne bude neposredno saznatljiva njena moć kojom štiti poredak u prirodi. Da bi strah bio sveopšti a njegov izvor i njegovi pokretači nevidljivi, neophodno je da vlast pripremi sve kako bi se nepostojanje nade moglo učvrstiti na duge staze. Tek u smrti sve je na svom mestu. I zato nju svi, obmanjujući se, s poluosmehom očekuju, znajući da posle ovoga *sada* više ničega nema.

Kraj beskraja ili beskraj kraja

Pitanje granica stvari koje se mogu misliti samo je potpitanje onog daleko obuhvatnijeg pitanja kojim se pokušava tematizovati način misaonog zahvatanja prirode granice koja omeđuje sve što jeste. Da beskrajno može biti ograničeno i samerljivo, zna svako pozivajući se na površinu lopte. Površina lopte je beskrajna jer nema početak i kraj, ali je zato ograničena jer je samerljiva. Međutim, geometrijski i matematički modeli slab su oslonac i varljiv putokaz kad se hoćemo otisnuti dalje od fizičkog sveta, prešavši na viši nivo gde se pita o mogućnosti i granicama razumevanje odnosa među ljudima, ma koliko oni bili determinisani fizičkim prostorom i duhovnim svetom.

Ograničeni nametnutim im intersubjektivnim odnosima, ljudi žive, svako za sebe, u svom *sada*, ali s trajno podsvesnom nadom da je to jedini mogući način opstanka i da to *sada* traje na beskrajn način; niko ne želi da misli kraj tog beskrajnog *sada*, njegov kraj koji se metaforično jednači s krajem dana. I kao što protekli dan nikad vratiti se neće, tako se ne možemo vratiti u ranije *sada*, jer njega nema, budući da postoji samo jedno *sada*. To je odista tako kad kraj, sam po sebi, nije ničim spoljašnjim uslovljen i kad se, kao kraj života pojedinca, kao i svega što na ma koji način jeste, oteže u beskraj.

Čovek kao jedinka u novom vremenu našao se pred novim izazovima. Ti izazovi potpuno su mu nepoznati i nema načina da ih približi nečem poznatom, da ih s njima uporedi i pokuša da primeni odgovor koji će ranije poznatim odgovorima biti, ako ne paralelan, onda, nalik na njih. Samu situaciju otežava i to što je najveći deo ranijeg sećanja godina ma brisan iz iskustva kao nešto zastarelo i nepotrebno. Tako se dogodilo da i sadašnje novo koje bi moralo biti novo tek u odnosu na staro, novo je samim tim što je nepoznato i u većini slučajeva ne biva prepoznato ni na koji način, ali ne može biti odstranjeno, budući da objektivno jeste, da je dominantno prisutno.

Ljudi se plaše bolesti. Plaše se neizvesnosti. Plaše se svega što im može ugroziti zdravlje, iako o svom zdravlju malo šta znaju. Ako ono u ranijem vremenu nije bilo tema dana i jedna od najposesivnijih tela, sada se oko njega misli svih prepliću na najrazličitije načine. Odasvud nadiru saveti i preporuke, razni odgovori na nepostavljena pitanja. Među preporukama najviše je onih suprotnih čovekovoј prirodi. Ako je on odvajkada društveno biće, sad mu se sugeriše ne-društvenost. Ako je dosad nastojao da bude druželjubiv i komunikativan, sada mu se kao uzor nameće introvertnost i odricanje potrebe za komunikacijom. Osporava se intersubjektivnost i svako pominjanje Drugog; ljudi se atomizuju i monadologizuju. Zatvorenim monadama se daleko lakše manipuliše.

Na delu je posredno prisiljavanje. Vlast ima moć i mehanizme kojima nagoni ljude da dobrovoljno deluju protiv sebe. A to sve više praktično i čini. Internet i mediji u tome imaju presudnu ulogu, ali ne smeju se prevideti ni mere koje država donosi protiv svojih građana prisiljavajući ih da navodno „dobrovoljno“ rade protiv sebe. Ljudi su nemoćni kad im se otkrivenim pretnjama ugrožava egzistencija i kad su svesni da su vlasti prepušteni na milost i nemilost jer već naredni mesec ne znaju kako će preživeti. Ugrožavanjem osnovnih čovekovih funkcija prestaje da funkcioniše svaka logika, njeni principi više nemaju nikakav smisao jer je pojedinac doveden na podljudski nivo.

Šta je dovelo do toga da se u potpunosti izmeni dosadašnji način viđenja sveta kod većine ljudi i da se raspadne doskorašnja skala vrednosti. Lako će se uočiti da su vrednosti na kojima je počivalo doskorašnje društvo osporene u nekoliko koraka: prvo su relativizovane, pa pojedinačno jedna po jedna bile odbacivane a da ništa nije došlo na njihovo mesto.

Ljudi su se našli u praznom prostoru. Počinju da žive na ruševinama neostvarenih obećanja. Iz dana u dan oduzima im se nada da mogu makar u nečem naći oslonac ophrvani svešću o neminovnoj ugroženosti egzistencije koja dobija planetarne razmere i ne vidi se način na koji bi se mogla obuzdati.

Ugroženost o kojoj je ovde reč ima duboko prikriveno poreklo i nikom vidan krajnji smisao. Ljudi jasno osećaju niz različitih pritisaka kojima su izloženi i retki među njima uspevaju da uoče kako svi oni dopiru iz jednog jedinog izvora. Sve različitosti svode se na jedno isto osećanje – na potresnu nemoć narastajuću krajem dana iza kojeg ne dolazi sutra.

Sve to ne znači da se na razne načine ljudima na više ili manje otkriven način nude jasne iluzije o mogućnosti izlaska iz bezizlaza. Ali, samo iluzije. Ne i konkretni putokazi u

kom se smeru treba kretati kako bi se izbegle slepe, zatvorene stranputice. Šumski putevi su ranije naznačavali makar smer, a sad, u potpunoj praznini, beskrajna ima, ali ne i kraja, koji bi se mogao spoznati kao predeo razvrstavanja malog broja preostalih mogućnosti.

Sa svakim danom broj mogućnosti se smanjuje i ono što je u svemu najtragičnije leži u činjenici da se ranije za njih nije ni znalo. Izgubljene su, a da nije ni postojala svest o njima. Među poslednjima su samoosećanje svog integriteta i vera u sigurnost da se nadolazeći izazovi, tek naznačeni, mogu blokirati slobodnom voljom.

Nimalo slučajno iskrsava pitanje: kako je moguć opstanak koji nema alternativu osim izvesnog poraza. Nada u postojanje nove prilike, novog pokušaja da se domaši pravedniji ishod od samog njenog nastanka je izgubljena. U novom, poslednjem vremenu, svaki gubitak je definitivni. Ako su se nekad, ponekom i opraštale greške, sad se nikom više ne praštaju ni pravost, ni istina. Brisanjem vrednosti i nestankom njihove skale svako se dugoročno u novonastajućem svetu pretvara u prazninu, u ponor nad kojim jedinke lebde, nemoćne za iskorak na ma koju stranu za koju se u očaju pretpostavlja da je početak mogućeg tla.

Da li se sad život pretvorio u jedno beskonačno tumananje kojim ne vlada mišljenja, a još manje osmišljavanje učinjenog i uskoro nadolazećeg, potajno očekivanog, ili se svi nalaze na granici koja im se prisilno nameće a koju ne žele ni po koju cenu da prekorače?

Jedna od najvećih opasnosti koja se nadnela nad sve, jeste ravnodušnost; neko bi mogao duboko apatično pomisliti da ravnodušni pred nadolazećim vremenom nisu samo ljudi već i sva živa priroda što ih okružuje. Daskora se govorilo o lepoti prirode, zapravo o onom lepom koje čovek iz sebe unosi u viđenje prirode budući da je ona sama po sebi estetski neutralna. Stvari su se u međuvremenu promenile. Iz ljudi je nestao osećaj za lepotu, izgubili su se nekadašnji uvidi, postojanje večne harmonije ugrađene u strukturu kosmosa.

Harmonija i mera ne neguju se više u dugosmernom ophođenju sa znacima utkanim u pojave kojima se priroda manifestuje. U nekim krajevima sveta ljudima su počeli da zabranjuju uživanje u posmatranju zalaska sunca. Mnogi proizvođači cveća proizvode biljke sa što kraćim vremenom trajanja. Sve se čini da i ono najobičnije što pre nestane i bude zamenjenim sivim pramenima magle.

Sve što se smišljeno čini na štetu ljudi svodi se na niveliranje osećanja i želja, kako bi se svi što lakše pomirili sa nepotrebnošću vrednih projekata i prihvatili da u životu nema ničeg vrednog, da je pad u okrilje smrti samo prelazak u beskrajni san bez snova.

Trajanje ljudskoga života postaje privid mogućeg koje se ne dâ ni na koji način aktualizovati; zato svest o konačnosti ne izaziva više ni strah, ni bespomoćnost, ni trajni bol pred ništinom, već samo osećaj otupelosti i nezainteresovanost za sve čega se još može doći sudbina pojedinca. Ako se ne može više ni na koji način pomoći najbližim bićima, onda ni sopstveni život više nema neku posebnu svrhu.

Značaj i smisao opstajanja u svetu relativizuje se najnovijim psihološkim tehnikama uz korišćenje savremenih medija, do te mere, da nestaje napetost i zabrinutost u času kad se otvara pitanje negativnog ishoda u njegovoj bezalternativnosti. Sve postaje nevažno, čak i čas poslednjeg razrešenja. *Krisis* jeste najniža tačka mogućeg obrta ali usled bespovratnosti na poslednjem putu preostaje samo jedan mogući smer.

Sve prisutnija tišina samo je znak i jasna potvrda tome da sav svet utihnjuje, da se svi postepeno odriču ranijih načina međusobnog ophođenja; svi se povlače u sebe, prepustaju svojim mislima o tome kakvo je to što oni vide kao prisutnost i krajnje atomizovani ne uspevaju da dokuče ništa no bezličnu površinu stvari što im je sa svakim danom sve manje jasna, sve više neprijateljska.

Sve stvari počinju da zadobijaju negativne emotivne aspekte koje ljudi iz sebe projektuju u njih; i ono što bi moglo biti spasonosno sad dobija samo negativno lice. Nemoć se uvećava. Većina ljudi deluje ne samo bespomoćno, već paralisano. Nesposobnost da se učini makar jedan smisaono vredan pokret opšti je simptom vremena. Ne postoji način da se iz razbacanih fragmenata iznova načini slika koja bi bila odraz zbivanja u kojima su ljudi prinuđeni da budu neželjeni učesnici.

Medijskim nametanjem *mišljenja istog* ljudima zatvorenim u sebe i samoizolaciju, počinje intenzivno da se izgrađuje savremeni digitalni internet-planetarni-logor. Ograničavanje postaje jedan od vodećih principa. Sve jedinke treba preoblikovati u članove jednoobrazne mentalne kolonije lišene duha. Ograničena i smišljeno, planski profilisana pseudo-duhovna forma pojedinaca prevladava oblike primitivnog stada u kojem je još uvek bila moguća individualna sloboda i relativno kretanje (tumaranje).

Bilo je mnogo različitih diskusija o tome kuda se svet i sve u njemu kreće; neki su smatrali (kao Umberto Eko) da klizimo u novi srednji vek. Ja sam bio daleko skeptičniji zastupajući tezu da sunovratno srljamo u novo varvarstvo. Smatram da je Eko bio daleko više optimističan, jer srednjovekovlje je podrazumevalo postojanje malih kulturnih oaza u kojima su nauke i umetnosti uspevale da opstaju na nivou koji im je dozvoljavalo vreme. Novo varvarstvo manifestuje se postojanjem i primenom visokih tehnologija; ono ne podrazumeva primitivan način života, već preovlađujući primitivni način mišljenja i intersubjektivnog ophođenja.

Novo varvarstvo podrazumeva varvarski odnos spram ranijih dostignuća kulture u sferi filozofije, umetnosti i nauke; reč je prvenstveno o *odnosu*. Taj novi *odnos* ogleda se u odbacivanju svega vrednog i smislenog za ljudski opstanak, kao i u agresivno potcenjivanje svakog nastojanja da se novonastale duhovne močvare izađe. Ljudi su postali cinični, ispunjeni samo svojom sujetom i s progredirajućim nagonom osporavanja svega što je iznad njihovog mentalnog nivoa.

Ljudi su bili zli, ali sada, oni su *oličenje zla*. Ništa s najmanjom dozom pozitivne konotacije ne može biti prihvaćeno; sve što na ma koji način jeste mora biti opovrgnuto na krajnje anonimni način, što posebno omogućuje internet kao svetsko leglu polu-debilnih anonimusa zaštićenih svojim nik-pseudonimima čime se rasterećuju specijalizovane ustanove predviđene za njihovo lečenje.

Ljudska zajednica sada se preobraća u svet kojim bolesnici vladaju nametanjem svima svojih trauma kao opštih ocena ponašanja; njihova zaštićenost od svake odgovornosti pretvara ih u sudije a onima što njihove bolesne izlive somnabulnog ne prihvataju, preostaje samo bekstvo u sebe i izbegavanje svakog sporenja i pokušaja odbrane sopstvenih, drugačijih stavova.

S razlogom se govorilo kako s budalom ne treba sporiti, jer će te on prevesti na svoj nivo, a onda tu preraditi, jer je veštiji od tebe. Današnji svet je svet budala, iskusnih manipulatora koje je sistem stavio u prve redove borbe bezumlja protiv uma, kao svoje slepe jurišnike.

Usled nemogućnosti iskoraka van nametnutih granica svaka ideja beskraja i iskustvo susreta s okolnim svetom potiskuje se u oblast duboko nesvesnog; prva posledica takvog stanja stvari je odustajanje individua od ranije skovanih planova od toga da se treba držati bilo čega namerenog. Opšte nivelisanje kvaliteta života i mišljenja, svođenjem svih pojedinaca na prag preživljavanja – sledeći je korak uspostavljanju logora bez vidnih granica no sa čvrstim ogradama.

Svi su pametni. Niko se ne ustručava da tako nešto misli o sebi. U međuvremenu *pamet* je u svim mogućim formama prazan pojam. Nemajući sadržaj, nema svojstava. Vlast hvaleći pamet ništa ne rizikuje; zadržava samo apsolutnu kontrolu nad novcem i njegovim tokovima. Dobro ograđenim ljudima može mnogo toga biti dopušteno, sve što ne prelazi granice tela i kontrolisani ispražnjeni duh. Mreža interneta je čvrsta i neraskidiva, obezbeđena na svim nivoima.

Za uspostavljanje novog poretka potrebno je vreme; ono se može ubrzati smanjenjem onih koji nastoje da misle stanje u kom su se zatekli. U svemu tome najvažnije je sistemsko odstranjivanje činjenica koje bi makar slučajnim spajanjem mogle proizvesti negativne posledice tako što će rađati sumnju u sistemom nametnuto novo stanje stvari.

Najveći problem je u nemogućnosti opstrukcije, u tome što se pogubni po ljude negativni i ubitačni procesi ne mogu zaustaviti jer oni koji ih pokreću imaju ne samo sav novac nego i vlast. Upravo vlast je ključni momenat koji se ne može ni na koji način neutralisati. Nimalo slučajno, ona je temeljni fenomen, a u naše vreme njeni jedini sa-elementi jeste smrt. Igra, ljubav, pa i rad sad postaju drugorazredni fenomeni. Vlast i smrt postaju jedini, neprikosnoveni vladari.

Vlast svojim beskrajem i smrt u formi apsolutnog kraja čine spoj na čijem bezprostorom tlu nastaje vreme novog sveta čije obrise još ne prepoznajemo, a kad ih budemo uočili, biće prekasno jer ćemo tog časa i nestati. Naše trajanje u ovom poslednjem segmentu preostalog vremena jeste življenje samog kraja koji ne poznaje beskraj.

Odricanje sveta

Kraj, reklo bi se, nešto je krajnje nebitno posebno tamo gde osciliraju nedovršene zamisli.

Beskrajno mnogo svetova, o kojima govorahu svojim učenicima i savremenikima Epikur i Bruno, nedovoljna su smisaona i moralna podrška ljudima u naše vreme, zagnubljenim u prozračnom smislu koji nekad projektovahu eterični bogovi nastanjeni u dalekim intermundijama, nikad ophrvani tim efemernim ljudskim brigama, već samo onim što postoji njima dato od večnosti; zato, mnogi i danas bezuspešno nastoje da dobiju oslonac i podršku upravo s one strane odakle ona po prirodi svojoj ne može doći, jer tamo ima beskrajno mnogo mesta ali ne za naše konačno trajanje.

Rečeno je, po ko zna koji put, da život svakoga bića jeste jedan, samo njemu dat i zadan; niko nema pravo da se datoga odrekne i to stoga što ga svojim delanjem nije ni zadržao ni zaslužio. Ljudi su ušli u svet na isti način kao što će i izaći iz njega. Iz beskrajne tame dospeva se u trenutnu, na bilo šta svodivu svetlost, u svetlost iz koje se nakon nekoliko trenutaka iznova odlazi u beskrajnu pređašnju tamu, možda još tamniju (zbog kazne neke) od one prethodne.

Neko će pitati: postoje li gradacije tame, a neko će pitati, postoje li gradacije svetlosti u kojoj se odvija čovekov trenutni život? Sve što trenutno jeste, od one strane je uslovljeno, a sve što je uslovljeno, jeste podložno odricanju i poricanju. Stvar je individue da to razume i sledi osećaj koji se u njoj budi dok shvata da ono što je prošlo ni na koji način ne može biti opovrgnuto.

Toma Akvinski to je shvatio i zato, bio je više filozof no teolog, jer protiv filozofije nije mogao biti ni u času kad protiv vere nije mogao ustati. Umro je premlad, umoran, na putu, verujući u smislenost disputa, ali i u to da sve što je svetu dao jeste samo neka pilje-

vina. Svi filozofi umiru na putu, jer šta je drugo filozofiranje no biti neprestano na beskrajnom putu čiju kakvoću ne bira filozof već domašujuća moć njegovog mišljenja.

Svi će se složiti sa jednim velikim pesnikom koji u svojoj poznatoj pesmi kaže da nije važan cilj, da je važna samo plovidba. Ta svest o važnosti putovanja nataložena je u ljudskom iskustvu i istorijskom sećanju. Platon je putovao u Egipat, otud na Siciliju, da bi se potom skrasio u Atini, jer više nije imao kuda dalje ići. Svo iskustvo putovanja saželo se u ideji svih ideja i znanje o tome preneo je svojim retkim, ali odabranim slušaocima, vičnim geometriji.

Najslavniji učenik najboljeg Platonovog učenika shvatio je pouke iz metafizike prekasno, tek kad je, iz pobeđe u pobeđu putujući, stigao na kraj sveta i odlučio da započne svoj porazni povratak, ne stigavši nikada do Pele.

Samo u tom kontekstu shvatamo zašto se sa svom svojom mudrošću, kao poputbinom, Stagiranin pred kraj života vratio u svoj rodni grad. Nije se vratio iz straha da se Atinjani ne bi po drugi put ogrešili o filozofiju, već daleko više iz želje da smireno umro zagledan u beskrajno more koje sve donosi i odnosi, ponavljajući ritmove u kojima spoznao je svuda *isto*; ono jeste od uvek jednako, ali u svojoj razlici.

More je imao i tamo odakle je došao, no more nije i sam početak već ritam u njemu; sećajući se prvih reči oca o prirodi stvari i biljaka, Aristotel se ponovo našao u prilici da poslednji mir traži u misli onog iz čega potiču sve stvari, materijalne i duhovne. Pitao se da li je sve moguće sabrati u jednu tačku a potom iznova izvesti ga iz nje. Kasnije će tako nešto mnogi samouvereno tvrditi kao nešto davno dokazano. No, ta duhovna tačka koja u sebi sabire sav svet ostaće koliko misaoni paradoks, toliko zagonetka za sve one nezadovoljne ograničenošću svih poznatih im odgovora.

Nekada prozračno viđenje sveta danas je zatamnjeno; neznanje i praznina postaju svevladajući izrazi moći; ako su monade nekad sadržale ceo svet u sebi, ako se sve od strane najvišeg uma moglo iz sebe izdedukovati bez potrebe da se razgrade vrata i prozori, danas sve je ispražnjeno, prozori i vrata širom su otvoreni ali u monadama više ničeg nema. Svet iz njih je nekud iščileo; neko bi u očaju pomislio da ga nikad na pravi način, dostupnog viđenju, nije ni bilo a da sve što navodno jeste, samo je nekakva novovekovna iluzija.

Monadologija se pretvorila u ontologiju praznine. Svet se ne može više izdedukovati iz njega samog, jer njega nema nigde ni u tragovima, jer ništa se ne može izvesti iz praznine.

To je još jedan od razloga zašto se ljudi sve lakše odriču života u ništini. Ako ničeg nema, put iz ničeg u postojbinu mogućih razlika sada je otvoren, jer nema više prepreka koje bi stajale na putu ka vodama gde briše se sećanje. Tamo gde voda ne da se zahvatiti ničim iz ničeg, mora se izgraditi dom za one zanevek žedne, što shvatiše na vreme da je smrt samo obmana smišljena da se u beskraj produži kosmička vlast.

Apoteoza bestemeljnosti

Vreme u kojem živimo ne odlikuje se celovitošću i nije ga moguće misaono zahvatiti na bilo koji od ranije izvesnih načina; jedina njegova konstanta je razdrobljenost koja prati razdrobljenost sveta u kojem živimo. Sami fragmenti koje naziremo oko sebe su u potpuno smisaonom nevezanom obliku. Od jednog fragmenta nemoguće je preći na neki drugi, jer među njima nema ni bliskosti ni bilo kakve sličnosti. Sve su to nezavisni momenti kakve je ima svojevremeno u vidu Štokhauzen, ne znajući zapravo kuda jedno takvo stanje stva-

ri vodi i koja nam se mogu otvoriti vrata za kojima je kaos kakav nam se ni u kom slučaju ne može dopasti.

Odnosi među delovima realnosti nemaju nikakav smisao; smisao u svet unosimo mi, kao i razloge. Kad smisao više ne možemo sagledati ni racionalno formulirati onda se nalazimo u situaciji u kojoj se sada nalazimo. Svet nije rasparčan. Mi ga vidimo takvim. Rasparčanost realnosti je slika naše rasparčanosti, naše atomizacije, naše nesposobnosti da sebe ukorenimo u novu realnost.

Ako saznanje novog hoće da to novo protumači onim što je poznato, lako će se videti da je to nemoguće, jer nikakve veze između nepoznatog i poznatog nema i mi ne možemo ništa znati i saznati o nepoznatom; jedino možemo dovesti u sumnju pretpostavke onog na čemu je počivalo poznato i tako otvoriti prostor novim nedoumicama o onom u šta smo verovali ne sumnjajući da su mu osnovi krajnje uslovni.

Nejasnost i neodređenost podstiču narastajući strah u pojedincu kad se pred njega ispreči mnoštvo činjenica i situacija koje nemaju nikakvu unutrašnju vezu; čovek traži način da može da se pozove na logiku, bilo kakvu, samo da može da mu obezbedi unutrašnju koherentnost. Većina ljudi je konformistička, želi da se kreće po inerciji, u prethodno ucrtanom koordinatnom sistemu; ono čega se plaši jeste susret sa izborom koji omogućuje sloboda volje, jer uzrok znanja može biti samo u neznanju (Šestov).

Neodređenost podrazumeva nepredskazivost. Jedno od najzagonetnijih pitanja kakvo želi većina naučnika a i filozofa da izbegne, jeste: otkud zakonomernost u prirodi? U prirodi ne može biti, već po opredeljenju, nikakve zakonitosti, nikakve predvidivosti. Upravo stoga sve ljudske projekcije, sva predviđanja, sva nadanja osuđena su na promašaj. Sutra ne postoji. U tom smislu Lav Šestov je u pravu kad kaže da filozofija treba ljude da uči nezvesnosti. Filozofija ne treba da pruža utehu, kako je to pred smrt verovao Boetije, već suprotno tome: njen zadatak je da uznemirava čoveka i ne da, kao Sokrat, veruje da se posle smrti konačno može razgovarati s velikim herojima i junacima, već nakon kraja života postoje samo beskrajni prazni prostori koji su užasavali Paskala, da je smrt samo san bez snova (Heraklit), i da fragmentarni kaos ostaje jedina realnost i svim dimenzijama postojanja.

Smrti se ne treba plašiti. On je posledica osećaja samoočuvanja života, kaže Šestov. Tog straha ne bi trebalo biti kod starih ljudi od kojih se očekuje da smrt očekuju sa ravnodušnošću. Ali, izgleda da nije tako. Postoji tu još nešto a to je užas svojstven svim živim bićima. Možda je užas temeljni fenomen kao smrt, već i nadfenomen koji počiva prikriven u ljudima do časa dok pred njih neposredno i nenadno ne iskrсне ništavilo. A tek u tom času pojedinac shvata beznadežnost situacije u kojoj je nalazi i to je kasno čak i za filozofa da o beznadežnosti misli kao graničnom fenomenu.

Čini se da smo se danas upravo našli u takvoj situaciji: svim ljudima kojima su putem straha pokidane sve međusobne veze i načini da se uspostavi neka intersubjektivna podrška, beznadežnost se javlja kao veličanstven i u isto vreme zastrašujući momenat njihovog života. Ona se neposredno oseća no ne može da se misli jer za mišljenje kad se ona pojavi više nema vremena. Mišljenje je nemoćno, ono je suvišni dodatak opstanka koji se susreće sa svojom tragičnošću. Beznadežnost nije od ovoga sveta, ona nastaje da se čovek susreće s večnošću i novim svetom koji nema nama poznate zakone. Možda upravo ovo novo, nadolazeće vreme jeste put odvođenja tamo gde je nada pred vratima ostavljena.

Ljudi se osećaju obmanutim. Nije im jedino jasno gde je izvor te obmanutosti, odakle im ona dolazi; pretpostavlja se da su razumna bića, ali u ovom slučaju jasno se potvrđuje da im razum ne pomaže. Biće da nešto spolja, nešto iz njima neke nepoznate sfere sveta

upravlja njima i nameće im odluke koje su suprotne njihovoj održivosti u životu. Ljudi su igračke no ne grčkih, već nekih drugih novih bogova, nekih bića koja su to pravo uzurpirala i vladaju bezodgovorno.

Ono u svemu tome zastrašujuće počiva na pretpostavci da mimo ovog sveta u kojem smo, zajedno za zakonima koje mu namećemo, živeći u iluziji da se on njima pokorava, kada bi postojao drugi svet, haotičan lišen mogućnosti da mu se nameću zakoni a da ih pritom sam u sebi nema jer mu za njegov opstanak oni nisu potrebni, takav drugi svet ne bi mogao biti predmet mišljenja. Za njega mi ne bismo mogli znati jer u njemu ne bismo mogli živeti. I zato problem jeste u prirodi sveta koji nam je dat; on u svoj svojoj fragmentarnosti, stranosti, neljudskosti postoji kao izliv nekakve milosti, koja nije viša već i sama potiče iz nas. Ljudi su osuđeni sami na sebe i zato sa njima, u njihovoj bespomoćnosti, moguće je činiti sve. Čak i to da ih nema, čemu savremena nauka ne prestaje da služi. Uspeši nauka u sferama dalekih od neposredne čovekove egzistencije samo su zamaskirana laž za nadolazeće pograme čiji počinioci i dalje će biti naši najveći brižnici. Humanizam je druga strana te iste laži. Zakoni postoje samo zato da bi se opravdala nezakonitost koja se u poslednje vreme nameće kao jedini pokretač progresivnog napredovanja u oblast nepoznatog.

Svaki čovek ima svoje iskustvo, svoje nade, svoje strahove i svoje istine. Svako je za svoja dela odgovoran i nema prava a ni obaveze da se povinuje ni u jednom času tuđim pravilima, jer sve što je tuđe nije stvoreno radi njega. Sve što u njegovoj osnovi jeste, jeste relativno. Zato smatram da jednoj pohvali beztemeljnosti treba posvetiti makar nekoliko redova jer sav naš život počiva na beztemeljnem, počiva na praznini koja nas svakog časa može progutati, jer od prvog svog dana mi smo u njenoj vlasti. Ako smo osuđeni na svet pojava, što nas plaši ta tamna strana koju ne znamo? Možda je iza onog što vidimo kao izvor zla, straha i užasa, zapravo neko veliko, nepoznato dobro. Kad čovek umre, čeka ga ono čemu se ne nada niti sluti, kaže Heraklit.

Ljudi žive zatočeni u sumnji. Izgubivši odavno sposobnost da dokuče verodostojnost onog što im se nudi kao sposobnost valjanog uvida, oni više ne razlikuju zlo i dobro, istinu i laž. Ljudi više ne poseduju zajednička uverenja; oni u sve sumnjaju, i pojedinačno: svaki sumnja za sebe. Ni sumnje se više ne poklapaju. To sve ima jednu bitnu posledicu: slomljena je i unapred sprečena svaka mogućnost otpora, suprotstavljanja na osnovu drugačijeg mišljenja. Drugačijeg mišljenja nema jer ono ne može bit izgrađeno u stanju sveopšte sumnje. Sejanje sumnje je prvi korak u budućem pobedonosnom ratu.

Posle apsurd

Navikli smo da živimo u raznim vremenima, jer se vremena brzo menjaju; najgore među njima je ono „interesantno“ koje se pominje u jednoj staroj kineskoj kletvi: „Da Bog da, da živiš u interesantno vreme“. Nekome se posreći, pa živi u vreme Stogodišnjeg rata u Evropi (1337–1453). Rodio se, rat traje, umre, rat i dalje traje. Vreme je sve vreme isto. Neki opet žive u odista mirna vremena kao u Švajcarskoj, pa Maks Friš kaže: *Eto, sto pedeset godina mira i šta su Švajcarci smislili za to vreme: švajcarske satove i švajcarski sir. A u Italiji, svi ratuju, krv do kolena, Renesansa traje i nastaju najveća umetnička dela svih vremena.*“

Kakva su sva ta razna vremena? U nekima život mirno protiče, pa se i samo proticanje vremena ne oseća jer nije iskidano smenjivanjem različitih događaja; takvih se vremena potom i ne sećamo, jer koliko god bila duga, ona se sabijaju u male, kratke, jedva pamtljive odlomke. A ima i onih drugih vremena, koja pominje Tomas Man, vremena is-

punjenih promenama, pa makar trajala i kratko, u sećanju su duga, a samo vreme čini se razvučenim.

Neka vremena odaju utisak čvrste unutrašnje strukturiranosti i sve u njima nalazi se u jasnim i stabilnim odnosima, te se čini kako pravila (pisana ili nepisana) određuju svakodnevni život u njegovoj jasnosti; neka, pak, druga vremena deluju haotično, čini ih smenjivanje događaja koji se retko daju predvideti i obično čini se da nema neke dublje povezanosti među njima te ih karakteriše iznenadnost u pojavljivanju i nestajanju; takvo vreme kojem se ne nazire unutrašnji smisao vidimo kao haotično i tada govorimo o vladavini haosa.

Haos uvek ima svoju suprotnost oličenu u redu, u poretku, u sledu događaja međusobno povezanih unutrašnjim smislom. Svet postoji na toj suprotnosti haosa i reda, na smenjivanju ta dva stanja pa mnogi koji razvoj vremena vide kao pravolinijsko zbivanje neprestano raspravljaju o tome koje od dva pomenuta stanja beše na početku: da li je poredak posledica vladavine haosa ili je haos u jednom trenutku nasledio prvobitni red.

Ovu večnu suprotnost ljudi su videli na različitim nivoima postojanja, trudili su se da stanjima reda i haosa daju imena, da pokušaju pojmovno da ih odrede i misaono ograniče. Stvari su videli kao sukob racionalnog i iracionalnog, razuma i ne-razuma, smisla i ne-smisla.

Da bi se došlo do rešenja pomenutog binarnog odnosa koji zvuči koliko logično, toliko trivijalno, treba se podsetiti da je čitavo proteklo stoleće prošlo u znaku triju teorija: teorije relativnosti, kvantne teorije i teorije haosa. Za sve ove tri teorije zajedničko je jedno: njihova osnova ne može je jednoznačno odrediti kao logična. Uostalom, već je Maks Plank jednom rekao da ako neko kaže da je razumeo kvantnu teoriju, znači samo da je nije razumeo. Kad je o teoriji haosa reč, već je Edvard Lorenc (1960) pokušavajući da predvidi klimatske promene, došao do zaključka da se vreme ne može tačno predvideti. Prvu od pomenutih teorija ne treba posebno izdvajati – neki od njenih principa su već uveliko uzdrmani i samo je pitanje vremena kada će biti zamenjena jednom širom, obuhvatnijom teorijom.

Šta je u svemu ovom najviše uzdrmano? To je u svakom slučaju sam stav razložnosti. Sve što nam se čini logičnim, nesumnjivim, evidentnim, to jeste, ali samo do određene granice. Kad istupimo iz čovekovog realnog sveta, odmah će se videti kako je samo stanje stvari daleko od svake izvesnosti. Fizičari su se već odavno pomirili s tim da haos na koji nailaze na subatomskog nivou mogu samo uslovno razumeti i to tako što će samo dokazivati već postavljene pretpostavke. Ono što je stanje stvari to izmiče ne samo eksperimentalnim potvrdama već i matematičkim izvodima. Sam haos je otkrio naučnicima mogućnost novog postavljanja pitanja koja nisu bila nepoznata, no koja se ne daju rešiti tradicionalnim metodama.

Haos u prirodi je stanje stvari i ona je u svojoj osnovi neorganizovana; haos je svuda prisutan, i sve pojave s kojima se susrećemo nisu oslobođene njegovog delovanja ili prisustva i stoga se priroda pokazuje uvek u svom nastajanju a ne neko nepromenjivo stanje. Upravo haos omogućuje da prirodu vidimo u sledu prelaznih procesa; možda je samo u prirodi ljudskog duha, a što nije u saglasju sa prirodom samih stvari, i da u prirodnim dešavanjima vidimo neku njihovu tendenciju ka strukturiranju, tendenciju da pojedini elementi koji se na prvi pogled vide u potpunom haotičnom stanju, bez ikakve težnje da se potčine nekoj imaginarnoj strukturi i započnu stvarati nekakve labilne, tzv. disipativne strukture (Prigožin); nije stoga slučajno što su neko od savremenih teoretičara društva, polazeći od pomenutih teorija, pokušali da na nov način protumače neke krajnje nejasne,

nerazumljive, nepredvidive pojave u društvu, i to iz jednostavnog razloga jer im je sam pojam društva kao i njegova funkcija postao nejasan.

Pomenuti teoretičari našli su se u situaciji da svakodnevno iskustvo i realnu sliku sveta vide kao osnovni predmet svojih istraživanja. Smatraju da oslanjanjem na teoriju haosa i nastojanjem da se njegovo funkcionisanje istraži u mikrostrukturama koje su mu podložne, pronađe put ka razumevanju celine sveta kao struktuiranog sistema, jer, niko se ne može oteti utisku da u krajnje haotičnoj strukturi nastaje red koji nastavlja da s haosom dalje egzistira a što se ne može razložno objasniti.

U odnosu na sve što je savremenom svetu prethodilo, što je bilo u svakom smislu objašnjivo i to u onoj meri koliko su za tim dosegali čovekovi zahtevi, sve češće iskrsava nešto nejasno, a što se rečima ne dá do kraja jasno izraziti. Nije stoga nimalo slučajno što su počevši da stvari misle iznova i drugačije naučnici našli u prošlosti mnoštvo naznaka koje niti su primećivali, niti su ih bili svesni. A one, koliko god neznatne i efemerne, sabirajući se na periferiji svesti, iz čistih susreta malih razlika vodile su krajnje velikim ishodima i neočekivanim rezultatima.

Na logičkom planu ljudi su sledeći uobičajen način međusobnih odnosa skloni da to određuju kao *stanje apsurd*. Pod *apsurd* se podvodi sve ono što je neobjašnjivo, no u isto vreme do te mere prisutno u svakodnevnom životu i dominantno u običnom razgovoru, da se ne može olako ignorisati. Taj pojam počeo se relativno davno primenjivati u literaturi, počelo se sve češće govoriti o teatru apsurd; pod apsurdom se mahom mislilo stanje nakon dolaska do neočekivanog, bezrazložnog ishoda.

Kako sad opisati to stanje apsurd a koje se dospeva iskorakom iz ravni koju čine protivstavljeni haos i poredak?

Sa nastajanjem novog vremena, nastaje jedna posve nova situacija. Prethodna forma pravolinijskog vremena čini se prevladana; čak i u slučaju da ono i nije bilo pravolinijsko već kružno, kako se mislilo u predhrišćansko vreme kada se ono shvatalo po modelu smene godišnjih doba, nakon što je većina napustila ideju progresivnog napredovanja i uopšte samu ideju o progresu, a u nemogućnosti da se trajanje objasni po bilo kakvom poznatom modelu, postalo je vladajuće shvatanje da je novo vreme nezavisno od doskorašnje dominantne uzročno-posledične veze haosa i poretka, te se pokušalo da nastupajuće vreme bude određeno kao vreme apsurd.

Iskustvo kakvo nam nudi istraživanje različitih stanja haosa u njihovom prvom, nastajućem stanju upućuje na to da nije isključeno da sam apsurd u sebi sadrži izrazite elemente relativnosti, te da ni on nije neko konačno stanje, već prolazno i da vreme apsurd nije vreme koje može da izdrži pritisak narastajućeg društvenog terora koji se izražava u totalitarizmu svetske finansijske oligarhije.

U poslednjih pola stoleća prisustvujemo razaranju države (ma kakva ona bila) ali u svakom slučaju garanta određenog poretka i zaštitnika elementarnih prava građana. Hegel je poslednji od filozofa, i s njim se možda i završava sva filozofija, ali on je jasno rekao da je porodica jedan od stubova države. Njegove reči odnose se na sve što se zbiva u vreme nakon njega, posebno kad se sve intenzivnije radi na njenom razgrađivanju napadima na najstarije institucije: crkvu i porodicu (i potom vojsku kao njenu poslednju zaštitu).

Kad hoće sebi da postavi zadatak razaranja i uništavanje neke države iznutra, to se može učiniti u nekoliko koraka, tako što će se prvo razoriti porodica, potom vaspitanje i obrazovanje zasnovani na njoj i na kraju vojska (njenim reorganizovanjem). U vreme nakon Drugog svetskog rata, mnogi nisu primetili tu američku strategiju razaranja zapadne

kulture i zapadnih vrednosti tako što će se nastojati na ukidanju porodice kao stuba države. Amerika nije imala istoriju, ali je uvek imala pedere u izobilju.

U ime demokratije počinjene su u poslednjih sedamdeset godina najveća zlodela nad mnogim narodima koja nemaju primer u celokupnoj ranijoj istoriji. Ali ocene daju pobednici, ili oni koji sebe takvima smatraju. Na razmeđu smo vremena i to se sad pokazuje. Sve što smo činili, sve što smo stvarali na najbolji način, u duhu najviših vrednosti, sad jednim jednim potezom može biti obesmišljeno i obezvređeno.

Nalazimo se u prostoru sa svih krajeva nedefinisanom i malo ko može unutar nje, okruženog beskrajnim varljivim horizontom, izabrati put u mnoštvu puteva, onaj put koji vodi van granica vidnog i nevidnog, jer samo na taj način moguće je izaći iz ovog vremena i obresti se u tom drugom koje nam je zadato mišljenjem ali nedostupno kratkoćom zemnog trajanja.

Ako pred sobom vidimo kao zadatak izlazak iz vremena apsurdna i napuštanje stanja vremena koje je smenjivošću haosa i reda određivalo neznatne trenutke u kojima se ljudima činilo da žive svoj život, da su makar na trenutak, između poretka i njegovog urušavanja, ostavljeni sebi i da mogu biti to što su videli kao svoj jedini cilj, tada se moramo zapitati: kako prevladati stanje apsurdna u njegovom trajnom obliku (koji bi nam jedino i odgovarao) i kako zaći u svet s one strane svih prepreka i promena kojima nas podvlašćuje nametnuta nam digitalna realnost.

Sâm digitalni svet karakteriše visoka logička racionalnost i krajnje je nejasno na koji način se rađa stanje apsurdna: da li ono niče iz neke nepoznate tačke suprotstavljanja, ili postoji nama nepoznati deo unutar same digitalne sfere koji nije do kraja racionalizovan, te apsurd ističe iz nekog defekta sistema konstruisanog za totalno porobljavanje onih retkih, još nepokorenih.

Sve to zavisi od toga da li racionalnost sistema predviđa mogućnost periodičnog ponavljanja; ako je tako, onda sâm sistem već ima svoja ograničenja u daljem širenju i usavršavanju. Ako je on slobodan u svom razvoju, onda je kao neperiodični sistem nepredskaziv i ne može se sa sigurnošću predvideti čak ni relativno bliska budućnost. U tom slučaju, moguće je govoriti o nastajanju stanja apsurdna na tlu samog haosa a posledica toga je da u trenutku stanja koje je određeno apsurdnošću, nije moguće odrediti stanje koje dolazi posle njega. Do trenutka prestruktuiranja samog haosa, moguće je samo življenje poslednjeg vremena.



Akad. prof. dr Grozdanka Gojkov
Srpska akademija obrazovanja, Beograd

IMA LI OSNOVA ZA SUPLEMENTNO, KOMPLEMENTNO, POTPUNO UJEDINJENJE PEDAGOŠKIH METODOLOŠKIH PARADIGMI ILI NEŠTO SASVIM DRUGO?

*Istraživati kako nauka funkcioniše
kao kognitivni poduhvat, a pritom ne uzeti
u obzir činjenicu da greška, kao mogućnost,
uvek prati odvijanje saznanja, znači pomiriti
se sa neuspehom od samog početka.*

J. Michell

Akad. prof. dr Nikoli Potkonjaku, u znak poštovanja i zahvalnosti, za posvećenost i požrtvovanost SAO i pedagogiji, a pre svega nama, njegovim studentima i saradnicima, kojima je bio i ostao uzor i mera za profesionalni, akademski pristup u nauci.

Ostao je osećaj velike praznine. Otišao je erudita, širokih pedagoških horizonata, uman, vredan stvaralac i izuzetan profesor. Pamtićemo ga mi, njegovi studenti i saradnici iz čitave ex YU po poznavanju pedagoške teorije, dubini ideja i kritičkoj misli. Nije robovao stereotipima. Cenio je autentičnost stavova i autonomiju mišljenja, koje je branio, a i kod drugih poštovao. Bio nam je i ostao uzor i mera za profesionalni, akademski pristup u nauci. U širini pedagogije kao naučne discipline tesno vezane za više drugih humanističkih nauka nalazio je odmereno, sa velikim poštovanjem, sve što je svaka od njih mogla da dà pedagogiji i nas, svoje studente, usmeravao da to cenimo. Svest da bi, za ovo izražavanje poštovanja za to što je nama Profesor dao, bilo nemoguće zahvatiti sve aspekte njegovog stvaralaštva, jer je lepeza široka, upućuje da se prihvati skromniji zadatak i da se ukaže na značaj Profesorovog dubokog poznavanja metodoloških kretanja na svetskoj sceni u vreme velikog sukoba metodoloških paradigmi koje su ušle i na pedagošku scenu i koji, pored pojedinačnih pokušaja da se mačevi stave u korice – još traje.

Kao profesor Metodologije pedagoških istraživanja i Pedagogije 1, kako se tada u nastavnom planu na osnovnim studijama pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu zvala, a i kasnije, kao nedostižan uzor u različitim saradničkim ulogama, Profesor je nedirektivnim komunikacijama, otvorao put za slobodu misli i potrebu da se o istima otvoreno i kritički razgovara. Sada kada je zavesa spuštena i podvučena crta iza života, kao da se jasnije sagledavaju vrednosti i uticaji koje smo primali od Profesora. Tako da u trenucima kada je Srpska akademija obrazovanja ostala bez svog znamenitog člana, jednog od osnivača i dugogodišnjeg predsednika, a pedagoška stvarnost i njeni učesnici bez vrsnog teoretičara, originalnog istraživača i prometejski orijentisanog mislioca, koji je zadužio našu, a i evropsku pedagogiju, posebno metodološku misao na polju pedagogije, osvrnuću se na značaj koji je Profesor dao razvojnom putu metodološke misli na polju pedagogije u vreme rasplamsavanja nesklada između etabliranog kvantitativnog i nastojanja da se instalira, ili vrati na scenu u novom, ili izmenjenom vidu interpretativni, ili kvalitativni pristup i otvorio i danas aktuelno pitanje: Suplemen-

tno, komplementno, ili potpuno ujedinjenje pedagoških metodoloških paradigmi. Profesor je na grupi za Pedagogiju toga vremena (krajem 60-ih i početkom 70-ih godina) doprineo formiranju autonomije i kritičkog duha studenata pedagogije na polju metodologije pedagoških istraživanja, koju je kao predmet instalirao. Ostao nam je u sećanju kao mudar mislilac, nemirnog duha, uzor vredan izuzetnog poštovanja i siguran oslonac, strog prema sebi i drugima u proceni ideja, čime se uspešno nosio u vrtlogu vrednosnih koordinata i kritičnih trenutaka, kada nije bilo lako prepoznati puteve koji su vodili ka stranputicama, kako na naučnoj, tako i na društvenoj sceni. Ostajao je svoj, odmeren i argumentovano branio slobodu misli, svoju, a sa poštovanjem za razlike, i drugih u ovoj izuzetno složenoj oblasti.

Dakle, posmatranje Profesorovih stavova na polju Metodologije pedagoških istraživanja u vreme velikih promena na ovom polju biće dalje dato u znaku pitanja: *Suplementno, komplementno, ujedinjenje pedagoških metodoloških paradigmi ili nešto sasvim drugo?* za koje je prethodno već rečeno da još uvek stoji otvoreno, iako postoje nastojanja da se ono zatvori, na neki način, tj. da se triangulacijom prevaziđe. Činjenica da je pitanje složeno, te i nakon više od pola veka nisu nađeni načini za prihvatljiv odgovor, tj. rešenje ovoga problema, jeste suštinski argument za shvatanje velike vrednosti stavova i tumačenja metodoloških problema u Profesorovoj knjizi sa ovakvim naslovom, kao i u ostalim naslovima iz oblasti metodologije pedagoških istraživanja (*Sistemska istraživanja u pedagogiji...*). Dakle, ako se tako može reći, Profesor jer bio u prvoj liniji u sukobu paradigmi u čemu mu je jedini i najveći saveznik bilo široko poznavanje svetskih tokova meta-nauke, a sa druge strane, dobro poznavanje pedagoških teorija i njihovih istorijskih korena, kao i razmevanje odnosa fundamentalnih pedagoških kategorija (vaspitanje, obrazovanje, razvoj) iz ugla drugih, sa pedagogijom tesno vezanih nauka. U tom smislu njegovi su radovi bili prethodnica i krčili put razumevanju ulaska postmoderne u metanauku, a samim tim i u metodologiju, čime je Profesor omogućio nama da se, koliko-toliko, lakše probijamo kroz zamršeni svet osporavanja i pravdanja naučnih statusa, jednih i drugih. U tom smislu dugujemo zahvalnost Profesoru za utiranje puta kojim ni danas nije lako ići, jer za složenost čovekove prirode i još teže usaglašavanje sa istom radi adekvatnih podsticaja razvoja iste, nismo spremni da priznamo poraz, ili, bar, nedovoljnost sadašnjeg nivoa metodološkog instrumentarija kojim se služimo, kako bismo bili na korist pojedincu i društvu. U ovom trenutku bi se kao omaž Profesoru moglo komentarisati nekoliko detalja iz sukoba metodoloških paradigmi, koji su, kako se u naslovu nagoveštava, suština stanja na koje je i pre nekoliko decenija Profesor ukazivao i svojim razmišljanjima ostavljao prostor za dalje kritičke, oprezne korake, bez jednostranosti u rasuđivanju.

Iz perspektive današnjeg stanja na ovom polju izgleda neverovatno da se moglo tako dobro sagledavati u kom pravcu će dalje teći nastojanje interpretativizma u ratu za zauzimanje primata nad pozitivizmom. Dakle, reč je o stanju koje je bilo uvertira za pluralnost u nauci, postmodernu...Evo, nekoliko akcenata koji su zahvaljujući prethodnim opreznim stavovima Profesora upućivali na potrebu zahvatanja širine naučnih pogleda na čoveka, njegovu suštinu i sagledavane iz više uglova, bez zanesenosti modnim trendom na polju metodoloških pristupa u pedagogiji, a i u drugim naukama.

Jedan od njih je ulazak postmoderne na mala vrata preko polja arhitekture, umetnosti, književnosti, društvenoj misli, ekonomiji...na polje metanauke, tj. u naučno-teorijske rasprave, a sa njima i naučno-teorijske ili metateorijske koncepcije pedagogije i njenih disciplina. Za nas je danas jasno da je Profesor u razmišljanjima o teorijskim polazištima shvatao da je neminovno obraćanje pažnje na pedagoški pluralizam, koji bi se mogao uze-

ti kao predznak vremena u kome smo i koji diže iznad ostalih pitanje šta sa njima, šta sa prednostima i nedostacima osnovnih pedagoških koncepcija, koliko se osloniti na koju od njih u kreiranju strategija istraživanja, a i praktičnih odluka u strategiji vaspitanja i obrazovanja. A u sklopu ovoga, nameću se i epistemološka pitanja i putevi kojima teče naučni razvoj, a sa tim i načina kojima se dolazi do pouzdanih rezultata u pedagoškoj nauci. Interesantno je da se i nakon nekoliko decenija još uvek kod nas malo raspravlja o teorijskoj utemeljenosti, a uporedo sa tim ide i malo posvećenosti objašnjavanju strukturnih, osnovnih pedagoških pitanja. Izuzetak je ovde Profesor i njegovo bavljenje pitanjem vaspitanja kao fundamentalne pedagoške kategorije. Profesor je, takođe, isticao da je smisljeno da se pedagogija više usmeri putem kojim bi se adekvatnije sagledavali pedagoški fenomeni. Dakle, prisutna je svest o neadekvatnosti pozajmljenih teorija iz drugih srodnih disciplina, za koje većina pedagoga danas misli da ne odražavaju probleme vezane za pedagogiju, da se hipoteze ne zasnivaju na pedagoškim pojmovima, nego pre na nedomišljenim teorijskim konstruktima, pozajmljenim iz drugih nauka (koje danas u vreme konstruktivizma i same ove nauke napuštaju, odriču ih se), što je jedan od značajnih razloga da je pedagogija u aktuelnom trenutku u defanzivi, bar kod nas u Srbiji.

Ovo se ovde pominje, jer je to bio put kojim se došlo do prihvatanja stava da ne postoji jedna ili „prava pedagogija“, nego različite koncepcije i njihova skrivena naučna stajništa za oblikovanje različitih pedagoških teorija. A, ovo se, kada se osvrnemo na polje pedagogije, odražava i na njene discipline. Tako da se u osamdesetim godinama prošloga veka, kada je Profesor fundirao Metodologiju pedagoških istraživanja, kao naučnu disciplinu na Filozofskom fakultetu u Beogradu, javio talas diskursa o naučno-teorijskom zasnivanju društvenih nauka „postmoderna“ (Derida, 1976, 2001, a, b, c; Liotard, 1979, 1984, 1985, 1987, 1988, 1993). U Evropi, posebno u Nemačkoj jak uticaj imali su stavovi Habermasa i Velša, za koje se smatra da su za sobom ostavili otvorena pitanja, koja i danas rasplamsavaju diskurse i odmažu autorima koji bi da prevaziđu sukobe i podsećanja na nedovoljnosti jedne i druge orijentacije. Tako su i danas otvorena brojna pitanja (naučno znanje je oblik znanja pored ostalih; ne postoji metodologija kojom se naučno znanje izdvaja od drugih vrsta znanja; nauka u postmoderni treba za svoj predmet da smatra i pravila kojima se konstruiše ne samo naučno znanje; nauka u postmoderni nije usmerena na suglasje, nego na sporenje, tj. na različita gledišta koja se mogu izreći u različitim naučnim i nenaučnim diskursima...). A, iza prethodnog, podsećamo se da se u tim nejasnim diskursima pedagoške naučne koncepcije (normativna pedagogija, bihejvioralna, hermeneutička i teorija Sistema) Profesor bavio njima, nastojeći da studentima dâ odgovor na pitanja: šta sa njima, koja od njih omogućuje sigurniju osnovu za strategije istraživanja, učenja..., a to su pitanja sa kojima se i danas srećemo; posebno sledeće: postoji li prava nauka, koja pokreće široke naučno teorijske diskurse o teorijskim polazištima, naučno teorijskim, odnosno metateorijskim konstruktima, sa kojima se dalje rasplamsavaju diskursi o paradigma, postmoderni i konstruktivizmu? Ovi koncepti još nisu interesantni u meri u kojoj bi se očekivalo za mnoge koji su u vodama istraživanja, jer nisu u direktnoj funkciji razvijanja istraživačkih metoda i fundamentalnih pedagoških pojmova koji bi se primenjivali u praksi, iako su značajni, jer se njima razjašnjavaju fundamentalna epistemološka pitanja, tj. putevi kojima teče naučni razvoj i načini kojima se dolazi do pouzdanih naučnih nalaza, a što je, takođe, značajno, daju argumenti kojima se promišlja o dilemama poput pitanja koja bi naučna koncepcija mogla biti „prava“ i šta ona znači za metodološke pristupe koji su u funkciji primenjenih istraživanja, a u krajnjoj instanci za pedagošku praksu: mogu li se i do koje mere, na koji način koristiti suplementno, komplementno, ili potpuno i dr.

Za sigurniju argumentaciju stavova koji slede, utisak je, treba dati kratak osvrt suštine postmoderne kao konteksta za metanaučna i pedagoška strujanja u ovom vremenu (ovo zahteva daleko detaljniju argumentaciju, za šta se predlaže nekoliko naslova u spisku literature), jer u pozadini problematike o kojoj se u ovom radu diskutuje stoji filozofija vremena bez koje je teško razumeti suštinu problema, a postoji i opasnost da se sklizne u simplifikaciju i pojednostave stvari koje onda mogu napraviti veliku štetu, tj. iz nerazumevanja veza praktičnih problema sa izvorštima, tok neće doći do mesta na kome bi mogao dati značajna razjašnjenja problema. U ovom slučaju tolerisanje mogućnosti za suplementno, komplementno, ili potpuno ujedinjenje pedagoških metodoloških paradigmi je upravo takva situacija zato će se dalje kratko, skicirati nekoliko značajnih momenata o postmoderni koji su u suštini problema koji se u ovom radu diskutuje.

Za tematiku ovoga rada značajno je pomenuti da postoji shvatanje (Liotard, 1985, 1987, 1993) da u postmoderni postoje dve „sadašnjosti“. Jedna je „sablaska“, a druga virtualna tehno-medijskog simulakruma zbog koga se ona prva, „prava“ sadašnjost javlja kao neodređena, nestalna, neuhvatljiva. Za metateorijska polazišta načina istraživanja i njihov uticaj na nesklad ovih pristupa i uticaj ovoga na utemeljenost pedagoških istraživanja i nove metodološke paradigme (teorija haosa...) važno je shvatiti značaj i implikacije diskursa o postmoderni, a za ovo su, utisak je, korisne refleksije Savića (2004), kojima autor u diskursu o praktičnim implikacijama naglašava da se postmoderna posmatra kao složena diskurzivna figura. Tako Savić (2002, 2004) u analizi ove složene diskurzivne figure (postmoderno stanje, postmodernizam i refleksija postmodernog stanja) konstatuje da se postmoderna postepeno širila na sva područja života – od umetnosti, preko političkog delovanja, transformacije društva, budućnosti zapadne tradicije, posledica tehnološke i kibernetičke revolucije, de(kon)strukcije filozofije kao metafizike, kraja istorije, globalnog društva do svakodnevnog života (Savić, 2004). Iako su se u međuvremenu izoštrile neke pojmovne razlike, u trenutku kad intenzitet ove polemike već, moglo bi se reći, slabi, ili se predmet polemike odvija, kako Savić (2002) zaključuje preko drugih figura, sam pojam postmoderne nije postao određeniji nego što je bio na njenom početku. Takođe je značajno da su i autori, koji su bili u samoj žiži postmoderne filozofije (npr. Lyotard i Derrida) prihvatili da postmoderna ne predstavlja radikalni raskid sa modernom, a ni sa tradicijom evropskog mišljenja. A, ovo je stvorilo prostor za pitanje da li je „postmoderna“ istrošen pojam, ali je više onih koji poput Savića (2002, 2004), smatraju da ona još uvek ima heurističku vrednost i to baš zbog svoje višeznačnosti, te se nepostojanje konačno utvrđenog korpusa „postmodernih ideja“ posmatra kao pozitivan fenomen, a pojmovna neodređenost ne shvata se kao potvrda da „postmoderni“ nedostaje značenje, nego kao simptom koji preko preobilja značenja ukazuje na mnoštvo pokušaja da se racionalizuje postojeća kompleksnost društvenog fakticiteta. U tom pogledu Savić (2002) smatra da postmoderna izražava faktički eklektizam, kako životnih formi, tako i teorijskih obrazaca. Nakon prethodnih konstatacija, nije neobično da se postmoderna prepoznaje kao razvijena filozofska koncepcija (Lyotard, 1988, 1993), u kojoj je postmoderno stanje u zapadnom društvu definisano kao stanje nepoverenja prema metanaracijama kakve su prosvetiteljska naracija o emancipaciji čovečanstva, idealistička naracija o teleologiji duha i istorijska naracija o hermeneutici smisla. Posebna poglavlja vezana za pitanja kakve društvene promene treba očekivati pod uticajima nove informatičke tehnologije, i diskursi o praktičnim i političkim implikacijama promena uglova gledanja na brojna pitanja pokrenula su i pitanje genealogije same moderne (Liotard, 1993). Ovo bi bio kontekst, kako i Savić (2002) smatra, u koji se smešta prethodno određenje postmoderne, nakon koga se otvaraju pitanja poput

onih koje Savić (2002, 2004) postavlja: da li je ona oznaka za stanje u zapadnom društvu koje dolazi posle moderne, ili za jednu njenu modifikaciju, radikalizovanu modernu; da li predstavlja temeljan raskid sa modernim konceptima društva, ili upućuje na premodernost stanje; da li se odnosi samo na zapadno, ili i na globalno društvo; da li predstavlja pozitivan koncept budućnosti (transmoderna), ili je koncept čeonog suprotstavljanja moderni (kontramoderna); da li u praktičnom smislu predstavlja koncept „novog prosvetiteljstva“, ili proboj iracionalizma; da li je postmoderna osoben fenomen društvene situacije na kraju XX veka, ili je još jedna od modifikacija kapitalizma; da li prihvatanje ovog koncepta uvodi društvo u stanje neobuzdanog anarhizma (agonalizma), ili je reafirmacija konzervativnih vrednosti; da li je postmoderna još jedan od oblika zapadne dominacije, ili dozvoljava afirmaciju kulturnih razlika; da li je postmoderna još jedan od oblika avangarde, ili je retrogradna itd. (Savić, 2002). Tako je postmoderna shvaćena kao aporetičan pojam, a tu aporetičnost možda najbolje pokazuje Lyotardova primedba da je postmoderna deo moderne, tako da, recimo, jedno delo može postati moderno tek ukoliko je prvo bilo postmodernost. Dakle, Lyotardovo shvatanje postmoderne nije moderna na izdisaju, nego u nastanku, a za ovo stanje može se reći da je konstantno, jer se promene događaju u neprestanom sledu, dakle, konstatovano stanje je konstantno (Lyotard, 1979, 1988).

Za stav o pitanju koje je u naslovu ovoga teksta značajno je prethodno podsećanje na suštinska pitanja postmoderne, kojima je Savić (2002), iako, naizgled apstraktnim i visokim generalizacijama, sažeto, sa nekoliko jednostavnih postavki, skicirao suštinu postmoderne i njenog odnosa sa drugim sferama života. Za naslov ovoga rada izdvaja se, kao značajno mišljenje da u filozofskom pogledu koncept postmoderne nije samonikla pojava, već se, kako ističe, nastavlja na posebnu tradiciju evropske filozofije. Njeni najznačajniji predstavnici (Lyotard, 1979, 1988; Derrida, 1976; Foucault, 1977, 1983, 2003; Vatimo, 1991) izričito se pozivaju, na strukturalizam, destrukciju metafizike (Heidegger, 2008), koncept „jezičkih igara“ (Wittgenstein, 1993), ničeovsku genealogiju, Kantovu podelu sazajnih moći, čak na Aristotela. S druge strane, koncept postmoderne ne ostaje ukotvijen samo u filozofiju nego je isprepletan sa teorijom umetnosti i teorijom društva u najširem smislu. Na području teorije društva, postmoderna je srodna pojmovima kao što su postistorija (Gehlen, 1969, 2016), „kraj istorije“ (Fucuyama, 1992), postindustrijsko društvo (Bell, 1973; Turner, 1990), rizično društvo (Beck, 1986, Beck, U., 1993), globalno društvo (Giddens, 1998; Held, 1999), pozni kapitalizam (Jameson, 1996), postkolonijalizam (Said), kibernetičko društvo... Nasuprot pokušajima da se postmoderna strogo razdvoji od pomnutih pojmova (Welsh, et al., 1997). Savić (2002) prihvata pretpostavku da svi pomnuti pojmovi spadaju u sadržaj pojma „postmoderna“, da mnoštvo isprepletanih određenja predstavlja simptom faktičkog eklekticizma, i to ne neutralnog, nego aktivnog. Shodno tome, on prihvata i pretpostavku da je postmoderna pozitivan fenomen, odnosno, oznaka za osobeno istorijsko stanje društva.

Moglo bi se ovde tako zaključiti da Savić (2004) smatra da osobenost postmodernog stanja, a time i postmodernu vidi kao razuđen i često neusklađen pojam, čak protivurečnog značenja, te nastoji da ovaj pojam razloži, praveći razliku između: postmodernog stanja, postmodernizma i refleksije postmodernog stanja. U ovo dalje ne bi se moglo ulaziti zbog prostorne ograničenosti, uz napomenu da postmoderna ostaje i dalje kao oznaka kojom se obuhvataju prethodni slojevi, ako ih tako možemo nazvati, koju, dakle, isti autor posmatra kao oznaku koja obuhvata svu složenost njihovih modifikacija.

Prethodna skica postmoderne značajna je za naslov ovoga rada, jer, termin koji se koristi za označavanje toga stanja, duha vremena u kome se javljaju različite životne for-

me, žanrovi delovanja, nastaju ultramoderni oblici izričitog distanciranja od moderne, tako da se odnose na radikalnu realizaciju modernih programa, a, pre inercije moderne, uporedo sa ovim ide i distanciranje od nje, preispitivanje funkcionalnosti modernih programa u uslovima koji su nastali upravo njihovim praktikovanjem, i to u uslovima koje određuju posledice različite (čak suprotne) od očekivanih (Savić, 2004). Za metodološki aspekt ove situacije značajno je da se, kako Savić (2004) vidi, u okviru ovoga konteksta konceptualizuje pluralizam životnih formi u nedostatku opšteprihvaćenog principa konceptualizacije. A, ovo se stanje globalizacijom širi i postaje karakteristika na planetarnom nivou globalnim širenjem političkih, ekonomskih, kulturnih i tehnoloških projekata sa Zapada. Savić (2004) shvata i dobro opisuje duboku i široku kontekstualizuju vremena koje ovaj talas zahvata i sobom nosi promene na raznim poljima i širi se kao vazдушna struja širom sveta i konstatuje da faktička složenost društava prevazilazi sintetičku imaginaciju postojećih teorijskih modela interpretacije društva (šire o ovome: Savić, 2002, 2004).

Na ovom mestu treba pomenuti još jednu značajnu odrednicu vremena o kome se ovde govori, a koje je kontekst za problem, ili pitanje u naslovu ovoga rada, a to je pluralnost nekoherentnih i isključivih diskursa, a ne normativno određenje stanja. Radikalna međuzavisnost događaja, drugo ime za ispunjenost praktičnog prostora u globalnim razmerama, ili kako to vidi Savić (2004) insistiranje na raznorodnosti i isključivosti životnih formi, izražavaju osnovnu kontroverzu postmodernog stanja, koja podrazumeva i splet različitih i često neuporedivih životnih formi, posebno na planetarnom nivou, podrazumeva mogućnost sukoba i podseća nas na sveže slike iz skoro minulog veka u kome je, kako Savić (2004) konstatuje, ubijeno 187 miliona ljudi. A, korak dalje, insistiranje na principu razlike u diskurzivnoj ravni, kao odlika postmoderne, u ravni postmoderne kao izrazito zagovarana vrednost u životu pretvara se u svoju suprotnost.

Radikalna međuzavisnost raznorodnih segmenata društvene stvarnosti i događaja u različitim društvima uslovljava to da dispartne logike delovanja ne mogu da se odvijaju u izolovanim domenima. U skladu sa tim, promene u jednom domenu izazivaju lančanu reakciju u drugim domenima, i to tako da se tok tog odvijanja ne može unapred predvideti, niti se njim može pouzdano upravljati. Značajna posledica takvog stanja, koje nazivamo postmodernim, jeste i disperzija polja u kome se donose političke odluke. Naime, „političko“ ne figuriše samo u javno imenovanoj političkoj sferi, nego često presudnije u sferama koje su u tradiciji moderne bile obeležene kao nepolitičke (ekonomija, tehnologija, kriptopolitika). Disperzija političkog polja u sve sfere društva ukazuje na još jednu važnu činjenicu – konstituisanje jedinstvene ravni u kojoj se sučeljava pluralitet životnih formi, ravni koja ne dozvoljava njegovo funkcionisanje u oblasti izolovanih autonomnih područja. Ovu ravan Savić (2004) označava kao osnovnu praktičnu ravan koja se u osnovi tiče pitanja opstanka. Politika postmodernog stanja je „politika opstanka“. (Šire o politici opstanka u globalnom postmodernom svetu videti: Savić, 2002, 2004.)

Prethodno rečeno dato je kao kontekst bez koga nije moguće imati dobre osnove za pregled kompleksnosti prostora i vremena kojim su se kretanja na metodološkom polju odvijala. Ovde treba imati na umu i metodološki deo na polju pedagogije, koji zahteva isto, ako ne i više prostora, ali u ovoj situaciji dovoljno je uputiti na izvore koji se bave ovim pitanjima, a pedagozima, kojima je ovaj tekst, pre svih drugih, namenjen, isti je i najbliži, te bi u tom smislu moglo biti dovoljno da se dâ samo skica osnovnih stavova, elemenata koji su značajni za sukob metodoloških pristupa na polju pedagogije i ocene o mogućnosti za odgovor na pitanje koje je u naslovu ovoga rada: *Ima li osnova za suplementno, komplemen-*

tno, ili potpuno ujedinjenje pedagoških metodoloških paradigmi ili je u pitanju nešto sasvim drugo?

Pedagoški pogledi na metodološke paradigme

Mužić (1977) je prethodnom pitanju prišao pokušavajući da stvar sagleda iz praktičnog ugla, te polazi od konstatacije da svako naučno istraživanje, pa shodno tome i istraživanje u pedagogiji, polazi od nekog opšteg naučnog pristupa u koji je ugrađen određeni opšti filozofski i pojmovni okvir, koji on smatra paradigmom. Ona, prema njemu, kao i prema autorima na koje se on poziva (Heron, 1981) predstavlja „matricu za naučnu disciplinu koja obuhvata opšte prihvaćena uopštavanja, pretpostavke, vrednosti, verovanja i primere onoga što je predmet naučne discipline” (Mužić, 1977). Mužić, analizirajući ovako prihvaćenu definiciju, smatra da iz ovog određenja pojma paradigme sledi da je ta problematika prihvatljiva, kao polazna i za pedagoška istraživanja. Isti autor smatra da se za polje pedagoške metodologije, kao i u drugim društvenim naukama, uz pojednostavljivanje, manifestuju dve naučne paradigme: paradigma razumevanja i paradigma pojašnjavanja (često sretana i pod nazivom paradigma tumačenja, a prihvaćeni su termini kvalitativna, ili interpretativna i kvantitativna paradigma, nova, ili paradigma tumačenja, pojašnjavanja). Nova istraživačka paradigma, nastala krajem 70-ih prošloga veka kao alternativa tradicionalnim, ortodoksnim istraživačkim pristupima izazvala je buru rasprava, koje su se na momenat stišavale, uz pokušaje približavanja ekstremnih stavova, potiskivanja jednostranosti, što je imalo privid mogućnosti sinteza paradigmi. Mužić (1977) oprezno napominje potrebu da se uvažavaju specifičnosti istraživane problematike, što bi značilo da se uzmu u obzir, dakle, respektuju pozitivni aspekti paradigmi i okolnosti koje proizilaze iz tematike istraživanja. Opravdanje za sinteze našlo se u mišljenju da se pojave mogu bolje proučavati, ako se posmatraju sa različitih stanovišta. A, u opisima sukobljenih paradigmi isti autor je, poznavajući suštinske razlike ovih istraživačkih pristupa, naglašavao značaj referencija samog subjekta, kao i težnju prema subjektivnosti, što se inače ističe kao veliki nedostatak kvalitativnog pristupa i danas. Pre daljih koraka ulaženja u suštinu sporenja i smetnji aktuelnim mogućnostima približavanja daje se samo u crticama rezime o paradigama. Najpre o paradigmi razumevanja: shvatanje istraživanih pojava, inerpretativna paradigma, kvalitativni pristup, fenomenološki pristup, hermeneutički pristup, idiografska svrha, neoptruzivno, prirodno posmatranje, dinamična realnost, holističnost, veća uloga subjektivnosti.

Ova druga, paradigma pojašnjavanja, kako je naziva Mužić (ili paradigma tumačenja) ima za cilj što tačnije konstatovanje uzročno-posledičnih povezanosti, što je u osnovi njenog drugog naziva (kauzalna paradigma). Ovde su zahtevi usmereni ka mogućnosti provere činjenica i uzroka fenomena, te se zato insistira na pouzdanosti podataka, da budu „tvrđi” i da ih je moguće proveriti. Iz ovoga proizilazi i težnja za objektivnošću pristupa. A, dalje, Mužić (1977) naglašava težnju za sintezom, koja proizilazi iz okolnosti da nauka polazi od činjenica i njihovih uzroka, ali da je ovo tek prvi korak. Podrazumeva se dalje njihova interpretacija i to posebno iz ugla primene ovih saznanja u pedagoškoj praksi, ali ovde treba dodati da se ovo ne može smatrati istim sa shvatanjem interpretativističkih metoda.

Za paradigmu pojašnjavanja značajna je analiza podataka prikupljenih tokom istraživanja, dok se kod paradigme razumevanja naglasak stavlja na kvalitativne aspekte, pri analizi podataka pažnja je usmerena pretežno ka opisima, tj. atributivnim obeležjima pojava (ne brojčanim). Dakle, suprotno od paradigme pojašnjavanja u kojoj se naglašava zna-

čaj kvantitativnih aspekata, pri analizi podataka pažnja je usmerena pretežno na numerička obeležja pojava. Jasno je da ovde značajnu ulogu u istraživanju pedagoških pojava ima statistika. A, u skicu ove paradigme svrstavaju se sledeće komponente, ili svojstva: konstatovanje uzročno-posledičnih veza, kauzalna paradigma, kvantitativni pristup, empirijsko-analitički postupci, nomotetska svrha, optruzivno, egzaktno merenje, statistička realnost, partikularističnost, težnja prema maksimalnoj objektivnosti.

Analizirajući suštinske odrednice obeju suprotstavljenih paradigmi, Mužić dalje i sam kao, što će se kasnije videti, i mnogi drugi metodolozi danas, izlaz iz ovoga sukoba vidi u mogućnosti sinteze kvalitativnog i kvantitativnog pristupa, obrazlažući ovo stavom da se kvantitativni aspekt smatra besmislenim, ako u njemu nije tačno određeno na šta se brojevi odnose, dakle, ako se pri računanju nemaju na umu konkretne, relevantne pedagoške pojave, odnosno podaci o njima, a ovo spada u kvalitativni domen. Ovo se, svakako, može prihvatiti, ali, ovo nije objašnjenje za suštinski spor ovih paradigmi, jer objašnjenje, kako se prethodno konstatovalo nije u metodološkom smislu isto, nego bi se pre moglo reći da je reč o asimptotičnosti. Zato isti autor, verovatno, prethodnom dodaje zapažanje da se kod paradigme razumevanja javlja fenomenološki pristup uz postupak hermeneutičke analize. Iz polisemantičkog značenja termina fenomenologija, on uzima ono koje se, po njemu, najčešće koristi, a potiče od nemačkog filozofa Husserla. Dakle, prema njemu je fenomenološki postupak usmeren ka poznavanju same datosti, pojavnosti fenomena (fenomen-pojava), ali se ovde ne radi o njenom što tačnijem, egzaktnijem spoznavanju, nego se polazi od intuitivnog spoznavanja, sa ostvarivanjem „fenomenološke redukcije”. Može se, dakle, zaključiti da Mužić dobro shvata suštinu i da ne pojednostavljuje stvari, a posebno da ne upada u grešku asimptotičnosti. Jer je ovde reč o tome da se redukuje, tj. isključuje najpre stav istraživača, odnosno intuicija je okrenuta samom objektu, a zatim i prethodna nadgradnja fenomena (dokazi, hipoteze, prethodna saznanja) kako bi do izražaja došla isključivo datost fenomena; a isključuje se i dotadašnje mišljenje o njemu (Mužić, 1977). Tako se u ovoj paradigmi nadograđuje na fenomenologiju kao učenje o izlaganju, tumačenju i razumevanju tekstova na osnovu produbljene analize.

Suprotno prethodnom u paradigmi pojašnjavanja ističe se primena empirijsko-analitičkih postupaka, kojima se teži ka utvrđivanju stvarnih činjenica. Ovde je u skladu sa naslovom ovoga teksta, tj. pitanjem koje je u suštini ovoga rada značajno da se istakne Mužićeva (1977) konstatacija da ne bi smelo da se poistoveti s pozitivizmom kao filozofskim pristupom, iako se pozitivizam po njemu, može smatrati, krajnjim, ekstremnim aspektom. Ovo bi se moglo dalje tumačiti sledećim Mužićevim stavom kojim on smatra da, eventualna, mogućnost sinteze, ili bi bolje bilo direktnije reći spajanja, ovih dvaju opštih metodoloških okvira zavisi od tematike istraživanja i svrhe istoga. Ali se onda postavlja pitanje o kakvom je spajanju, ili sintezi pristupa uopšte reč? Prihvatljivije je njegovo stanovište da je svrha istraživanja u paradigmi razumevanja idiografska (grč. *idios* – pojedinac), dakle, nastoji se pomoći pojedincu uz primenu naučnog pristupa. I po njemu se studija slučaja, kao metoda, može smatrati reprezentom idiografski usmerenih naučnih pristupa u okviru paradigme razumevanja. A, za istraživanja, čija je svrha razjašnjavanje, koristi se paradigma razjašnjavanja, ili kvantitativna, koja ima nomotetsku svrhu (grč. *nomos* – zakon), dakle koristi se u svrhu utvrđivanja naučnih pretpostavki o stalnim odnosima između dveju ili više pojava, do kojih se dolazi istraživanjem na većem broju jedinica naučnog posmatranja (reprezentativnom uzorku). Dakle, moglo bi se zaključiti da svaka od njih za sada ima svoje mesto kojim doprinosi širenju kvantuma naučnog znanja. Moglo bi se dodati i to da nije ništa manje značajan nalaz kvalitativnog istraživanja koji, iako vođen na malom

uzorku, sa ograničenim mogućnostima generalizacije, ukazuje na neko značajno pitanje za koje je vredno dalje ulagati snage u smislu izrade širih metodoloških nacrtu nomotetskim pristupom. U ovakvom shvatanju mesta i uloge važećih metodoloških pristupa svaki ima svoj značaj i daje svoj doprinos, u situaciji kada nivo metodoloških mogućnosti ne doseže do ostvarenja potreba u smislu holističkog pristupa i sl.

O sintezi idiografske i nomotetske svrhe, koja se javlja u pokušajima da se nomotetski, kao i nalazi idiografskih istraživanja spoje, kao i da se kombinuju metode iz oba istraživačka pristupa, Mužić smatra da, bez obzira o kojoj se od obeju svrha radilo, saznanje koje se njima postiže, nikada nije konačno. Asimptotičnost (beskonačnost spoznaje) je nešto što ih spaja, i u tome je suština nastojanja da se iste spoje, ali za sada po skromnoj oceni autorke ovoga teksta, to ide bez većih efekata u smislu ojačavanja metodološke aparature. Jer, dosadašnja iskustva govore da se u ovom modnom talasu triangulacije ne vidi suštinsko kvalitativno pomeranje u smislu efikasnijeg holističkih pristupa i potiranja nedostataka jedne i druge paradigme. Posebno postoje problemi u nedovoljnoj efikasnosti primene, odnosno organizovanja triangulacije u kojoj se ne vidi svrha interpretativnog pristupa, koji, uglavnom, ponavlja isto ono do čega se došlo nomotetskim pristupom, a slika je još gora ako se posmatra neukost u nacrtima procedure interpretativnog pristupa. Tako da za sada još nema indicija da se stvari pomeraju u pravcu koji bismo želeli, dakle, ka efikasnom uključivanju onoga što bi moglo da da bolji kvalitet metodološkoj aparaturi, te obe paradigme ostaju "zaglavljene" u svojim filozofskim osnovama u kojima su nastale i ne vide se mogućnosti za njihovo produktivno spajanje. Ostaju korisne jedna i druga za istraživanje problema kojima su namenjene. Tome će se dalje još posvećivati pažnja, kako bi se jasnije sagledali dometi jednog i drugog pristupa u smislu skretanja pažnje da se ne previde nedostaci jedne i druge u težnji da se prevaziđe njihova asimptotičnost koju i Mužić napominje.

U prilog prethodnom zaključku daje se još par konstatacija koje ukazuju na jasne razlike i razgraničenja ova dva metodološka pristupa. U skici paradigmatskih konstrukcija prethodno su pomenute razlike u načinima prikupljanja podataka, bez opisa suštine. Ovde bi se pomenula činjenica da paradigma razumevanja nastoji da na što prirodniji način „naturalistički“ i neoptruzivnim, tj. „nenasilnim“, posmatranjem pojava dođe do nalaza za svoja zaključivanja. Istraživač je u svemu tome blizu izvoru podataka, tj. „insajder“ (učestvujući posmatrač, iznutra posmatra, učestvujući – etnografski pristup). Ovde je naglasak na istraživanju socijalne komunikacije i organizacije u kojima je istraživač učesnik. A, paradigma pojašnjavanja ima suprotna nastojanja. Njene su težnje usmerene ka što većoj kontroli situacije, kako bi se što više približila egzaktnom merenju. A, ovim, smatra se, dolazi i do veće optruzivnosti (misli se na neke situacije testiranja i sl.). Istraživač je na distanci u odnosu na situaciju koju istražuje (autsajder). Slično ovome je i pitanje razlika u procesu i rezultatima aktivnosti istraživanja, tako da paradigma razumevanja više pažnje poklanja samom procesu, dakle, računa sa dinamikom realnosti. Dok paradigma pojašnjavanja više pažnje poklanja rezultatu, dakle, više računa sa statičkom realnošću, Mužić (1977), posmatrajući ovaj odnos, nastoji da ukaže na neophodnost približavanja, ili spajanja ovih dvaju pristupa, paradigmi, u pedagoškim istraživanjima, smatrajući da je vaspitanje i obrazovanje proces, ali i da mu je svrha upravo u rezultatu, bez koga ni sam proces ne bi imao smisla. On to obrazlaže time što smatra da je gledanje na celinu pojave, odnosno na njene delove, jedan od uglova iz kojih se posmatra odnos između ovih dveju paradigmi. Paradigma razumevanja po njemu okrenuta je ka holističnosti, dok je paradigma pojašnjavanja naklonjena partikularnosti, dakle prednost daje posmatranju pojedinačnih aspekata pojave. Ali, ovo nije dovoljno da bi se moglo zaključiti da se u ovom metodološ-

kom stadijumu metodološki pristupi mogu ujediniti; oni mogu u nekim situacijama samo dopuniti sliku, dati informacije koje drugi pristup nije uzeo u obzir. Šematski prikaz razlika koje su prethodno dotaknute jasno naglašava razlike koje se, nažalost, na ovom nivou razvoja metodoloških koncepata nije pomerio sa mesta unazad pet decenija. Tenzije su nešto smirenije, jer se čine pokušaji mešanja ova dva metodološka prisutna, iako su ovi pokušaji neuspešni u svakom pogledu, tj. zamerke koje su jedna drugoj upućivale ostaju da važe i dalje, a metodolozima ostaje ovo kao izazov, iako imaju na umu Mužičevo shvatanje da bi trebalo biti svestan činjenice da je moguće da se previde nedostaci jedne i druge paradigme u težnji da se prevaziđe njihova asimptotičnost, a time i pitanja o mogućnostima suplementnog, komplementnog, ili potpunog ujedinjenja pedagoških metodoloških paradigmi na ovom stepenu njihovog razvoja, dakle sa razlikama koje perzistiraju ostaje i dalje u domenu ideala kome se teži.

Diskutovane razlike među aktuelnim paradigrama u pedagogiji, kao i nauci uopšte, dakle suština njihove asiptomatičnosti može se jasnije sagledati u šematskom prikazu u kome su dati samo osnovni elementi, dakle, pojednostavljena slika njihovih struktura i elemenata:

Prikaz br. 1 Sumiranje razlika između posmatranih paradigmi (Gojkov, 2006)

Uglovi posmatranja	
Paradigma razumevanja	Paradigma pojašnjavanja
<i>metodološki okvir</i>	
	fenomenološki pristup, uz postupak hermeneutičke analize;
primena empirijsko-analitičkih postupaka da bi se utvrdile činjenice	fenomenološki postupak je usmeren ka pojavnosti fenomena, tj. poznavanju same datosti...
<i>svrha istraživanja</i>	
nomotetska (utvrđivanje pretpostavki o stalnim odnosima među pojavama)	idiografska
<i>način prikupljanja podataka</i>	
kontrola situacije radi egzaktnog merenja, veća opturzivnost	„naturalistički”, neoptruzivni (nenasilni) istraživač je „insajder”
<i>odnos procesa i rezultata</i>	
pažnja je usmerena na rezultat; računa se sa statičkom realnošću	pažnja je usmerena na proces; računa se s dinamikom realnosti
<i>celina pojave</i>	
naklonjena partikularnosti (prednost daje posmatranju pojedinih naučnih aspekata pojave)	okrenuta holističnosti

U istraživanjima na polju pedagogije, koja se danas objavljuju, retka su, ili skoro i da nema osvrta na poziciju teorije nauke danas i tačaka na koje se ta istraživanja oslanjaju, šta im ide u prilog iz pozicija paradigmi na koje se oslanjaju, a šta ih ograničava i sl. Iako se danas već dosta toga zna, ipak je dosta otvorenih pitanja, poput ovoga koje je u naslovu ovoga rada, a ima i dosta drugih, koji bi sa više bavljenja njima predupredili mnoge po-

grešne korake u ne malom broju istraživanja. Neka od njih koja ne treba prenebregavati jesu sledeće:

*Kada je neka tvrdnja istinita, a kada pogrešna?
Postoje li opšteobjektivni iskazi, ako postoje, ko odlučuje o tome?
Postoje li naučna saznanja bez jezika?
Kako način na koji se organizuje istraživanje utiče na rezultat?
Moraju li naučnici da uzmu u obzir kako će se njihovi nalazi koristiti (zlo-
upotrebe)...*

Prethodna su pitanja značajna, jer u suštini zalaze u pitanja metateorijskih pristupa u nauci, a time i u pedagoškim istraživanjima, koja se u nastojanjima brojnih istraživača žele izgaditi, tj. pomiriti i izbeći konflikt za koji do danas nema načina da bude prevaziđen koegzistencijom postojećih paradigmi. Ali, na naučnom horizontu još nema nikakvih sigurnih naznaka. A to što se u ovom trenutku javlja novi talas pokušaja je samo potvrda činjenice da do pomeranja stanovišta jednog i drugog pristupa, bar, donekle nema naznaka, pa su ta istraživanja neefikasna. U krugovima metanaučnih rasprava još se vode oštre polemike, značajne i za pedagoška istraživanja. Dakle, rasprava još traje, a teorija nauke, ili metateorija, potrebna nam je i za pedagoška istraživanja da bismo prepoznali strukturu, funkcije i značaj, kao i slaba mesta i deficite pedagogije. Iako se ne bi moglo reći da daje precizne propise, metanauka, ipak postavlja važna pitanja pedagogiji. Izdvajamo nekoliko (šire videti: Gojkov, 2005, 2006) na koja istraživači treba da obrate pažnju:

Koji ciljevi treba da vode pedagoška istraživanja? Radi li se u pedagogiji pre o istraživanju osnovnih, fundamentalnih pitanja, ili o mešanju praktičnih i društvenih pitanja ili o oba? Treba li samo da se razjasne empirijske zakonitosti proučavanja ili treba postaviti i objasniti norme i principe? Treba li unaprediti teoriju i praksu ili obe zajedno? Treba li nalazima istraživanja da se stvori nemir ili da se stabilizuje postojeće stanje?

Koji su kriterijumi naučnosti? Jedan često korišćen kriterijum je npr. „intersubjektivna proverljivost“. Neki iskaz važi kao naučni kada ga bar u principu racionalno može da sledi ne samo istraživač, nego i njegove kolege. Drugi kriterijum je: jedan iskaz važi ako je više puta proveravana njegova tačnost, pa se suprotno nije dokazalo. Kojim jezikom treba da govori teoretičar nauke? Kako treba pedagog da formuliše svoje pojmove? Treba li da upotrebljava samo pojmove koji su u upotrebi i koji se razumeju u nastavnoj praksi? Ili treba uvesti naučni „teorijski“ jezik?

Kako istraživač dolazi do postavljanja hipoteza? Koje metode treba/sme da upotrebi za proveru hipoteza? Treba li da formuliše precizne hipoteze ili samo da opiše, ili samo naznači koje predstave prevlađuju u pedagoškoj praksi? Smeju li se u pedagogiji sprovesti eksperimenti u smislu prirodnih nauka?

Koju strukturu treba da ima pedagoška teorija? Treba li ona da bude više sistematski apstraktno formirana ili treba u osnovi da bude istorijski postavljena? Treba li pedagoška teorija da bude formirana interdisciplinarno ili samo kao pojedinačna disciplina? U kom odnosu treba da stoje preskriptivni iskazi?

Koliko je trajanje pedagoških saznanja? Važe li pedagoški iskazi samo za određenu epohu i određeni kulturni krug ili su van vremena? Važe li deskriptivni iskazi ili preskriptivni kao naučni i sl. ?

Verujemo da će se većina istraživača u pedagogiji složiti da su sva ova pitanja značajna za sve one koji žele samostalno da istražuju. Mnogi smatraju da su ista ova pitanja značajna čak i za praktičare, tj. one koji, uglavnom, samo primenjuju naučna znanja. Možemo se složiti sa ovim stavom i prihvatiti obrazloženje po kome je teorija nauke dobrodošla svakome ko želi da donosi mudre odluke i u kontaktu sa teorijskim znanjem mora da razmisli o značenju i trajanju znanja koje upotrebljava, te će se pitati:

Radi li se o znanju koje ima ograničene domete (epohe ili kulture) ili o univerzalnim vrednostima?

Radi li se o zahtevima, očekivanju ili o činjenicama?

Sme li se određeni stav u nekoj pedagoškoj teoriji (modelu) slediti izolovano ili je on smislen samo onda kada se sa ostalima poveže u mrežu?

Prethodna pitanja su ovde pomenuta, jer su ista polazna za svakog istraživača na polju pedagogije, a kako se sukobi još nisu smirili, iako prividno izgleda da putem triangulacije naginju ka tome, još će mnogo truda morati da se uloži i da se sa više smirenosti i više realnog sagledavanja nastojanja vrata odnosu između dveju napred posmatranih paradigmi. Ristić (1995) ih, jednostavno, naziva tradicionalnom i novom paradigmom. Njegovo viđenje svojstava i odnosa dveju pominjanih paradigmi vredi pomenuti, posebno osvrtom na valjanost zaključaka jedne i druge, čemu i sam autor poklanja veliku pažnju. Takođe u kontekst ovoga naslova, dakle, za bolje razumevanje argumentacije značajna su njegova razmišljanja o osnovnim pozicijama teorije nauke, odnosno tri struje koje čine kartu teorije nauke i nose razlike u osnovnim idejama, koje su tačke sporenja koje traje više od pola veka. Predstavnici ove tri pozicije su međusobno zaratili. Poznata je svađa o „pozitivizmu”, s kraja 60-ih godina prošloga veka, koja je izbila između pripadnika Frankfurtske škole (Adorno, Habermas i dr.) i kritičkog racionalizma (Poper i dr.).

Glavne pozicije teorije nauke uređene su u tri struje:

1. empirijsko analitička, odnosno polazišta nauke o saznanju;
2. dijalektička, dijalektičko-materijalistička i marksističko-lenjinistička polazišta;
3. hermeneutički orijentisana pozicija; najvažnija pojedinačna pozicija je pedagogija kao društvena nauka; iz ove pozicije proizašlo je mnogo pedagoških, didaktičkih modela i nastavnih koncepata.

Svaka od ovih struja stvorila je pedagoške modele koji se u svojim teorijskim okvirima pozivaju na ove osnovne pozicije, što svakako treba imati u vidu kod koncipiranja strukture istraživanja. Kratka skica ovih teorijskih polazišta daje se, jer se u strukturiranju projekta istraživanja mora imati i to na umu, tj. trebalo bi se jasno definisati teorijsko polazište, koje bi valjalo da bude u skladu sa metodološkom orijentacijom, što se često u istraživanjima nalazi u neskladu.

Empirijsko-analitički orijentisane nauke

Predstavnici ove pozicije nastojali su da predmetom istraživanja i polazištem konstruisanja teorije dođu do činjenica, dakle, do onoga što je „zaista” dato. Biheviorizam, na koji su se pozivale pristalice ovoga pravca u pedagogiji, prepoznavao se po organizaciji učenja i ukupnog uticaja na mlade, orijentaciji ka ciljevima učenja. Istraživan je samo odnos inputa i outputa. Rani, klasični bihevioristi nisu se interesovali za sadržaj crne kutije. Isticali su da se samo posmatranjem ponašanja može doći do hipoteza o zakonitosti ponašanja kod nižih vrsta. No, kod viših organizama je ovaj model zakazao, te su se formulisale hipoteze o „intervenišućim varijablama” unutar „crne kutije”. U međuvremenu se odusta-

lo od samog osnovnog polazišta; smatra se da je nemoguće da se iz „čistog” posmatranja postupaka zaključi namerno delanje.

Najčešće preduzimana polazište unutar empirijsko-analitičkog pravca je kritički racionalizam, koji je razvio Karl Rajmond Poper. Popperova razmišljanja (1994) se uključuju kod problema koji empiričari (uključujući i bihevoriste) nisu mogli da reše; zabluda je da je „čisto” posmatranje oslobođeno teorijskih pretpostavki. Preko jezički saopštenog razumevanja, pretpostavke o smislenosti i usmerenosti ka cilju ponašanja ljudi uvek su uticale na posmatranje. Ali, intencionalnost ljudskog delanja ne može se posmatrati. Ona se može zaključivati samo hermeneutičkim metodama razumevanja smisla.

Poznata Popperova teorija falsifikacije, kojom umesto da se teorija stvara „čistim” opisivanjem činjenica, prvo se postavi hipoteza zakona, a onda se posmatra da li hipoteza može da se proveriti, što je inteligentnije moguće izmišljenim pokušajima falsifikacije (na mesto verifikacije hipoteza – dokaza stupa falsifikacija; hipoteza je toliko dugo na „probi” dok neko ne uspe da dokaže da ne valja) okreće osnovno pravilo dedukcije naučnih pojedinačnih iskaza iz opštih hipoteza unazad, dok empiričari, iz čijih je redova i Popper potekao, žele da kroz indukciju dođu do teorije. Ovo je razlog što se Popper i njegove pristalice označavaju kao kritički racionalisti, a ne kao empiristi.

Popperova teorija falsifikacije je za pedagogiju ograničene vrednosti. U naučnom radu jedva ko se drži Popperovog predloga. Opovrgavanje sopstvene pozicije retko ko sam preduzima, to se prepušta vremenu, tj. drugima. S druge strane, osnovna pretpostavka teorije falsifikacije u pedagogiji, kao ni u drugim oblastima društvenih nauka, gotovo da ne može da se ispuni; da bi se izvršio test falsifikacije, potreban je opštevažeći iskaz zakona. Ali, u pedagogiji postoje praktično samo kvantitativni iskazi ili statistički prenete pretpostavke o ponašanju istog oblika, kod kojih je od početka jasno da postoje izuzeci od pravila.

Volfgang Brecinka, nemački pedagog, u knjizi *Od pedagogije do nauke o vaspitanju* podsticao je pedagoge da preuzmu Popperovu poziciju, da bi od metafizičke nauke o principima „pedagogije” napravili reputiranu nauku. Ali, Brecinka (2015) se sam nije pridržavao svoga modela i deset godina kasnije izvršio je korekcije na odlučujućim mestima.

Dijalektički orijentisana polazišta, kritičke teorije društva

Prema Institutu za socijalna istraživanja, koji još postoji na Univerzitetu u Frankfurtu, ova pozicija se naziva *Frankfurtska škola*. Predstavnici kritičke teorije (Teodor Adorno, Maks Horkhajmer, Volter Benjamin i Jirgen Habermas) nastojali su da dokažu da je u vreme prosvetiteljstva nastala obaveza „razuma” u modernim empirijsko-analitičkim naukama postala instrumentalizovana: orijentacija ka dobroti pojedinca i društva zamenjuje se racionalnošću svrhe koja je postala instrument vlasti malobrojnih. Adornov učenik Jirgen Habermas je dalje razvio poziciju Frankfurtske škole. Različite forme sazajnih interesa (racionalni sazajni interesi, praktični i emancipatorni) u Habermasovom učenju za pedagoge znače da nije smisleno favorizovati jednu pojedinačnu metodu, s jedne strane i hermeneutičke i ideološko-kritičke, s druge strane.

Pedagozi i danas neumorno citiraju dva osnovna pojma Frankfurtske škole: diskurs i emancipaciju. Pedagogija je pojam emancipacije prenela u didaktiku na odnose nastavnik-učenik, previđajući kriterijume koje je Habermas formulisao za uspeh procesa emancipacije. Ovo su posebno činili autori, kao što su Klafki, Molenhauer i Blankerc, koji su i bili najizrazitiji zastupnici kritičke teorije u didaktici do 80-ih godina, kada je recepcija ove teorijske pozicije, nakon vrhunca, opala.

Hermeneutičke pozicije

Pedagogija, kao društvena nauka, ima hermeneutiku kao ključni pojam, dakle, jedna od hermeneutičkih pozicija je *pedagogija kao društvena nauka*. Njene osnovne pozicije, prema teoriji nauke, imaju više značenja. Sam pojam *hermeneutika* upotrebljava se danas sa više značenja (šire videti: Gojkov, 2005, 2006).

Shvatanja hermeneutičke metode ostavila su traga i na razumevanje pedagoške teorije, odnosno prakse. Hermeneutička pedagoška shvatanja u evropskoj pedagogiji (Erich Veniger, Volfgang Klafki, Hervig Blankerc i dr.) mogu se svrstati u 8 maksima:

1. Polazna tačka stvaranja teorije treba da bude stvarnost.
2. Stvaranje pojmova u pedagogiji mora da bude sa osećanjem (uvažavanjem) prakse.
3. Vaspitnu stvarnost treba posmatrati kao istorijski doraslu i istorijski uslovljenu.
4. Vaspitna stvarnost se primereno može obuhvatiti samo kao kompleksno događanje i ne može se dugo redukovati na nekoliko faktora.
5. Naučna metoda istraživanja u pedagogiji, kao društvenoj nauci, jeste prvenstveno hermeneutika.
6. Pedagogija, didaktika i dr. pedagoške discipline moraju da prihvate principe naučne kritike.
7. Pitanja cilja i sadržaja u didaktici su nadređena pitanjima metode.
8. Predmetno-didaktičke odluke ne mogu se izvesti iz predmetnih nauka.

Pored prethodnih, pomenuće se još tri hermeneutičke pozicije, jer u nizu pedagoških pristupa igraju značajnu ulogu: američki pragmatizam, sa simboličkim interakcionizmom, koji je iz njega nastao i fenomenologija.

Američki pragmatizam

Djujev pragmatizam se intenzivno bavi problemom normi, ali ga redukuje na pitanje kako zadate norme – nezavisno od sadržaja – upravljaju komunikativnim delanjem pojedinca. Pošto polazi od pitanja o optimizaciji strategija za rešavanje problema, on je pedagoški samo delimično efikasan; Djuj približava nove istraživačke strategije za analizu i deskripciju situacije poučavanja-učenja, ali nudi malu pomoć za preskripciju, odnosno orijentisana pedagoška delanja.

Fenomenologija

Kao nauka o pojavama, fenomenologija, za razliku od hermeneutike, ne želi da ostane kod smisla koji se može razumeti u izrazu, nego želi da zađe iza toga, da sagleda kako individua, opremljena svešću, samorazumevanjem, intencijama koje daju smisao, može da izrazi nagone, osećanja, predstave, misli sudove. Fenomenolog želi pri svojim opisima, ne kao hermeneutičar da „izloži” skriveni smisao o ljudskom načinu izražavanja, nego da uopšte prvo „ubaci” smisao.

Od Huserlove fenomenologije put direktno vodi ka egzistencijalizmu (Jaspersa, 1973) i fundamentalnoj ontologiji M. Hajdegera (2008) i ide sve do Sartrovog (1981) egzistencijalizma i u novije vreme do tzv. Koncepta životnog sveta, odakle se naziru značajni uticaji na pedagogiju.

Za razvoj pedagoške teorije i metodoloških stremljenja značajno je iskustvo iz devedesetih, jer je to trenutak kada se postavlja pitanje o promeni ili nestanku paradigmi. T. Kun (Khun, 1972) je svojom studijom *Struktura naučnih revolucija* pokrenuo razmišlja-

nja o osnovnim pozicijama teorije nauke o vaspitanju. Shvatajući da nova naučna otkrića nisu više mogla da se obuhvate starom „paradigmom”, dakle, standardnim objašnjenjem, a anomalije i krize u samorazumevanju nauka su provocirale. Kun je osetio da je došlo vreme, koje se obično posle dužeg ili kraćeg perioda javlja, da se javi nova paradigma, dakle, potpuno novi oblik naučnog mišljenja i istraživanja. Promena od jedne na drugu paradigmu se, prema Kunu, *ne može logički slediti; stare i nove paradigme se više ne mogu porediti*. Tradicionalna slika naučnog napretka u smislu postepenog približavanja istini se time gubi. Sedamdesetih godina evropska pedagogija je, po uzoru na Kuna, formulisala tri prethodno pomenute velike paradigmatke orijentacije (hermeneutičku, empirijsko-analitičku /iskustveno-naučnu/ i dijalektičku, odnosno kritičko-emancipatornu pedagogiju). Ova tri pravca su, kako je prethodno pomenuto, međusobno oštro zaratila:

- predstavnici dijalektičko-materijalističkog polazišta su hermeneutičarima prebacivali da rade samo „subjektivno razumevajući smisao”, da tonu u moćvare predrazumevanja, van konteksta društvenih okvira koji je ovo podrazumevanje stvorilo;
- empiričari su hermeneutičarima i dijalektičarima prebacivali da znanje činjenica zamenjuju prostim mišljenjima i smernim željama, dakle, da su najdublje nenaučni; hermeneutičari i dijalektičari, su opet, prebacili empiričarima da nisu mogli da sagledaju ono što su istražili, nego su, kako se u literaturi može sresti opaska, svojim kvantitativnim metodama došli su samo kod „brojanja nogu muva” i proizvode ogromna groblja podataka kojima ne znaju šta da započnu; pre svega ne razjašnjavaju sebi kako aktivnost istraživača menja situaciju koju on želi da istraži (Jank u: Meyer, 1994).

Za korišćenje nalaza prethodnih istraživanja kao metodološkog okvira, ili osnove za situiranje istraživačkog pitanja, ili problema istraživanja, cilja i hipoteza značajno je imati na umu i to da nalaze treba smestiti u vremenski okvir, kao da vremena nose talase promena, po nekim nazvane i modni trendovi, što važi za metodološke struje, te je važna napomena da nakon prethodno pominjanog perioda (od 70-ih do 80-ih godina XX veka) dolazi do kriznog gubljenja paradigmatkih orijentacija. Za ovo se navode različiti, delom naučno-teorijski, delom istraživačko-praktični razlozi.

- Od strane velikog broja teoretičara nauke dovodi se u pitanje smisao metodološkog normiranja istraživačke prakse. Značajan doprinos ovome dao je Paul Fajerabend (1995), „anarhistički” teoretičar nauke. Poznata je njegova misao: „Sve metode imaju svoje granice, a jedino pravilo koje preostaje glasi: anything goes (sve ide, prolazi)”.
- Još radikalnije od Fajerabenda, iste stavove argumentovali su, već pominjani, predstavnici postmoderne filozofije (Lyotard, 1988, 1993), napadajući „projekat moderne”, dakle, pokušaj da se kroz prosvećivanje dođe do društva dostojnog čoveka za koji smatraju da je propao. Oni zastupaju tezu da nauka u osnovi nije prilagođena da obuhvati stvarnost; ono na šta se ona odnosi je „hiper-realnost” i teorijski se ne može razlikovati od bajki, mitova i fantazija. Tonovi ove rasprave su se povremeno rasplamsavali, a u pojedinim trenucima se (posebno od strane postmodernista) dolazilo do zaključka da je ova svađa beskorisna, jer se ne može odlučiti.

Istraživačko-praktični problemi su ubrzali pojave gubljenja paradigmi

Visoko postavljena očekivanja koja su 70-ih godina sa obrazovne politike socijalno liberalnih reformi u Evropi preneti na pedagogiju, a koju je i ona prihvatila, nisu se ispunila. Prvi put u istoriji trebalo je da celokupno obrazovanje bude prema racionalnim kriterijumima i empirijski kontrolisano obnovljeno. Ali, smatra se da je istraživanje kurikuluma smišljeno sa suviše lovora unapred i sa velikim subvencijama, nestalo.

Kada se mislilo da se pomoću empirijsko-analitičkog istraživanja može rešiti tzv. „deficit tehnologije pedagogije”, pedagogija je nestala. A cilj društveno-praktično orijentisanih pedagoga da se za što manje godina stvori škola, bez statusnih razlika i podela (Adorno, 1978, 1990) pokazao se iluzornim.

Nakon ovoga perioda, razvoj je tekao dalje. Mnoge su teorijske orijentacije menjale kurs, a sa njima i pedagoške teorije, tako da pedagoška akta Evrope 90-ih godina postaju već skoro nepregledna. Akademske svađe između osnovnih paradigmatičkih orijentacija su skoro prestale, te od skorog spajanja različitih modela i teorija nema više živosti koja je postojala u sukobima mišljenja na skupovima i u literaturi. Novih paradigmatičkih orijentacija, bar ne jasno sukobljenih, nema u Evropi na vidiku, naravno, ako izuzmemo paradigmatičku haosu, oko koje se, prema skromnom utisku, tek sprema „dizanje prašine”. No, tome ćemo se pitanju vratiti nešto kasnije u delu koji se na ova pitanja osvrće iz filozofske perspektive; videćemo, ne slažu se svi filozofi sa ovim stavom. Dakle, pedagoška karta Evrope devedesetih godina karakteriše se pokušajima stapanja paradigmi. Nije više izražen neprijateljski stav jednih prema drugima (kvalitativnih naspram kvantitativnih koncepata), što bi moglo da znači da se prećutno prihvata da kvalitativni pristup istraživanju ide ka udruživanju sa kvantitativnim, utapa se u isti, ili mu se pridružuje sa ciljem ukupne metodološke efikasnosti, a time stiže priznavanje naučnog statusa, ali u suštini razlike između ova dva pristupa ostale su iste, a utisak je, da nema značajnijih elemenata za konstataciju da mešavina pristupa i metoda u triangulaciji daje više u smislu naučnog doprinosa, kao ni da su otklonjene razlike koje su bile smetnja.

Tendencija približavanja, ili spajanja triangulacijom uočava se u razvoju istraživačkih koncepata i metodologije. Kvantitativna istraživanja pokušavaju da, kvantifikujući opis pedagoške stvarnosti, saopšte empirijski „čvrste” činjenice: broji se, meri, upoređuje; u međuvremenu se nalaze komplikovani postupci statističkog vrednovanja sa zahtevnim metodama validacije. Kvalitativna istraživanja pokušavaju, nasuprot prethodnim, da istraživanje smatraju kao situaciju komunikacije između istraživača i istraživanog i stoga polaze od otvorenog i refleksivnog procesa istraživanja. Tako da bi se moglo zaključiti da se poslednjih godina, kao što je prethodno već konstatovano, zagovara gledište da inteligentna kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda može dati bolje rezultate. Mešanje metoda ne važi više za greh, nego za vrlinu. Tri paradigme o vaspitanju dominiraju u ovom procesu.

Dovde smo tek hteli da uvedemo u raspravu različita razmišljanja o paradigmatičkim, kao i o toku kojim su ona išla, a za sobom pokretala i različite pedagoške i metodološke koncepte. A, dalje bi jasnijoj slici o tome šta se ovde, u stvari, događa pomoglo još nekoliko refleksija u raspravi o paradigmatičkim u osvrtnu na njihov nastanak i tok kojim su se razvijale, radi boljeg razumevanja suštine diskursa o pitanju koje u naslovu ovoga teksta.

Tradicionalno se razvoj nauke posmatra kao sve veće približavanje istini, ili tako, bar, na to gleda kritički racionalizam; ili, kao postupno napredovanje prema pouzdanijim i obuhvatnijim teorijama. Tako Popper (1973) smatra da ako se dublje zamislimo nad razvo-

jem nauke, onda vidimo da ne znamo koliko smo stvarno udaljeni od istine, ali da se istini ipak možemo sve više i više približavati, te da to zaista i činimo. On, takođe, smatra da se bez ovakvih predstava o nauci kao većem ili manjem približavanju istini jednostavno ne možemo baviti naukom.

Kao ilustraciju ovoga stava, Poper navodi primere iz istorije nauke. Podseća na teorije Keplera i Galileja, koje su bile objedinjene i nadmašene Njutnovom, koja je bila logički jača i lakše proverljiva, a slično se dogodilo i sa teorijom Fresnela i Faradeja nakon što se pojavila ona Maksvelova. Njutnovu i Maksvelovu teoriju je, pak, objedinio i nadmašio Ajnštajn svojom teorijom relativiteta. U svakom od prethodnih primera napredak je tekao u smeru informativnije i stoga, prema Poperu, logički manje verovatne teorije; tj. u smeru teorije koja je zastupala strože kriterije proverljivosti, jer je davala predskazivanja koja su se u čisto logičkom smislu mogla lakše osporiti (Popper, 1995).

Ovi i slični stavovi Popera (1995) i drugih za mnoge autore (Feyerabend, 1995) govore o novom pristupu shvatanju razvoja nauke, a mi bismo dodali (o tome ćemo na drugom mestu opširnije) i same nauke, njene suštine i smisla, dakle govore o tome da se na razvoj nauke gleda kao na proces u kome se posebne i manje proverene teorije zamenjuju drugima koje mogu objasniti više stvarnih stanja i bolje su proverene u praksi. Koliko je nova metodološka paradigma u ovome uspela, ili potvrdila ovo njegovo stanovište, ostaje još da se vidi. Za sada nema sigurnih naznaka za isto.

Ovo je shvatanje dovedeno u pitanje pojavom studije *Struktura naučnih revolucija* fizičara Thomasa S. Kuhna (1962), koji na razvoj nauke ne gleda kao na postupni razvoj prema obuhvatnijim i pouzdanijim teorijama, već kao na niz različitih naučnih koncepcija, tzv. paradigmi. Pomenuta Kunova studija otvara „raspravu o paradigmama” koju su kasnije posebno razvijali Imre Lakatoš (1974) i Paul Feyerabend (1978, 1995). Dakle, ovo su autori koji su nastavili i još više radikalizovali Kunovu kritiku teorije nauke u smislu razvoja nauke kao promene paradigmi, imajući, drugi ugao posmatranja razvoja nauke, gledanjem na razvoj nauke kao na promenu paradigme.

U prvom koraku Kun i dr. nisu sasvim jasno odredili šta sve čini paradigmu. U njegovoj studiji *Struktura naučnih revolucija* to pitanje nije do kraja razjašnjeno. Kasnije je tek Kun (Popper, 1995) pokušao da razjasni ovaj pojam i dao mu sociološko i naučno-teorijsko značenje.

Kako Kun gleda na ova dva značenja paradigme, šta za njega ona predstavljaju: U literaturi se kaže da je Kun na sociološkom nivou paradigmu odredio onim što je zajedničko članovima naučne zajednice (1962). Kun pritom misli na zajedničke osobine naučne zajednice kao što su: slično obrazovanje, koje se pretežno temelji na istoj stručnoj literaturi, zatim na komunikaciju unutar dotične zajednice i podudarna mišljenja o mnogim pitanjima, kao i na probleme u komunikaciji sa ostalim grupama. A, evo i citata iz dela iz koga će se možda bolje izvorno sagledati ova Kunova ideja o sociološkoj ravni paradigme, tj. o njenoj određenosti onim što je zajedničko članovima naučne zajednice:

Postoje razdoblja – najizrazitiji i najlakše shvatljivi primeri su pojava Kopernikove, Darwinove i Ajnštajnovne teorije u kojima naučna zajednica napušta uvreženu sliku sveta i uvreženi oblik nauke, te prelazi na drugo, obično s njima nespojivo stajalište. U nacrtu sam tvrdio da se istoričar neprestano sreće s mnoštvom znatno manjih, ali strukturno jednako oblikovanih revolucionarnih delova, te da su upravo oni presudni za napredak nauke. Nasuprot prevladavajućeg mišljenja, većina naučnih otkrića i teorija nisu puke dopune postojećih znanja. Da bi ih uklopio u naučni sistem, naučnik obično mora prestrukturirati svoje teorijsko i praktičko polazište, delom odbaciti njegove pretpostavke, te uspostaviti nova značenja i odnose između mnoštva ostalih. Budući da se stare spoznaje pri prihvatanju novih moraju

prevrednovati i preustrojiti, naučna otkrića i izumi u načelu uopšteno imaju revolucionarni karakter. (Kuhn, 1962)

Naučno-teorijski nivo paradigme Kun smatra da je određen „disciplinskom matricom” određene nauke, određenim simboličkim generalizacijama, modelima i oglednim primerima, što je za naslov ovoga rada značajno, jer se disciplinarnе matrice posmatranih metodoloških pristupa razlikuju. Tako se u pokušajima triangulacije ne vidi zamena jedne koncepcije drugom, što je inače bilo u osnovi ideje pojave kvalitativnog pristupa. Dakle, ako se prihvati triangulacija, onda ne ostaje više ništa od naučne revolucije, ili zamene jednog naučnog pristupa drugim, kako je, inače, shvatao pitanje razvoja naučne misli. Za Kuna je, dakle, razvoj nauke ne napredovanje prema bolje ispitanim teorijama, nego oblik „naučne revolucije”, u kome pojedinu naučnu koncepciju, „paradigmu” zamenjuje neka druga koncepcija. Dakle, Kun (Kuhn, 1978) smatra da se u načelu ovaj koncept može primeniti i na objašnjavanje problema u društvenim naukama. Tako se prema njemu različite društveno naučne koncepcije poput biheviorističke teorije, hermeneutike i teorije sistema mogu u potpunosti shvatiti kao različite paradigme koje se u svakom pojedinom slučaju karakterišu: različitim temeljnim pojmovima. Za Kuna (1978) su ovo simboličke generalizacije) različite istraživačke metode i standardni primeri na kojima se uvežbavaju te metode (posmatranje, eksperiment...).

Iza ovoga brojni autori, posmatrajući Kunovo shvatanje paradigme i njenih naučnih nivoa, ili možda možemo reći aspekata, smatraju da bi se teorija ponašanja kao i hermeneutika odlikovale svojstvom koje je Kun u odnosu na prirodne nauke nazvao „inkomenzurabilnošću”, misleći pritom na svoje uočavanje da se nailazi na više razloga zbog kojih zagovornici suparničkih paradigmi ne mogu potpuno da sukobe svoja oprečna stanovišta. U jednom izrazu on ih naziva inkomenzurabilnost predrevolucionarnih i postrevolucionarnih normalnih naučnih tradicija. Dakle, zastupnici suparničkih paradigmi često se neće složiti s popisom problema koje treba rešiti svaka buduća paradigma. Njihove norme i definicije nauke međusobno se ne podudaraju (Kenig i Zedler, 2001). Kun je ovde mislio i na različite uslove (svetove) u kojima su zagovornici određene paradigme formirali svoje stavove. S tim što je naglašavao da to što oni delaju u različitim svetovima i različito vide različite stvari kada gledaju s iste tačke u istom smeru, ipak ne znači da oni mogu videti sve što žele; obe grupe posmatraju svet, ali ono što je bitno, to je da ono što vide ostaje isto, dakle, stvarnost, svet koji oni posmatraju nije se promenio, ali su na nekim područjima naučnici različitih paradigmi različito videli stvari, i to u različitim međusobnim odnosima (Kenig i Zedler, 2001). Tako da se iza ovoga jasno ističe Kunovo stanovište po kome „Paradigma predstavlja ono što je zajedničko članovima naučne zajednice, i to samo njima. Obrnuto, posedovanje zajedničke paradigme od grupe inače nepovezanih ljudi stvara naučnu zajednicu” (Kuhn, 1978). Kun, takođe, smatra da se hermeneutički pristup ne može osporiti empirijskim posmatranjem ponašanja, kao što se ni teorija ponašanja ne može opovrgnuti na osnovu različitih koncepcija teorije sistema. Po mnogim autorima, pažnja se svaki put usmerava na drugačije „objekte”, a istraživanje zasniva na drugačijim metodološkim pravilima. A sve ovo otežano je još činjenicom da različiti pristupi imaju različita metodološka pravila istraživanja, te za ocenu o prikladnosti različitih paradigmi malo mogu pomoći istraživačke metode. A, u sklopu ovoga Kun, dakle, kako je pomenuto, ne odustaje od stave da razvoj nauke predstavlja smenu različitih paradigmi koja se odvija u različitim fazama, ne mešanje različitih metodoloških orijentacija. A, put kojim ide razvoj, ili faze su:

- faza normalne nauke u kojoj je određena paradigma od svih prihvaćena (Kuhn, 1976). (pojam "normalna nauka" odnosi se na istraživanje koje čvrsto počiva na jednom ili više naučnih dostignuća iz prošlosti, dostignuća koja određena naučna zajednica neko vreme prihvata kao temelje svoga daljeg rada);
- faza anomalija u kojoj se u sve većem broju jasno ocrtavaju problemi koje je nemoguće rešiti u okviru vladajuće paradigme (npr. kretanje planeta na osnovu aristotelovske slike sveta);
- faza naučne revolucije u kojoj nova paradigma potiskuje dosadašnju i postaje, prema Kunu, nova normalna nauka (npr. kopernikanska slika sveta potisla je aristotelovsku).

Mnogi autori prihvataju ovo stanovište, te smatraju da se i pojedina razdoblja u naučnom razvitku pedagogije mogu objasniti na osnovu toga pristupa. Smatra se tako da je do 50-ih godina duhovno naučna pedagogija u izvesnom smislu predstavljala prevladavajući paradigmu na ovom području, a da su tada nastupile krize, anomalije; duhovno-naučna pedagogija teško je mogla biti teorijska osnova za reformu obrazovnog sistema. U 60-im godinama prošloga veka je zato empirijska pedagogija smenila duhovno-naučnu, dakle potisla je u pokušajima da reši neke anomalije i time postala nova paradigma.

Ako se složimo sa prethodno rečenim, ipak i za nas, kao i za mnoge pre nas, ostaje pitanje koje Kun nije postavljao, dakle, nije na njega ni pokušavao da dà odgovori, a ono se odnosi na sledeće: šta je to što stvara uslove za nastanak novih paradigmi, ili zašto je upravo u novije doba došlo do jače veze između biheviorističkog i hermeneutičkog pristupa, kao i različitih koncepcija teorije sistema, pri čemu se često poseže za elementima iz izvorno različitih paradigmi. Isto važi i za pitanje koje je u naslovu ovoga teksta. A, razjašnjavanju istog može pomoći epistemološki ugao o ovim pitanjima.

Epistemološki aspekti diskursa o promeni paradigmi

Utisak je da se filozofski aspekt prekretnici u paradigmama može smatati osloncem za pedagoški ugao, jer je isti ishodište i utočište, te će se refleksije dalje kretati u pravcu epistemološkog stanovišta, dakle uključivanja filozofije nauke, kao grane savremene analitičke filozofije, koja se bavi istraživanjem nauke sa pretenzijom na naučnu zasnovanost svojih rezultata, i koja je imala u prethodna dva stoleća zapažene naučne doprinose, te je i sama nauka postala predmet filozofskog istraživanja. Tako da filozofija traži za odgovorima na pitanja kao što su: kakva je razlika između nauke i mita; koji je smisao nauke; koja je njena vrednost; kako se ona razvija; koje su njene metode. A, ovo je značajno uključiti u diskursu o temi koja je u naslovu, jer daje širu sliku o suštini, smislu i načinima saznavanja, te, kako Uzelac (2004) navodi, postavlja i pitanja naučne metode; premda se, prema njemu, dugo nauka razmatra u kontekstu gnoseoloških analiza. Dakle, u nauci kao sferi ljudske delatnosti filozofija nauke, kao poseban smer savremenog mišljenja, ima značajno mesto, a i istorija filozofije nauke dugu i značajnu reputaciju, od Bekona i Dekarta, a danas se skoro svi filozofi novog doba bave i teorijom saznanja, te na neki način postavljaju i pitanja naučne metode. Isti autor navodi da sa Kantom, Milom i Mahom naučno saznanje postepeno postaje glavni predmet teorije saznanja, da bi, nakon njih, A. Poenkare, P. Dju-gem i B. Rasel intenzivnu pažnju posvećivali strukturi nauke i njenim metodama (Uzelac, 2004). Prema ovom i drugim autorima, ipak je tek logički pozitivizam razdvojio naučno i obično saznanje, smatrajući da je nauka oblast ljudske delatnosti koja se bavi istinskim znanjem, čime se izučavanje nauke na izvestan način odvajaju od opštih gnoseoloških pro-

blema. Potrebno je, dakle u raspravi u okviru naslova ovoga rada, imati na umu da mogućnosti metodologije pedagoških istraživanja, ili osnova za suplementno, komplementno, ili potpuno ujedinjenje pedagoških metodoloških paradigmi ne može da se razmatra bez uključivanja i ovog aspekta. Jer kako Uzelac (2004) navodi svako istraživanje nauke i naučnog znanja, a time i svaki naučnik prethodno treba da zna šta je to ljudsko saznanje uopšte, kakva je njegova priroda, kakva mu je socijalna funkcija i kakav je njegov odnos sa društvenim kontekstom. Odgovore na ova pitanja Uzelac, sasvim logično, traži u filozofiji, a ono što je za nas na ovom mestu značajno to je da različiti filozofski smerovi daju različite odgovore na ova pitanja, te je stoga svaki filozof nauke, navodi Uzelac, a možemo dodati i svaki metodolog, odnosno naučnik, istraživač prinuđen da se oslanja na određene filozofske stavove. A, kako filozofi nauke pripadaju različitim filozofskim orijentacijama, jasno je otkuda različite predstave o nauci i različite metodološke koncepcije. Ovo svakako ulazi kao element diskursa u ovom radu. Kao i konstatacije istog autora da su u drugoj polovini XX veka dominantni postali stavovi Popera (2012), Kuna (1978), Lakatoš (1974) i Fajerabenda (1978, 1995), koji su na nauku gledali kroz prizmu filozofskih problema (Uzelac, 2004). Prethodnica ovoga je tzv. *Bečki krug*, škola koju su oformili mladi filozofi 20-ih godina u Beču na čelu sa R. Karnapom (1971) i O. Nojratom (1977), postavivši sebi zadatak da reformišu nauku i filozofiju. Rasejani ratom po svetu, posebno u Americi, širili su ideje koje su koncepciju *Bečkog kruga* označile kao logički pozitivizam. Njihovo stanovište bilo je poznato po sledećem: svako znanje je znanje o onome što nam je čulno dato, to što nam je čulno dato možemo znati s apsolutnom pouzdanošću i sve funkcije znanja svode se na deskripciju.

Razume se, ovo je za posledicu imalo odbacivanje tradicionalne filozofije, odnosno „metafizike”, što je činilo i suštinu njihovog učenja, tj. bitnu odrednicu. M. Uzelac (2004) ističe da je ranija filozofija nastojala da kaže nešto o onome što se nalazi iza oseta, da zađe izvan granica psihičkih doživljaja; logički pozitivisti su smatrali da iza osećaja ništa ne postoji, a ako nečega i ima o tome se ne može ništa reći, ili saznati.

Ovim je, kako ovaj autor smatra, filozofija bila sve manje potrebna, a ono čemu još može koristiti jeste logička analiza naučnih iskaza. A, dalje filozofija se, po oceni Uzelca (2004), počela poistovećivati sa logičkom analizom jezika. Naučna teorija se dalje shvata kao piramida na čijem se vrhu nalaze temeljni pojmovi, definicije i postulati, a u osnovi se nalaze protokolarni sudovi. Napredak nauke je rast ovakvih piramida u različitim oblastima znanja, što za posledicu treba da ima univerzalni sistem – jedinstvene unificirane nauke. Značajno je pomenuti ono što i autor koga ovde navodimo naglašava, a to je shvaćanje da je ovaj model nauke stvorio više problema s kojima su se sreli logički pozitivisti izgrađujući sopstvenu metodologiju. Prvi sporovi nastali su oko prirode protokolarnih stavova. Karnap (Karnap i Neurath, 1973) je smatrao da oni mora da se sastoje od reči koje se odnose na čulne predmete, Nojrat (Neurath, 1977) da je za takve iskaze najvažnije ime protokolarnog lica, dok je Šlih (prema: Uzelac, 2004) govorio o „konstatacijama”, koje su, imajući u sebi izraze „ovde i sada”, imale smisla samo u konkretnim situacijama. Sve ove razlike počivale su na tome da ne postoji „čisto” čulno iskustvo i da ga je nemoguće izraziti u jeziku, te je tako bila dovedena u pitanje čak i teza o tome da se nauka oslanja na čvrstu empiriju. A, ovo je iz aspekta naslova ovoga rada još jedan korak ka pitanjima koja stoje u sukobu istraživačkih orijentacija, a posledično tome i u nastojanjima da se njihov nesklad reši triangulacijom.

Drugi problem, koji je uzdrmao logički pozitivizam, bio je nemogućnost da se formuliše kriterijum razgraničenja nauke i drugih formi duhovne delatnosti (filozofija, umet-

nost, religija); ako se nauka razlikuje od filozofije i mita, u čemu je ta razlika? Uzelac (2004) zaključuje da se pokazalo da je nemoguće razgraničiti nauku i ne-nauku, te da je svako razgraničenje samo uslovno i istorijski promenljivo. Kako su logički pozitivisti naučno znanje poistovećivali sa opisom čulnih datosti i rukovodili se analogijom ekstenzionalnom logikom, u kojoj se istinitost molekularnih iskaza utvrđuje s obzirom na istinitost atomskih iskaza – kriterijum demarkacije bio im je proverljivost (verifikacija).

Korak dalje čini njihovo uverenje da verifikacija nije samo kriterijum demarkacije nego i kriterijum smislenosti, jer su verovali da su smisleni samo iskazi koji su proverljivi. Ovo je, dalje, ugrožavalo ne samo filozofiju nego i veliki deo nauke, te je veliki broj naučnih iskaza i termina, koji su se odnosili na idealizovane ili čulno neopazive objekte smatran besmislenim, a time su i mnogi zakoni nauke smatrani besmislicama. Ovo je za nauku bilo pogubno, jer je ona tako bila lišena svojih zakona.

Ovako koncipiran model logičkog pozitivizma bio je daleko od realne nauke, a njezova metodološka osnova nije imala sigurnu osnovu, te se rastakala još na prvom koraku. Zato se smatra da su logički pozitivisti svoje metodološke konstrukcije videli pre kao ideal kojem bi nauka trebalo da teži, nego kao realnu nauku i njene metodološke probleme.

Dalje su kruti metodološki standardi slabili, što je vodilo ka pomeranju težišta istraživanja sa logike na realnu nauku i njenu istoriju; menja se i problematika filozofije nauke, a analiza jezika i statičnih struktura stavlja se u drugi plan. Smatra se da je značajnu ulogu u ovome imao Karl Popper. Njegova metodološka koncepcija dobila je, kao što je prethodno već pomenuto, naziv falsifikacionizam, jer se kao njen osnovni princip javlja princip falsifikacije. Logički pozitivisti nastojali su nauke da utemelje polazeći od principa verifikacije, dakle, uz pomoć empirije, do čega se, smatrali su, moglo doći induktivno ili empirijom. Smatra se da se ovo pokazalo nemogućim, jer se opšti iskazi ne mogu dokazivati pojedinačnim, nego ih je moguće samo osporavati. Popper je, kako kaže Uzelac (2004), falsifikacionizam istakao kao osnov svoje metode. Ovim ponovljenim osvrtanjem na Popperov falsifikacionizam, namera je da mu se bliže priđe, direktnije, kako bi se jasnije video hod kojim su se razvijali metodološki pravci i koliko su oni formirani kao dva sveta u epistemološkom smislu, što je i danas u osnovi njihovih razlika, iako se isto prenebregava i bez osnova zanemaruje, iako sinteza nije moguća, s obzirom na to da su u svojim čistim formama one kontradiktorne, zasnovane na bar jednom nizu suprotnih metateorijskih pretpostavki. „Za teoretičare koji se prebacuju sa jedne paradigme na drugu kaže se da prave ‘iskustvo konverzije’ ” (Stojnov, 2004).

Uzelac (2004) smatra da Popper polazi od objektivnog postojanja fizičkog sveta i čovekove težnje da svet opiše na istinit način, ali smatra da on odbacuje kriterijum istinitosti koji bi nam omogućio da istinu izdvojimo iz skupa naših ubeđenja; čak i kad bismo naišli na istinu, mi ne bismo mogli reći da je to istina, jer oslanjanje na činjenice i neprotivrečnosti nisu kriterijumi istine. Naučno saznanje, kao i filozofija, oslanja se na dve temeljne ideje:

- da je nauka sposobna da nam da istinu i da ona to i čini i
- da nas nauka oslobađa od zabluda i predrasuda.

Sa prvom se idejom Popper nije slagao, ali je drugu prihvatao, smatrajući je kao mogućnost da učvrsti svoju metodološku koncepciju. A, u nastojanju da odvoji empirijske nauke od matematike i metafizičkih sistema, Popper je pošao od već prihvaćenog stanovišta (još od Bekona i Njutna) po kome se nauka odlikuje primenom induktivnog metoda i u prihvatanju posmatranja kao osnove induktivnog metoda, i ne samo posmatranja, nego i konstatovanja činjenica, uopštavanja, a ovo su prihvatili i logički pozitivisti dvadesetih

godina prošloga veka. Poper je išao i dalje, dakle, ne samo da je odbacio indukciju i verifikaciju kao kriterijume demarkacije nauke, nego je smatrao da se potpuna evidentnost u nauci ne može dosegnuti, a da parcijalni dokazi ne mogu razgraničiti nauku od nenauke. Iz ovoga proističe da mnogo empirijskih podataka ništa ne dokazuje, a da na osnovu toga što se može potvrditi sve što se hoće, još ne dolazimo do kriterijuma naučnosti. Ovo Popera navodi da za kriterijum demarkacije uzme princip falsifikacije (empirijsku opovrgljivost) za koji je prethodno već rečeno da za empirijski naučni sistem treba da postoji mogućnost da bude opovrgnut iskustvom. Tako da se zaključuje (Uzelac, 2004) da su za Popera naučne teorije samo nagađanja o svetu, nedokazane pretpostavke u čiju istinitost nikad ne možemo biti uvereni; svi zakoni su, kao i sve teorije, privremeni: njih ne možemo potvrditi, nego samo podvrgnuti proveru, koja može samo ukazati na lažnost pretpostavki. Ovim je dovedena u pitanje induktivna metoda (pre ovoga je još Hjum na ovo ukazivao). Poper je tvrdio da je indukcija mit, ne smatrajući je ni psihološkom činjenicom, ni činjenicom običnog života ni činjenicom koja sledi iz naučne prakse (Popper, 2022).

A kada govorimo o dokazima, Poper smatra da se ljudi uče na greškama i svaka teorija koja je opovrgljiva nije potpuna time što neki događaj objašnjava iz određenog aspekta, pa je objektivnost teorije ekvivalentna tome koliko je nju moguće kontrolisati i opovrgavati. On, takođe, smatra da je objektivnost kao činjenica društvene kontrole atribut teorije, a da se nepristrasnost može naći samo kao svojstvo ličnosti. Zato bi jedini prihvatljiv naučni metod morao po njemu biti zasnovan na pokušajima i pogreškama, a ovaj metod je svojstven svakom ljudskom biću, i Ajnštajnu, kao i amebama, i to nije samo metod svakog saznanja, nego i metod svakog razvoja, a na taj način deluje i sama priroda. Nauke se, prema Poperu (2012), ne razvijaju; postoje samo promene, postoje problemi s kojima počinje nauka (nauka, dakle, počinje posmatranjem i teorijom). Tako da progres nije u nagomilavanju znanja, nego u produbljanju i rešavanju problema.

Prethodna kratka skica Poperovih shvatanja nauke i njenog razvoja bila je u suštini zaključak o njegovim shvatanjima, koji se odnose na konstataciju da je njegovo učenje još uvek bilo zasnovano na logici i matematičkim teorijama, a da je prvu metodološku koncepciju, kasnije vrlo popularnu, formulisao Tomas Kun, koji je smatrao da ovo nije usaglašeno s realnom istorijom nauke, te je baveći se time razvio originalnu koncepciju nauke, objavljenu u prethodno pomenutoj studiji *Struktura naučnih revolucija* (1962). Kao najznačajniji pojam ove njegove koncepcije pominje se paradigma za koju Kun smatra da označava ukupnost naučnih dostignuća koje prihvataju svi naučnici u određenom vremenskom periodu. Paradigmu tako čine jedna ili više teorija koje su opšte priznate i koje jedno vreme usmeravaju naučna istraživanja. Takođe, značajna odrednica paradigmi je da u sebi sadrže nesporno, opšteprihvaćeno znanje o istraživanju pojava u prirodi u jednoj određenoj epohi. Dalje, komentarišući Kuna, Uzelac (2004) navodi još neke odrednice ovoga pojma, koje bi se mogle smatrati značajnima za razmatranje mogućnosti prilaženja jednih drugima, ili kako u naslovu stoji: *Ima li osnova za suplementno, komplementno, ili potpuno ujedinjenje pedagoških metodoloških paradigmi, ili za asimptotičnost kao kamen spoticanja u triangulaciji?* Tako u prilog ovoj dilemi, Uzelac (2004) čini korak dalje, smatrajući da vredi razmatrati i sledeće definicije paradigme:

- paradigma ne podrazumeva samo neku teoriju, nego mnogo više od toga, jer njeni autori istovremeno rešavaju i neke značajne naučne probleme i time daju primer kako probleme treba rešavati;
- paradigma daje primere naučnog istraživanja i to se smatra njenom najznačajnijom funkcijom;

- dajući određeno tumačenje sveta, ona određuje i krug problema koji imaju smisao i rešenje; sve što u ovo ne spada ne zaslužuje pažnju zastupnika paradigme;
- paradigma utvrđuje metode koje su dopuštene u rešavanju određenih problema i tako određuje činjenice koje mogu biti dobijene u empirijskom istraživanju (misli se na vrstu činjenica, a ne na konkretne nalaze).

Tako bi se iza prethodnog moglo reći da nesposobnost paradigme da reši novonastale probleme dovodi do krize i naučnici traže nove teorije kako bi rešili nastale probleme. Tada već polako nestaje paradigma koja je naučnike povezivala, naučna zajednica se raspada na manje grupe od kojih jedni nastavljaju da veruju u još vladajuću, ali poljuljanu paradigmu, dok drugi tragaju za novom, efikasnijom, što se dogodilo i paradigrama o kojima se u ovoj studiji raspravlja.

Kun (za razliku od Popera, koji misli da naučnici neprestano sumnjaju u osnove svojih teorija, nastojeći da ih opovrgnu) smatra da naučnici ne sumnjaju u svoja naučna ubeđenja, te ih i ne proveravaju, pa su istraživanja, po njemu, u okviru neke paradigme, po pravilu, usmerena na razradu teorija koje paradigma pretpostavlja. A kako se onda nauka i saznanja razvijaju? Kun (1978) na to gleda na sledeći način: razvijajući se, određena paradigma obično vodi do određenih anomalija koje ne može da reši. Uvećavanje broja ovih nerešenih problema dovodi do nesklada između paradigme i činjenica, te nove teorijske pretpostavke (potpomognute obično usavršenošću merenja) počinju da ugrožavaju deduktivnu strukturu paradigme i vera u nju nestaje. Tada samo istraživanje zamire, nauka prestaje da funkcioniše, a u tom trenutku naučnici počinju da proveravaju hipoteze i teorije koje jedna drugoj konkurišu, što se, takođe, događa u situaciji u kojoj imamo dve struje, ili dve istraživačke orijentacije, kvantitativnu i kvalitativnu. A, u suštini problema, kako Kun (1978) smatra i verovanje da će nova paradigma dati više od prethodnih, a značajno je njegovo zapažanje da se rivalstvo među paradigrama ne prevazilazi strogo argumentacijom, što ukazuje na to da i u toj novoj paradigmi ima još dosta nedorečenog, te da ni ona nije do kraja zadovoljila saznavne potrebe, kao i da ima još dosta „verujućeg” prostora, koji će, verovatno, kad tad iskoristiti neka nova matrica mišljenja za nastanak nove paradigme.

Karakteristično je da je progres u nauci vidan samo u okviru jedne paradigme, dakle, u vreme njene vladavine; njenom smenom, naučnom revolucijom, odbacuje se sve, ili većina onoga što je bilo postignuto u prethodnom periodu, te novi tokovi kreću ispočetka. Tako se periodi progressa smenjuju lomovima koji otvaraju prostor novom napretku (Kun, 1978). Kriza nestaje u trenutku kada jedna od hipoteza uspe da odgovori na većinu pitanja i na svoju stranu privuče većinu naučnika. U tom trenutku dolazi do smene paradigme koju Kun (1972, 1978) naziva naučnom revolucijom. U odnosu na naslov ovoga teksta značajna je konstatacija da prihvatanjem nove paradigme, okupljeni oko nje u novoj naučnoj zajednici, naučnici svet vide na nov način. Pobornici različitih paradigmi vide svet na različite načine, žive u različitim svetovima, govore različitim jezicima i ne mogu međusobno lako da komuniciraju, što se dogodilo u slučaju nastojanja na etabliranju, ili čak uzimanju primata interpretativističke paradigme. A, iza ovoga kakav bi se odgovor mogao dati na pitanje koje je u naslovu ovoga rada: *Ima li osnova za suplementno, komplementno, potpuno ujedinjenje pedagoških metodoloških paradigmi ili nešto sasvim drugo?*

Ovo Kunovo shvatanje o istorijskom progressu u razvoju nauke nije do kraja prihvaćeno u naučnim krugovima. Ali, ako se svi ne slažu do kraja sa njim, ne odriče mu se da je na vrlo temeljan, možda do tada najtemeljniji način posmatrao pitanje naučnog progressa. Mnogi se slažu da nije do kraja razjasnio pitanje: šta i u kom trenutku stara paradigma od prethodnih znanja predaje novoj, kako predstavnici različitih paradigmi komuniciraju

i da li je moguće poređenje paradigmi? Interesantno je da je Kun izvršio značajan uticaj na druge filozofe, te su se nakon njega, a i nakon Popera, drugi filozofi nauke uključili u razmatranje ovih pitanja, pa su u istoriji naučnih ideja tražili temelj svojih metodoloških koncepcija. Ovo je bio istovremeno i prvi korak ka brisanju metodoloških šema, pravila i standarda, ka relativizaciji svih principa filozofije nauke i ka napuštanju nade da ona može da opiše strukturu i razvoj naučnog znanja. A, sve ovo je zapravo uvod za epistemološki anarhizam kome je Paul Fajerabend dao ime, posmatrajući anarhizam kao posledicu dva principa: princip poliferacije i princip nesamerljivosti.

Pod prvim principom Fajerabend (1978, 1995) smatra da svaki naučnik treba da stvara svoje koncepcije, da ima sopstvene ideje, koje su različite od onoga što se pre toga sreće i koje su nespojive sa etabliranim teorijama. Iz ovoga proizilazi da svaki naučnik može da ima svoju koncepciju, bez obzira na to kako okolina gleda na to, odnosno koliko je drugi smatraju apsurdnom i neprihvatljivom. O ovom stavu Fajerabenda može se razmišljati u skladu sa primerima iz istorije nauke (recimo: „Eppur si muove” i sl.) i prihvatiti ga, jer su se skoro po pravilu veliki zaokreti u naučnim pogledima na stvarnost teško sagledavali; teško se menjaju etablirane matrice mišljenja, a nove su uvek, ili skoro uvek, šokantne, nespojive sa onim kako se pre toga gledalo na stvari i ističu iz spoja nespojivih dimenzija ili pogleda, iz nesklada...

Drugi princip ističe da se nijedna teorija ne može zaštititi od kritike drugih koncepcija, kao što se i ne može osporiti, opštevažećim teorijama samo zato što sa njihovog staništa ona izgleda apsurdna. Zastupnicima drugačijih gledišta ne može se, po Fajerabendu (1978, 1995), zameriti narušavanje zakona logike, jer on ima pravo na svoju logiku. Dakle, ono protiv čega Fajerabend istupa to je ideja univerzalne norme i zakona, univerzalne istine. Tako isti autor ne prihvata ideje kao što su: istina, razum, pravednost, a, naravno, ustaje i protiv ponašanja uslovljenog ovim normama.

Ova dva principa su u osnovi metodološkog anarhizma, čija bi suština bila u tome da svako ima pravo da stvara sopstvenu koncepciju, koju nije moguće porediti sa drugim koncepcijama, jer nema osnova za poređenja. Iza ovoga sledi da je sve dozvoljeno i sve opravdano. Prema ovom autoru, ovo je princip koji se može braniti u svim etapama razvoja čovečanstva. Argumente u korist anarhizma Fajerabend (1978, 1995) je našao u istoriji nauke. Prema njemu, nema nijednog metodološkog pravila koje u nekom drugom vremenu nije bilo osporeno; naučnici su često postulirali protiv postojećih pravila, što upućuje na zaključak o nepostojanju univerzalnih pravila, nego se teži ka izgradnji pravila naučne igre, kako to kaže Uzelac (2004). Dakle, razvoj metodoloških pravila je u toku, što nije bilo sporno, ali, eto, dosta je truda uloženo da se to opširno i sa više logičkih argumenata objasni i nametne kao izričit stav, koji ne dozvoljava drugačije pristupe i nametanja jednostavnih završenih pristupa ovom pitanju.

Ne postoji toliko apsurdan stav koji se ne bi mogao razmatrati, kao što ne postoji metod koji bi bio apsolutno neprihvatljiv. Jedina moguća lozinka epistemološkog anarhizma je: nikakvih ograničenja u oblasti društvenih delatnosti, nikakvih pravila i zakona obavezujućih za sve, potpuna sloboda stvaralaštva.

Značajno je pomenuti još jedan interesantan stav Fajerabenda (1978, 1995), koji govori o tome da nauka nije toliko racionalna koliko se u to veruje. Suprotno tome, nauka je iracionalna; i Fajerabend ide dalje, pitajući se: ako nauka svojom iracionalnošću stalno narušava zakone uma, čime se ona onda razlikuje od mita ili religije? Njegov odgovor je: ničim (1995). Objasnjavajući ovo, on navodi da se mit karakteriše dogmatizmom, monizmom, fanatizmom, neprihvatanjem kritike, a i nauka, prihvatajući pluralizam, toleranciju

i drugačija mišljenja, kako bi poboljšala svoje stavove svrstava sebe u istu ravan. Fajera-bend, kao i Kun, smatra da nauku karakteriše i dogmatizam i netrpeljivost, dakle, fundamentalna shvatanja se ljubomorno brane, a odbacuje se sve što protivureći prihvaćenim teorijama. Uzelac (2004) navodi da autoritet tvoraca paradigmi pritiska naučnike kao autoritet vračeva i sveštenika kad je reč o mitu. Iz ove ravni posmatrano, ima mesta pitanju: u čemu je prednost nauke nad mitom? Fajerabendov (1978) način da ovo prevaziđe, da iz ovoga izade, jeste u odvajanju nauke od države, kao što je od države odvojena religija. Za pedagoge je značajna njegova ideja da nauka u obrazovanju treba da ima isto mesto kao religija i mitologija, a to bi značilo da obrazovanje mora da bude svestrano kako bi pojedinac mogao da načini sopstveni izbor između različitih ideologija i delatnosti, jer je, po njemu, samo sloboda izbora koegzistentna sa humanizmom i samo ona može da obezbedi slobodan razvoj svakog pojedinca.

Promene paradigmi bilo je i ranije. Početak filozofske preorijentacije nazvan analitički obrt, ili, ako se tako može reći, usvajanje za to vreme nove naučne paradigme, zbilo se 1898. godine Murovim i Raselovim (Raasel, 1980) istupanjem protiv apsolutnog idealizma i suprotstavljanjem realizma i analize. Oni su kritikovali stavove neohegelovaca, pridavajući veći značaj tradicionalnim problemima teorije saznavanja i to tako što su ih rešavali u duhu realizma – priznavanjem nezavisnosti spoljašnjeg sveta u odnosu na opažanje, kao i nezavisnosti činjenica u odnosu na sudove o njima.

Iza svega ovoga, ovaj bi deo mogao zaključiti shvatanjem Uzelca (2004), koji smatra da je savremena analitička filozofija nauke u krizi, do čega je došlo rušenjem paradigme koju je stvorio logički pozitivizam. A iza ovoga u prvi plan je izbilo mnoštvo alternativnih metodoloških koncepcija, koje ipak nisu do sada uspele da reše zadate probleme. On, takođe, smatra da je sa Fajerabendom analitička filozofija nauke došla u situaciju da odbacuje samu nauku, opravdavajući različite forme iracionalizma. Uzelac ide i dalje, te zaključuje da, ako se gubi granica između nauke i religije, između nauke i mita, ako je došlo do kraja fundamentalnih nauka i nauke postoje samo u svom ironičnom smislu, budući da je većina teorija nedokaziva; i da imaju isti status kao umetnička dela, tada gubi smisao i sama filozofija nauke autora kao što su Imre Lakatoš, Lari Laudan, Džon Vorkins i dr. Značajno je i njegovo zapažanje da u poslednjih deceniju-dve nema nijedne nove i originalne koncepcije, te da se interesovanja većine istraživača sve više pomera ka sociologiji nauke i hermeneutici.

Ulazak nove paradigme u psihološko područje i metodološke transformacije u njemu

– diskurzivna psihologija –

Različitim pristupima opojmljivanju ljudske subjektivnosti u našoj psihološkoj literaturi najviše se posvećivao Dušan Stojnov (2004). Približavanjem i ovoga ugla odnosu stare i nove paradigme, pored prethodnog, pedagoškog i filozofskog, utisak je, došlo bi se do jasnijeg sagledavanja etabliranih psiholoških shvatanja ličnosti kao unutrašnjeg psihološkog entiteta odgovornog za izražavanje stilističkih razlika u ponašanju pojedinaca, koje je zasnovano na tradicionalnom, kartezijskom stanovištu, s jedne strane, a sa druge, da se novijim shvatanjima u kojima se ljudska subjektivnost shvata kao osobnost, dođe do korena pedagoških teorija koje danas traže puteve za svoje provere i opstanak. Naravno, sve ovo prati i u psihologiji nove metodološke pristupe i dileme koje sobom nose odstupanja

„nove paradigme” od prirodnonaučne tradicije, koja je do nedavno dominirala i na prostora psihologije kao i drugih nauka.

Dalje pristupanje ovom uglu posmatranja, ulaska nove paradigme u psihološko područje i metodološke transformacije u njemu u dobroj će se meri oslanjati na radove pomenutog autora, i tamo gde to ne bude izričito pomenuto, kao i na ideje i delove iz radova autorke ovoga teksta, pomenute u spisku referenci.

Mnogi psiholozi se slažu da je protekli vek obeležen Olportovim shvatanjima ličnosti na koju se gleda kao na „integumentisani” entitet. Međutim, u 90-im godinama se posebno u filozofiji ističe razlika između pojma ličnost i „osoba”, koja sada označava entitet koji ne može biti integumentisan i sadržan u domenu unutrašnjih psiholoških procesa, nego se odnosi na nešto što postoji u odnosu među ljudima. Tako su i poslednje decenije prošloga veka obeležene temeljnim preispitivanjem shvatanja ličnosti kao integumentisanog entiteta. Shvatanja o ličnosti izmeštaju se u domen društvenih odnosa, a njena ontologija na diskurzivne temelje. Tako da danas pojam osoba” sve češće srećemo, kao i detaljno preispitivanje održivosti shvatanja ostalih psiholoških pojmova kojima se iskazivala subjektivnost ljudi, kao indikator unutrašnjeg psihičkog identiteta (karakter, jastvo...). Unutrašnji psihološki život posmatra se danas na osnovu mreže odnosa u kojoj je individualnost percipirana društvenim domenom. Ovakvo shvatanje ljudske subjektivnosti podrazumeva i drugačije metodološke pristupe, promoviše novu metodološku platformu proučavanja ljudskog postojanja. A, za ovu studiju je značajno zavirivanje u ovaj prostor, jer se metodološke orijentacije odnose i na proučavanja pitanja iz domena ljudskog postojanja. Pa i pitanje iz naslova ovoga rada tesno je vezano za proučavanje psihološkog područja.

D. Stojnov (2004) u brojnim svojim radovima daje osvrtu na psihološke uglove kartezijanskog pristupa ličnosti i metodologiju kojom je ona proučavana, kao i alternativu koju donosi „nova paradigma”. Kako je u toku rasprava o paradigmama, u ovom će se delu dalje diskurs posvetiti njegovom gledanju na ova pitanja.

Kartezijansko shvatanje ličnosti

Psiholozi su do skora na ličnost gledali kao na neku vrstu stvarnog, ali nevidljivog, entiteta, koji je uronjen u tamu nesvesnog sloja psihe ili u nedovoljno razjašnjene fiziološke i neurološke procese organizma. Smatra se da je ličnost to što utiče na ponašanje ljudi, dajući mu stilistički pečat, dovoljno postojana da se može utvrditi sredstvima procene. Ovakvom određenju ličnosti u psihologiji prethodila su filozofska stanovišta mnogih istaknutih filozofa među kojima se ističu: R. Dekart (1596–1650) i G.V. Lajbnic (1646–1716); više o ovome videti: Stojnov (2004).

Otvoreni raskid sa Dekartovim učenjem i kartezijanskom paradigmatom napravio je Rom Hare (1979) tzv. „diskurzivnom psihologijom”, koja smatra da je tradicionalna eksperimentalna psihologija, ne samo zasnovana na zastareloj filozofiji nauke, nego i na oštro kritikovanim metafizičkim tezama o čoveku. Posebno je kritikovan dualizam između duše i tela, koji je često nazivan kartezijanizam. Tako je diskurzivna psihologija nazvana društvom kognitivnom revolucijom, a mnogi psihološki fenomeni dalje su tretirani:

- kao svojstva, ili karakteristike diskursa,
- pojedinačna upotreba simboličkih sistema, koji konstituišu mišljenje, nastaje u diskurzivnim procesima među osobama,
- mesto događanja psiholoških pojava postao je prostor uzajamnih odnosa, bez umanjenja značaja ličnog iskustva.

Dalje, umesto eksperimentalnog proučavanja ponašanja i prikupljanja empirijskih činjenica kojima se stvara model objašnjavanja ljudskog ponašanja, hermenutika je sve sigurnije zauzimala svoje mesto u interpretiranju, razumevanju i tumačenju značenja koje ljudi daju svojim postupcima. Ova značenja bila su smeštena u širi prostor društvenog poretka ljudi u zajednici, za koga Stojnov (2004) kaže da u isto vreme predstavlja i pogon psiholoških nastajanja. U vremenu koje dalje nastupa ličnost se shvata kao smeša, proizvod odnosa među ljudima, odnosno „relacionih jastava”, dakle kao promenljivi proizvod ljudskih odnosa, a ne kao nepromenljiva i postojana suština koja determiniše te odnose. Ovo novo poimanje jastva, karakteristično za konstruktiviste, ali i druge pripadnike „interpretativne paradigme” u psihologiji i drugim društvenim naukama, tesno je vezano za prethodno navođena filozofska gledanja na prirodu čoveka, njegovog saznavanja i sl. A, prihvatanje argumentacije za stav da identitet ima više lica i veći broj kontekstualnih stavova, govori o čoveku kao o višestrukoj osobi, koja je rezultanta mnoštva relacionih okvira u kojima postojimo. Ova mnogostranost smatra se ima svojih granica, ali u opisu ljudskog identiteta ima mesta i za protivurečnosti između različitih jastava u različitim situacijama. U novim pristupima proučavanju ljudskog jastva nedokučiva unutrašnjost, integumentisana, posmatra se kao entitet u prostoru ljudskog sadejstvovanja.

Da bi se neko ponašao slobodno, diskurzivne mogućnosti koje su potencijalno dostupne nekoj jedinki moraju da budu priznate, posedovane i korišćene u nekoj praksi. Pojedinac mora da bude slobodan kako od situacija koje ograničavaju, tako i od značenja kojima se ova ograničenja stvaraju. Drugim rečima, on mora da bude sposoban da se opire značaju koji sam pridaje nekoj situaciji (Harre i Gillett, 1994).

Konstrukcionista shvatanje na raspodeljeno jastvo ne gleda kao da je ono emergentno, nego se ono: stalno uobličava; jastvo se ne javlja kao jedno, nego kao višestruko, dakle, konstituiše se u različitim situacijama, često i protivurečnim, što znači da smo često u prilici da se konstituišemo kao različite subjektivnosti, te da sebe doživljavamo kao različite osobe; jastvo je, takođe, kontekstualno, jer su neki načini određenja jastva specifični samo za neke, a potpuno nezamislivi za druge kontekste, ono je i diskurzivno, jer ne referiše na neku podložnu tvar, bilo da je ta tvar od materije ili od duha, takođe, je i relaciono, jer se ne posmatra kao nezavisni entitet sa jasnim granicama između sebe i drugih osoba, nego kao entitet čiju demarkaciju u odnosu na druge nije lako održati.

Jastvo se, dakle, ne posmatra kao jedna karakteristična unutrašnja suština koja ima svoje dosledne stilističke manifestacije u ponašanju u različitim odnosima, nego kao proizvod brojnih upletenosti u različite odnose sa drugima. Stojnov (2004) zato smatra da smo mi samo deo drugih, kao što su i drugi neodvojivi deo nas. Dakle, na identitet više ne gleda kao na nešto što proističe iz same osobe, nego kao na entitet koji nastaje u domenu društvenih odnosa, posredovanih sredstvima simboličke komunikacije.

Tako kartezijske tradicije misli u psihologiji, u kojima se na ljude gleda kao na „subjekte” – jasno ograničena agensna bića koja se ostvaruju moćima sopstvenog razuma i koja su suprotstavljena objektima, polako ustupaju mesto sve češćim postmodernističkim diskursima koji umesto o subjektu govore o „subjektivnosti”, odnosno o obuhvatu ljudskog bića koje se konstituiše i menja pod uticajem društvenih, istorijskih i lingvističkih činilaca. Ljudska intencionalnost nije više izvor znanja i smisla, nego se ljudska suština redefiniše kao subjektivnost, dakle, mogućnost da neko sebe u različitim kontekstima doživljava kao različitu osobu. Odnosi među ljudima postaju neophodan uslov izgrađivanja osećaja subjektivnosti i sopstvenosti, a ljudi se posmatraju kao relaciona bića (Gergen, prema Stojnov, 2004).

Značajno je navesti da se smatra da je istovremeno sa glavnim tokovima psihologije, koje bismo verovatno mogli svrstati u staru, kartezijsku paradigmu, postojala i alternativna struja, tj. veliki broj autora koji nije prihvatao prirodno-naučnu, empirijsku, kartezijsku tradiciju psihologije. U ovu grupu autora ubrajaju se: Erikson, Maslov, Keli, Rišlok i dr. Oni su naglašavali da je psihologija, pre svega, nauka o proaktivnom čoveku i intencionalnom biću čije moralno delanje predstavlja osnovu ljudskog postojanja. Ali su ih, ipak, mehanicistička shvatanja potiskivala na marginu i u psihologiji XX veka preovladavalo je shvatanje da je nauka nomotetska, da nastoji da uobliči zakone, po uzoru na vrtoglavi uspeh prirodnih nauka. Tako je i u ovoj oblasti vršena redukcija predmeta istraživanja, što je po oceni sadašnjih metodologa značilo zastoj u razvoju psihologije. Pojedinac je, dakle, jednostavna tačka preseka većeg broja kvantitativnih varijabli (Eysenck, 1952).

Scientia non est individuorum, srednjovekovna izreka. Pojedinac je, prema Ajzenku, „jednostavna tačka preseka većeg broja kvantitativnih varijabli”. Predviđanje u psihologiji, prema nomotetskom stanovištu zasniva se na izračunavanju verovatnoće, a ne na subjektivnom razumevanju i potpunom posvećivanju pojedinačnom slučaju. Posvećivanje individualnosti bio bi postupak primeren umetnicima, a ne naučnicima. Dakle, prema ovim shvatanjima, među kojima su Ajzenk i dr., pojedinac je skup kvantitativnih varijabli, te, kao takav, može služiti za nomotetske pristupe. Psihologija je, dakle, kao i druge društvene nauke toga vremena, težila da se što više približi prirodnim naukama, te je, krenuvši za duhom molekularizacije, najpre u radovima Vunta, a potom i drugih, tragala za elementima svesti. U biheviorističkoj „S-R” psihologiji molekularizam je doveo do modela zasnovanim na faktorskoj analizi (Ajzenk, Katel i dr.).

Nasuprot nomotetskom pristupu, koji je, prema mišljenju mnogih autora, pa, i Stojnova (2004, 2005), više, ili skoro isključivo, prihvaćen od strane akademskih psihologa, dok se praktičari (psiholozi koji se u radu bave pojedincima – klinički, vaspitni ili radni kontekst – gde se psihologija, uglavnom, primenjuje) posvećuju individualnosti osoba. Individualnost je značajna ne samo zbog pouzdane identifikacije neponovljivih i idiografskih karakteristika, nego i zato što se društveni kontekst smatra izuzetno značajnim za subjektivno razumevanje i posvećivanje pojedincu.

Molekularni pristup, koji je u osnovi nastojanja da se ličnost svede na skup pojedinačnih crta ličnosti (koje se mogu izraziti u različitoj meri) i koje su sačinjavali međusobno odvojeni skupovi kovarirajućih odgovora na stavkama u testovima, karakterističan za nomotetičare, dobio je izvesnu satisfakciju; priznaje mu se da ga ne treba zanemariti, mada se u savremenoj psihologiji naglašava da molekularna analiza nije u stanju da objasni domen ljudske osobnosti, koji zahteva razmatranje celine i sinoptički pristup (Stojnov, 2004, 2005).

Danas je već jasno iskristalisan stav da proučavanje čoveka ne može ići istim putem kojim ide proučavanje drugih delova žive i nežive prirode, jer bi se na taj način eliminisale mogućnosti proučavanja onoga što ljude čini različitim od životinja i stvari, a to je, u prvom redu, domen njihove osobitosti (Olport, 2022).

Stojnov (2004) smatra da se problem sastoji u tome što su psiholozi, držeći vrednosti po strani u dolaženju do činjenica, zapostavili jednu od najznačajnijih karakteristika čoveka; njegovo nastojanje da razluči šta je dobro, a šta ne. Ignorisanjem etikolegalnog domaena osobnosti poistovećena je osoba sa ličnošću. Ovo je, smatraju psiholozi, plaćanje danka beskompromisnom zalaganju za isključivu primenu mehanicizma, nomotetizma, molekularizma, empirizma i isključivanja vrednosti; obezličan je predmet proučavanja – ljudska osoba. S druge strane, za kognitivnu i evolutivnu psihologiju prirodno-naučna perspektiva

bila je vrlo plodna, te se tako i ona ne može sasvim odbaciti. Prodorom konstruktivizma i hermeneutike, jasno se uočavaju promene i na polju ljudske osobnosti u psihologiji, iako mnogi psiholozi ne zanemaruju doprinose koje je psihologiji dala i prirodno-naučna tradicija, posebno kognitivnoj i evolutivnoj psihologiji, kao i naučnim pristupima inteligenciji.

Metodološki zaokret doneo je psihologiji novo poimanje ljudskog bića, doneo je nove načine konstruisanja, sastavljanja stvari, nove oblike eksplanacije i deskripcije. Ovim je upravo krenulo stvaranje „generativne teorije”, tj. načina objašnjavanja sveta koji dovođi u pitanje sve konvencije koje se odnose na razumevanje stanja stvari i koji ne samo da omogućavaju uobličavanje novih perspektiva, nego otvaraju vrata novim svetovima značenja i delanja, a put kojim sve ovo ide nije označen empirijskom proverom prihvaćene slike sveta, nego smelim teoretisanjem.

Radikalnost ove pretpostavke, koja leži u osnovi metodološkog zaokreta, promena ljudske refleksivnosti izrazio je Gergen na sledeći način: sa tradicionalne realističke tačke gledišta zadatak naučnika je da obrazuje tačna objašnjenja stvarnosti, i da mapira i snimi svet kakav zaista jeste. U istraživanjima koja su zasnovana na ovoj tradiciji postoji snažan podsticaj da se koristi jezik deskripcije za koji se smatra da je objektivn i stvaran (šire o ovome videti: Stojnov, 2004). Generativne teorije pomenute su ovde, jer su imale uticaja na promene u shvatanju psiholoških metoda. Konstruktivisti su se, umesto metoda svojstvenih prirodnim naukama, zauzimali za drugačiju paradigmu istraživanja.

U prikazu razlika između ovih dveju paradigmi je kratak osvrt na razgraničenja koja daje Stojnov (2004). On ih je za staru paradigmu (kao njene značajne karakteristike) dao u vidu trideset tačaka. Ovde će biti sažete, uz nastojanje da se suština ne zanemari:

- realizam je jedino prihvatljiva metafizika o stvarnom postojanju, zato je istina merilo vrednosti znanja;
- čula su jedini pouzdan izvor saznanja (zato istraživanje treba da se zasniva na opisu sklopova čulnih utisaka, te je osnovni domen proučavanja u psihologiji ponašanje, jer se ono može opažati pomoću čula);
- cilj nauke su zakoni, koji predstavljaju probabilističke generalizacije opisa sklopova čulnih iskustava; oni su u funkciji budućih predviđanja; univerzalni su, prostorno i vremenski;
- teorije se smatraju logički uređenim skupovima zakona, što ih redukuje na logički aparat neophodan za izvođenje predviđanja, a zadaci naučnika su da otkrivaju logičku strukturu teorijskog diskursa i pronalaze logičke posledice skupa zakona kojim se osmišljavaju opisi opažanja;
- struktura je osnovni cilj koji se nastoji otkriti teorijama, a ona je sačinjena od elemenata, te je atomistički pristup u osnovi istraživanja materijalne stvarnosti (materijalne zato što se samo to može opažati čulima i biti istinito), a uzročnost je osnova predviđanja;
- merenje se smatra najsigurnijom procedurom za utvrđivanje zakona; ono otkriva uzroke koji deluju na elemente (atome), kao i njihov kvantitet, snagu kojom deluju; u suprotnom, sve se svodi na subjektivne utiske istraživača koji su nepouzdati, te ih treba eliminisati;
- broj je najbolje sredstvo za merenje naučnih opservacija, a varijabla je osnovni pojam u merenju;
- varijable se ispituju zbog opštih zakonitosti, a ne zbog individualnih posebnosti, a reprezentativnost je ključ za ostvarenje univerzalnosti;

- eksperiment je procedura čiji je ishod vezan za kauzalnost, a strogost i kontrola su garanti eksperimentalnih nacрта;
- test predstavlja imaginaciju eksperimentalnih uslova, a metrijske karakteristike testa važan preduslov eksperimentalne kontrole.

Mera-vera

Za prethodno skicirane osnove pozitivističke paradigme smatra se da nisu dale dobar pristup naučnim istraživanjima u psihologiji, da se njima ništa nije postiglo. Ali se, pored ovoga, u alternativnim strujanjima još više želi naglasiti da je ovaj pristup pokazao svoja ograničenja, da, jednostavno, nije dovoljno osetljiv za proučavanje nekih od najbitnijih vidova ljudskog postojanja. Prilagođavanje metodološkim načelima prirodnih nauka dovelo je dotle da se predmet proučavanja – čovek – prilagođava metodološkom pristupu, umesto da bude obrnuto; da se metodološka načela prilagođavaju predmetu svog proučavanja – čoveku sa svim njegovim osobenostima. „Ideja o tome da se ljudi ponašaju u skladu sa univerzalnim zakonima prirode nije se pokazala kao plodna u objašnjavanju razloga zbog kojih se pojedine osobe ponašaju na načine na koji se ponašaju. Psiholozi, za razliku od nekih drugih disciplina ne proučavaju 'pojave' nego ljude. Nije svejedno da li se proučava mišljenje, ili neka osoba koja misli; nije svejedno da li se proučavaju osećanja, ili neka konkretna osoba koja oseća; nije svejedno da li se proučava ličnost, ili ličnost neke konkretne osobe...” (Stojnov, 2005). Prethodne konstatacije ozbiljna su prepreka asimptotičnosti, kao i triangulaciji.

Novi istraživački pristupi

Potreba da se omogući uvid u značajna pitanja i mogućnost da se dođe do podataka koji otvaraju put ka razumevanju osoba i njihovog ponašanja dovela je do novih istraživačkih principa. Po Stojnovu (2005), oni se odnose na:

- značenja koja ljudi pripisuju događajima, drugim osobama u okruženju;
- pravila, konvencije i uverenja koja ih usmeravaju u njihovom društvenom ponašanju;
- osciliranje i velike razlike u ispoljavanju njihovih moći i sposobnosti.

Stojnov smatra da valjanost naučnih objašnjenja društvenog ponašanja ljudi treba da počiva na sposobnosti za konstruisanje i obrazlaganje postupaka ljudi. Preciznost značenja ovakvih obrazloženja analogna je tačnosti u merenju u fizici.

Nova paradigma je protiv reifikacije, tj. protiv pretvaranja procesa u stvari. Zatim, smatra se da je moguće naći različita valjana objašnjenja ljudskog ponašanja koja su podjednako inteligentna, iako se zasnivaju na različitim teorijama. Zato se negira uninomično shvatanje stvarnosti i zamenjuje multiperspektivističkim stanovištem. Nova paradigma je, kako je prethodno već rečeno, i protiv redukcionizma, dakle i protiv primene mehanicističkih principa u poimanju društvene stvarnosti; posebno se ne mogu uzeti u obzir razlike u različitim kulturama. Isključivost u insistiranju na „istinitim” i „nepromenljivim” činjenicama smatra se danas naučno nedopustivom redukcijom, jer istorija nauke nije istorija činjenica, nego istorija plodnih grešaka (Stojnov, 2004, 2005).

Oni koji posebno insistiraju na ovome, ističu da uverenja ljudi, pa i naučnika, najčešće predstavljaju vodič za njihovu delatnost, bez obzira na to da li su istinita ili pogrešna. Kao argument navode shvatanje da brojevi nisu dovoljno precizna sredstva za proučava-

nje pojmovnih sistema ljudi, jer nisu osetljivi na razlike u kontekstima, relacijama i značenjima koje pojedinim pojavama pripisuju određene osobe. Iza ovoga su stavljene i mnoge ograde i pitanja na upotrebu i funkciju testova. Keli (1978) smatra da test ne može da bude „valjan” sam po sebi, nego „valjan za nešto”, a to znači da se odnosi na nešto svrsishodno prema čemu se preduzimaju, prema određenim osobama, određeni postupci.

Iza prethodno rečenog, mogu se izvesti načela i zahtevi koje većina savremenih psihologa danas već postavlja kao osnovna obeležja nove metodološke paradigme u psihološkim istraživanjima:

- istraživanja se ne mogu vršiti u laboratorijama, nego u stvarnom životu, i to u okruženju u kome pojedinac komunicira sa drugim članovima zajednice;
- značajno mesto u istraživanjima pripada jeziku i diskursu;
- istraživanje i život posmatraju se kao nešto što je procesualno, dakle, kao skup dinamičkih interakcija između pojedinca i grupa;
- svrha istraživanja postoji onda kada ono ima značaja za pojedince umesto za aktuarijsku statistiku (Stojnov, 2004,2005).

U skladu sa prethodnim načelima treba navesti da su tehnike kao što su: analiza diskursa, etnometodologija, prizemljena metodologija, konverzaciona analiza, arheologija znanja, analiza ličnih konstrukata, endogeno istraživanje i dr., sve brojnije i kvalitativne i refleksivne tehnike istraživanja, dobile svoj legitimni status u istraživanju osobnosti, dakle, fundamentalnih domena proučavanja psihologije. Ali je, isto tako, važno da se kaže da se one upotrebljavaju paralelno sa ostalim, ili prethodno korišćenim, tehnikama, preuzetim iz prirodnih nauka, kao i to da im se funkcija često ne vidi, tj. da se koriste samo kao dopuna, bez novih uglova i nalaza kojima se dopunjuje slika istraživanog fenomena. Trebalo bi dalje tragati za razlozima ovog. Utisak je da ne postoji jasno razlikovanje funkcije jednog, odnosno drugog istraživačkog pristupa, te u praksi ostaje površno korišćenje interpretativizma, bez evhe, koju bi, možda mogla da ima.

A da li će različiti pristupi naći zajednički jezik, da li će ikada moći da govore istim jezikom (u šta veruje V. Mužić, kako je prethodno već pomenuto), ili će, kako je ispred navedeno mišljenje Uzelca, uvek govoriti različitim jezicima, veliko je pitanje. A, kako sada stvari izgledaju u početničkim koracima prakse, tj. istraživačkim nacrtima zasnovanim na triangulaciji vidi se da to nije ono što je očekivano, o čemu je prethodno već navođeno.

U osvrtanju na pojam paradigme, kao na odnose između tradicionalne i nove matrice mišljenja, nismo se bavili polaznom tačkom koja je bila oslonac u određivanju odnosa između nove i ortodoksne, tradicionalne paradigme. Zastupnici nove istraživačke paradigme uzimaju za ovu tačku „naivno istraživanje”, koje je vrsta našeg svakidašnjeg mišljenja. Osnovna karakteristika naivnog istraživanja je subjektivnost, te se zato smatra da je podložno greškama, koje dolaze od naše pristrasnosti, predrasuda, konformizma, strepnji i sl. Ipak, i pored ovih nedostataka, ovom se vrstom istraživanja počinje u saznavanju, otkrivanju sveta, ona je imanentna našoj ljudskoj prirodi, a nastojanja da je se odrekne lišava nas njenih vrednih svojstava.

Tradicionalna je paradigma, da bi se oslobodila subjektivnosti i grešaka naivnog istraživanja, dakle, težeći objektivnosti, stvorila čitav aparat eksperimentalnih metoda, kvaziekperimentalnih istraživanja, statistički aparat za proveravanje hipoteza, merne instrumente i dr. Naravno, mnogo toga je ovakvim pristupom bilo moguće rešiti što nije bilo moguće naivnim istraživanjima, ali se zato uveliko javljaju i slabosti; naglašava se da je težnjama za objektivnošću osiromašen predmet istraživanja, istrgnut je iz prirodnog konteksta, izmrvljen, obezličan, obezdušen, umrtvljen i postvaren.

Da li će paralelna upotreba različitih metodologija dati kvalitativno značajnije pro-dore u još nerasvetljene delove ljudske osobnosti – ostaje da se vidi. Ukoliko se ne nađe način da se premoste tenzije, mnogi smatraju da je onda bolje da svako ide svojim putem. Dakle, postoje procene o celishodnosti i svrsishodnosti, a tim i mogućnosti za *suplementno* korišćenje oba metodološka pristupa.

Nova istraživačka paradigma zamišljena je kao sinteza naivnog i ortodoksnog istra-živanja i to takva sinteza koja bi sistematskim, strogim traganjem stremila ka istini, ali, koja, pritom, ne bi „ubijala sve čega se dotakne“«. Zato mnogi autori danas novu istraži-vačku paradigmu nazivaju objektivno-subjektivnom. Dakle, nova je paradigma neka sta-novišta i zahteve preuzela od tradicionalne i, po nekima, ih još pooštrila. Tako se jače na-glašavaju zahtevi za sistematskim proveravanjem, pretraživanjem literature, značajne za problem istraživanja ne samo naučnih tekstova, što je karakteristično za staru paradigmu, nego i tekstova koji su vezani za umetnost, filozofiju, teologiju i sl.

Krećući se spiralno ka sve širem krugu stvari, pojmova, gledanja kojima bi se sa što više strana i iz što više uglova sagledali odnosi među posmatranim paradigrama, dobro je osvrnuti se na još jedan način na njihova svojstva, njihov odnos, kao i na ono što ih ra-zlikuje.

Za staru paradigmu se naglašava da modelom čoveka koji je u osnovi njenih polazi-šta, čoveka i ono što je vezano za njega, dakle, sve aspekte društvenih istraživanja izvlači iz prirodnog socijalnog konteksta, kako bi ih kao elemente uključila u istraživačke nacрте. Na taj način, smatra se da se njima manipuliše i da se nakon toga vraćaju odakle su uzeti (u interpretacijama nalaza). Pobornici nove paradigme smatraju da su osobe na takav na-čin u istraživanju lišene onoga što je njihovo pravo značenje, ili što daje značenje i smisao njihovim akcijama, što ih neshvatljivo i nedopustivo pojednostavljuje. Zato se oni zalažu za proučavanje osobe kao celine u svom prirodnom kontekstu, sa kojim predstavljaju pri-rodnu celinu, koja provocira manifestovanje njihovih reakcija i sl. A, ovo je već sporna i za sada nepremostiva razlika,

Uz prethodno, vezuje se i kritika na pozitivističko shvatanje po kome je ljude mo-guće operacionalizovati putem skupa dobro definisanih varijabli, koje su ekvivalentne kod različitih osoba i u različitim situacijama. Već pominjano redukcionističko proučavanje promjenljivih, umesto celine osoba, grupa ili društva smatra se od strane nove paradigme kao razaranje, mrvljenje, rasparčavanje predmeta koji se proučava, što odvlači od dubin-skog razumevanja i suštinskog proučavanja pojedinih osoba, ili društvenih pojava u celini. Zagovornici nove paradigme zameraju staroj, smatraju nedopustivim, filozofski neodbra-njivim i etički nedopustivim što je reifikovala, preobražavala, postvarivala procese, rezul-tate testova, pa i ljude pretvarala u stvari, označavajući ih kao konkretne entitete.

Ortodoksnoj paradigmi se zamera prekomerno pridavanje značaja merenjima, ko-jima se dolazi do rezultata koji su često numerički precizni, ali netačni. Smatra se da neki od rezultata, iako nije „pokriven“ merenjem i nije numerički izražen, može imati više smi-sla, biti bliži istini. Zato se poslednjih decenija sve više naglašava veza testova inteligenci-je, drugih sposobnosti i ličnosti sa kulturom, kao i značaj postupaka primene za rezultate (naglašava se etičnost, namera onih koji ih upotrebljavaju).

U osnovi nove paradigme je i Kelijeva zamisao osobe kao naučnika. Čovek konstrui-še teorije o svetu kojim je okružen, o drugim ljudima i o sebi samom, pa se i vlada u većem ili manjem skladu sa njima (Keli,).

Nova istraživačka paradigma uobličava se pod uticajem humanističke psihologije koja upućuje na proučavanje osobe kao jedinstvene celine i kao aktivne, intencionalne,

autonomne stvaralačke, te se zato zalaže za proučavanje pojedinca, a, shodno tome, i za idiografski pristup.

U temelje nove istraživačke paradigme ugrađena su i znanja do kojih se došlo u kliničkom radu sa ljudima (Rodžers, Jung, Saliven [Sullivan], sve do Frojda), pri čemu se za metod istraživanja naročito važnim smatraju znanja stečena o nesvesnom i mogućim načinima na koje nesvesno utiče na ponašanje i akcije istraživača i ispitanika u procesu istraživanja.

Ristić (2005), takođe smatra da nova paradigma ima svoje korene i u egzistencijalizmu, kao i da se oslanja i na Habermasovu kategoriju „emancipatornog interesa”, prema kome empirijsko-analitičke nauke objedinjuju tehničke sazajne interese; istorijsko-hermeneutičke nauke praktične sazajne interese, akritički orijentisane nauke emancipator-ske sazajne interese.

Čovek se ne može proučavati kao stvar; za razliku od proučavane stvari, čovek je, između ostalog, aktivan, slobodan i kreativan. On može postati drugačiji no što jeste. On ima slobodu ne samo da bira akcije, nego i da odabira načela izabiranja svojih akcija. Čovek je i različit od stvari i svestan da je različit od nje, svestan je svoga odnosa prema neživom svetu i živim organizmima, svestan je svoga odnosa prema drugim ljudima, svestan je svoje slobode izabiranja, stvaranja, svestan je i svoga postajanja (Ristić, 2005).

Empirijsko-analitičke nauke za referentni okvir koji određuje smisao mogućih iskaza uzimaju pravila pomoću kojih se konstruišu teorije i njihovo kritičko testiranje (misli se na testiranje teorija). A u osnovi teorija su hipotetičko-deduktivne veze iskaza iz kojih se izvode hipoteze sa empirijskim sadržajem (koje treba da budu obrazložene tako da se empirijski mogu proveriti). Smisao predviđanja ovim hipotetičko deduktivnim vezama uspostavlja se pravilima kojima primenjujemo teoriju na stvarnost.

Hermeneutičko znanje je uvek posredovano kroz preražumevanje, koje je izvedeno iz tumačenje inicijalne situacije... Empirizam pokušava da zasnuje iluziju objektivizma na posmatranjima izraženim bazičnim iskazima. Pretpostavlja se da su te opservacije pouzdane u obezbeđivanju neposrednog svedočanstva bez uplitanja subjektivnosti. U stvarnosti, bazični iskazi nisu proste reprezentacije stvari po sebi, već izražavaju uspeh ili neuspeh naših operacija. Činjenice relevantne za empirijske nauke su prvo konstituisane kroz a priori organizaciju našeg iskustva u ponašajnom sistemu instrumentalne akcije. Teorije u ovim naukama razotkrivaju realnost kao subjekt konstitutivnih interesa u mogućem obezbeđivanju i širenju akcija upravljanim povratnim informacijama. To je sazajni interes u tehničkoj kontroli nad objektivizovanim procesima.

Metodološki okvir istorijsko-hermeneutičkih nauka je drugačiji od prethodnog. U njima teorije nisu konstruisane deduktivno i iskustvo nije organizovano s obzirom na uspeh operacija, a pristup činjenicama obezbeđen je razumevanjem smisla, a ne posmatranjem, opservacijama. Tako se u hermeneutičko-istorijskim naukama smatra da je razumevanje smisla usmereno ka mogućem konsenzusu između učesnika u okviru samorazumevanja izvedenog iz tradicije. To je za Habermasa (1975) praktični sazajni interes, čija je suština u interpretacijama, koje čine mogućim usmeravanje akcije unutar zajedničke tradicije. „*Svet tradicionalnog značenja se tumaču razotkriva samo u obimu koji njegov vlastiti svet razjašnjava u isti mah, a tumač uspostavlja komunikaciju između ta dva sveta*” (Habermas, 1987).

Kritičko socijalna nauka nastoji da se oslobodi ustaljenog metodološkog okvira, te je njen okvir za određivanje smisla valjanosti određen pojmom samorefleksije, koja je, da-

lje, objašnjena emancipatornim saznavnim interesom (zajednički filozofiji i kritičkim naukama). Pored humanizma i egzistencijalizma, nova istraživačka paradigma oslanja se, ili možda bi bolje bilo reći pristaje, uz fenomenološki pristup. Već je u delu koji iz filozofskog ugla posmatra odnose između ovih paradigmi, kao i njihovu suštinu i smisao bilo reći o tome da istraživači u društvenim i humanističkim naukama u okviru tradicionalne paradigme ne proučavaju pojave na smislen način, birajući ciljeve, predviđajući ishode, kontrolišući delove situacija – umesto da više pažnje posvete fenomenima. Dakle, tradicionalna paradigma se usredsređuje na otkrivanje manipulativnih činilaca koji određuju fenomene.

U prethodnom razmatranju razlika među posmatranim paradigmama došao je do izražaja njihov odnos prema subjektivnosti, a Ristić (2005), kao i drugi, zaključuje da je nova istraživačka paradigma donela i sasvim drugačiji odnos istraživač–ispitanik od onoga koji je bio u staroj istraživačkoj paradigmi. Znanje koje se odnosi na osobe ističe se kroz uzajamni, recipročni odnos ispitanika i istraživača, što podrazumeva učešće ispitanika kao saistraživača.

U literaturi se često navodi Heronovo viđenje ovoga vida interakcije istraživača i ispitanika. Heron, (1981), dakle, smatra da je istraživanje u društvenim naukama oslonjeno na posmatranje osoba, a ovo, dalje, uključuje i interakciju sa osobama da bi se došlo do iskustvenih svedočanstava. Po njemu, postoje dva vrlo različita načina interakcije sa osobama koje učestvuju u istraživanju:

1. U tradicionalnim istraživanjima ispitanik ne utiče neposredno na postavljanje hipoteza, na način izražavanja, tumačenje dobijenih podataka, na izvođenje zaključaka. Odnos između istraživača i ispitanika je, osim konvencionalne učtivosti, beznačajan. Cilj istraživača je da sazna šta ispitanik čini u ispunjavanju uputstava ispitivača, a ne usmeravati se ka njemu-ispitaniku; istraživač je predan znanju, a ne osobi. Tako da je na jednoj strani istraživač koji ispituje, a na drugoj ispitanik čije se reakcije ispituju.
2. Drugi vid interakcije istraživača sa subjektom uključuje ispitanika u postavljanje hipoteze, zatim u odlučivanje o načinu istraživanja, tumačenje podataka i izvođenje zaključaka. Ovo je interakcija koju srećemo u tzv. „kooperativnim istraživanjima”. Jedan korak dublje u ovom pristupu, ili, kako mnogi autori kažu, u potpunom obliku ovoga pristupa je ne samo da je ispitanik saistraživač, nego je i istraživač saispitanik (Heron, 1981).

Heron (1981) smatra da postoje tri razna, ali međusobno povezana nivoa objašnjenja, koja nisu neophodno isključujuća:

1. uzročno objašnjenje putem relativno determinišućih uslova unutarnjih potreba i spoljašnjih činilaca;
2. konvencionalna objašnjenja putem prihvatanja vladajućih socijalnih normi i
3. autonomna objašnjenja putem jasne samousmerenosti svrhama i principima.

Obrazloženje kojim je Heron potkrepljivao ovaj svoj stav odnosi se na sledeće: prirodna istraživačkog ponašanja- istraživačka delatnost je kreativni čin, originalna aktivnost, a ne vrsta događaja koja bi mogla da bude predviđena na osnovu nekih uslova. Ovim je istaknut stav da istraživačko ponašanje čoveka nije podvodljivo pod uzročne zakone prirodnog reda, nego je izraz samousmerene aktivnosti unutar toga reda. Tako je prema Heronu istraživačko ponašanje poseban vid socijalnog ponašanja u kome je izražena autonomnost pri objašnjenju. Ispitanici su, takođe, samousmeravajuće osobe koje imaju svoja mišljenja,

ili usvajaju nešto kao svoj pogled, što dalje određuje njihove aktivnosti, a ovo im omogućuje da budu saistraživači u istraživanju.

Intencionalnost kao osnova objašnjenja – saistraživači, kao saispitanici (ispitanik i istraživač) u kooperativnom istraživanju objašnjavaju jedni drugima ljudske procese kroz dijalog, interakciju i saradnički napor ispitujući kako ispitanik simbolizuje svoje iskustvo sveta kroz naučne teorijske iskaze i akcije. Kroz ovo se dolazi do razumevanja i objašnjavanja njihovog ponašanja.

Obrazloženje na osnovu jezika – Heron (1981) smatra da u komunikaciji prilikom istraživanja u društvenim naukama nije dovoljna samo upotreba verbalnog jezika; neopodan je i neverbalni jezik – izraz lica, gest i sl. ekspresivni znaci. Dakle, postoji i neiskaziva dimenzija koja po Heronu uključuje prelingvističko iskustvo koje je primarno relaciono i koje omogućuje osnovni nivo svesnosti, olakšava saglasnost pri upotrebi određenih reči. Ovakva upotreba jezika omogućuje nam da se koristimo jezikom i ne daje nam eksplicitno iskazima izraženo znanje o svetu i nama samima. Tako da, prema Heronu, upotreba jezika ima u sebi paradigmu kooperativnog istraživanja. Osobe kroz kreativan napor simbolizuju viđenja i iskustva koja dele (Heron, 1981).

Prethodno je već pomenuto da su u osnove nove istraživačke paradigme ugrađena i mnoga saznanja do kojih se došlo na području psihometrije, tj. osporavanjem njenih osnovnih principa. Tako u literaturi ima savremenih tekstova vrlo oštih naslova i sadržine poput *Normalna nauka, patološka nauka i psihometrija* (Michell, 2003). U ovim se radovima patologija nauke definiše kao dvostruki poremećaj procesa kritičkog preispitivanja: prvo, neka se pretpostavka prihvata bez ozbiljnih pokušaja provere; i drugo, ovaj se prvobitni propust ignoriše. Ovakvi tekstovi bave se implikacijama ovakvog shvatanja patologije nauke na Kunov pojam normalne nauke. Takođe, bave se tvrdnjama da hipoteza na kojoj se zasniva čitava psihometrija – pretpostavka da su neka psihološka svojstva kvantitativna – nikada nije bila kritički proverena; a dokazuje se i da je psihometrija, podržavajući nepravilno određenje merenja, izbegla preispitivanje ove pretpostavke. Time propust provere ključne hipoteze ne samo da nije osvešćen, nego je i prihvaćen. Iz prethodne skice proizilazi da se na psihometriju u ovim tekstovima gleda kao na patologiju nauke, a ta se činjenica objašnjava uticajem pitagorejskog učenja na razvoj kvantitativne psihologije. Otuda poznata izreka: *Nema izvesnosti u brojevima, kao ni u bilo čemu drugom* (Ristić, 2005).

Baveći se ovim pitanjima Michell (2003) je dokazivao da kvantitativna psihologija ispoljava metodološki poremećaj. On smatra da je mišljenje o pozitivizmu kao obliku empirijskog realizma i dalje uvreženo, uprkos ranim Pasmorovim zamerama takvom stavu, kao i novijim analizama Fridmana, što ga je ponukalo na razjašnjavanje svojih tvrdnji o patološkim oblicima nauke i razloga za takvu kategorizaciju psihometrije. Njegova je postavka da su psihometričari ne samo nekritični prema onome što je osnovno za njihovu disciplinu, nego su, povrh svega, konstruisali shvatanje kvantifikacije koje tu nekritičnost i prikriva. Ako je nauka saznanji poduhvat, onda, on smatra da takav način bavljenja njome nije normalan, tj. smatra da je patološki. Pojam patologije nauke, smatra Michell (2000), moguće je prikazati držeći se njegove sličnosti sa pojmom patologije saznanja kod pojedinca. Ako je saznanje (u najširem smislu) smatrati da je nešto posredi kada postoji, onda je pogrešno smatrati da nešto jeste kad ga nema. Samu po sebi ovu grešku Michell (2000, 2003) smatra kognitivnim propustom, ali ne i patološkom pojavom. Pod povoljnim okolnostima, prema njemu, puka greška će se ispraviti, ali ne i mana obuhvaćena patologijom saznavanja. Procesi ispravke grešaka neodvojivi su deo naučnog modus operandi. Naučna praksa usmerena je na istraživanje. Imajući na umu Heraklitov aforizam *priroda voli da*

skriva, kao i stavove drugih autora o ovom pitanju koji ističu da je istraživanje opterećeno tupošću, neumešnošću i varljivosti čula, kao i da najbolje među naučnim metodama mogu pružiti tek sumrak verovatnoće, onda je po njemu najbolji mogući oblik naučnog istraživanja kritičko preispitivanje. Retko je da su prve pretpostavke naučnika istovremeno i najbolje. Nagađanja obično, po njemu, prođu sito i rešetom, a odgovori, koji preostanu kao tačni, dobijaju se delimično i uklapanjem onih primetno pogrešnih. Postoji jednostavna sličnost između naučnog zaključivanja i ukrštenih reči (Michell, 2000, 2003). Mišel, takođe, smatra da metod kritičkog ispitivanja rešava pitanje moguće greške tako što proverava postavljenu hipotezu; najpre u pogledu logičke povezanosti, a potom i empirijske primerenosti.

A, sve ovo ide u prilog konstatacijama navođenim u prethodnom tekstu o bespoštednom vođenju rata između pristalica jedne, odnosno druge metodološke orijentacije, koji i danas tinja, ali ne u ovakvom tonu, iako se stavovi u suštini ne razlikuju puno.

Ozbiljne zamerke kvantitativnom pristupu ređaju se. Smatra se (Michell, 2003) da istraživački podaci, za koje se uvek može naći da su pogrešni, a često i da se odnose na ono što se istražuje, prikupljaju se u skladu sa onim što naučnik misli da već zna, uz uverenje da će mu poslužiti kao pokazatelji struktura koje im leže u osnovi. I tako se sklapa slika o prirodi čitavog jednog sistema. Pošto su ovi procesi posmatranja i zaključivanja podložni greškama, svako pravo na to da su vredniji od drugih oblika istraživanja (npr. pozivanje na autoritete, priklanjanje ustaljenim idejama...) oslanja se na procese ispravljanja grešaka, odnosno kritičko promišljanje (šire videti: Ristić, 2005, 2006)

Poremećaj kritičkog promišljanja nastaje onda kada se neka pretpostavka prihvatiti kao tačna, bez ozbiljnih pokušaja da se proveriti. Mišel (Michell, 2000, 2003) smatra da se proces kritičkog promišljanja često narušava u nauci, ali nisu svi poremećaji patološki; smatra ih čak neizbežnim usled ograničenja metoda, protivurečnosti ciljeva koje naučnici unose u istraživanje i sl. Greške nastale iz ovoga su naučne obmane. Ovde je reč o tome da se spisak hipoteza, bar, privremeno prihvata kao tačan, bez provere, jer se veruje da se ne radi o empirijskom problemu nego o tome da se još ne zna na koji način da se određena pojava proveriti. Poremećaji kritičkog mišljenja, po ovom autoru, nastaju tek kada sadrže i nadređeni stav – to je stav neobaziranja na osnovni poremećaj, znači događa se da činjenica nije osvešćena, a u krajnjim slučajevima čak je i skrivana.

Mišel (Michell, 2000, 2003) navodi Kunovo shvatanje normalne nauke u kome kritičko preispitivanje nije poremećeno. Prema Kunu (Khun, 1972, 1978), dakle, normalna nauka je istraživanje vođeno u okviru paradigme, „disciplinarnе matrice”, tj. strukturisanog skupa smernica, uverenja koje svi naučnici angažovani u određenoj disciplini neminovno podrazumevaju. Kun (Khun, 1978) nije smatrao da je u normalnim naukama uobičajeno sretati kritiku paradigme u kojoj se naučnik kreće. I Karl Popper, poznat po gledištu da je nauka suštastveno kritična, je, kao i Kun (Khun, 1978), smatrao da kritičko preispitivanje paradigme nije od suštinskog značaja za normalnu nauku, ali smatra da se takvo preispitivanje javlja kada nauka nije normalna, smatrajući da za neku nauku elementi paradigme nikada nisu ni bili ozbiljno istraženi (usvojeni iz ideoloških razloga i sl.). Kun (Khun,) ni za ovakve slučajeve ne nalazi da je reč o nauci koja je patološka, ali se drugi autori, kao ovaj čije stavove na ovom mestu iznosimo, ipak distanciraju od Kuna i ističu jasno naglašenu potrebu za samorazumevanjem naučnika i to u funkciji kritičnosti i traganja za greškama.

Traganja mnogih autora za izvorima ovakvih gledišta dovela su do Kanta, prema kome je iskustvo konstrukcija delimično zasnovana na obrascima uma i kategorijama saznavanja, pa stoga i nema načina da stvari ikada saznamo onakvim kakve zaista jesu. Kant

(1972) smatra da su red i pravilnost u pojavama, koje nazivamo prirodom, zapravo nešto što smo mi sami njima dali; nikada ih ne bismo mogli naći u pojavama, da ih mi sami ili priroda našeg uma, nismo prvobitno tamo i postavili.

„Nemamo ni najmanji uvid u suštinsku prirodu stvari” (Kant, prema: Mishell, 2003). Pozitivisti su, nasuprot Kantu, smatrali da je ono što Kant smatra da je utvrđeno prirodom našeg uma uređeno konvencijama. Slično tome i Kuhn je smatrao paradigmu rečnikom koji sklapa taksonomijsku strukturu iskustva, te da poput kantovskih kategorija, taj rečnik obezbeđuje preduslove za moguće iskustvo. (Kuhn, prema: Michell, 2000, 2003).

Iza ovakvih shvatanja Mišel (Michell, 2000) postavlja pitanje: ako je Kuntov zaključak tačan i ako pojmovi istine i saznanja nemaju primenu van granica paradigmi, onda je realistično shvatanje pogrešno. Nauka nije ono što izgleda, a naučnici pogrešno razumeju sami sebe; jesmo li zaista prinuđeni na ovakav skeptičan zaključak? Isti autor smatra da ovome najbolje ide u prilog filozofski argument koji ukazuje na to da nauka nije ono što izgleda da jeste i da, zbog večite nekonkluzivnosti svih filozofskih argumenata, ostajemo ne sa dokazanim zaključkom, nego sa logičkim razdvajanjem: ili nije slučaj da je nauka ono što izgleda da jeste, ili nije slučaj da je ova filozofska argumentacija tačna. Michell (2000, 2003) smatra da Kuhn ukazuje na kantovski put, a da pritom nije zatvorio kapiju realizma. Svako ko prihvata realistički pristup pita se: ako nam nauka ponekad otkriva kakve stvari zaista jesu, kakvi su onda, u svojim najopštijim crtama, svet i naša saznanja, saznajna veza sa njim. Jedna od odlika mora biti odsustvo ontološke podvojenosti između značenja istinitih tvrdnji i postojanja realnih situacija.

Posmatrani autor (Michell, 2000,2003) se na kraju svoje rasprave o shvatanju normalne nauke opet vraća na Kunovo shvatanje pojma naučne paradigme, za koje smo već konstatovali da je saglasno sa realizmom; on i dalje iznosi da nema ničeg u samoj suštini pojma paradigme što bi sprečavalo kritičko preispitivanje njene istinitosti, bez obzira koliko je to teško izvesti. Takođe, on smatra da ni u onim poglavljima istorije nauke u kojima je paradigma bivala zamenjena, nije bilo nikakvih razloga prirodnih samom procesu koji bi isključivali mogućnost kritičkog preispitivanja. Tako da on normalnu nauku definiše kao kritičnu nauku i smatra da Kunovo razlikovanje normalne i revolucionarne nauke počiva zapravo samo na razlikama među fazama normalne nauke: istraživanja vršenih u svetlu privremene pretpostavke o paradigmi i istraživanja o relativnim prednostima konkretnih paradigmi, što dovodi do (možda privremene) zamene jedne paradigme nekom konkurentnom. Ako bi se ovi stavovi slobodnije posmatrali, moglo bi se postaviti pitanje: da li je uopšte reč o konkurentnim paradigmama, ili šta to znači konkurentne paradigme, ili je prosto reč o jednoj koja je u nastajanju, koja je nova i zato osvaja, dok se ne razjasni i dobrim delom utopi u već viđeno, ka čemu se sada već kreću nove struje u čijoj je suštini triangulacija kao prvi korak približavanja. No, oštih pobornika kritike stare paradigme u psihologiji još uvek ima i to posebno na polju psihometrije, a adresirane su, uglavnom, ka poremećajima kritičkog preispitivanja, nedovoljnim proverama hipoteza i praktičnim pitanjima poput: da li je bilo koje svojstvo za koje psihometričari veruju da ga je moguće meriti (intelektualne sposobnosti, crte ličnosti, socijalni stavovi...) kvantitativno? U osnovi tvrdnje da je moguće meriti ova svojstva stoji pretpostavka da je takvo svojstvo kvantitativno. No, zagovornici oštih stavova koje ovde posmatramo smatraju da ono što psihometričari posmatraju jesu odgovori na stavke nekog testa. Intelektualne sposobnosti, osobine ličnosti i socijalni stavovi su teorijska svojstva kojima psihometričari žele da, pored ostalog, objasne i takve konstrukcije. Kritike idu dalje u istom smeru. Ističe se da su obično skorovi na testu neke vrste frekvenci, a pretpostavljane veze između ovih teorijskih svojstava i

testovnih skorova tumače se kao kvantitativni odnosi (misli se na funkcionalne odnose između kvantitativnih svojstava), a takav atribut kvantitativan dalje garantuje da se on može izmeriti. Kao primer ističe se klasa teorija koje počivaju na faktorskoj analizi mentalnih sposobnosti, a u okviru kojih se pretpostavlja da su testovni skorovi ispitanika ravnolinijski povezani sa proizvodima same osobe, kao i sa testovnim bodovima za određeni faktor, pri čemu se ti bodovi drže kao mere pretpostavljenih svojstava. Neophodna komponenta ovih kvantitativnih teorija je da se teorijski pretpostavljane sposobnosti shvate kao kvantitativna svojstva. Iza ovoga sledi zaključak da oni koji prihvataju ovakve teorije kao osnov merenja imaju u osnovi svojih uverenja stav da su teorijski izvedena psihološka svojstva, po svojoj strukturi, kvantitativna.

Psihometričari i sami priznaju da svoja teorijski izvedena svojstva smatraju merljivim intervalnim ili racio skalama, što je tipičan postupak u psihometriji (kada je reč, recimo, o teorijskim pristupima merenju koji se zasnivaju na faktorskoj analizi ili odgovorima na testovne stavke); kao i da je nivo merenja najčešće specifikovan u teoriji mentalnog testiranja, intervalno merenje, što je dovelo do nastanka intervalnih skala. Pošto intervalna skala pretpostavlja da bar razlike između nivoa odnosnog svojstva poseduju kvantitativnu strukturu, ovakvo stanovište podrazumeva da su i psihološka svojstva koja verujemo da merimo kvantitativna.

Psihometričari polaze od toga da kvantitativne strukture podrazumevaju sabirljivost, a to da je jedno svojstvo sabirljivo predstavlja specifičan empirijski uslov. Kritičari psihometrije smatraju da je važno ispred svakog svojstva za koje se pretpostavlja da je kvantitativno zapitati se da li je zaista kvantitativno. Smatra se da sa naučnog stanovišta odgovor ne može biti automatski *da*, jer postoji empirijski problem. Mnogi misle da je naučna kvantifikacija dvostruki proces. Prvi stupanj je naučni zadatak kvantifikacije. Ovo podrazumeva izradu test-situacija različito osetljivih na prisustvo ili odsustvo kvantitativne strukture. Smatra se da ako je određeno svojstvo kvantitativno, onda ishod testa ide na jednu stranu, ako nije – na drugu. Drugi stupanj je ono što nazivamo instrumentalni zadatak kvantifikacije, a odnosi se na izradu standardizovanih procedura za procenu mera svojstva o kojem je reč. Bez prve faze nijedan kritički opredeljen naučnik, svestan logike kvantifikacije, ne bi se usudio da tvrdi kako je kadar da izmeri pomenuto svojstvo. A brojevi koji pretenduju da budu mere pomenutog svojstva bili bi zavisni od hipoteze, čija istinitost još nije proverena (Michell, 2000,2003). Još jedno oštro zapažanje sastoji se u sledećem: za svojstva koja psihometričari tvrde da mere, nikada nije postojao ozbiljan pokušaj ove prve faze. Činjenicu da se o ovoj fazi u psihometriji ne govori, iako je u psihologiji više puta bilo ovo pitanje pokretano, smatraju njeni kritičari simptomom patologije nauke.

Naravno, i sami kritičari ne zaključuju da je psihometrija patološka nauka. Misli se, naime, da postoji mogućnost da psihometričari do sada nisu dovoljno duboko pronikli u ovaj problem, kako bi prepoznali potrebu za dovršavanjem naučnog zadatka kvantifikacije; ili je zadatak i uočen, ali se još ne nalazi put ka razrešenju ovog pitanja u domenu psihometrije. Pored ovakvih razmišljanja, ima, svakako, i onih koji misle da ove olakšavajuće okolnosti nisu dovoljne da izdrže prethodno iznete kritike i to unazad već desetine godina.

Ove kritike polaze od stava da razmatranje pitanja merenja treba da pođe od tradicionalnog poimanja merenja, misli se na merenje u prirodnim naukama, odnosno na poređenje date veličine sa nekom već dogovorenom jedinicom iste vrste, čime se određuje koliko se ta jedinica sadrži u toj veličini; iz ovoga sledi da bilo koje svojstvo koje merimo mora biti sabirljivo po svojoj strukturi, zato što pojam „koliko” počiva na pojmu zbira. Pored stoga, smatra se da pošto su neka prirodna svojstva srodna, sabirljiva (što znači i mer-

ljiva), a druga nisu (npr. strukture srodstva ili gramatičke strukture), proizilazi da je ovde posredi empirijsko pitanje: kakvim se to svojstvom bavimo u psihometriji – kvantitativnim ili ne? Dakle, ovde je, kako razumemo reč o zamerkama na pogrešno shvatanje, definisanje merenja. Definisanje merenja kod psihometričara ne liči na merenja koja srećemo u običnom životu, niti na ona koja se podrazumevaju u prirodnim naukama, nego se svode na Stevensonovu definiciju merenja čija je suština otprilike u sledećem: merenje je dodeljivanje bročanih oznaka predmetima ili događajima u skladu sa određenim pravilom (Michell, 2000, 2003). Ova definicija podrazumeva da merenje treba da udovolji jedino zahtevu da se ustanovi pravilo po kome će se predmetima ili događajima dodeljivati određene bročane oznake. Pošto u vezi određenih svojstava ili pojava uvek mogu da se nađu izvesne frekvence, ili one kvantitativne ili ne, rizik pedagoškog ili psihološkog merenja je u tome što gotovo svako može da izmisli sopstveni niz pravila na osnovu kojih će izvesne brojeve dodeliti izvesnim subjektima (Stevenson, prema: Michell, 2000, 2003). Smatra se, dalje, da oni koji prihvataju ovakav Stevensonov pristup ne mogu da razumeju naučni zadatak i direktno prelaze na instrumentalni.

Prethodne kritike tek su dotakle ono što se inače zamera kvantitativnoj paradigmi, Napisane su hiljade studija o tome i to stilom koji nije bio potreban, ali objašnjava težinu nesporazuma i oštrinu konflikta, kojim se išlo prevazilaženju kartezijanskog isključenja psihologije iz okvira kvantitativne nauke, što je zahtevalo pronalaženje metoda kojima bi se mogle prihvatiti predstave kao mentalno merenje (šire videti: Gojkov, 2006).

Valjanost statističkog zaključivanja je pod lupom prethodnih kritika, a u okviru nje- ga brojna pitanja: unutrašnja validnost, konstruktna validnost, spoljna validnost... S druge strane, pobornici nove istraživačke paradigme smatraju da se tradicionalni pojam valjanosti odnosi na metode, a ne na ljude. Reason (prema: Gojkov, 2006) podseća da ovde dobro pasuje hermeneutičko pravilo da metod sam po sebi ne vodi znanju. Tako pobornici nove istraživačke paradigme u objašnjavanju valjanosti polaze od pojma istine i smatraju da je važan kriterijum za istinitost nekog skupa iskaza da su koherentni sa našim iskustvom „realnosti”. Ovim je napuštena ideja da postoji samo jedna istina, te slično zastupnicima rasplnute logike smatraju da je istinitost stvar stepena. Prema ovom shvatanju trebalo bi da naučimo da mislimo dijalektički kako bismo stvarnost videli kao proces, uvek nastupa- juću kroz samoprotivrečni razvoj, stalno postajuću; takvu koja nije ni subjekt ni objekt. U svemu ovome značajno je da se na stvarnost gleda kao na nešto što je istovremeno sasvim nezavisno od čoveka i, s druge strane, sasvim zavisno od njega. Zato se pojam valjanosti mora odnositi i na onoga ko saznaje i na ono što se saznaje; valjano znanje je stvar odnosa.

Pobornici nove istraživačke paradigme smatraju da se valjanost znanja može uveća- ti kretanjem ka intersubjektivnom valjanom znanju, kada umesto „ja znam” možemo reći „mi znamo”.

Izvori ugrožavanja valjanosti prema shvatanjima nove istraživačke paradigme su brojni, a putevi njihovog predupređivanja nisu metodološke nego ličnosne prirode; odnose se na načine na koji se osoba koristi sobom kao saznavaoem i istraživačem. Valjanost je tako u većoj meri lična i međulična nego metodološka (Heron, 1981).

Reason i Rowan (prema: Gojkov, 2006) navode više heurističkih vodilja koje mogu uvećati valjanost istraživanja. Izdvojićemo neka od njih:

- Valjano istraživanje zasniva se, pre svega, na kvalitetnoj svesnosti istraživača, koja se može steći i razvijati vežbanjem, praksom. Prema ovome, istraživač ne može razumeti neko psihičko stanje bez mogućnosti da ga doživi, kao ni socijalnu situaciju ako ne može da zauzme perspektivu onih koji su u nju uključeni;

- Svesnost se može održavati samo ako se istraživač koristi nekim sistematskim metodom ličnog i međuličnog razvoja. Ovim se u novoj istraživačkoj paradigmi naglašava značaj starog naloga „upoznaj samoga sebe”, a time se, u stvari, podvlači značaj potrebe „puta” ka samosaznavanju u proučavanju ljudi i njihovih odnosa; neophodan je proces samoistraživanja, koji bi trebalo da bude sistematičan i dovoljno moćan da prodre u nesvesne procese odakle, veruje se, potiču i procesi koji narušavaju valjanost;
- Valjano istraživanje, smatra se, ne može da obavi istraživač sam; neophodni su drugi ljudi, koji će pomagati, izazivati, osporavati, kritikovati ustaljena mišljenja i iskustva;
- Sistematsko korišćenje povratnih informacija od ispitanika, kao i višekratno obnavljanje istraživanja može znatno da doprinese da se pojmovi, kategorije i teorije progresivno šire, razvijaju, usavršavaju, diferenciraju, pojašnjavaju i objedinjuju;
- Valjanost podrazumeva uključivanje i tanano povezivanje različitih vrsta znanja: propozicionog, praktičnog i dr. Ovaj se nedostatak (nepovezanost propozicionog i iskustvenog znanja) upravo zamera staroj istraživačkoj paradigmi. Povezivanje različitih znanja ima osnova u valjanosti svake od pominjanih vrsta znanja;
- Saistraživači se u novoj paradigmi koriste protivurečnostima, tako što ih osporavaju, pobijaju, poričući raspoložive podatke, stečene istraživanjem i tumačenju tih podataka, a, naravno, i zaključke zasnovane na njima;
- Konvergentna (susticajna) i kontekstualna valjanost mogu se, takođe, koristiti za poboljšanje valjanosti određenih podataka. Pojam konvergentne valjanosti potiče od Kembela i Fiska (Campbell & Fiske, prema: Ristić, 1995), koji su predložili i drugačiji metod konstruktne validacije, u čijoj je suštini matrica „više crta–više metoda” i zasniva se na pretpostavci da će koeficijenti korelacije između rezultata merenja istog svojstva dobijenih različitim mernim instrumentima biti viši nego koeficijenti korelacije između rezultata merenja različitih svojstava dobijenih različitim mernim instrumentima.

Valjanost se može povećati ponavljanjem istraživanja u istom ili donekle izmenjenom vidu (Ristić, 1995).

Na ovom mestu možda možemo sebi i drugima postaviti isto pitanje koje je i Ristić (1995) postavio sebi razmatrajući pitanje valjanosti u novoj istraživačkoj paradigmi, koliko je uistinu novoga u novoj istraživačkoj paradigmi, ali i upitati se, nije li nova paradigma shvaćena kao spoj koji uključuje tradicionalnu, u preimućstvu nad samom tradicionalnom, ortodoksnom paradigmom?

Zastupnici nove paradigme se, pored konvergentne i kontekstualne valjanosti, pozivaju i na pojam „poliokularnosti”, koji se odnosi na objedinjeno korišćenje više epistemologija, odnosno različitih perspektiva sa stanovišta različitih epistemologija. Takođe se naglašava da se i značenje poliokularnosti menja u zavisnosti od izabrane epistemologije, što znači da pristalice kvantitativne epistemologije mogu da shvate poliokularnost kao sabirljivu kombinaciju delimičnih perspektiva (npr. konstruisanje mape od uzastopnih snimaka sa velike visine). Pobornici kvalitativne epistemologije mogu poliokularnost da shvate kao sintezu nekoliko pogleda na isti objekat. Zastupnici suparništva epistemologija, razlike u perspektivama mogu da vide kao sukob koji mora da bude razrešen kompromisom, a oni koji prihvataju komplementarnost epistemologija ove razlike mogu da shvate kao neprotivurečne i sazajno plodonosne.

Uvećanju valjanosti pobornici nove paradigme misle da doprinosi primena različitih metoda, različitih perspektiva i poređenje različitih gledišta. Vrednost svedočanstava iz različitih izvora može da bude upoređivana i ocenjivana, po njihovom mišljenju, te izlaz iz situacije osporavanja validnosti vide u kombinaciji kvantitativnih i kvalitativnih metoda. Isti autor (Steffani Engler, 1997), iznosi iskustva iz Nemačke u kojoj se govori o „mnoštvu metoda”, „mešavini metoda”, „triangulaciji” itd., ali se postojeća iskustva sa kombinacijom kvalitativnih i kvantitativnih metoda retko prikazuju. Njegovo pitanje o ovoj situaciji je: Da li ih, možda, nema ili se samo niko ne bavi iskustvima iz istraživačke prakse?

Kako je ovo pitanje od početka nastajanja kvalitativnih struja bilo delikatno, ono se širilo i u sedamdesetim godinama prošloga veka počela je intenzivna debata o metodama, a kao posledica toga javlja se pojava kvalitativnih metoda u istraživanjima. A, u kontroverznim raspravama o korišćenju kvalitativnih i kvantitativnih metoda dominiraju suprotstavljanja (uporediti šematski sažete razlike u Lamnek, 1988) i razgraničavanja koja su, pre svega, utvrđena na pitanjima konstrukcije socijalne stvarnosti kao i korišćenja i dometta postupaka prikupljanja i analize (uporedi: Fuks 1988; Ferkof 1986; Trojman, 1986). U ovim debatama tematizovane su razlike između kvalitativnih i kvantitativnih metoda kao istraživačkih metodologija koje isključuju jedna drugu. Odnos je skraćen na polarizaciju kvalitativnih nasuprot kvantitativnim metodama. Tako se razvoj empirijskog socijalnog istraživanja u karakteriše time „da su se kvantitativna i kvalitativna istraživanja razvijala u visokom stepenu odvojena jedna od drugih” (Hopf/Miler 1994). Dok se kompleksnost postupaka prikupljanja i procenjivanja u kvalitativnom istraživanju, posebno što se tehnika intervjuja i posmatranja tiče, prilično povećala, vezano za analizu kvantitativnih postupaka; može se utvrditi da se razvijaju i primenjuju sve kompleksniji postupci procenjivanja (Cineker, 1993); pored toga, ukazuje se na to da na nemačkom prostoru, za razliku od anglosaksonskog i angloameričkog, nedostaje tradicija socijalnih odnosno kulturnoantropoloških istraživanja na terenu. Odvojen razvoj se karakteriše debatama oko metoda u kojima su pokazivane razlike između kvalitativnih i kvantitativnih pristupa i koje su dovele do izrade novih standarda u kvalitativnom istraživanju (npr. Lamnek 1988/89; Flik i dr. 1991; Bonzak 1993). Istovremeno se u tim debatama radilo i o etabliranju kvalitativnih metoda kao samostalnih istraživačkih naučnih pristupa socijalnoj stvarnosti.

Nakon što su metodološki vođene debate o upotrebi kvalitativnih ili kvantitativnih metoda smanjile tenziju, neki autori počeli su da propagiraju povezivanje, odnosno kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih postupaka (npr. Lamnek 1988; Hurelman 1991) i da zagovaraju „interparadigmatski metodološki postupak” (Kriger, 1988). Drugi, opet, idu dalje i suprotstavljanje nazivaju iritirajućim i slabo korisnim (Šturm, 1994). Pritom se, dođuše, često govori o mešavini metoda, mnoštvu metoda, kombinaciji metoda, triangulaciji itd, ali odnos kvalitativnih i kvantitativnih metoda je i dalje nejasan (šire videti koncept triangulacije: Denzina, 1970, Lamnek, 1988; Flik, 1991). Denzin polazi od toga da svaka različita metoda za kojom se pri osvetljavanju jednog predmeta posegne, pruža rezultate koji imaju svoje jače i slabije strane. Zato Denzin predlaže kombinaciju različitih metoda kod istraživanja istog fenomena. Uz to se pod mnoštvom metoda itd. očigledno podrazumevaju različite stvari, naime kako kombinacije različitih kvalitativnih pristupa kao što se to praktikuje u kontekstu istraživanja na terenu (posmatranje sa učešćem, vođenje razgovora, analiza dokumenata itd.) tako i kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metoda može da se odnosi na različite istraživačke fenomene.

No, kada se govori o kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih podataka, postavlja se pitanje da li se to odnosi samo na prikupljanje podataka ili i na njihovo procenjivanje.

Do sada je, pored toga, još nejasno kako podaci dobijeni pomoću kvalitativnih i kvantitativnih metoda treba da se odnose jedni prema drugima. Da li se pritom radi o podacima koje treba posmatrati kao dopunu, tako da se različite strane predmeta istraživanja mogu sklopiti kao slagalica? Ili se upotrebom kvalitativnih i kvantitativnih metoda osvetljavaju dimenzije koje su isprepletane i predmet istraživanja samo predstavljaju iz različitih perspektiva? A, danas se već u mnogim istraživanjima nailazi na upotrebu instrumenata i metoda koje se odnose na isti aspekt istraživanog fenomena i na isto vreme, dakle, ne kao prethodnica radi prikupljanja podataka za proveru hipoteza, što je samo formalno korišćenje kvalitativnog pristupa, a ovo je potvrda, prethodno pominjanih kritika u kojima se isto posmatra kao modni trend, mada bi se moglo podvesti i pod opasno nerazumevanje suštine i ontološke osnove jedne i druge istraživačke perspektive. Jer to se ne mogu smatrati samo metodološkim pitanjima, nego su ona, kako je u prethodnom tekstu opisana, povezana sa dotičnom teorijskom pozadinom i metateorijskih pitanjima jednog istraživanja.

Tako da zagovarane prednosti kombinacije kvalitativnih i kvantitativnih metoda nisu evidentne. Jer su još mnoga pitanja otvorena, iako su evidentne težnje da se slabosti nekih metoda u kombinovanju sa drugima mogu prepoznati i izjednačiti još uvek u sferi spekulacija.

Tako da otkad su se stišale temperamentno vođene debate o metodama (kvantitativna naspram kvalitativne) često se govori o pluralizmu metoda, miksu metoda, mnoštvu metoda, kombinaciji metoda itd. Kao obrazloženje se navodi dobijanje saznanja, izjednačavanje slabih strana pojedinačnih metoda, govori se o uzajamnom podsticanju i ukazuje se na istraživačku praksu. Mogu se čuti i glasovi koji generalno zagovaraju „multimetodski postupak” (Lamnek, 1988). Ipak, može li se ovakva generalna izjava uopšte dati? Treba li već izabrati metodu(e) nevezano za dotični predmet istraživanja, stadijum istraživanja, teorijsku pozadinu, pitanja i težiti „multimedijalnom postupku”? Formulirati zahteve nezavisno od predmeta istraživanja i generalno zastupati kombinaciju metoda itd. sigurno je problematično, tj. iako je ovde objašnjena kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih podataka, ne znači da je to uvek primereno. Verovatno u puno slučajeva kombinacija različitih metodskih pristupa ima smisla, iako je tu, kako je prethodno diskutovano, još puno pitanja otvoreno, a puno njih još nije ni formulirano, posebno onih koja se tiču različitim pristupima dobijenih podataka u procesu vrednovanja.

Triangulacija – konstrukcija subjektivnih teorija

Pre konačnog pokušaja rezimiranja odnosa među paradigrama, nastojaće se rasvetliti još jedan sve češće sretan pojam: triangulacija na koji se gleda kao na idealno – tipično shvatanje (re-)konstrukcije subjektivnih teorija. Cilj analize kvalitativnog istraživanja je često red, povezivanje pojava u odnosu na osobine, dimenzioniranje i kategorizacija materijala da bi se konačno dospelo do tipizirajućeg obuhvatanja predmeta istraživanja. Kako se, međutim, to što drugi čine, govore ili pišu, uopšte može razumeti? Nije li svaki oblik interpretacije proizvoljan? U metodološkoj diskusiji postoje različiti postupci, ali i razmišljanja o teoriji saznavanja kako se ovom problemu može prići. Jedan od tih odgovora glasi, varijacija metodoloških primena da bi se njome smanjio broj mogućih pogrešnih interpretacija (triangulacija); jedan drugi odgovor je ograničavanje zahteva onoga što uopšte možemo da saznamo: Nije moguće otkriti istinu koja se može interpretirati, i razumevanje onog drugog je uvek samo približno moguće, jer: *interpretacija je uvek konstrukcija*. Stvaranje tipova je time proces idealno-tipičnog razumevanja, to je stvaranje konstrukcija. Ova

razmišljanja treba da uđu ovde u interpretaciju svakodnevnog mišljenja, dakle u „(re-) konstrukciju subjektivnih teorija” i posmatrati se iz ugla smisla zagovaranja iste u obliku i načinu na koji se sada zagovara i, inače, retko, ali uvodi u pedagošku metodologiju.

Koncepti triangulacije

Pojam triangulacija zapravo potiče iz merenja zemljišta i tamo označava fiksiranje jedne tačke primenom mreže trouglova. U opštu diskusiju o metodama su ovu ideju preciziranja i postupaka merenja najpre preuzeli Kembel i Fiske (1959), a onda i Veb i dr. (1966). U pozadini ovih razmišljanja stajalo je već saznanje da se izborom ove metode i merenjem može uticati odnosno pokvariti sam predmet istraživanja. Da bi se izbegla ova dilema, trebalo je primeniti kombinaciju različitih postupaka merenja i metoda („multitrejd – multimetod-matrica”) da bi se konačno proverilo „da li može da preživi konfrontaciju sa serijom komplementarnih metoda testiranja” (Kembel/Fiske, 1959).

Denzin (1970, 1978) je onda triangulaciju kao strategiju validiranja stavio i u kontekst diskusije o kvalitativnim metodama. On razlikuje različite oblasti triangulacije: kao *triangulaciju podataka* zahteva razlikovanje istih fenomena u različitim trenucima, na različitim mestima i osobama. *Triangulacijom istraživača* naziva uključivanje različitih posmatrača, odnosno ispitivača, da bi se mogao kontrolisati uticaj različitih istraživača na rezultate istraživanja. O *triangulaciji teorija* Denzin (1978) govori kada misli na interpretaciju podataka uz uključivanje različitih teorijskih modela objašnjavanja. Centralni koncept je, međutim, *triangulacija metoda*, kojom on ponovo pokušava da prevaziđe reaktivnost metoda njihovom višestrukom kombinacijom. Ova triangulacija „metod između” se može razlikovati od triangulacije „zajedno sa metodom” pod kojom on podrazumeva varijaciju operacionalizacije kategorija.

Kritika Denzinovom shvatanju triangulacije usmerava se posebno na to što je smatrao da je formulisao strategiju validiranja. Skicirane tehnike triangulacije se usmeravaju tako da izraze jednu realnost, da pronađu jednu istinu interpretacije, ali ono što se dešava u jednom setu ne može jednostavno da postane korektiv onoga što se dešava negde drugde, jer sa kojim bi razlogom jedan rezultat imao veće pravo da bude važeći od drugog? Tako onda i Filding i Filding (1986) tvrde da postoje važni razlozi za triangulaciju, ali ne oni od kojih polazi Denzin. Trebalo bi da se teorije i metode kombinuju oprezno i svesni cilja sa namerom da se analizi da veća širina i dubina, ali ne sa ciljem da se teži objektivnoj istini (Fielding & Filding, 1986).

Ideja triangulacije time jasno dospeva u blizinu „teorijskog uzorkovanja”, koje su propagirali Glazer i Straus (1967, 1979; Straus, 1991), u kojem se varijacija i upoređivanje događaja, postupaka, populacija i teorijskih koncepata koriste za generisanje hipoteza, ali ne i za njihovo proveravanje. Ovo alternativno utvrđivanje funkcija triangulacije favorizuju i Kekajs Štangel (upoređi 1980: 363) i Flik (1990, 1992), koji govore o višeperspektivnoj ili sistematskoj triangulaciji perspektiva.

Od pre nekog vremena se pojam triangulacije nalazi i kao oznaka za povezivanje kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda pri čemu oba opisana određenja funkcije triangulacije ponovo postaju aktuelna. Tako Lamnek (1988) vidi šanse triangulacije u tome da „i kvantitativni istraživači društva upotrebljavaju kvalitativne metode (...) u eksplorativne svrhe (...) za ilustrovanje, pojednostavljivanje i za osiguravanje svojih kvantitativnih podataka”. Validiranje kvantitativnih podataka kvalitativnim (pilot) studijama i obrnuto, objektiviranje interpretativnih rezultata kvanifikacijom onoga što je interpretirano, tako, izgleda, glasi kompromis-ponuda. Ali, ako se na ovom mestu još jednom setimo

da je upravo uvid u nezavisnost metode i predmeta istraživanja, mogućnost konstruisanja objekta saznavanja dotičnim metodskim posezanjem činio polazište za ideju triangulacije, onda se postavlja pitanje: kakav istraživački interes treba povezati sa kombinacijom strategija istraživanja koje slede različite paradigmatičke postavke (za razgraničavanje „normativne” od „interpretativne” paradigme, Vilson, 1973). Kako u istraživačkoj praksi odlučiti kojim indikatorima treba pridati veći značaj, numeričkim podacima veštačkog proizvoda koji preostane posle napada statističara, empirijskoj realnosti, ili proizvodima interpretacije koji potiču iz posmatranja, dokumenata, akcija i komunikacije u svakodnevnoj realnosti? Čak i ako se postulira komplementarnost kvantitativnih i kvalitativnih strategija, preostaje problem reda, jer pod koji zajednički princip uređenja se mogu podvesti numerički i nenumerički podaci? Ovo je mesto još Veber (1905) u svojoj koncepciji idealnog tipa markirao kao mesto preseka, jer stvaranje realnih tipova kvalitativnog istraživanja cilja konačno na apstrahovanje pojedinačnih slučajeva, na strukturu slučaja; ali, stvaranje tipova istovremeno oduvek pretpostavlja i nešto što se može kvantifikovati. Ovom formulacijom se već favorizuje određena istraživačka perspektiva kvalitativnog istraživanja koja će i dalje biti u konfliktu sa kvantitativnom, jer ne prihvata svoje realno mesto u metodološkoj aparaturi i njenom trenutnom nivou razvoja.

Triangulacija u kvalitativnim istraživanjima

Uve Flik (2000) u svojim studijama govori o triangulaciji u kvalitativnom istraživanju, smatrajući pritom pod triangulacijom posmatranje nekog predmeta istraživanja sa minimum dve tačke. Po njemu se triangulacija po pravilu ostvaruje upotrebom različitih metodskih pristupa, a posebna pažnja poklanja joj se kao strategiji validacije postupaka i rezultata empirijskih istraživanja u društvenim naukama, posebno u novijim radovima o kvalitativnim metodama. Danas se, smatra ovaj autor, sve više upotrebljava i u diskusiji o spajanju kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja. On se u tekstu na koji se osvrćemo posebno bavi triangulacijom u kvalitativnom istraživanju, koje se, kako sam konstatuje, u novijim istraživanjima opet pojačano diskutuje.

Flik (2000) se najpre osvrće na triangulaciju kao strategiju validiranja, te navodi njena osnovna četiri oblika:

1. Triangulacija podataka kombinuje podatke koji potiču iz različitih izvora i iz različitih vremena, sa različitih mesta ili od različitih osoba.
2. Triangulaciju istraživača karakteriše korišćenje različitih posmatrača odnosno onih koji sprovode intervju da bi se izjednačili subjektivni uticaji pojedinaca.
3. Triangulacija teorija znači približavanje predmetu istraživanja „polazeći od različitih perspektiva i hipoteza”.
4. Dencinov centralni koncept je metodološka triangulacija unutar jedne metode („unutar-metode”, npr. upotreba različitih subskala u jednom upitniku) i različitih metoda („između metoda”).

Cilj poslednje strategije Dencin opisuje na sledeći način: „sažeto metodološka triangulacija sadrži kompleksni proces upotrebe svake metode naspram svake druge da bi se maksimalizovala validnost istraživanja na polju” (Dencin, 1970).

Flik (1991a, 1991b, 1992, 1990) daje različite uglove posmatranja pomenutih strategija triangulacije, posebno o strategiji validacije i dosta kritično posmatra njene domete. Tako on navodi da se nedovoljno uzima u obzir to da svaka metoda konstruiše na specifičan način predmet koji njome treba da bude istražen. Ako se taj aspekt zanemari, triangulacija se konfrontira sa prekorom „ekstremnog eklekticizma”. Silverman (1997) sumnja

da je smisleno kombinovati različite metode da bi se dobila „totalna” slika nekog fenomena (...). Sklapanje te slike je problematičnije nego što bi zastupnici triangulacije to hteli da priznaju. Ono što se dešava u jednom sklopu, nije jednostavno korektiv onoga što se dešava negde drugde – obe stvari se moraju shvatiti, svaka u svojim pojmovima. Filding i Filding (prema: Gojkov, 2006b) rezimiraju kritiku Dencinove koncepcije na sledeći način: „Treba bi da teorije i metode kombinujemo oprezno i imajući cilj na umu da svojoj analizi pružimo više širine i dubine, ali ne sa ciljem da dostignu objektivnu stvarnost” (prema: Gojkov, 2006b). Blejki (prema: Gojkov, 2006,a) zamera da kombinacija različitih metoda premalo polaže računa dotičnoj teorijskoj pozadini pojedinačnih metoda.

U novijim radovima Dencin je te kritike uzeo u obzir i triangulaciju u međuvremenu shvata kao strategiju na putu ka dubljem razumevanju ispitnog predmeta, a time i kao korak na putu ka više saznanja, a manje ka validnosti i objektivnosti u interpretaciji. Triangulacija se u međuvremenu manje posmatra kao strategija za validiranje u kvalitativnom istraživanju, nego kao strategija da se saznanja obrazlože i osiguraju dobijanjem daljih saznanja, što za sada, još uvek u prasi nije korišćeno na taj način i u toj meri. Naprotiv, triangulacija se u suštini primenjuje osvrtnom na isti ugao, istim aspektom u instrumentima i dolazi do istih podataka, bez validacije kompletne metodološke strukture. Slična je situacija i sa *triangulacijom unutar metode, triangulacijom između metoda, triangulacijom teorija, triangulacijom na slučaju na setovima podataka*.

Zaključne refleksije

Pedagogija kao nauka, danas, nakon dvesta godina samostalnog razvoja, po oceni mnogih metodologa (Sekulić-Majurec, 2001) još uvek više naginju kritici rešenja vezanih za metodološke pristupe proučavanja pedagoških pojava, nego što istražuju. Ovakvo stanje posledica je, pre svega, kako je u prethodnom delu diskutovano, činjenice da postojeći (kvalitativni i kvantitativni) pristupi, čak i ako bi bilo metateorijskih osnova da se prihvate kao komplementarne, odnosno da se prihvati suplementno, komplementno, ili potpuno ujedinjenje istih nisu dovoljni za proučavanje fenomena vaspitanja i obrazovanja, jer manifestuju brojne nedostatke i brojna ograničenja. A, ovo se, pre svega, odnosi na broj problema koji se njima mogu istražiti, prihvatljivost njihovih zaključaka, usko zatvaranje u tačno određeni pristup istraživanju, kao i na to što fenomenima u vaspitanju i obrazovanju, koji su po svojoj prirodi haotični, prilaze s determinističkih pozicija. U ovim, danas dominantnim paradigmama, pedagoški fenomeni nastoje se tumačiti kao jednostavno uređeni sistemi niske entropije, ograničavajući se pritom na njihove manifestne varijable, te ih je, u većoj ili manjoj meri, moguće povezati nekom jednostavnom, linearnom kauzalnošću. Ove nedostatke danas pokušava prevladati metodologija utemeljena na teoriji haosa, koja je talas koji desetak godina unazad sve više utiče na metodologiju istraživanja u društvenim naukama i , iako nema sigurnih ocena o tome koliko će doprineti istraživanju problema u ovoj oblasti, duboko se veruje da će bitno promeniti metodologiju ovih istraživanja (Schuster, 1988). Autori koji su se više udubili u ove probleme pitaju se: *Quo vadis, metodologija pedagoških istraživanja?* (Sekulić- Majurec, 2001).

U prilog prethodnim konstatacijama koje vode ka zaključku da je potrebno da se traga za mogućnostima da se preispita primerenost teorijsko metodološke utemeljenosti pedagoških istraživanja, mogla bi se navesti i konstatacija da se od utemeljenja pedagogije kao samostalne discipline do danas na pedagogiju kao nauku gleda, u raznim vremenima i na raznim mestima, različito; različito se tumači, pa i određuje kroz različite koncepci-

je: jednom kao normativna nauka, pa kao empirijska, zatim kao hermeneutička disciplina, kao nauka u okviru teorije sistema itd. (Konig & Zedler, 2001; Potkonjak, 1977, 1978, 1982, 1992, 1994, 2003, 2004). Svako od ovih tumačenja pedagogije predstavljalo je i osnovu za razvoj određene metodološke koncepcije kojom se prilazilo proučavanju njenog predmeta. Danas se, nakon procena doprinosa ovih istraživačkih pristupa, ocenjuje da su ovi metodološki koncepti, umesto da stvarno služe onome čemu su bili namenjeni, dakle, da pomognu objašnjavanju fenomena u oblasti vaspitanja i obrazovanja, gubili deo mogućnosti da ostvare ovaj cilj. Kako je prethodno pomenuto, metodologija koju je prihvatila bihevioristička (empirijska) pedagogija negirala je onu metodologiju kojom se služilo poimanje pedagogije kao normativne nauke, hermeneutička se oštro suprotstavljala empirijskoj, metodologija teorije sistema negira hermeneutičke metode itd. Ovo usko zatvaranje u jedan, tačno određeni metodološki koncept dovelo je na području istraživanja složenih društvenih fenomena, kakvi su ovi na području pedagogije, do velike redukcije problema, što je pedagogiju danas još uvek zadržalo na normativnim postavkama koje nisu do kraja naučno dokazane.

I tako, dok su se u pedagogiji nastojali razviti metodološki koncepti koji u potpunosti odgovaraju određenom teorijskom određenju pedagogije, druge su humanističke nauke te metodološke koncepte objedinile u dve osnovne paradigme istraživanja: kvantitativnu, usmerenu ka objašnjavanju pojava i kvalitativnu, usmerenu ka interpretativnom razumevanju pojava.

Kvantitativna paradigma, nastala u prirodnim naukama, te tako i primerenija ovim naukama, imala je za cilj da kvantifikuje pojave, traga za kauzalnim vezama i odnosima među posmatranim pojavama. Poseban doprinos primeni ove paradigme na polju humanističkih nauka dala je statistika, sa mnogim metodama univarijantne i multivarijantnih analiza.

Kvalitativna (konstruktivistička i interpretativna) paradigma, nastala na tradiciji humanističkih nauka, primerenija je istraživanjima u ovoj oblasti. Ova je paradigma posebno prihvaćena razradom hermeneutičkih i fenomenoloških metoda analize i postupaka istraživanja kao što su: kvalitativna analiza sadržaja, studija slučaja, akciona i etnografska istraživanja, a posebno u poslednje vreme sve popularnijom „supstantivnom teorijom“ (empirijski utemeljenom teorijom).

Pedagogija je dobro razradila oba ova pristupa istraživanju fenomena, ali se ipak u njoj još uvek nailazi na više normativnog određenja nego na empirijski utemeljene sadržaje. Smatra se da je jedan od značajnih razloga za prethodnu konstataciju to što postojeći metodološki pristupi proučavanju pedagoških fenomena, kvalitativni ili kvantitativni, čak i ako se prihvate kao suplementni, komplementni, ili potpuno ujedinjeni u jednu paradigmu u proučavanju pedagoških fenomena manifestuju brojne nedostatke i ograničenja. Većina ograničenja je u prethodnom tekstu već navedena, a ovde bi vredelo istaći da je malo problema koji se njima mogu istražiti kvantitativnim pristupom, kao i da se kvalitativnom najčešće zameralo da ne dovodi do opšte važećih zaključaka, koji bi omogućavali veću sigurnost naučnih predviđanja kada se posmatraju pedagoški fenomeni.

Metodolozi se dalje pitaju da li je moguće da pristupi kojima se u pedagoškim istraživanjima služimo, a koji ili reduciraju broj problema istraživanja, ili ne dovode do sigurnih zaključaka, nisu sasvim prikladni za istraživanje pedagoških pojava, dakle, da li postoje drugi, prikladniji pristupi. U zaključnim refleksijama značajno je podvući još jednom nekoliko konstatacija prednosti i nedostatke oba pristupa kako bismo jasnije mogli sagledati

šta je to novo što nudi novi talas u metodologiji, zasnovan na teoriji haosa, koji se sve više zagovara.

Kvantitativan pristup smatra se prikladnim za istraživanje pojava koje se mogu meriti i prebrojavati, čega je u pedagogiji malo. Pored toga njegovoj primeni u pedagogiji zamera se statičnost u posmatranju pojava za koje se smatra da su dinamične, kao i činjenica da pojave i procese koji se odvijaju u vremenu ne proučava longitudinalno, merenja i posmatranja mora vršiti na velikim reprezentativnim uzorcima, a pojave koje su zanimljive za istraživanja u pedagogiji, čak i kad su karakteristične za neku grupu, odvijaju se skoro po pravilu na individualnoj ravni. Dodatnim problemom smatra se to što se rezultati istraživanja tih interindividualnih karakteristika i razlika, dobijenih proučavanjima pojedinaca ili grupa uporno nastoje dići na neki opšti intraindividualni nivo, što se bez specifikovanja posebnih uslova pokazuje neopravdanim (Palekčić, 2000). Iz prethodnog sledi zaključak da ni mnogi zaključci doneti u okviru kvantitativne, „tvrde“ naučne metodologije, kojoj je cilj da dođe do što sigurnijih zaključaka, nisu sasvim pouzdani.

Kvalitativni pristup, sa tendencijama da umanjuje nedostatke prethodnog, da omogućiti proučavanje celine i dinamičnost pojava, nije, nažalost, sasvim uspešan u ovome, jer je metodološki teško obuhvatiti ceo kontekst u kome se proučavane pojave odvijaju, te se pri tome nužno gube određene varijable. Ostale se zamerke adresiraju na pristrasnost istraživača, nedostatak opštevažećih zaključaka, valjanost i pouzdanost pokazatelja, etičke probleme i sl. Tako hermeneutika, svojom analizom, pomaže boljem razumevanju pojava (nastojajući da postavi kanone pravilne interpretacije različitih vrsta sadržaja), ali se ovde kao ozbiljan nedostatak isprečila činjenica da ne postoje neki opšti kriterijumi. Fenomenološka analiza, svojim doprinosom razumevanju ljudskog delovanja, takođe, ostaje manjkava, jer predviđa vrlo kompleksne i komplikovane procedure, pa ju je teško i skoro nemoguće metodološki do kraja korektno sprovesti. Na kraju vidi se nemoć sadašnje metodologije, bar, ako se posmatra iz ugla pedagoške prakse i onih koji istraživanjima žele doći do sigurnijeg razumevanja fenomena vaspitanja i obrazovanja, kako bi na tim saznanjima mogli dalje istraživati i kreirati puteve na terenu koji je u svojoj suštini multistrukturalni i multikauzalni, po oceni mnogih, haotični, a kome se za sada, ipak, prilazi s determinističkih pozicija, te se sa pozicija dominirajućih metodoloških paradigmi pedagoški fenomeni nastoje tumačiti kao jednostavno uređeni sistemi niske entropije, ograničavajući se pritom na njihove manifestne varijable, uz (veće ili manje) povezivanje nekom jednostavnom, linearnom kauzalnošću, za čiju se održivost ispostavi da je u najmanju ruku sumnjiva (Sekulić-Marurec, 2001). Takođe je u zaključku značajna napomena da se danas javlja sve više istraživanja koja naglašavaju da se na području pedagogije (a i u drugim humanističkim oblastima saznanja) sve manje vrednuju kauzalni i deterministički odnosi, pa i tumačenja koja su na njima zasnovana često nemaju vrednosti koje im se pripisuju, jer su nemoćni u tumačenju pojava. Smatra se, naime, da se prenebregava činjenica da su elementi posmatranja u pedagoškim istraživanjima subjekti, pojedinci, koji se ne ponašaju po pravilima koje nameće linearna kauzalnost i determinizam. Uprkos tome, uporno se ovi fenomeni nastoje istraživati i objašnjavati baš tim pravilima (Schuster, 1988). Tako da argumenti idu u prilog konstataciji da istraživanjima u pedagogiji treba prići na drugi način. Ovo su pitanje metodolozi već postavili, a odgovor je tražen u metodologiji prikladnoj za analizu dinamičkih, nelinearnih procesa, odnosno u teoriji haosa (opšteg i determinističkog), za koju se veruje da može dati novi pristup razumevanju jedinstvenih sistema kao što su pedagoški, odnosno doprineti, biti pomoć u kvantitativno usmerenim istraživanjima.

Teorija haosa kao nova metodološka paradigma

U poslednje vreme sve su prisutniji stavovi o tome da se teorijom haosa, u čijoj je osnovi teza o temeljnoj neizvesnosti kretanja (Schuster, 1988), u potpunosti menja metodologija istraživanja u društvenim naukama (Flower, 1996). Značajno je da se u suštini ovi pristupi, dakle, teorija haosa i dominantne metodološke orijentacije, međusobno isključuju. Naime, smatra se da tamo gde počinje haos, klasična nauka prestaje. Teorija haosa je već dotle zaintrigirala naučnu javnost da su publikovanjem više od 8000 naslova i oko 1500 posebnih studija (knjiga) ostavili traga na nju i mnogi ovo porede sa uticajem koji u istoriji nauke ima kvantna mehanika ili teorija relativiteta, te se smatra da će se nauka XX stoleća pamtili po ove tri stvari, te se na teoriju haosa gleda kao na revolucionarno otkriće u pristupu proučavanju problema u različitim naukama. Sada već i u pedagogiji ima nalaza istraživanja koja nisu drugačije mogli biti interpretirani nego uz pomoć shvatanja koje ovaj metodološki pristup zagovara, a utisak je da bi se i većina nalaza mogla tako tumačiti, bar onih za koje se postojećim istraživačkim pristupima ne mogu naći objašnjenja (Gojkov, 2006b).

Ovo bi se iz aspekta Kunovog shvatanja, moglo posmatrati, kao potvrda njegovih shvatanja da se nauka razvija revolucijom pristupa, dakle, promenom vodećih paradigmi, što otvara nova pitanja čija je suština u sledećem: hoće li nova teorija haosa, koja znači revoluciju pristupa pre svega u prirodnim naukama, dokazujući da do kraja ne važe pravila koja su se vekovima primenjivala u tumačenju fizičkih pojava, biti isto tako značajna za društvene nauke i postavlja se dalje pitanje šta će to značiti za pedagogiju?

U metodologiji se kao logički nastavci razmišljanja u pravcu koji su prethodnim konstatacijama trasirani javljaju razmišljanja vezana za Maksvelovu (Maxwell) metafizičku tezu po kojoj određeni uzorci uvek dovode do određenih posledica (). Ovo pravilo, važeće u prirodnim naukama i logički korektno u empirijskim istraživanjima, postaje problem kada se u humanističkim naukama nastoji da definiše ono što se podrazumeva pod „istim uzrocima“ i „istim posledicama“, a uz to ide, posebno u pedagogiji, i problem što su „isti uzroci“ najpre vrlo kompleksne situacije, i stoga se ponovo ne javljaju, pa se to pravilo tumači kao „slični uzroci dovode do sličnih posledica“. Dalje je značajna konstatacija da i najmanja promena nezavisne varijable, ona koju je skoro nemoguće evidentirati postojećim instrumentima, može da utiče ne samo na zavisne varijable, nego i na mnoge druge nezavisne, na gubljenje nekih od njih, a i da uzrokuje opštu nestabilnost sistema, što ide u prilog teoriji haosa.

Dalje se u metodologiji postavlja pitanje da li se pomenute pojave javljaju samo haotično ili su bliže Lorencovom modelu „determinističkog haosa“ (Schuster, 1988). Metodolozi već predviđaju velike mogućnosti teoriji determinističkog haosa. A pedagozi su oprezniji, iako kompleksnost situacija koje se u pedagogiji istražuju, nisu do sada našle adekvatan metodološki pristup, te po ocenama mnogih nisu do kraja naučno korektno empirijski utemeljene osnovne teorijske postavke. Odmicanje pedagogije od normativnosti išlo je zajedno sa prihvatanjem nedovoljno ili poludokazanim hipotezama, prihvatanim kao istine (pojavama koje su se akcidentalno javljale kao pravilnosti). Oštriji kritičari ističu da se kao posledice prethodnog u pedagogiji mogu još naći postavke koje predstavljaju samo pretpostavke i mitove (možda ima mesta pitati se: a zar u drugim naukama nema ovakvih postavki, Schuster, 1988).

U kratku skicu teorije haosa, kao novog talasa u metodologije uopšte, a po svemu sudeći značajnoj i za metodologiju pedagogije, mogu se uneti i stavovi koji aktuelizuju Hu-

movu (prema: Sdchustwer, 1988) sumnju u zakone kauzalnosti i njihovu primenu u naučnom saznavanju, ali uz naglašavanje njegove osnovne namere koja nije bila u tome da se kauzalnost izričito odriče, nego, uglavnom, mu je bila usmerena da razjasni sumnje vezane za zakone kauzalnosti. No, teorija haosa, smatra se, ipak nije do kraja raščistila ove sumnje, nego ih je samo probudila i otvorila pitanje da li je (teorija haosa) odričući vrednosti linearnoj kauzalnosti stvarno ugrozila kauzalna zaključivanja? Mnogi metodolozi danas smatraju obrnuto. Smatra se, naime, da je naučno predviđanje i teorijom haosa moguće, jer u nauci postoji više vrsta predviđanja, a teorija haosa samo stavlja neka ograničenja na naučna predviđanja koja se zasnivaju na linearnoj kauzalnosti (Gojkov, 2006a, 2006b). Tako da se sada već ne smatra tačnom tvrdnja da „gde počinje kaos, prestaje klasična nauka”. Dakle, klasična nauka će, verovatno, više pažnje posvećivati saznanjima do kojih se dolazi na osnovu teorije haosa.

U pedagogiji se u vezi sa prethodnim postavljaju pitanja da li se naše aktivnosti odvijaju po pravilima determinističkog haosa, da li su situacije koje istražujemo samo naoko bez poretka...? Postoji teza da se red ne da uočiti zbog brojnosti elemenata koji ga stvaraju i latentnosti njihovih interakcija, te se postavlja i pitanje: da li se pedagoški fenomeni odvijaju u međuprostoru između strogog determinizma i potpune slučajnosti i da li su pedagoškim fenomenima svojstvene one karakteristike koje obeležavaju deterministički kaos (Gojkov, 2006b)?

Za naslov, pa i za pitanje koje je u njegovoj osnovi, značajno je da će se metodologija sve više baviti teorijom haosa, posebno determinističkog haosa i da se veruje da će se razvijati i primenjivati i u pedagoškim istraživanjima, što dalje znači da će se razvijati i novi postupci multivarijantnih analiza i sl. No, mnogi autori smatraju da ovaj metodološki pristup neće ispuniti visoka očekivanja pedagoških istraživanja, nego će se njegovi dometi izvršiti na tome što će proširiti broj problema koji će se moći njenom primenom istraživati i učiniće opreznijim istraživače u kauzalnom zaključivanju, posebno onom koje se temelji na linearnoj kauzalnosti (Gojkov, 2006b). Smatra se, naime, da se fina fluidna zbivanja u pedagoškim procesima nikada neće moći potpuno kvantifikovati i predviđati matematičkom tačnošću, posebno ne ono što je u ovim situacijama najbolje i najvrednije: posebnost, neizvesnost, nada, očekivanja, neodređenost (Sekulić-Majurec, 2001, 2007).

Sekulić-Majurec (2001, 2007) smatra da nemamo osnova da verujemo da će činjenicu da dosadašnje metodološke koncepcije nisu dovele do bitnijih spoznaja pedagoških fenomena, pa ni značajnije unapredile pedagošku praksu, promeniti prethodno kratko skicirana teorija haosa. Ona, takođe, smatra da takvo utemeljenje pedagogije, posebno dizanje na paradigmatički nivo, može značajno promeniti metodologiju pedagoških istraživanja, ali veliko je pitanje efikasnosti ove metodološke orijentacije. Njeno je mišljenje da nam bolja rešenja stoje na dohvataju ruke, a prepoznaje ih ne u revolucionarnom menjanju vodećih paradigmi, nego u njihovom doslednom korišćenju, evaluiranju i unapređivanju, ne kroz teorijske rasprave, nego kroz praktičnu primenu. Uz to autorka naglašava potrebu za većim otvaranjem ka drugim paradigmatičkim istraživanjima, i to ne samo kroz njihovo komplementarno korišćenje, nego kroz potpuno prožimanje, kroz sintezu kvalitativnog i kvantitativnog pristupa istraživanju, kao i davanjem većeg značaja uspostavljanju empirijskog utemeljenja pedagogiji (Sekulić-Majurec, 2001, 2007).

Metodološka literatura pominje triangulacijski pristup („multi-site”), tj. višestranu prikupljanje podataka u pedagoškim istraživanjima, kao jedan od vidova sinteze kvantitativnog i kvalitativnog pristupa pedagoškim istraživanjima, što je, svakako, samo jedan od vidova ove sinteze. Mnogi se autori zalažu i za druge načine, kao što su: pretvaranje kva-

litativnih podataka u kvantitativne, njihovo aditivno povezivanje i integraciju..., čime bi se omogućila dinamičnost istraživačkog pristupa pedagoškim pojavama, pa i proučavanju pojave u njenom menjanju, shvatanje i logičko objašnjavanje promena, kao i procesa koji je u osnovi shvatanja efekata. Za kontekst koji stvaramo ovim idejama značajni su i stavovi da se teorijsko-metodološkoj utemeljenosti pedagoških istraživanja može pomoći tako što će se pedagogija upućivati da prepozna da u postojećim metodološkim paradigmatama, idejama, rešenjima za proučavanje dinamičkih, fluidnih, nestalnih, multikauzalnih, pa i haotičnih pojava kojima se bavi, može naći ono što joj nedostaje. Prihvatanje nove paradigme neki sa zebljom prihvataju i pitaju se: *Kuda ide metodologija pedagoških istraživanja?* (Sekulić-Majurec, 2001, 2007)

Iz prethodnog konteksta da se zaključiti da dosadašnje metodološke paradigme nisu uspele da obuhvate svu složenost pedagoških fenomena, te da se njihova teorijsko-metodološka utemeljenost dalje može diskutovati. Ove su konstatacije značajne jer su one polazišta, ili bi trebalo da se uzmu u obzir kada se razmatra pitanje teorijsko-metodološke zasnovanosti pedagoških istraživanja. Novija sagledavanja ove problematike ukazuju na probleme hijatusa (prekida veze, jaza) između pedagoških, didaktičkih i dr. modela i teorija delovanja, s jedne strane, i naučnih, empirijskih istraživanja vaspitanja, nastave i sl., s druge strane. (Palekčić, 2001)

Na kraju

Izazovi su veliki za sve nas koji smo u vodama istraživanja, jer su talasanja uzburkana, otvaraju fenomenološka pitanja „davanja smisla“ pojavama koje se istražuju, ne zadovoljava se samorazumevanjem... **Konfliktna razmatranja rekonceptualizacija – paradigmi i njihova težnja da ponovo opisuju i pokazuju da su kontroverze u „kući“ daleko intelektualno vitalnije i interesantnije od simplicističkih debata između tzv. kvantitativnih i kvalitativnih metodologija koje se i dalje vode u nekim akademskim krugovima. A, ovo povećava značaj truda radi uspešnosti u osposobljavanju budućih istraživača, koji je Profesor nesebično davao, posebno ako imamo na umu da se na kriterijume naučnosti gleda kao na nešto relativno i otvaraju pitanja relevantnosti „intersubjektivnosti“ kao kriterijuma i kontroverze interpretativizma vezane za pitanje paradigmi, kao metafizike, odnosno osnovnih sistema verovanja, zasnovanih na ontološkim, epistemološkim i metodološkim pretpostavkama.**

Ako su danas verovanja osnovna u tom smislu da se moraju prihvatati jednostavno na temelju vere (bez obzira na to koliko su dobro argumentovana), te da nema načina utvrditi njihovu krajnju istinitost, jer da je drugačije, filozofske rasprave kojima se i danas još vodi rat među sukobljenim paradigmatama, davno bi nestale, onda nije neophodno više objašnjavati nivo truda i majstorstva mentora, kao što je bio prof. Potkonjak, koji su vodili studente, ali i ne samo njih, nego i saradnike na putu zajedničkog traganja za načinima saznavanja, ili otkrivanja puteva za tumačenje pedagoških fenomena. A, za sve to nije dovoljno reći hvala, a ne možemo se ni odužiti, ostaje nam samo da ga nosimo u dobrom sećanju i svesni sreće da smo bili njegovi studenti i saradnici.

Literatura:

- Adorno, T. W. (1978), *Minima Moralia: Reflections from Damaged Life*. tr. Jephcott, E.F.N. London: Verso.
- Adorno, T. W. (1990), *Negative Dialectics*. tr. E.B.Ashton. London, Routledge.
- Beck, Ch. (1993), *Asthetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption tier Plidagogik. Amen"kanische, deutsche, französische Aspekte* (Bad Heilbronn, Klinkhardt).
- Beck, U. (1986), *RisikogeseD.schaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (Frankfurt, Suhrkamp).
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-industrial Society*. New York:Basic Books.
- Brezinka, W. (2000–2014), *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert (1.–4. díl)*. Wien: Verlag der Akademie der Österreichischen Wissenschaften. Ped_2015_2_10_rec1_236_239.pdf
- Carnap, R., H. & Neurath, O. (1929/1973), *The Scientific Conception of the World: The Vienna Circle*, in *Neurath 1973*, 299–318.
- Derida, Ž. (2001b), *Politika prijateljstva*, Beograd: Beogradski krug.
- Derida, Ž. (2001c), *Vera i znanje*, Novi Sad, Svetovi.
- Derida, Ž. (2001a), *Kosmopolitike*, Beograd, Stubovi kulture.
- Derrida, J. (1967), *Of Grammatology*, Part II, Introduction to the "Age of Rousseau," section 2 "...That Dangerous Supplement...", title, "The Exorbitant Question of Method", pp. 158–59, 163.
- Engler, S., zur Eysenck, H. (1952), *The scientific study of personality*, London: Routledge i Kegan Paul.
- Feyerabend, P. (1995), *Die Torheit der Philosophen*, Hamburg.
- Feyerabend, P. K. (1978), *Der wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität der Wissenschaften*, Braunschweig : F. Vieweg.
- Flick, U. (1992), *Triangularion Reviseted – Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data*. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22, 175–197.
- Flick, U. (1990), *Fallanalysen: Geltungsbegründung durch Systematische Perspektiven-Triangulation*. In: Jütteman, Gerd (Hg.): *Komparative Kasuistik*, Heidelberg, S.184–204.
- Flick, U. (1991a), *Stationen des Qualitativen Forschungsprozesses*. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): *Handbuch qualitativer Sozialforschung*, München, S. 147–173.
- Flick, U. (1991b), *Triangulation*. In: Flick u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitativer Sozial fhrschune* München. S. 432–434.
- Flick, U. (1992), *Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven- Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen*. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hg.): *Analyse verbaler Daten*, Opladen, S.11–55.
- Flik, U., 2000), *Triangulation in der qualitativen Forschung*, u: Flik, U., von Kardorf, E. i Steinke, I. (Hrsg.), *Veroffentlicht im Rowohlt Taschenbuch Verlag*, Reibek bei Hamburg.
- Foucault, M. (1977), *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Book.
- Foucault, M. (1983), *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 2nd. ed Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2003), *The Birth of the Clinic* by Routledge International Edition, A. M. Sheridan, Paperback, 288 Pages, Published ISBN-13: 978-0-415-30772-7, ISBN: 0-415-30772-4.
- Fowler, M. (1996), *The New Methodology*, London: Thought Works, 2000. i

- Gleick, J. (2000), *Kaos: Stvaranje nove znanosti*, Zagreb, Izvori.
- Fukuyama, F. (1992), *The End of History and the Last Man*. New York
- Frank, M. (1983), *Was ist Neostukturalismus*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Gehlen, A (1969), *Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik*.
- Gehlen, A. (2016), *Die Seele im technischen Zeitalter* (prevedeno na engleski "Man in the age of technology"), Frankfurt : Klostermann, Vittorio,.
- Gergen, K. (2015), *An invitation to social construction*, London: Sage.
- Gidens, A. (1998), *Konsekvenca modernosti*, Beograd: Filip Višnjić.
- Gojkov, G., (2005), *Teorijske osnove nauke i različiti pedagoški pristupi*, Novi Sad i Vršac VŠV. Savez ped. društava Vojvodine.
- Gojkov, G. (2006), *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije : Uvod u pedagošku metodologiju*; Vršac, VŠOV, ISBN 86- 7372-068-0 a); COBISS.SR-ID 218655239.
- Gojkov, G. (2006a), Metateorijske koncepcije kao osnove pedagoških teorija i modela, *Pedagogija*, Beograd, 1, str. 38–52.
- Gojkov, G. (2006b), *Didaktika i postmoderna – metateorijska polazišta didaktike*. Vršac: VŠOV „M. Palov”.
- Habermas, J.(1975), *Saznanje i interes*. Beograd, Nolit.
- Habermas, J.(1987), *Knowledge and human interests*. Cambridge, U.K., Polity Press
- Harre i Gillett (1994), *The discursive mind*, London, Sage.
- Harre, R. (1979), *Social Being*. Oxford: Blackwell.
- Heidegger, M. (2008), *Ontology, The Hermeneutics of Facticity*, Indiana University Press, p. 92
- Heitger, M. (1983), Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs: Eine Einführung Paperback, <https://www.amazon.de/BeitHeitger,%20M.,%20Beitrage%20zu%20einer%20Padagogik%20des%20Dialogs,%20Eine%20Einfurung,%20Wien,%20Osterreichischer%20bundesverlag,%202983.r%3%A4ge-einer-P%3%A4dagogik-Dialogs-Einf%3%BChrung/dp/3215054582> (videno, 31. 1. 2022).
- Held, D. D Held, D Goldblatt, A McGrew, J Perraton (1999), *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*.
- Heron, J. (1981), Pshilosophical Basis for a New Paradigm; in P. Reason, J. Rowan (eds.): *Human Inquiry, A Sourcebook of New Paradigm Research*, Chichester: J. Wiley.
- Jameson, F. (1996), *Kasni kapitalizam*; http://www.lxjkh.com/info_detail/?bs_3-1304402108-4_
- Jaspers, K. (1973), *Filozofija egzistencije, Uvod u filozofiju*, Beograd, Prosveta.
- Karnap, R. (1971), *Studies in Inductive Logic and Probability, Vol. 1*. University of California Press.
- König, E. & Zedler, P. (1978), Die grundlegende Spannung: Tradition und Neuerung in der wissenschaftlichen Forschung, Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, u: Barbara Friebertshauer, Annedore Prengel (Hrsh.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in dr Erziehungswissenschaft*, Juventa Verlag Weinheim und Munchen, 1997.
- König, E. & Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb, Educa,
- Kuhn, T. S (1978), Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma in: Kuhn, T.S., *Die Entstehung des Neuen*, Frankfurt a. M,
- Kuhn, T. S.(1978), *Die Entschtelung des Neuen*, Frankfurt am Main.
- Kuhn, T. S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago and London: University of Chicago Press.

- Kun, T.(1972), *Struktura naučnih revolucija*.Beograd: Nolit.
- Lakatos, I. (1970), Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes, in *Lakatos and Musgrave 1970*: 91–196. doi:10.1017/CBO9781139171434.009
- Lakatos, I. (1974), Falsifikation und die Methodologie wiessenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Lakatos, I., / Musgrave,A.,(Hrsg.): *Kritik und Erkenntnisffortschritt*. Braunschweig.
- Liotar, F. (1988), *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo –Jedinstvo.
- Lyotard, J. F. (1990), *Postmoderna protumačena deci*, Zagreb A. Cesarec.
- Lyotard, J. F. (1985), *Grabmal des Intellektualen*, Gratz–Wien.
- Lyotard, J. F. (1987), *Widerstreit*. München.
- Lyotard, J.F. (1987), On the Postmodern, *Eyeline 6*. pp. 3–22. 36.
- Lyotard, J. F. (1979), *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press. ISBN 978-0-944624-06-7. OCLC 232943026
- Lyotard, J. F. (1984), *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (ISBN 0-8166-1173-4).
- Lyotard, J. F. (1988), *The Postmodern Explained: Correspondence 1982–1985*. Ed. Julian Pefanis and Morgan Thomas. (ISBN 0-8166-2211-6)
- Lyotard, J. F. (1993), *Scriptures: Diffracted Traces*. In: *Theory, Culture and Society*, Vol. 21(1), 2004.
- Michel Foucault (2000), *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. 2nd. ed Chicago: University of Chicago Press.
- Michell, J. (2000), Normal science, pathologikal science and psychometrics, *Theory a Psychology*, vol. 10 (5), Univerzitet, Sidnej.
- Michell, J. (2003), *Psihologija u svetu*, KIZ „Art Press”, Beograd, br.1-2.
- Mužić, V. (1977), *Metodologija pedagoških istraživanja /III izdanje*, Sarajevo, Zavod za udzbenike, Svjetlost; <https://www.scribd.com/document/387688387/METODOLOGIJA-PEDAGOSKOG-ISTRAZIVANJA-Vladimir-Muzic-pdf>.
- Neurath, O. (1977), German Education and Democracy', *Journal of Education*, 77: 370–1.
- Olport, H.G. (2022), *Psihologija ličnosti*, Harre, R. (1979). *Social Being*. Oxford: Blackwell.(preuzeto: 1. 2. 2022).
- Palekčić, M. (2000), *Diferencijalni istraživački pristupu pedagogiji: Dosezi i ograničenja*, Napredak,
- Palekčić, M. (2001), *Teorijsko-metodološka (ne)utemeljenost didaktičkih istraživanja*, U: *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, Opatija, Pedagoško društvo Hrvatske.
- Попер, Карл (1973), *Логика научної ошкрића*. Београд: Нолит.Popper, K. (1995), *Lessenbuch*, Tübingen.
- Popper, K: *Political Philosophy*, Интернет енциклопедија филозофије (енгл. Internet Encyclopedia of Philosophy, IEP); <https://iep.utm.edu/popper-pol/#:~:text=Among%20the%20educated%20general%20public,of%20Enlightenment%20rationalism%20and%20humanism> (preuzeto: 31. 1. 2022).
- Porer, K. R (1994b), Knowledge and the Mind-Body Problem: In *Defence of Interactionism*, M.A. Notturmo (ed.), London: Routledge.
- Porer, K. R (2012), *After the Open Society: Selected Social and Political Writings*, Jeremy Shearmur and Piers Norris Turner (eds.), London and New York: Routledge.
- Porer, K. R. (1994a), *The Myth of the Framework: In Defence of Science and Rationality*, M.A. Notturmo, (ed.), London: Routledge.

- Potkonjak, N. (1978), *Teorijsko metodološki problemi pedagogije*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Potkonjak, N. (1982), *Metodološki problemi sistemnih proučavanja u pedagogiji*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Prosveta.
- Potkonjak, N. (1994), *Razvoj shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45 – 1991/92)*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- Potkonjak, N. (1977), *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije (epistemologija pedagogije)*, Prosveta, Beograd.
- Potkonjak, N. (1982), *Metodološki problemi sistemnih proučavanja u pedagogiji, Institut za pedagoška istraživanja*. Prosveta, Beograd.
- Potkonjak, N. (2003), *XX vek – ni "vek deteta" ni vek pedagogije: ima nade ... XXI vek*, Savez pedagoških društava Vojvodine – Pedagoško društvo Republike Srpske, Novi Sad/ Banja Luka.
- Potkonjak, N. (2004), *Jugoslovenska pedagogija druge polovine XX veka (pogled iz ličnog ugla), Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka: zbornik radova*, Učiteljski fakultet, Užice, str. 11–22.
- Rasel, B. (1980), *Vrednost filozofije u: Problemi filozofije*, Nolit, Beograd,
- Ristić, Ž.(2005), *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Ristić, Ž.(2006), *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sartr, Ž. (1981), *Sabrana dela*. Beograd: Nolit.
- Savić, M. (2002), *Praktične implikacije postmoderne filozofije*, Beograd, Institut za filozofiju i društvenu teoriju, *Filozofija i društvo* 2002, 19–20, str. 21–38, <http://dx.doi.org/10.2298/fid0209021s>.
- Savić, M. (2004), *Politika filozofskog diskursa. Praktične implikacije postmoderne filozofije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Schuster, H. G.(1988), *Deterministic Chaos*, Weinche: VCH.
- Sekulić-Majurec, A. (2001), *Quo vadis, metodologija pedagogije?*, u: *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, Opatija, Zbornik, Pedagoško društvo Hrvatske.
- Sekulić-Majurec, A. (2007), *Kraj rada paradigmi pedagoških istraživanja, Pedagogijska istraživanja*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju <https://hrcak.srce.hr/118285> (preuzeto; 1. 2. 2022).
- Silverman, D. (ed). (1997), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: SAGE.
- Stojnov, D. (2005), *Teorija ličnih konstrukata Dž. Kelija*, preuzeto: 31. 1. 2022: <https://www.youtube.com/watch?v=1rskCPLSvMw>.
- Stojnov, D. (2004), *Od psihologije ličnosti do psihologije osoba*, Beograd, *Zbornik br. 36*, Institut za pedagoška istraživanja.
- Turner, B. S. (1990), *Theories of Modernity and Postmodernity*. London: Sage.
- Uzelac, M. (2004), *Istorija filozofije*, Novi Sad, Stilos.
- Vatimo, Đ. (1991), *Kraj moderne*. Novi Sad: Jedinstvo.
- Weber, M. (2002), *The Protestant Ethic and "The Spirit of Capitalism"* (1905). Translated by Stephen Kalberg (2002), Roxbury Publishing Company. pp. 19–35.

- Welsch, W., & Sandbothe, M. (1997), Postmodernity as a Philosophical Concept. International Postmodernism. *Comparative History of Literatures in European Languages*. Vol. XI. p. 76. doi:10.1075/chlel.xi.07wel. ISBN 978-90-272-3443-8
- Werner J. (1994) u: Hilbert Meyer, *Didaktische Modelle*, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main.
- Wittgenstein, L. (1993), *Philosophische Untersuchungen. Aus dem Gesamtwerk bei* (Frankfurt, Suhrkamp [Original, 1953]).
- Zedler, P. & König, H., u: Kuhn, T. (1976), *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt am Main.