





SADRŽAJ

5	Riječ urednika
7	STUDIJE
9	<i>Ivon Hicela</i> Poticanje dječje socijalne kompetencije kroz kontekst dječjeg zajedničkog stvaranja lutkarske predstave
21	<i>Zlatko Ivan Juras</i> Igra uloga i dječja osobnost
39	<i>Marko Tokić</i> Kakvo filozofije u odgoju danas (Odgajanje, dodirivanje slike – metafizika umjetnosti)
51	<i>Alen Tafra</i> Obrazovanje potrošača
69	<i>Milena Burja Radovan</i> Ljudska prava i odgoj – filozofski i etički temelji
79	PROMIŠLJANJA MATEMATIKE
81	<i>Dževad Zečić</i> Filozofija matematike i prirodnih znanosti u nastavi tehničkih i prirodoslovno – matematičkih fakulteta
95	<i>Vladimir Kadum</i> Neke paradigme za uspješnu nastavu i usmjeravanje učenja u matematici
111	<i>Radojko Damjanović</i> Teze za novu dokimološku paradigmu

CONTENTS

- 5 Editorial
- 7 STUDIES
- 9 *Ivon Hicela*
The stimulation of children's social competence through
the context of their joint creation of puppet plays
- 21 *Zlatko Ivan Juras*
Role-play and child personality
- 39 *Marko Tokić*
Education, touching the picture (The metaphysics of art)
- 51 *Alen Tafra*
Education of consumers
- 69 *Milena Burja Radovan*
The human rights and education – philosophical
and ethical foundations
- 79 REFLECTING ON MATHEMATICS
- 81 *Dževad Zečić*
The philosophy of mathematics and natural sciences
at education of technical faculties and faculties
of natural sciences and mathematics
- 95 *Vladimir Kadum*
Some paradigms for the successful teaching
and orienting the learning of mathematics
- 111 *Radojko Damjanović*
Theses for a new paradigm of the system of marking in schools

RIJEČ UREDNIKA

Evo, cijenjeni čitatelji i suradnici, pred vama je jubilarni 20. svezak *Metodičkih ogleđa*. Jubilarni su brojevi obično prigoda da se istakne sve što je uspješno učinjeno u prethodnom razdoblju, pobroje objavljeni članci i suradnici, te daju obećanja za budućnost. Ima to svoje razloge i opravdanje, pa će i *Metodički ogleđi* moći u nekom od idućih svezaka objaviti pregled svega što je u njima objavljeno. Ja ću pak ovom prilikom sa zadovoljstvom podsjetiti da je usprkos poteškoćama u financiranju časopisa u protekle četiri godine izlazio redovito, te da je po mom pristranom uvjerenju objavio znatan broj izvrsnih članaka, čijim autorima najljepše zahvaljujem. Dakako i vama dragi čitatelji i pretplatnici koji ste u tome itekako zaslužni, jer samo zahvaljujući vašim pretplatama to je bilo moguće.

Ali s ovim sveskom *Metodičkih ogleđa* ističe i mandat uredništva koje je časopis uređivalo u protekle četiri godine. Kao glavni i odgovorni urednik časopisa želim se javno zahvaliti kolegama koji su, svatko na svoj način, dali doprinos da časopis izlazi redovito, da bude zanimljiviji i da dopre do većeg broja čitatelja. Zaista je bilo ugodno surađivati s ljudima koji su činili ovo uredništvo. Nadam se da ćemo se okupiti u još jednom mandatu.

A sada i par riječi o zbivanjima na području filozofije odgoja u drugoj polovici godine. Kao što je bilo najavljeno od 20.-22. rujna 2004. održan je na Cresu u organizaciji Hrvatskog filozofskog društva međunarodni filozofski skup pod nazivom »Filozofija i odgoj«. U tri radne skupine održano je 61 izlaganje, a na skupu je sudjelovalo stotinjak sudionika, što je najviše do sada. Kao organizatora svakako su me se dojmile pohvale stranih sudionika koji su bili oduševljeni skupom i, mora se reći, našom zemljom. U želji da vam prenesem bar dio njihovog oduševljenja pozvat ću se na jednu uglednu sudionicu skupa. U Biltenu br. 51 koji izdaje Association Internationale des Professeurs de Philosophie, gospođa Maria Muck svoj članak na tri jezika, a pod naslovom »Putovanje u Hrvatsku: 13. Dani Frane Petrića«, završava riječima: »Die Tage von Cres waren wunderschön!«, »The days of Cres were beautiful!«, »Les journées de Cres étaient merveilleuses.« Creski dani bili su divni, kaže eto gospođa Muck, a ja dodajem: šteta što vas nije bilo više s nama, iako bi to, s obzirom na

kapacitet hotela u kojem se skupovi održavaju, za organizatora bila ozbiljna poteškoća. Ali neka, možda nekom drugom prilikom.

Prvih šest članaka objavljenih u ovom svesku izlaganja su sa tog skupa. Veći dio izlaganja objavit će tijekom 2005. godine časopisi *Metodički ogledi*, *Filozofska istraživanja* i *Synthesis Philosophica*, a bude li sredstava sva će izlaganja biti objavljena u zborniku *Filozofija i odgoj*. Sljedeća će godina dakle obilovati tekstovima u kojima se promišlja odgoj i nadam se da će to bar malo pomoći unapređivanju odgojne teorije i prakse u nas. Neka vam čitanje tih tekstova bude zadovoljstvo.

I na kraju još mala pripomena pretplatnicima časopisa. Uz ovaj svezak dobit ćete, kao što je već uobičajeno, i račun za proteklu godinu. Njegovim plaćanjem dajete nam potporu i potvrđujete naše povjerenje u vas, na što ćemo mi uzvratiti s još dva sveska na povjerenje u 2005. Sa zahvalnošću najljepše vas pozdravljam

Milan Polić



Studije

POTICANJE DJEČJE SOCIJALNE KOMPETENCIJE PUTEM KONTEKSTA DJEČJEG ZAJEDNIČKOG STVARANJA LUTKARSKE PREDSTAVE

Ivon Hicela

Visoka učiteljska škola, Split

Primljeno 29. studenoga 2004.

U prilogu razmatramo mogućnosti dječjeg zajedničkog stvaranja lutkarskog igrokaza kao specifične igre zamišljanja koje predškolskoj djeci mogu osigurati važan okvir za stjecanje, uvježbavanje i dotjerivanje socijalno-kognitivnih umijeća.

Obrazloženja koja ćemo iznijeti polaze od konstruktivističko-interakcijske teorije učenja istraživača Cresas centra u Parizu (Centra za istraživanje obrazovanja i adaptaciju na školu), po kojoj djeca uče pomoću uravnotežene interakcije. Putem zajedničkog stvaranja lutkarske predstave djeca pokazuju, utvrđuju i razvijaju, odnosno konstruiraju psihosocijalne spoznaje i istodobno usavršavaju svoje komunikativne sposobnosti.

Drugim riječima, u toj situaciji djeca uspijevaju strukturirati svoj socijalni univerzum u isto vrijeme dok konsolidiraju i eksterioriziraju ono što već poznaju. Interaktivni postupci koje djeca primjenjuju da bi konstruirala koherentne igrokaze daju uvjerljive rezultate glede konstruktorske uloge tih zajedničkih igara imaginacije: djeca pregovaraju, vode računa o mišljenju drugoga, pojašnjavaju svoje namjere, argumentiraju i opravdavaju svoje postupke. To interpersonalno koordiniranje ima važnu ulogu u općem psihičkom razvoju djeteta.

U radu interpretiramo neke od rezultata praćenja procesa izvođenja lutkarskih predstava koje djeca samoinicijativno izvode u dječjem vrtiću. Posebno se, glede mogućnosti za razvoj psihosocijalnih spoznaja djece, osvrćemo na dvije faze u tom procesu: fazu postavljanja teme igrokaza i fazu razvijanja teme lutkarskog igrokaza.

Ključne riječi: djeca, igra, lutke, uloga

Uvod

Dječja igra kao višedimenzionalna aktivnost koju karakteriziraju intrinzična motivacija, unutarnja kontrola, ekspresivnost, simboličnost i samovođenje, presudan je čimbenik obogaćivanja dječjeg iskustva i prilika za učenje i razvoj. Danas mnogi autori zagovaraju shvaćanje igre kao

ozbiljno, razvojno vrijedno ponašanje. Berk i Winsler (1995.), Bowman i dr. (2000.) navode istraživanja koja potvrđuju tvorbenu funkciju igre u intelektualnom, jezičnom i socijalnom razvoju djeteta, kao i socijalnu prirodu simbolične reprezentacije u igrama mašte. Iluzorni plan, imaginacija, rezultat je socijalne kolaboracije djece s odraslim kao iskusnijim predstavnikom dane kulture. Socijalna kolaboracija pretpostavlja informacijska i koordinacijska podržavajuća ponašanja partnera radi uzajamne dobrobiti (Babić, Irović, 2004., 19).

Bergen (2002.) ističe važnost igre za razvoj kognitivnih vještina djece, dok Sandberg i Samuelsson (2003.) navode da djeca preko igre shvaćaju smisao svijeta koji ih okružuje. De Vries (1998.) smatra da su Piagetova istraživanja i njegova teorija o igri uvjerali edukacijske konstruktiviste u vrijednost igre s pravilima za intelektualni i moralni razvoj. Spomenuti autor tvrdi da igre s pravilima promoviraju intelektualni razvoj stvaranjem prilika za rezoniranje i prakticiranje logičnijeg mišljenja. Dragovoljno podvrgavanje pravilima u imaginacijskoj igrovoj situaciji pomaže djeci u planiranju i kontroliranju ponašanja kako bi ostvarila planirano i podčinila svoje radnje pravilima. Polazeći od toga, u igrama s pravilima riječ je o svojevrsnom socijalnom učenju kako postati produktivan član društva, zajednice.

Istraživanja G. Feina (1991.) pokazuju kako simbolička igra razvija dječju senzibilnost za gledišta i potrebe drugih, a Hyunova (1998.) kako je igra izvrstan poligon za učenje socijalnih uloga, normi i vrijednosti.

Mnogi autori ističu da je igra način na koji dijete razmišlja, dokazuje, opušta se, radi, pamti, usaduje se, provjerava, stvara i usvaja. Dijete od svoje najranije dobi iskustva svojega postojanja kao i neizvjesnosti pred svijetom s kojim se suočava pretače u izraz, uprizoruje i dramatizira u tzv. simboličkoj igri. Projicirajući svoje naklonosti, mržnje i strahove u imaginacijom uosobljene i ožvljene igračke ili osobe koje ga okružuju, dijete uređuje svoje emotivne odnose s okolinom; evocirajući prošle doživljaje kroz priču, utvrđuje iskustvo i uvježbava svoje ponašanje. Prezentacijom hipotetskih situacija uprizoruje i dramatizira svoje nade i strahove pripremajući se za buduće događaje. Uz pomoć dodane, zamišljene, doživljena se građa kroz igru razrađuje, utvrđuje, proširuje.

U dramskoj igri predškolska djeca imaju najveću mogućnost uvježbavati socijalna umijeća. Ulaze u uloge i izlaze iz njih, sudjeluju u kreiranju razvoja događaja, poigravajući se sa značenjima koja ti događaji imaju za likove u priči i/ili za njih osobno. Djeca se mentalno, emocionalno i fizički angažiraju u fiktivnom svijetu za čije su postojanje suodgovorni. Malo je situacija u kojima je potencijal za složenu suradnju među djecom tako ve-

lik kao u dramskim igrama. Razina socijalno-kognitivnog umijeća potrebna za usklađivanje odabranih uloga, ciljeva i dogovorenih scenarija u dramatizaciji ili lutkarskoj predstavi zahtijeva zajedničko usmjeravanje između dvoje ili više djece. U izgradnji svojega scenarija djeca izmišljaju, dijele uloge, raspravljaju o logici uloge i postupcima svakog djeteta te opetovano mijenjaju uloge i zaplet priče. Postoje temeljna pravila koja se ne mogu prekršiti, kao i ona koja su djeca odlučila promijeniti. Takva dramatizacija zahtijeva razine složenih kognitivnih i socijalnih umijeća djece. Uspješna socijalna dramska igra, naglašavaju Katz i McClellan (1999.), zahtijeva prilično umijeće, jer dijete mora integrirati dva ili više stajališta – vlastito i ono druge djece – na način koji je prihvatljiv i smislen svima i u skladu s odglumljenom pričom. Vigotski (1976) ističe kako je ta vrsta igre važno sredstvo razvoja, jer kad djeca glume, mogu stvoriti vlastitu zonu idućeg (bliskog, potencijalnog) razvoja, područje na kojem dijete može sudjelovati u aktivnosti uz pomoć neke druge osobe. U igri zamišljanja dječje mišljenje kao da je tečnije, fleksibilnije i naprednije nego kad su djeca vezana uz stvarni svijet (Berk i Winsler, 1995.).

Dječja igra lutkom

Dječja igra lutkom kao simbolička igra jedan je od načina ostvarivanja i uvježbavanja simboličke funkcije kao čovjekove opće sposobnosti »stjecanja i korištenja, odnosno stvaranja znakova, semiotičkih sustava i izvođenja semiotičkih operacija i stjecanja ili stvaranja semiotičkih realnosti« (Ivić, 1978.). Jedno od osnovnih pravila simboličke igre glasi »kao da« i temelj je svih kasnijih igara s ulogama. Prvi oblici semiotičkog ponašanja, pa tako i rudimentarnih oblika »kao da« ponašanja, javljaju se oko druge godine života, vrhunac im je između treće i četvrte godine, a nakon toga, do otprilike sedme godine, sve snažnijim razvitkom govora dolazi do postupnog opadanja pojavnih oblika simboličke igre i do utvrđivanja simboličke djelatnosti, s jedne strane, kao unutaršnjeg iskustva (fantazije, uspomena, sanjarenja, snova), a s druge, do njezina očitovanja kroz različite društveno konvencionalizirane oblike ponašanja i djelovanja koje u najširem smislu nazivamo kulturom.

Lutka na temelju svojih animističkih osobina i veze koju djeca stvaraju s »afektivne«, omogućuje odgojitelju određen poseban način za poticanje stjecanja iskustva djeteta, vještina, otkrivanja života i svijeta koji ga okružuje (Broggini, 1995.), ili, kako ističe Bastašić (1990.), lutka je kao didaktičko sredstvo nezaobilazna u stjecanju moralnih, etičkih, estetskih, kulturnih, civilizacijskih, tradicijskih, socijalnih i drugih vrijednosti (str. 8).

Lutkarska predstava kao kontekstualni model učenja počiva na pretpostavci da se učenje odvija u dijalogu između djeteta i lutke i djece glumaca lutkara pred publikom. Lutkarska predstava daje mogućnost da dijete integrira vlastito iskustvo, »snagu« da potiče povezivanje onoga što je dijete doživjelo, što je već naučilo s različitim novim Žvotnim situacijama u kojima se ono svakodnevno susreće, u suradnji s drugim. Privikavanjem djece na lutkarske situacije i lutkarski način percipiranja potiče se razvoj dječjih sposobnosti razumijevanja socijalnog okruža i vlastitog mjesta u njemu iz drugog kuta gledišta, a to je osnovni preduvjet razvoja tolerancije, emocionalne inteligencije i sposobnosti za empatiju – osnovnih sastavnica dječje socijalne kompetencije (Katz i McClellan, 1999.).

Rezultati istraživanja socijalne interakcije i konstrukcije spoznaja djece predškolske i školske dobi istraživača iz *Cresas centra* u Parizu (Centra za istraživanje obrazovanja i adaptaciju na školu, 1987.) dokazuju važnost situacije da djeca, kad u zajedništvu ostvaruju lutkarsku predstavu, razvijaju svoje psihosocijalne spoznaje vezane za ljudske reakcije, ali i spoznaje o mogućnostima svojega utjecaja na ponašanje drugih (Stambak 1986.). Interaktivni postupci koji se pritom iniciraju, naglašavaju spomenuti autori, pogoduju razvoju suradnje, dijaloga i konfrontacije među djecom (Stambak, Verba, 1986.). Zamišljanje se u igri kroz lik lutke može smatrati sudjelovanjem u nestvarnim ponašanjima u kontekstu socijalne interakcije. U takvim situacijama dijete je podržano u svojoj imaginarnoj i reproduktivnoj kreativnosti kao aktivno dijete u aktivnom okružu (Vigotski, 1986., u: Katz i McClellan, 1999.). Igre imaginacije, dakle, posebno one koje se izvode u grupi, pogoduju razvoju socijalnih spoznaja i umijeća.

Naše istraživanje o mogućnostima lutkarskih predstava koje djeca samoinicijativno izvode za socijalno učenje i razvoj socijalne kompetencije djece polazi od konstruktivističko-interakcijskog teorijskog okvira istraživača spomenutog *Cresas centra* i njihove metode »istraživanje – akcija«. Ta se metoda odlikuje prvenstveno uskom suradnjom istraživača s praktičarima iz dječjeg vrtića koji zajedno provode istraživanje. Kroz tzv. regulacijsku autoevaluaciju omogućuje se istraživaču i praktičarima sukonstrukcija novih spoznaja o djeci i o odgojno-obrazovnoj praksi.

Istraživači toga centra svoje konstruktivističko gledište o procesu učenja predškolske djece posuđuju od Piageta i Walona, prema kojima djeca razvijaju, već od rođenja, pravu istraživačku aktivnost usmjerenu na realnost koju neprestano ispituju. Svaka se spoznaja stvara postupno – sve što je usvojeno neprestano se rekonstruira, svako otkriće izaziva nova pitanja. U to konstruktivističko gledište istraživači spomenutog Centra in-

tegriraju socijalne interakcije kao važne čimbenike u procesu učenja (M. Stambak i dr., 1986.; Breaute i dr., 1987.) te definiraju novi pristup učenju – interaktivnu pedagogiju. Interakcije između partnera (odrasli – djeca, djeca – djeca) pogoduju pokazivanju stečenih znanja jednako kao i konstruiranju novih. Prema njihovu mišljenju, posrijedi je proces sukonstrukcije spoznaje.

Polazeći dakle od konstruktivističko-interakcijskog teorijskog okvira u interpretaciji dječjeg zajedničkog improviziranja lutkarskih predstava (kao zajedničke igre imaginacije ili igre kolektivne fikcije, kada djeca ne glume samo za sebe, već i za publiku), mogu se razlikovati dvije situacije koje su važne za građenje psihosocijalnih spoznaja djece. Prva je u fazi postavljanja teme lutkarskog igrokaza, kada se djeca nastoje dogovoriti oko ideje ili teme lutkarske predstave (da bi se postigla uzajamna suglasnost), i druga, kada se prihvaćena ideja zajedno razvija kroz lutkarsku predstavu, duže ili kraće vrijeme.

Psihosocijalne spoznaje djece u fazi postavljanja teme lutkarskog igrokaza

Djeca u ovoj fazi ne najavljuju sadržaj igrokaza koji će izvesti, nego u izmjeni replika, počevši od prvog prijedloga, definiraju temu. Dogovor je često neposredan: držeći svoju lutku, jedno od djece predlaže ideju. Partner nastavlja replikom koja na neki način razvija ideju prvog: igra je odmah tu. Jedna takva izvedba, koju djeca s lakoćom izvode, podrazumijeva složene komunikacijske i kognitivne sposobnosti. Naime, da bi partner učinkovito reagirao, on mora savršeno razumjeti fiktivni sadržaj koji je izrazio inicijator teme. Znao je dekodirati njegove komunikacijske postupke (jezične izraze, geste, držanje, mimiku) da bi otkrio smisao. Držmo da te realizacije ne bi bile moguće da djeca nisu već tijekom svojega života usvojila okvir zajedničkih referencija koji olakšava uzajamno usklađivanje. Upravo zahvaljujući zajedničkom okviru djeca uspijevaju tako brzo dati smisao iskazima partnera i pokazati svoje eventualno slaganje.

U drugom slučaju, kad prva partnerova reakcija sadrži odbijanje predložene inicijatorove ideje, tj. izražavanje neslaganja s temom predloženom za zajedničku obradu, djeca se upuštaju u proces pravg pregovaranja. Da bi njihove namjere bile prihvaćene, glavna strategija sastoji se najčešće u korištenju postupaka interpersonalnog uvjeravanja. Pritom se koriste različitim sredstvima da bi došli do cilja: manevrima odgode, ustupaka, iznuđivanja, autoriteta, izbjegavajući pod svaku cijenu oštre sukobe. Pregovori se vode »tiho«, jedno od njih na kraju popusti i djeca dolaze do

dogovora. Jesu li svjesni da bi oštri sukobi mogli blokirati predstavu? U svakom slučaju, djeca uspijevaju prevladati svoja početna neslaganja uvijek unutar same fikcije, putem dramatizacije. Tako je zajedničko pravljenje lutkarskih predstava (u dvoje, troje ili više) pogodno za učenje pregovaranja. Djeca tijekom te faze uče provoditi svoje namjere usklađujući ih s namjerama drugoga. Taj proces uzajamnog usklađivanja koji završava dogovorom o temi, za razvijanje teme, odnosno predstave pridonosi utvrđivanju i interakcijskih sposobnosti djece i njihovih spoznaja vezanih za odnos »ja i drugi«.

Brzina pak, kojom djeca reagiraju na intervencije partnera govori o tome da su ona, već u vrlo ranoj dobi (3 – 4 godine) sposobna interpretirati izraze, mimiku, čak intonaciju drugoga. Djeca tako uče prepoznavati na što je partner osjetljiv, a na što nije (uporni su glede onog što je partner predložio); da bi uspjeli provesti svoju ideju, oni uče voditi računa o željama i namjerama drugoga. Različite strategije koje djeca koriste da bi ih se razumjelo i da bi uvjerali partnera su: pojašnjavanje, objašnjavanje, opravdavanje svojih namjera. Služe se i iznudiavanjem, autoritetom, prave ustupke da bi partner prihvatio njihovu ideju. Izgleda da nužnost postizanja dogovora mobilizira sve njihove snage. Na taj način djeca izoštavaju svoje intelektualne postupke i svoje sposobnosti međusobnog djelovanja s drugim. Preko takvih uzajamnih usklađivanja djeca zauzimaju odmak i u odnosu na prirodu interpersonalnih odnosa koji se uspostavljaju među njima i u odnosu na sam interaktivni proces. Tako se objektiviraju njihove spoznaje o ljudskim reakcijama i njihovu utjecaju na ponašanje drugog, ali isto tako i o postupcima i strategijama pomoću kojih mogu doći do dogovora. Drugim riječima, djeca se tijekom te faze uče provoditi svoje namjere usklađujući ih s namjerama drugoga. U tom smislu proces uzajamnog usklađivanja koji završava dogovorom o temi, pridonosi razvoju i interakcijskih sposobnosti djece i građenju spoznaja vezanih za odnos »ja i drugi«.

Psihosocijalne spoznaje djece u fazi razvijanja teme lutkarske predstave

Likovi koje djeca biraju za svoje lutkarske predstave najčešće su ljudska bića. Uloge se razlikuju ovisno o tome imaju li sličan ili različit status: odrasli – djeca, koji mogu biti obilježeni autoritetom; odnosi među vršnjacima ili između odraslih i djece, koji su obilježeni simpatijom i prijateljstvom. Kada se kao lik uvodi životinja, tada u odnosu čovjeka i životinje uglavnom dominira strah.

Što se tiče ljudskih odnosa, igrokazi koji se bave odnosom odrasli – dijete posvećeni su autoritetu. To nimalo ne iznenađuje u toj dobi kad su djeca suočena sa zabranama i socijalnim pravilima koje im postavljaju odrasli. Umjesto da oslikavaju provođenje autoriteta u stereotipnoj formi s uvedenom asimetrijom odnosa, djeca naprotiv pokazuju poznavanje široke lepeze mogućnosti i na planu provođenja autoriteta i na planu reagiranja na njega. Odrasli se ne pojavljuju kao standardni likovi, zahtjevni i nepopustljivi, već više ili manje strogi, više ili manje tolerantni, koji se trebaju slagati s djetetom. Odnosi djece prema odraslima na sceni daleko su od toga da bi se sveli na samo pokoravanje i podčinjenost. Naprotiv, predstavljaju različite načine opiranja autoritetu. Tako vidimo da su djeca potpuno svjesna da su odnosi sile različiti ovisno o osobinama postavljenih likova te da imaju nijansiranu refleksiju o zahtjevima odraslih.

Suptilnost kojom djeca u svojim igrovnim predstavama prikazuju odnos moći odraslih prema njima, dokazuju da mogu potanko analizirati svoje socijalno okruženje, da odatle crpu raznolike spoznaje, čak i karakteristične osobine za karikiranje i izvrtnje na šalu autoritativnih odnosa.

U drugom registru ljudskih odnosa, slabo istaknutih u literaturi, konstatirali smo da su djeca živo zainteresirana za odnose koje mogu imati osobe istog statusa (odrasli ili djeca). Stavljajući, naime, na scenu odnose simpatije, djeca se trude izraziti harmoničnost tih odnosa.

Najčešće se u igrokazima razvijaju odnosi identiteta i pokazuje se zadovoljstvo u naglašavanju osobine sličnosti s drugima. Tako putem likova koji izražavaju njihovo zadovoljstvo u istim aktivnostima, ritualima, djeca izražavaju afektivno zajedništvo imitiranjem pokreta, riječi partnera, kao što je to davno opisao Wallon, i veselje koje iz toga proizlazi.

Događa se da likovi izražavaju jedan ili više intelektualnih dogovora, zauzimanje istog stajališta o ponašanju nekog trećeg. Djeca tada izražavaju sudioništvo koje može ići dotle da se dogovore o ismijavanju dominantnih vrijednosti.

Ona također znaju da prijateljski odnosi počivaju na uzajamnom povjerenju koje testiraju u igri zadirkivanja. Djeca pokazuju ovladavanje prijateljskim odnosima preko likova koji se suprotstavljaju, shvaćajući da je to samo radi zabave. Stariji koriste postupke da drugog provociraju, da ga zbune, ali stalno izbjegavajući prekid i svodeći osjećaj agresije na minimum. Oni dokazuju svojim igrokazima solidnu svijest o sebi samima i o drugom te pokazuju sposobnost oslanjanja na karakteristike likova kako bi se uzajamno zadirkivali.

Putem zajedničkog stvaranja lutkarske predstave djeca mogu, dakle, otkrivati u sebi spoznaje vezane za ljudske reakcije, ali i svoj utjecaj na

ponašanje drugih. Tijekom izvođenja predstave djeca stvaraju, grade predodžbe o interpersonalnim odnosima između odraslih i djece, između samih odraslih kao i djece međusobno.

U igrokazima koji obrađuju ljudske odnose prema Žvotinjama, posebno psima, djeca otkrivaju već vrlo precizne spoznaje o dotičnoj Žvotini, njezin ukus, njezino ponašanje, ali i tip odnosa koji se prema njoj može uspostaviti. Pas se javlja kao partner kojem ne treba vjerovati: nekad dobar i pokoran, nekad neposlušan, ostaje uvijek opasan. Djeca ga također koriste kako bi na scenu postavila osjećaj straha. Taj lik daje mogućnost scenarija kojima djeca vježbaju ovladavanje strahom, provocirajući ga i braneci se od njega.

Te igre kazališne imaginacije daju djeci izvanrednu priliku da, posuđujući različite uloge preko kojih reagiraju, mogu sagledati poziciju drugog i njegove prijedloge iz različite perspektive i s različitim točkama gledišta. Tu se pridružujemo autorima H. Sinclair, M. Stambak, M. Lezine, I. Rayna i Verbi (1982) te autorima koje oni spominju u svojim istraživanjima – Garvey (1982.), Bretherton (1984.), Wolf (1982.) i dr., koji smatraju da igre imaginacije, posebno igre uloga, pridonose boljoj spoznaji ponašanja i reakcija drugog.

Kao što dokazuju istraživači iz Cresas centra, specifičnost lutkarskih igara pojačava konstrukciju spoznaja. Djeca pokazuju svijest o fiktivnom karakteru svojih scenarija, odnosno poznaju aspekt samosvojnosti kazališnih kreacija i znaju da scenariji koje izmišljaju postoje kao entitet koji se može ponovno odigrati te da glumci mogu zamijeniti uloge. Na taj način djeca imaju tijekom same kazališne aktivnosti mogućnosti zauzeti veći odmak u odnosu na psihosocijalnu realnost koju obrađuju u svojim predstavama. Ta distanca prema sadržaju stvorenog igrokaza pridonosi objektivaciji psihosocijalnih spoznaja koje upravo konstruiraju. Možemo se zapitati omogućuje li ta svijest i bolju kontrolu interindividualnih odnosa u realnom svijetu. Naši podaci, dobiveni sustavnim promatranjem, dopuštaju nam tvrditi da djeca međusobno, pregovarajući oko priče koju će zajedno graditi, razvijajući igrokaze u kojima likovi međusobno djeluju na više načina, tretirajući svoje kreacije kao »kazališni komad«, pokazuju različita psihosocijalna znanja o sebi, drugome, o interpersonalnim odnosima i strategijama koje omogućuju njihovo transformiranje. Putem igre imaginacije dijete dokazuje želju za korištenjem svojih znanja na onome što je zajedničko i različito s drugim; u toj situaciji uči da je drugi u isto vrijeme sličan i različit od njega samog. Dok stvaraju svoje lutkarske igrokaze, djeca aktualiziraju već postojeće spoznaje i istodobno konstruiraju nove. Možemo pretpostaviti da preko zajedničkih igara dijete uspijeva

strukturirati svoj socijalni univerzum u isto vrijeme dok konsolidira i exteriorizira ono što već poznaje. Što više, zajedničke igre imaginacije obvezuju djecu da zauzmu izvjesnu distancu u odnosu na stvarnost i upravo time stavljaju u prvi plan refleksiju o njihovim radnjama. Lutkarske predstave djece kao zajedničke simboličke aktivnosti, možemo naglasiti, omogućuju djeci izoštravanje mišljenja, razvijanje komunikacije, posebno jezika, obogaćivanje mašte, izražavanje emocija i vladanje njima. Tako nam se igre imaginacije čine vrijedne valoriziranja po bogatstvu koje sadrže. Budući da se te igre ostvaruju u suradnji s drugim i budući da se uspostavljaju uravnoteženi odnosi, djeca pokazuju, utvrđuju i razvijaju, ukratko konstruiraju svoje spoznaje i istodobno usavršavaju svoje komunikacijske sposobnosti.

Nužnost zadržavanja pozornosti publike nuka djecu ne samo da pokazuju svoje psihosocijalne spoznaje, nego i da daju izvjesnu pouku svojim pričama. Uzimajući to u obzir kao i sve prethodno, lutkarske igre još više nego nekazališne simboličke igre omogućuju djeci razvoj socijalnih spoznaja, sposobnosti regulacije emocija, priliku za uvježbavanje različitih socijalnih umijeća – bitnih sastavnica socijalne kompetencije.

Poticanje djece da izvode lutkarske predstave može se, prema tome, smatrati povoljnim kontekstom u procesu socijalizacije predškolskog djeteta, povoljnim prilikama za raznovrsne interakcije i komunikaciju među djecom, za diskusiju i zajedničko rješavanje problema te na taj način poticajnim za trajni razvoj intelektualnih i socijalnih umijeća predškolske djece (Johnson i suradnici, 1984.; Johnson, 1991.). Prigode za razvoj tih umijeća mogu u djece pospješiti kompetenciju u socijalnom razvoju, načiniti ih privlačnijim partnerima za igru, što vodi povećanju njihove kompetencije i tako dalje (Katz i McClellan, 1999., str. 50).

Literatura

1. Babić, N., Irović, S. (2004), *Djeca i odrasli u igri*. Rastimo zajedno, stručni i znanstveni skup, zbornik radova, (15–25), Osijek 2004.
2. Bastašić, Z. (1990), *Lutka ima srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bergen, D. (2000), *The role of pretend play in children's cognitive development*. Early Childhood Research & Practice, Vol. 4, 2.
4. Berk, L. E., Winsler, A. (1995), *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

5. Bowman, B. (1990), *Play in teacher education: The United States perspective*. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's Play and learning: Perspectives and policy implications* (pp. 97–111). New York: Teacher College Press.
6. Breaute, M., Ballion, M., Rayna, S., Stambak, M. (1987), *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes*. Paris: Editions L'Harmattan, Collection CRESAS.
7. Brogini, W. (1995), *La magia del burattino*. Milano: A. Mondadori Editore S.p.A..
8. CRESAS (1978), *L' Echech scolaire n'est pas une fatalite*. Paris: E.S.F.
9. De Vries, R. (1998), *Moral and intellectual development trough play: How to promote children's development trough playing group games*.
10. Duran, M. (2001), *Dijete i igra*. 2. izdanje, Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Fein, G. (1991), *Pretend play: New perspectives*. In J. F. Brown (Ed.) *Curriculum planning for young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children (22–27).
12. Ivić, I. (1978), *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
13. Hicela, I. (2003), *Lutka kao animacijsko, odgojno i metodičko sredstvo u dječjem vrtiću*. Zbornik radova, Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Zadar (179–185).
14. Johnson, C. (1991), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
15. Johnson D., Johnson, R., Johnson-Holube, & Roy, P. (1984), *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
16. Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
17. Majaron, E. (2004), *Lutke u razvoju djeteta*. U: *Lutka ...divnog li čuda!*, Zagreb: MČUK.
18. Moyles, J. R. (1994), *The excellence of play*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
19. Sandberg, A., Samuelsson, I. P. (2003), *Preschool teacher's play experiences then and now*. Early Childhood Research & Practice, Vol.5, 1.
20. Sinclair, H., Stambak, M., Lezine, I., Rayna S., Verba, M. (1982), *Les Bebes et les choses: la creativite du developpement cignitif*. Paris: P.U.F.
21. Spolin, V. (1983), *Improvisation for the theater*. Northwestern University Press.
22. Šagud, M. (2002), *Odgojitelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
23. Štambak, M. (1986), *Svako dete može da uči*. Radovi istraživačkog centra CRESAS, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

24. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998), *Odnosi s vršnjacima* U: *Dječja psihologija* Jastrebarsko: Naklada Slap (599–644).
25. Vygotsky, L. S. (1976), *Play and its role in the mental development of the child*. U: Bruner, J. S. Jolly, A., Sylva, K. (eds.): *Play – Its role in development and evaluation*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin books (537–554).

THE STIMULATION OF CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE THROUGH THE CONTEXT OF THEIR JOINT CREATION OF PUPPET PLAYS

Ivon Hicela

This paper discusses the possibilities of children's joint creation of a puppet play as a specific play with imagination, which can provide preschoolers with an important framework for the acquisition, practice and refinement of social- cognitive skills.

The expositions of this paper start from the constructivist and interactive theory of learning, according to which children learn through balanced interaction. Through a joint creation of a puppet play, children demonstrate, establish and develop, i.e. construct psycho-social knowledge and, at the same time, improve their communication competence. In other words, while consolidating and externalising what they already know during the process of the creation of a puppet play, children also structure their social universe. The interactive operations that children use so as to construct coherent plays have given convincing results in respect of the designers' role in such joint imagination plays: children negotiate, take account of the opinion of others, explain their intentions, present arguments and justify their actions. This inter-personal coordination plays an important role in the general psychological development of children.

Theatrical imagination plays give children the phenomenal opportunity to take on different roles and react to them. In this way, they can study the position of others, their suggestions from different perspectives and points of view.

Key words: children, doll, game, role

IGRA ULOGA I DJEČJA OSOBNOST

Zlatko Ivan Juras

Matica hrvatska, Podstrana

Primljeno 10. prosinca 2004.

Uspostavljenost igre (uloga) slijedi iz sabira kognitivno – emotivno – voljnog iskustva u različitim konstelacijama ovih triju momenata igre – što odgovara poticajima razvoja dječje osobnosti u raznolikosti razvojnih momenata. Jedinstvo triju momenata zbiva se u uspostavljenoj igri (uloga) gdje se javljaju horizontalni partnerski aspekti iskustva i odigravanje vertikalnih generacijskih pedagoških obrazaca. Odigravanje i postvarenje igrom – stečenih odgojno obrazovnih obrazaca ili poticaja iskustva, temeljno se zbiva u igri uloga. Igra uloga je najzbičljive područje autentičnosti i izraza dječje osobnosti gdje se opće generacijsko pedagoško iskustvo sintetizira posebnosti igre kroz sve moguće situacije koje su realne u igri (spec. igri uloga). Makrosvijet se ostvaruje i odigrava u mikrosvijetu igre čime ulazi u dječju aktualnu realnost šireći obzor dječje egzistencije u proporciji sa svakom novom ulogom u procesu njene apsorpcije (što je usporedivo sa psihodramom – sociometrijskom metodom koja se koristi u terapijske svrhe). Igra uloga ima odgojni, obrazovni i terapijski moment koji promovira socijalizaciju i individualizaciju istodobno u sintezi igrovne situacije, ostvarujući osobnost kao dijalog i samosvijest.

Ključne riječi: djeca, igra, uloga

Da bi se postavilo određenje dječje osobnosti u relaciji spram igre uloga, valja prethodno naći određenje igre, kao jedne od temeljnih i svojstvenih djelatnosti djeteta. Polazeći od općenitog određenja igre, k određenju dječje igre te posebnosti igre uloga, individualne ili skupne, valjalo bi otkriti dječju osobnost u odnošenju jastva – subjekta prema drugima, kao *ja – ti* odnosu u koegzistenciji sudjelovanja u svijetu općenito i generacijskom svijetu posebno; u razvoju iskustva igre predracionalnog-imaginativnog ranog djetinjstva, imaginativno-racionalnog predškolskog doba koje karakterizira igra uloga te njenu značajnost u školskom dobu.

Spoznajnost igre može se razmatrati iz perspektive Heideggerove analize Kantove *Kritike čistog uma* na osnovu jedinstva spoznajnih moći kao opažajno – razumskih sinteza, i kategorija u jedinstvu transcenden-

talne imaginacije po shematizmu spoznavanja. Vrijeme i prostor kao apriorni čisti opažaji, uvjet su osjetilno-predodžbenog zrenja, imajući izvor i jedinstvo u transcendentnoj imaginaciji koja sama imaginira i stvara svoje predmete spoznavanja. Heidegger hoće pokazati da najviša spoznajna moć, transcendentna imaginacija, ima ishod u izvornom vremenu pa pitanje vremena kao transcendentne prastrukture postaje temeljnim za razumijevanje ustroja vremenitosti i spoznajnih moći. Pitanje svojstvenog vremena individualnog spoznavanja i pitanje mijene mišljenja *drugog početka*, došasnosti obrata forme spoznavanja, biva i pitanjem što je to igra, a time i dječja igra, bilo individualna ili skupna, kao igra uloga.

Igra

Kantove apriorne oblike opažanja, vrijeme i prostor, Heidegger postavlja u sintaksi vrijeme–igra–prostor apstraktno postavljajući pojam igre spoznajnom moći kao moći imaginacije – u okretu mišljenja bitka-u-svijetu spram transcendentnog postava idealizma. Obrat mišljenja novog vremena znanstveno-tehničkog razvoja karakteriziran je sučeljavanjima fenomenologijsko egzistencijalne »logike Žvota« spram logike subjekta transcendentnog idealizma. Stoga se pitanje čovjeka – tubitka pokreće iz upita o samosusretanju subjekta prema poimanju osobnosti u subitku Žvog svijeta ili »svijeta Žvota«. Sučelje ovih logika i oblika spoznavanja – obzorje transcendencije spram otvorenog obzorja bitka–u–svijetu prirode i kulture, upućuje na igru odigravanja spoznajnih postava te na početak iskustva i znanja kod djeteta iz apriornosti svijeta Žvota neposrednog odnošenja. Odatle valja kretati razumijevanje igre kao oblika početnog iskušavanja u začecima spoznavanja u djeteta.

Stoga se razmatranje početaka egzistencije kao svojstvenog Žvljenja može vratiti korak unazad u odnošenju apriornog vrijeme–igra–prostora spram Kantovog apriornog vremena i prostora kao čistih oblika opažanja, osjetilnog zrenja. Za Heideggera vrijeme – prostor je, kao sklapanje istine¹, područje odigravanja izvorne imaginacije u *sporenju* s razlikom stvari i svijeta (stvari su u sporu *zemlje i svijeta*). Sklapanje i sporenje ukazuju na proizvodilački, subjektivan karakter ovih, po Kantu, apriornih oblika opažanja u otkrivanju jedinstva stvari i svijeta, a ono objektivno, bitno može slijediti po odigravanju – spoznavanju. Sporenje spora (*zemlje i svijeta*) je tubitak – čovjek. Heidegger ovdje apriorne čiste opažaje vrije-

¹ *Vrijeme-prostor je, kao sklapanje istine, izvorno trenutačno stanište prigode. Trenutačno stanište prebiva iz nje kao spor zemlje i svijeta.* M. Heidegger: Prinosi filozofiji – O prigodi 10, u Milan Galović – Suvremena filozofija 2 – Školska knjiga Zagreb 1998. – str. 525

me i prostor postavlja u sintagmu vrijeme–igra–prostor da bi ukazao na njihov zajednički izvor. Umetak igra u vrijeme–igra–prostor, ukazuje na pretezanje izvornosti igre, spram onog sintetičkoga u raskrivanju i sklapanju istine. Stoga Heidegger postavlja nacrt prelaska mišljenja ili vrijeme–igre–prostora u etapama prizvuk, proigranje, skok, temeljenje, došasnost – filozofskim zadatkom nabačaja za *utemeljujuće otvaranje vrijeme-igre-prostora istine bitka*² – usrdnog znanja. Ovdje pojam igre–proigravanja–odigravanja ima ulogu okreta mišljenja u kruženju epoha, odnosno kontinuirane sveze njegovih temelja i oblika. Bitak iz bića treba biti osmišljen prebivajući u biću kao *prigoda*. *Prizvuk* uskraćenja bitka u nemoći mišljenja ujedno je i zov za njegovo ispunjenje *proigranjem* i *skokom* za temeljenje spoznavajuće igre u napućenom – *dobačenom nabačaju*. Korak unazad u mišljenju okreta je korak unaprijed temeljnog prigađajućeg omišljenja – *proigranje najprije prvog početka da bi se drugi doveo u igru*³.

Prigoda u sebi daje čistinu otkrivenosti i skrivanje-zastiranje za sklapanje istine. Ovo podsjeća na karakter dječje igre gdje je opetovano skrivanje-otkrivanje značajan moment u novim manifestacijama izgleda prostora i vremena po njezinoj dinamici⁴. Zrcalna igra četverstva⁵ neba – zemlje, nebesnika – ljudi u kojoj Heidegger formulira *svjetovanje svijeta* kao blizinu stvarnosti, može se usporediti s ulogama u dječjoj igri, koju zna karakterizirati odigravanje odnosa vidljivo – nevidljivo i naravno – nadnaravno u razmjeni pozicija subjekata igre. Prigoda igre kao prebivanje bitka daje da biće igre jest manifestirano zrcaljenjem što povezuje u slobodno – na *prigađajuće – čisteći način*, priigrava se svako od četverih ostalima. U svojim kasnijim predavanjima *Stvar i Bit jezika*, Heidegger omjerava odnos estetskog i spoznavajućeg (pjesničko i misleno), s obzirom na igru kao ono slobodno od nužnosti, slobodnu igru forme i sa-

² Isto, str. 506.

³ Isto, str. 509.

⁴ *Sklanjanje istine pušta ono istinito da kao biće dospije u ono otvoreno i zastrto. Biće tek tako stoji u bitku. Biće jest, bitak prebiva. Bitak (kao prigoda) potrebuje biće, da bi on, bitak prebivao. O prigodi 10 – isto, str. 525. Za usporedbu igre i mišljenja, usporedivi su slijedeći pojmovi u narednom citatu: mišljenje – igra (djeteta): »došasni« – »zadnji bog« igre – izvorna igra je snažni zov sa intuicijom ispunjujućeg – dolazećeg njene realizacije; »skok« ili u-bitak – ekstatičnost igre, utemeljenje njene autoregulacije i činjeničnosti izranjajuće samootkrivajuće predmetnosti: ... *mišljeno u »proigranju« prvog i drugog početka, jednoga ka drugome, iz »prizvuka« bitka u nevolji napuštenosti od bitka za »skok« u bitak, u svrhu temeljenja njegove istine kao pripreme »došasnih«, »zadnjega boga«.* O prigodi 1. Isto, str. 507–508.*

⁵ Četverstvo neba –zemlje, nebesnika – ljudi, predstavlja subjekte zrcalne igre – ljude i nebesnike u stvaranju stvari po svjetovanju svijeta u predmetnosti neba i zemlje. Po zrcalnoj igri, jedinstvo vidljivog nevidljivog u stvarima (zemlje i neba) premošćuje onostranost predmetnosti te igra otkriva, uspostavlja i nosi skriveni identitet.

držaja, u zrcaljenju njezinih subjekata koji su usvojeni u njezinu vlastitost, pri čemu igra povjerava njihovu jedinstvenost. Igra uloga u djece jest zrcaljenje koje razmjenjuje strane poput zrcala, lijevo u desno i obratno istodobno. U susretu različitosti stvara temelj svojega jedinstva i idealno-realnog identiteta, blazinom stvari prisnog svijeta igre. Posvajajuća bit igre ukida različitosti za svrhu blizine, čuvajući i ostvarujući individualnu jedinstvenost osobnošću, u njihovoj slobodnoj zrcalećoj igrovnoj svezi. Stvaralačko svjetovanje igre nije spoznatljivo na način objašnjenja. Razumski pojmovi »skokom« igre rasvijetljaju predmetnost u krugu stvarnosti. Svako objašnjavanje je omjeravanje prostor-vremena prema zgodi prigadajuće igre svjetovanja, vremena–igre–prostora. *Prigadajuća zrcalna igra jedinstvenosti* (četverstva) jest *svijet koji prebiva ukoliko svjetuje*⁶. Svjetovanjem svijeta pojavljuju se stvari blazinom »daleke« predmetnosti u svojoj mnogostrukosti. Bitnost igre jest blizina kao boravište i udomljenje u prisnoj prisutnosti stvari. Predmeta je mnoštvo, a stvari su i u pogledu broja skromne *u usporedbi s bezbrojnim posvuda postojećim upotrebnim predmetima*.⁷ Predručnost predmetnosti u djetetu svojstvenoj djelatnosti biva priručnošću igrački i prisutnošću igrajućeg bića stvari. Igranje privodi mnoštvenost složenih predmeta u prisni svijet stvari u njihovoj jednostavnosti i animirajućoj životnosti prigode igre. Stvari nastaju, pojavljujući se u uprstenjenosti zrcalne igre svijeta. Razasjan prsten stvari u svjetovanju svijeta zrcalnom igrom oslobađa podatnost njihove jednostavnosti, kao osobnosti u susretu, i prisnosti međusobnog spoznavanja i života – subitka u igri.

Izvorna igra ima karakter samostvaranja i autoregulacije pa odgovara svojstvenosti osobnog spoznavanja u subitku igrovnog odnosa. Može se usporediti Heideggerova spoznajnost u subitku igre, sa susretom subjekata u »ordo amoris« temelju svjetovanja – spoznavanja stvari samootvaranjem predmetnosti, u antropologiji M. Schelera. Scheler nalazi da *osoba* egzistira u djelovanju izvršenja akata, a njen je svijet jedinstvo svih bitnosti kao predmeta akata. U apriornom intencionalnom zrenju vođenom aktom ljubavi, otvara se svijet bitnosti, pri čemu se zbiva međusobno spoznavanje – dvostruki odnos koji omogućuje neposredan uvid kao cilj intelektualnog zrenja u samootvaranju predmeta. Poredak ljubavi »ordo

⁶ Prigadajuću zrcalnu igru jedinstvenosti zemlje i neba, božanskih i smrtnih imenujemo mi svijetom. Svijet prebiva ukoliko svjetuje. To kazuje: svjetovanje svijeta niti je nečim drugim objašnjivo niti je iz nečega drugoga obrazloživo ... Čim ljudsko spoznavanje ovdje zahtijeva neko objašnjenje, ne prekoračuje ono bit svijeta, nego pada ispod biti svijeta. Damir Barbarić – Martin Heidegger – Četverstvo – Stvar isto, str. 458.

⁷ Heidegger, M., *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Stvar str. 214 (Naprijed – Zagreb 1996).

amoris« jest temelj aktualizacije osobnosti, a uspostavljenost igre je moguća iz međusobnog spoznavanja njenih subjekata koje vodi jedinstvu odigravanja. Intencijski aktovi igre u su-djelovanju subjekata – suigrača rasvjetljuju činjenice elementarnih odnosa svijeta Žvota, a ne nešto prethodno razumom sastavljeno.

S obzirom na fenomenologiju emocionalnog Žvota, intencijski aktovi postižu samopokazivanje svojih predmeta kao nosilaca vrijednosti. Ukoliko su aktovi vođeni igrom po primatu emotivnog spram refleksivnog, predmetnost igre donosi intuitivno etičko-kognitivno sumjeravanje vrijednosti u odigravanju.

Svojstveno iskustvo i spoznavanje djeteta u prigodi igre ima oblik prigađajućeg omišljenja kao prethodećeg nesvojstvenom naslijeđenom znanju. Obrazloženje ove teze moglo bi kretati iz Schelerove kritike apriornosti spoznavanja u Kanta u odnosu na činjeničnost i apriornost fenomenologijskog zrenja tzv. »osjećajne osjetilnosti«. Sadržaj fenomenologijskog zora uvijek je neka forma, a potom i metoda koju Kant neprimjereno, kao formu, postavlja apriornim uvjetom (vrijeme i prostor) koji u zbilji slijedi tek po odvijajućem odigravanju svijeta Žvota. Zato razmatranje igre kao načina fenomenologijskog zrenja – kreće iz obzorja emocionalnog Žvota čija je logika neovisna i prethodeća formalnoj logici:

Ono što dakle – nasuprot Kantu – ovdje odlučno zahtijevamo jest apriorizam emocionalnoga i razdvajanje krivog jedinstva koje je do sada postojalo između apriorizma i racionalizma. »Emocionalna etika« za razliku od »racionalne etike« nipošto nije nužno empirizam u smislu pokušaja da se opažanjem i indukcijom dobiju čudoredne vrijednosti.⁸

Kant je, međutim, postavio kritikom snage suđenja spoznajni obrat, s obzirom na hipotetsku nuždu svrhovitosti predmetnog svijeta spram spoznajnog subjekta.⁹ Pojam koji izvorno slijedi iz snage suđenja, jest pojam o prirodi kao *umijeću* koje je suobrazno napredovanju spoznavanja i može biti njegovo načelo. Tako i igra kao prirodna igra ili prirodno svojstvo jest moguće načelo spoznavanja – a igra kao umna djelatnost navodi poznavanje prema općem pojmu slobode. Priroda je vezana nužnošću svojih zakona, a duh imaginira njihovo prevladavanje.

Igra je svrhovita realizaciji svojstvene slobode njenog svijeta, stvaranjem predodžbi stvari prema umijeću nekog prirodno-društvenog ili dru-

⁸ Max Scheler – *Formalizam i apriorizam* – isto, str. 241.

⁹ *Svrhovitost prirode je svojstveni pojam snage suđenja, a ne uma; time što se svrha uopće ne stavlja u objekt, već samo u subjekt, i to samo u njegovu moć reflektiranja. Jer svrhovitim nazivamo ono čiji opstanak izgleda da pretpostavlja predodžbu te iste stvari.* »Prva verzija Uvoda u Kritiku snage suđenja«, *Filozofija njemačkog idealizma*, Školska knjiga, Zagreb 1998 str. 110.

gog sustava. Igrova predodžba stvari, razlog je postojanju stvari igre. Svrhovitost igre predodžbi jest u ostvarenju jedinstva duhovnih moći za odigravanje svijeta iz potkrepljujuće ugone – radosti igranja, Židnjom realizacije cjelovitosti u zrenju pojma slobode. Ova svrhovitost je u korijenu emocionalnog zrenja proizlazećeg iz empirijske sprege ugoda–Židnja u smjeru apriornosti slobode. Po Kantu, umijeće prirode u tvorbi svojih oblika možda je jednake forme (jednakoformalnost) ljudskom umijeću u umjetnosti i tehnici, što je usporedivo umijeću igre sumjeravanja umjetnog svijeta odigravanja i realne egzistencije u svijetu općenito. Snazi suđenja u igri ne treba princip refleksije¹⁰, jer kao djetetu svojstvena, igra nosi unaprijed svoj princip refleksije po kojem slijede igrovne sheme. Već u igri uloga djeluju posebni socijalizirajući principi koji su i regulacijska pravila igre koja vode snagu suđenja kao odrebeni uvjeti njene realizacije. Stoga se duhovne moći sabrane u igri, sumjeruju i postavljaju u jedinstvo realizacijom igre uloga. Odatle se može postaviti teza da je igra u temelju su-djelovanja duhovnih moći za svrhovitost subjekt – objekt sumjeravanja spoznavajućeg subjekta i objektivne datosti. U nabravanju duhovnih moći (spoznajna moć, – osjećaj ugone i neugode – moć Židnje¹¹, Kant nalazi da Židnja slijedi za ugodom – neugodom kao empirijska mogućnost – određivosti volje umom (umni pojam slobode odredbeni je razlog Židnje). Židnja je ovisna o osjećaju i odredbenom razlogu, a sam osjećaj ugone (neugode) neovisan je i kao takav može, kao i pojam slobode, biti odredbeni razlog Židnje¹¹. Smjeranje duhovnih moći navode empirijski razlozi i apriorni principi. Stoga je bitno pitanje kako je ova dvostrukost – ukupnost odredbenih razloga volje povezana sa spoznavanjem i aktualizacijom egzistencije kao zrenjem osobnosti iz zrenja pojma slobode. Kao što spoznajna moć nalazi principe u čistom razumu, moć Židnje u umnom pojmu slobode, trebala bi i moć koja prati osjećaj ugone-neugode izvirati iz neke posredujuće snage, a to je posredna snaga suđenja koja se odnosi samo na subjekt ne proizvedeći pojmove predmeta za razliku razuma i uma. Uгода i suđenje su određujući jedno drugome kao osjećaj i princip, bez posredovanja nekih drugih regulativnih pojmova. Kod djeteta je evidentna Židnja za ugodom i samorealizacijom u zadovoljenju, a igra je socijalizaci-

¹⁰ Snazi suđenja u igri kao prirodnom svojstvu djeteta, ne treba posebni princip po sličnom zaključivanju kako Kant izvodi za prirodu. Igra kao društvena svojstvenost djeteta, nosi shemate prirodne igre u odigravanje konsenzusom suigrača: *U pogledu općih prirodnih pojmova, pod kojima je uopće tek moguć pojam iskustva (bez posebnog empirijskog određenja), refleksija svoj naputak ima već u pojmu prirode uopće, tj. u razumu, te snaga suđenja ne treba posebni princip refleksije, već tu refleksiju apriori shematizira i te sheme primjenjuje na svaku empirijsku sintezu, bez koje ne bi bilo baš nikakva iskustvenog suda*, isto, str. 107.

¹¹ Isto, str. 103.

rajući oblik realizacije. Emotivnost sprege uгода – Židnja u razumskim smjerovima socijalizirane igrovne situacije (posebice igre uloga) vodi volju u umnom pojmu slobode koji biva realnim. Egocentrični oblik realizacije zadovoljenja, pomjerenost je empirijskom iskustvu koje utemeljuje, u snazi suđenja – sumjeravanja sa realnošću, socijalni razumski oblik zadovoljenja. Igra zrcaljenjem objedinjuje duhovne moći koje djeluju istodobno iz empirije i razuma. Pri tome je ono empirijsko te zrcalno-emotivno »svijeta Žvota« prethodeće rađanja i razumijevanja načela zajedničkog Žvota – zrenjem pojma slobode. Dvostrukost odredbenih razloga volje postavlja mogući emotivni-voljni konflikt u odigravanje dramaturškim karakterom igre uloga u djece. Pri tome odredbeni razlozi stupaju u jedinstvo socijalizirajućeg poimanja slobode kao svojstvene slobode igre.

Usporedo Heideggerovom shvaćanju spoznajnog »okreta« (prizvuk, proigranje, skok) u kojem kao *prigodi* bitak prebiva, može se postaviti – prigoda igre ili igra kao prigoda. Pri tom valja naći posebnost dječje igre u odnosu na igru kao opću spoznajnu moć odigravanja »okreta« iz polazišta razumskih kategorija. Reverzibilnost u kruženju mišljenja – vraćanjem na početke, donekle je neprimjerena dječjoj igri koja preteže kretanju unaprijed u pomicanju horizonta iskustva, bez pretežne potrebe za zadržkom prijašnjeg iskustva razmjerno brzini razvojnih razdoblja. Spoznavanje u smjeru zadržke, sekundarno je otkrivanju noviteta emotivnog doživljavanja.

U dječjoj igri, *skok* je svojstveniji *proigranju* koje se tek zbiva iz svojstvenog vremena uspostavljene igre. Izvorno trenutačno stanište *prigode* jest u izvornom odnošenju djeteta u okružju sredine u kojoj se potom zbivaju prvotna iskustva kao vremensko-prostorni sklopovi. Izraz »sklop« u tekstu *O prigodi*, ukazuje na sintetičke moći opažanja koje u igri konstruiraju trenutno stanište prigode: *Vrijeme–prostor je, kao sklapanje istine, izvorno trenutačno stanište prigode*¹². Stanište prigode je toliko kontinuirano (ili trenutačno – sukcesivno) koliko su kontinuirani Životni odnosi kao čiste djelatnosti u kontinuitetu (prekidima) pažnje. Ukoliko se igra kao čista kontinuirana djelatnost identificira kao prigoda, iz nje se mogu razmatrati spoznajne moći djeteta, jer je prigoda oblik bitka: *Bitak je prigoda vremenskoprostorna istovremenost za bitak i biće*.¹³ Stoga je ova istovremenost bitka i bića uspostavljena igra– prigoda, a njezino uspostavljanje je prigadañje. Najranije djelatnosti–igre djeteta imaju karakter neposrednog odigravanja (aktivni princip igre), a njeno uspostavljanje je sam kon-

¹² Milan Galović – *Suvremena filozofija 2* – O prigodi str. 525.

¹³ Isto, str. 512.

tinuitet pažnje koji je svojstven djetetu. Trenutni su »sklopovi« u moći opažanja, trenutni odskoci igre kao momenti njene dinamike, a kontinuum igre je kontinuirana doživljajnost imaginacije koja ima empirijski temelj u izvornom vremenu pažnje. Pažnja je, kako formulira Hegel, apstraktni identični pravac duha u osjetilnom. Kontinuitet pažnje je po moći imaginacije, prigađajući priziv predmetnosti u vrijeme–igra–prostor neposredno odigravanje. Svjetovanje svijeta u zrcalnoj igri postavlja blizinu stvari svijeta–igre kao njezinu uspostavljenost. Uspostavljanje igre prati sporenje¹⁴ zbog trenutačno različitih pozicija subjekata igre u razlici razumijevanja i emotivno-voljnog postava u igri, odnosno igrovnog konflikta, koji se po zajedničkom usvajanju dramaturgije pojedinačne igre, konsenzusom postavlja uspostavljenom igrom. Uspostavljena igra prevodi trenutačne vrijeme–prostor sklopove ili subjektivne sinteze u objektivizirano vrijeme–igra–prostor.

Imaginacija obuhvaća javljanje i povlačenje igre u opažanju prostora–vremena, u njezinom bivanju kao razmjene aktivnog i pasivnog načela i ujedno metamorfoze njezinih momenata. Pri tome se uvijek nanovo uspostavlja jedinstvo subjekta i objekta.

Prigoda–igra je *istovremenost za bitak i biće*, stoga je ona *jedinstvo i relacija* istodobno i kao takva je čista djelatnost koja proizvodi predmete spoznavanja imaginirajući relacije iz jedinstva čistih odnosa svijeta Žvota.

Vremenskoprostorna istovremenost za bitak i biće jest u prigodi igre koja je apriorna sintezama razuma – »sklopovima« kao trenutačnom staništu prigode–igre. Spomenuta istovremenost ne može nastati kao proizvod vremenite djelatnosti poput sukcesije opažanja i poimanja u redu sinteza, već podrazumijeva njihovo apriorno jedinstvo koje kontinuirano daje temelj sintezama. Sukcesija vrijeme–prostor »sklopova« ili sinteza nastaje u kontinuitetu vrijeme–igre–prostora, predstavljajući potencije izvornog vremena.

Arhetipovi – shemati igre

Osim shematizma – transcendentalnih vremenskih odredaba (po Kantu) koje omogućuju formiranje predmetnog svijeta za spoznavanje, morali bi postojati i realni nereceptivni oblici zrenja, kao prvi dojmovi, prve apriorne slike, čiste datosti, prvi unutarnji praempirijski fenomeni koje psihoanaliza naziva arhetipovima. To znači da postoji izvorno jedinstvo

¹⁴ Igrovni konflikt u dječjoj igri, usporediv je sa *sporenjem zemlje i svijeta* u Heideggera: – *Vrijeme – prostor je, kao sklapanje istine, izvorno trenutačno stanište prigode. Trenutačno stanište prebiva iz nje kao spor zemlje i svijeta. Sporenje spora je tu-bitak*, isto, str. 525.

bića djeteta u njegovoj čistoj praksi, izvorna cjelovitost čistog odnošenja te sadržajnost u jedinstvu duha – već i prije opažajno razumskih sinteza. Ova je teza važna za analizu imaginacije kao moći spoznavanja koja se očituje u slikovnom izražavanju djeteta od najranijih razdoblja. Početak likovnog izražavanja je igra predodžbi koje imaju sličnu ulogu kao igre riječi, u vokaliziranju i nabranjanju, kao i svako drugo početno odigravanje dječjeg subjektiviteta. Neki psiholozi smatraju da je prvotna subjektivnost djeteta, tzv. »dječji egocentrizam« – uz koji se javlja tzv. autistički govor – govor za sebe, temelj integriteta djeteta i u razdoblju socijalizacije te se zadržava kao forma i u skupnim igrama. S ovim subjektivnim govorom, govorom za sebe, vezana je simbolizacija predmetnosti igre koja djetetu omogućava neposredniji razvoj igrovne situacije u apstrahiranju igrovnih shema. Scheler nalazi da se simbolizacija događa u odvajanju popratnih sadržaja čistog zora koji se povezuju s promjenama naravnih stanja bića, pri čemu se zbiva redukcija i diferenciranje izvornog predmeta od njegovih vanjskih subjektivnih sveza. Scheler naziva ovaj temelj spoznavanja zrenjem osjetilne osjećajnosti. Stoga je za dijete simbolička igra početak razvoja jezika kao pojmovnog temelja. Dijete u igri ne fiksira simbole, nego su oni podložni mijeni u dinamici igre – stoga su trenutni instrument igre i spoznavanja. Konsenzus u simbolizaciji između djece postavlja simbole objektivnima pa produktivna igra razvija apstraktno mišljenje kao sferu igrovnog poimanja. Konsenzus se javlja kao ishod igrovne dramaturgije koja slijedi po postavljanju emotivno-kognitivnog konflikta među djecom, u iznalaženje odgovarajućih objektiviziranih igrovnih pravila, iz subjektivnosti stavova kroz izbor uloga karakterističnih za pojedinu igru.

Ulogu arhetipova imaju u Kanta, vrijeme kao čista slika predmetnosti, sukcesija čistih trenutaka *sada* i čisti opažaj prostora kao oblici spoznavanja.

Za Heideggera je vrijeme ekstatično – izvorno vrijeme *u sebi samome je izvan sebe*, a pripada mu odmaknuće koje drži otvorenim obzorje igre–vremena–prostora. Vrijeme imaginira sve sinteze, jer je u izvornom vremenu utemeljena imaginacija u kojoj su ukorijenjene sinteze – dimenzije vremenovanja vremena: *Vrijeme nije neki »niz« i »slijed« ravnodušnih »točaka sada«*. *Vrijeme je naprotiv neko takvo koje samo pri sebi drži i ima biće, otpušta ga i natrag uzima*¹⁵. Ekstaza vremena s pripadajućom otvorenosću daljine–širine, po zrcalnoj igri privodi predmetnost u bliskost stvari, sukcesivnost opažaja u kontinuitet otvarajuće blizine. Heidegger prosljeđuje pojam igre, kao igre predodžbi što stoji u temelju estetičkog iskustva,

¹⁵ Isto, str. 441.

onog lijepog, rasterećenog od bilo koje svrhovitosti spoznavanja. Slično određenje ljepote daje i Hegel kad lijepo ljepote postavlja u identitet sa Žvotom oslobođenim spoznavanja i djelovanja. U osjećaju ljepote nema suprotstavljenosti pojma i realnosti, nego vlada izvorno jedinstvo poput prosijavanja ideje djelom umjetnosti ili u harmoniji igre kao igre koja smjera kontinuitetu izvan konačnosti spoznavanja. Harmonija igre je u uspostavljenosti emotivno-kognitivne ravnoteže koja karakterizira njezinu uspostavljenost. Uspostavljanje igre je proces otkrivanja onog, za igru objektivnog, konsenzusa vrijedećeg za sve suigrače.

Kako je u sferi estetičkog kod Kanta zbiljski prevladan dualizam uma kao teorijskog i praktičnog, tako kod Heideggera zrcalna igra–vrijeme–prostora otkrivajuća i sabiruće–davajuća. U čistoj praksi igre ono skriveno biva usrdnim znanjem. Kako igra oblika i snaga prirode izgleda svrsishodna u poimanju jedinstva i reda njezine cjelovitosti, tako i igra predodžbi te napose dječja igra pokazuju svrhu za ostvarenje harmoničnih i dovršenih oblika spoznavanja i subitka. Ugoda igre je nešto individualno, a ljepota nešto opće i univerzalno. Stoga umijeće igre, kao ono lijepo, daje gotove spoznaje kao harmonične predodžbene cjeline. Ugoda – empijski odredbeni razlog volje, igrom kreće prema ljepoti u smislu odredbenog razloga, a ljepota se događa radošću igre. Stoga je igra i ushit kojemu su drugotniji spoznavanje i djelovanje koji su oruđa dječje igre u oblikovanju pravila – sredstva za uspostavljanje ravnoteže u smjeru uspostavljanja jedinstvenog tijela igre. Djelovanje i spoznavanje su produkt i sredstvo igre po pravilima koja su podatna igri kao i rastuće poimanje u svrhu igranja. Cilj igre je kontinuum igranja i ekstatičnog bivanja kao osobni susret, i pomjeranje konačnih određenja dječjih mogućnosti, otkrivanja novih područja svijesti i kompetencije. Igra predodžbi kao otisak – slika neprolaznoga tvori obzor i okvir prolaznoga i konačnoga u zastajkivanju osjetilno – razumskog spoznavanja da shvati svoje kategorije. Vremenovanje igre tež transcendirati konačnost dječjeg svijeta stalno šireći njegove granice u pomjeranju horizonta iskustva. S druge strane, po Heideggeru, izvorno je vrijeme konačno te beskonačnost prajedinstva i kontinuum vremena, koje još nije vremenovanje, biva kočeno snagom konačnog iskustva generacijskog naslijeđa što slijedi po konstituiranju razumskih kategorija. Tek konačnost izvornog vremena sa strane razumskog spoznavanja omogućuje sebe kao vremenovanje neograničenog kruga vremena. U usporedbi vremena intelektualnog nereceptivnog zrenja, čistih zorova prije predodžbenih danosti i vremenovanja razumskog zrenja, trebalo bi otkriti bit igre i njenu ulogu kao moći spoznavanja kod djeteta u različitim spoznajnim razdobljima. Međutim, vrijeme kao čista

diskretna sukcesivnost nije dostatno da razjasni razliku spoznavanja iskustveno bogate svijesti osjetilno – razumskog zrenja zrelog čovjeka (čime se bavio Kant), spram početaka spoznavanja u djeteta gdje tek kreće zrenje i formiranje predodžbi. Svako spoznajno razdoblje ima posebne oblike i zakone koji proizlaze iz različitih početnih datosti, motivacija i odgovornosti. Za razjašnjavanje ove razlike, osim oblika čiste slike vremena–sukcesije–trenutaka, u djeteta je bitan oblik kontinuiranog tijeka vremena ili kontinuuma osjetilne osjećajnosti što se može sagledati iz pretpostavke arhetipskog praempirijskog unutarnjeg nereceptivnog zrenja, kao što se sukcesivnost razumijeva iz shematizma koji ima građu u vanjskom empirijskom zrenju za predodžbe i njihove odnose.

Svojtveno spoznavanje u igri

Polazeći od Kantovog shematizma kao tumačenja mogućeg jedinstva elemenata spoznaje u jedinstvu – čistog opažanja, triju sinteza i kategorija – čistih pojmova, može se krenuti od Heideggerove analize vremena kao onog izvorišnog sintezama čistog opažaja, čiste imaginacije i čistog razuma kao elemenata spoznaje. Ove sinteze su vremenotvorne s momentom vremenitosti *sadašnjost – prošlost – budućnost*. S druge strane, početak svijesti karakteriziran je jednostavnim neposrednim jedinstvom čistog opažanja (po Kantu – sinopsija) koje ima izvor u transcendentalnoj imaginaciji kao izvorno imaginirajuće davanje u kojem čist opažaj (vrijeme, prostor) na netematski način opaža ono što se daje. Sinopsiji je primjereno netematsko *svidanje*, kao estetičko potvrđivanje koje se ne odnosi na predmet nego harmoniju njegove predodžbene danosti koja izražava neku cjelovitost – intedriranost predmeta u sveukupno cjeline. U djeteta je *svidanje* postavljeno osjećajem ugone, pa je *svidanje* odredbeni razlog djelovanja. *Svidanje* – djelovanje u momentu sinopsije, karakterizirano je intuitivno spontanom postavljanjem bliskog predmetnog svijeta u vlastitost svoje stvarnosti. Čista sinopsija kao izvor sinteza iz osjetilne građe, po Heideggeru mora izvirati iz transcendentalne imaginacije. Opažanje svijeta u ovoj sinoptičnoj svijesti koja još ne razmatra i ne razlikuje momente pojma u prvim recepcijama prvih fenomena izvornog dječjeg svijeta jest u tome da dijete fenomene prihvaća kao neku ukupnost u prihvatu cjeline što se daje opažanju – konjuktivnim povezivanjem niza predmeta. Ovo je niz konjugiranih čistih *sada* trenutaka koje Kant postavlja jedinstvom prve sinteze – općeg vremena. Vrijeme kao čisti opažaj stvara apriorni prediskustveni čisti izgled kao čistu sukcesiju trenutaka *sada* odnosno čistu sliku. Pretpostavka je da trenutci *sada* za početaka dječje svjesnosti nisu u sukcesiji ili diskretnosti vremena – nego su kontinuirani zor sinop-

tičke svijesti koja je na početku stjecanja iskustva. Diskretnost ili sukcesivnost čiste slike nastaje po formiranju predodžbi ili po interiorizaciji zrenja osjetilnosti, tj. po razlici unutašnje – vanjsko u iskustvu što nastaje u tek u drugoj sintezi – reprodukciji ili s početkom sjećanja u djeteta. Početno stanje je jednostavno jedinstvo, indiferentno na razliku unutarne – vanjsko u izvornoj osjećajnosti predjezičnog iskustva, tzv. autističkog govora koji je čista vokalizacija predjezičnog razdoblja. Može se reći da je pažnja kontinuum motrenja¹⁶ neopterećen refleksijom, kao što je u promatralačkom sjećanju. Vokalizacija predjezičnog doba djeteta karakterizira temeljno ovu jedinstvenost pažnje gdje nema još dvostrukosti ili naspramnosti. To predznačensko razdoblje je vrijeme prije svodenja zorova na slike i znakove – pa tako i dječje glasanje nema artikulaciju značenja nego je više zov za održavanje neposrednosti svijeta. Dječji crtež stoga kreće linijskim izražavanjem kontinuiteta slobodnim šaranjem koje samo navodi prve slike što iz arhetipskog temelja formuliraju dinamiku osjeta.

Najranije dojenačko doba jedinstvenog odnosa osjećajnosti majke i djeteta nije još ni postavljeno u momentima vremenitosti, nego je kontinuum čistog *sada* koji kroz osjetilni svijet mnoštva predmeta ulijeva prvu predodžbu čistog prostora. Ovdje se ne razmatra razlika situacija neposrednosti iskustva dječjeg subjekta naspram iskustva uz posredovanje bližnjeg. Ova iskustva (neposredna i posredna) u počecima iskustva razlikuju se intenzitetom, a ne karakterom, ukoliko jedinstvo preteže spram posredovanja, kao kod majke i djeteta i bližnjih, u razdoblju do razvijanja govora tj. značenjskih funkcija. Prvi dojmovi – osjetilni fenomeni su arhetipski elementi koji »struje« izvornim vremenom slijevajući se u prve slike – iskustva čistog prostora ili subjektivnog prostora jastva.

Čitav sustav spoznavanja – zrenja u Kanta postavljen je iz perspektive pretezanja refleksije pri čemu emotivnost svijeta odnosa kao temeljna dolazi u drugotnost; pri tome se gubi rađanje osobnosti kao kontinuirana sveza egzistencije. Oba oblika vremena ili vremenovanja – kontinuum i sukcesivnost, zajedno predstavljaju jedinstven oblik spoznavanja kroz igru općenito, a posebno igru uloga. Apriorni čisti opažaji vremena i prostora imaju jedinstvo u arhetipskom obliku koji omogućuje kontinuitet spoznavanja u djeteta za razliku od »skokovitog« spoznavanja iz perspektive shematizma.¹⁷

¹⁶ Hegel analizira momente osjetilnog zrenja kao pažnju i sjećanje. Pažnja je apstraktni identični pravac duha u osjetilnom i prethodi djelatnom sjećanju gdje svijest nastupa promatralački.

¹⁷ Dvostrukost spoznavanja razjašnjava primat emotivnog spram refleksivnog u jedinstvu čiste prakse dječje igre. Kod Kanta je drugi redoslijed spoznavajućih sinteza – momenata

Igru karakterizira emotivno odnošenje pa razumijevanje spoznajnih moći djeteta valja pomicati prema svijetu odnosa. Tako i Heidegger govori da čovjek u mijeni mišljenja *drugog početka* – u svom odnosu spram bitka dopijeva u pomak koji onemogućava neposredno predočivanje postojećeg. To je pomak u bitni odnos okretom i skokom između bitka i bića bez zaposjedanja neke fiksiranosti – određenosti, nego se zbiva u obličju prostora–igre–vremena. To je pomak u sferu bitnog odnošenja stavljanjem sa strane dotadašnjeg znanja. *Mišljenje prijelaza drugom početku valja postići nešto bitno – nabačaj, tj. utemeljujuće otvaranje vrijeme-igre-prostora istine bitka ... Slutnja na ono buduće promjerava i omjerava cijelu vremenitost vrijeme–igru–prostor onog tu.*¹⁸

U sintaksi vrijeme–igra–prostor očito je davanje spoznajne dinamike Kantovim apriornim oblicima opažanja (vrijeme i prostor) u igri koja je središnja, posredujuća njihovih sinteza. Ovdje pojam igre ima ulogu imaginacije i izvornog vremena. Igra je ovdje općenito shvaćena kao spoznajna moć, kao ona ujedinjujuća u oznakama prostora–vremena: *proigranje – skok – proskakanje* itd., koje Heidegger upotrebljava kao da posuđuje riječi koje označavaju dječje iskustvo igre da bi odredio bitne spoznajne odnose.

Kantovi oblici spoznavanja, čisto vrijeme i prostor, po ujedinjenju igre bivaju bitnim dijelom vrijeme-igre-prostora za sklanjanje istine bitka u biće. Vrijeme je za Heideggera četverodimenzionalno. Tri sinteze koje predstavljaju tri dimenzije vremenovanja ujedinjene su u četvrtoj, a to je blizina. Igra se kao ujedinjenje bitnog vremena-prostora u proigravanju može usporediti s dječjom igrom u tezi da je povijesno odigravanje drugog početka ili mijene mišljenja, istobitno sa formom dječje igre – shodno tome da vrijeme vremenuje iz budućnosti, ono je došasno, tako da ono dolazeće povijesnog vremena daje temeljne forme spoznaje u samom početku individualnog tj. dječjeg spoznavanja postavljajući ga temeljem onoga što ima biti. Djeca su bića budućnosti i kao takova – avangarda sa civilizacije, primajući odmah ono došasno koje se manifestira u genera-

vremenitosti – što prikazuje pretežnu kognitivnost iskustva – za razliku pretežne emotivnosti iskustva u djeteta. Moment volje kao čiste djelatnosti dječje igre pomiče se emotivnosti svijeta odnosa, za razliku pretezanja reflektivnosti intelektualnog zrenja u Kantovom spoznajnom sustavu. Dvostruko određenje vremena se vidi u Heideggerovom primjeru shematizma u shemi supstancije čiji je ustroj neko *ostajanje u prolaženju*; u mijeni – jest nešto trajno – stajanje kao kontinuum izgleda (čista slika vremena). U tumačenju je očigledan pojam »čistog vremena« kao kontinuuma, a istodobno se govori o sukscesiji čistog 'sada'. Stoga su arhetipovi čista slika supstancije ili čisto vrijeme kao njena slika u navedenoj dvostrukosti: kontinuum (ukupnost) sukscesije – kao ostajanje u prolaženju.

¹⁸ *Suvremena filozofija* 2, str. 506; str. 318.

cijskom odigravanju, posebice u igri uloga – horizontalnog igrovnog odnošenja u svojstvenom dječjem vremenu.

Razmjena i sinteza pojedinačnih iskustava, brzo razvija i popunjuje horizont mikrosvijeta vlastitosti igre. Vrijeme odigravanja igre korespondira razdobljima mijene iskustava u međugeneracijskom odnosu. Nesvojstveno vrijeme je vrijeme okomitog generacijskog odnošenja kao vrijeme nasljeđivanja spoznajnih kategorija i općenitog znanja pa Heidegger kroz ovo razlikovanje dvaju momenata – postavlja pitanje o svezi Žvota kao kontinuitetu osobnosti ili kontinuitetu odnošenja tubitka s obzirom na biće.

Igra uloga

Igrom uloga kod djece se u svojstvenom vremenu spontane igre odigrava nesvojstveno znanje, u odgojno-obrazovnom procesu i općem međugeneracijskom okomitom odvijanju – tj. egzistenciji djeteta. Igra uloga svojim ustrojem transponira nesvojstveno znanje u svojstveno iskustvo–znanje, jer djeca ulaze u uloge subjekata istog iskustva pri čemu ga prisvajaju, pomičući ga po svojstvenosti vremena igre. Kolektivno prisvajanje iskustva element je igrovnog zrenja u rastućem tijelu igre. Može se reći da je igra uloga kolektivna radionica opažajnog iskustva u zrenju predodžbi i igrovnih zakona koji su u pravilima igre projekcije kategorija pojmovnog spoznavanja iz perspektive čiste djelatnosti – prakse igre.

Konačnost iskustva u beskonačnoj mogućnosti Heidegger tumači time da je konačnost izvornog vremena nasuprot postavljena beskonačnom vremenu koje se vremeni upravo po konačnosti vremena iskustva¹⁹. Konačnost vremenitosti djeteta otvara u beskonačnosti odigravanja, gdje vrijeme nije linearna vremenitost, jer igra kruži po načelu da je kraj igre početak novog odigravanja pa je vremenitost putovanje spiralom odigravanja ili krugom igrovne situacije. Izvanjski konačno, odigravanje je po formi beskonačno, jer nije ograničeno za igru po sebi. Kontinuitet igre je konačna slika beskonačnog stajanja u odigravanju. I kada ne igra, djeteta je u igri jer mu je svojstvena kao unutarnje zrenje i kontinuitet, tijek Žvota, nit koja vezuje pojedinačne doživljaje. Heidegger nalazi da *treba konstruirati cijelu svezu tubitka od njegova rođenja do njegove smrti*²⁰. Na pitanje na

¹⁹ *Kako iz konačne svojstvene vremenitosti proizlazi beskonačna i kako ona kao nesvojstvena vremeui iz konačnog neko beskonačno vrijeme ... Vremenitost kao konačna se izvorno vremeni iz onog budućeg pri-dolazećeg – došašća*, str. 482.

²⁰ Isto, str. 486.

čemu počiva pitanje o konstituciji sveze Žvota Heidegger nalazi razliku svojstvenog kontinuiranog vremena u kojoj opstoji nit individualnosti kao kontinuirana sveza, za razliku od vremena generacijskog odnosa naslijeđa kao nesvojstvenog. Kontinuitet slijeda odluka ili kontinuirana, budna svijest, kontinuitet pažnje, vezan je za subjektivnu egzistenciju, ali se kao takav može odrediti svezom ili tijekom Žvota. Ovdje svojstveno zbivanje proizlazi iz povijesti kao načina bitka tubitka koji u ponavljanju preuzima sebe u svojoj povijesti. Zbivanje tubitka u subitku s drugima jest sudbina i preuzimanje naslijeđa. Nesvojstvenost vremena predstavlja diskretan izgled vremena kao slijed doživljaja – odluka²¹, a svojstvenost vremenski kontinuum. Ovdje se opet predstavlja teza da je subjektivno vrijeme kao svojstvena neposrednost iskustva – kontinuum, a objektivno vrijeme razumske koegzistencije u primanju naslijednog iskustva sukcesivno. Odlučnost sebezpredanja na ono *tu* trenutka je *usud*, kao svojstvena sudbina za razliku od nesvojstvene. Ovdje se javlja mogućnost usporedbe individualne i skupne igre, u spektru od egocentrizma svojstvenog djetetu u predsocijalizacijskom razdoblju do igre uloga kao posredujuće onom nesvojstvenom, objektivnom u obrazovnom procesu, i pripremne naslijedi-vanju iskustva prethodnih generacija.

Najranije razdoblje prati individualna igra i neposredna igra uloga bez nužnih pravila, gdje partnerstvom u igri biva naspramnost bliskog svijeta igračaka i bližnjih osoba. Gledano iz koncepcije autoregulacijskih sustava, organizacija – igra je sustav sa autoregulacijom koji se stalno nalazi u procesu uspostavljanja emocionalno-intelektualne ravnoteže između suigrača. I samostalna igra sa igračkom može biti vrsta igre uloga, gdje je partner u igri sama igračka koja predstavlja naspramnost svijeta ili ja – ti odnos. Teorija motivacije u psihologiji, nalazi motivacijski sustav u hijerarhiji potreba koje daju potkrepljenje volji za njihovo ispunjenje i uravnoteženje. Potrebe identiteta i kompetentnosti se ostvaruju u procesu socijalizacije, a posebno u igri uloga čija mogućnost uspostavljenosti jest motivacija za samo odigravanje – uspostavljanje. Decentriranje subjekta razmjenom pozicija kroz razne uloge, motivirana je individualnim i skupnim potrebama kompetencije i samoaktualizacije, a dijete nastoji birati uloge koje mu nose najveći intenzitet emotivne potencije. Igra kao stalna promjena stanovišta sa *ja* na *ti* decentriranjem subjekta, ostvaruje prijelaz od osjetilne ka reprezentativnoj inteligenciji. Tako Jeann Piaget nalazi, da konstruiranje tranzitnih operacija, pretpostavlja promjenu prvobitnog egocentrizma u sustav relacija decentriranih u odnosu na *ja*, a sim-

²¹ ... Zar bi se, recimo sveza svojstvenog zbivanja trebala sastojati iz nekog neprekinutog slijeda odluka?, str. 486.

bolička funkcija kod djeteta asimilacija je realnosti pojačana simboličkim jezikom koji stvara samo dijete. Traženje jedinstvene predmetnosti igre jest mogućnost jedinstva i realizacije igre, pri čemu emotivnost i kognitivnost kao nastupanje osobnosti ima svoje zrenje u novim igrovnim ciklusima gdje djeca otkrivaju zajedničku simbolizaciju realnosti.

Igra s pravilima prosljeđuje naredno razdoblje karakterizirano posredovanjem prvog pojmovnog iskustva. Odgoj spram obrazovanja pretežno pripada svijetu živih odnosa koji je temeljan pozitivnom znanju, pa spoznajnost valja smjerati iz opredmećenja koegzistencije koju prati forma igre uloga karakteristična za predškolsko doba.

Zrelost općeg iskustva svijeta odnosa kao osobnih odnosa, stvara dobar temelj za daljnja posebna spoznavanja, koja kreću k preuzimanju naslijeđenog znanja u prijelazu prema školskoj dobi. Preuzimanje bi trebalo nastupiti kao svojstveno spoznavanje iz svojstvenog vremena i susreta sa svijetom, poput susretanja u igri. Heidegger nastavlja pitanje onog nesvojstvenog povjesnosti egzistencije koje se nastavlja u nužnosti naslijeđa. Može se razaznati značenje igre uloga u nasljeđivanju iskustva kao odgojno-obrazovnom ili vertikalnom igrovnom odnosu u odigravanju uzora iz svijeta generacija koje prenose iskustvo od obitelji, roditelja, učitelja i svijeta općenito – kao prihvaćanje nesvojstvenog posredovanog iskustva u svojstvenost odigravanja. Igra nosi slobodni spontanitet, pa iz perspektive igre, nužnost naslijeđa postaje kreativnost spoznavanja koje prihvaća ono naslijeđeno bez odricanja vlastitosti. Pri tome se odigravaju i pozitivni i negativni uzori s obzirom na subjektivnost spoznavanja, ali konsenzus igrovnih vrijednosti u dječjem kolektivu regulira i uspoređuje svijet odnosa, pri čemu se sumjeravaju spoznajne kategorije sa pravilima igre. Usporedba u igri slijedi po odabiru uloga s obzirom na motivaciju spoznavanja svijeta odnosa. Dramatizacija koja prati igru postavlja pozitivna i stresna iskustva u odigravanje te spoznavanje razlika time biva objektivizirano i stoga eksteriorizirano po sintetičkoj moći odigravanja u komplementarnosti uloga. Igra uloga može imati stoga i formu psihodrame, sociometrijske metode dramatiziranja objektivnog spektra uloga pojedinca radi spoznaje njemu bitnih odnosa. Za dijete se dramatizacijom uloga iz svijeta odraslih, uspostavlja generacijsko »okomito« jedinstvo iz njemu svojstvenog vremena.

Harmonično osjećajno su-djelovanje osjetilnosti i razuma je proces kontinuuma igre, za razliku diskretnosti i konačnosti suđenja, kontinuum zrenja u osjećajnosti za razliku od diskontinuiteta stupanja razumskog zrenja u zastajanje spoznavanja. Kontinuum je smjer beskonačnosti i neograničenosti izvornog iskustva pa je karakter igre u boravljenju u i nad obzorjem konačnog predočavanja.

Igra je spoznavanje, bez primarnog svođenja igrovnih odnosa na igrovne sheme – one nastaju sekundarno kao produkt. Apriorna otvorenost obzora transcendencije jest područje uspostavljene igre za razliku od njenog uspostavljanja, koje je pripremna kretnja po njezinim pravilima za njezin uzlet u ekstatično bivanje iznad predmetnosti empirije. Igra je stoga osobna i animirajuća, jer puku formu koja je dana pravilima uspostavljanja, ispunja iz izvornosti svoga vremena pomjerajući pravila u stranu po novosti koja se daje i dodaje. Pravila mogu postati i svoja suprotnost, jer je paradoks ono što može pokretati nove situacije. Igra može provjeravati biće i nebiće, a zna izniknuti i ono treće kao čisto bivanje. Slobodna spontanost igre biva iznad posebne logike. Igra uloga može uspostavljati svoje zasebne logičke sustave, njena pravila nemaju primarno pragmatični cilj, nego je cilj upravo kontinuitet igre koji se ne zatvara u konačnoj dovršenosti.

Heideggerov izvod vremenitosti proizlazi iz projekcije bitka na vrijeme kao vremenovanje iz budućnosti, pa se objektivno spoznavanje u predodžbenom zrenju može iznaći kao svođenje zorova na arhetipove igre koja ih sama iznaša putem doživljajnosti. Pri tome uzročnost prihvaćenog dobačaja u prigodi *proigranja – skoka*, temeljenjem *došasnog* davanja, biva istinosa i time je igra primarno suuzročno kreativna. Kreativnost znači i neograničenost, emotivnu beskonačnost prostora–vremena igre, odnosno transcendiranje vremenitosti. Sukcesija doživljaja u kontinuumu osjetilne osjećajnosti jest kontinuum arhetipskog oblikovanja igre. Arhetipovi igre su temelj otvorenosti obzorja transcendencije za čistu imaginaciju koja vodi igru u došašću novih doživljaja. Imaginacija nabacuje biće igre skokom, kako bi se izrazio Heidegger, skokom između bića i bitka *ne kao da postoji neki most između bića i bitka*, preinačujući ih u istodobnost *kao da* bitak biva i stoji usred treptanja bića, pri čemu dijete ne fiksira određeno stajalište nego proskakujući pušta doživljajnost koja se daje da teče. Ekstaza u skoku, u onom *kao da* fantazirane zbilje, postaje realnost igre kojoj je jedina dostatna potvrda ispunjenje procjepa između bića igre i bitka radošću igranja. Privid *kao da* fantazije biva realnoću ispunjenja po izostanku dosade koja bi za igru zamijenila pojam tjeskobe u određenju bačenosti u ništa, spram kreativnog proskakanja i doskoka potpunosti.

Bibliografija

1. Barbarić, Damir ur. (1998.), *Filozofija njemačkog idealizma*, Zagreb: Školska knjiga
2. Galović, Milan ur. (1998.), *Suvremena filozofija 2*, Zagreb: Školska knjiga
3. Heidegger, Martin (1979.), *Kant i problem metafizike*, Beograd: NIRO »Mladost« Velika edicija ideja
4. Heidegger, Martin (1996.), *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Zagreb: Naprijed
5. Heidegger, Martin (1998.), »Prinosi filozofiji«, u Galović ur. (1998.)
6. Pavić, Željko ur. (1998.), *Filozofska hermeneutika*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Hrvatski studiji bibl. Scopus
7. Piaget, Jeann (1983.), »Genese et structure en psychologie de l'intelligence«, u Žan Pijaž (1983), *Poreklo saznanja*, Beograd: Nolit
8. Scheler, Max (1998.), »Formalizam i apriorizam«, u Galović ur. (1998.)

ROLE-PLAY AND CHILD PERSONALITY

Zlatko Ivan Juras

The enactment of plays (i.e. role-plays) follows from the sum of the cognitive-emotional-volitional experiences in the various constellations of these three moments of play – this corresponds to the stimuli of the development of children's personality in the diversity of developmental moments. The unity of these three moments occurs during the enactment of plays (i.e. role-plays), in which the horizontal partnership aspects of experience and the unfolding of vertical generational pedagogic models emerge. The playing and realisation of the educational models or the experience stimuli acquired through plays take place in role-play.

Role-play is the most genuine field of the authenticity and expression of the personality of children, in which general generational pedagogic experiences are synthesised by the peculiarity of the plays through all the possible situations that are real in the plays (i.e. role-play). The macro-world is realised and enacted in the micro-world of plays, with which the former enters the current reality of children widening the horizons of their existence proportionately to each and every new role in the process of its absorption (which is comparable to psychodrama, i.e. a socio-metric method used for therapeutic purposes). Realising personality as dialogue and self-consciousness, role-play has educational and therapeutic moments that, in the synthesis of a play situation, promote socialisation and, at the same time, individualisation.

Key words: children, game, role

KAKVO FILOZOFIJE U ODGOJU DANAS (*Odgajanje, dodirivanje slike – metafizika umjetnosti*)

Marko Tokić

Zagreb

Primljeno 10. prosinca 2004.

Platon u odgoju vidi moći upućivanja koje još neuređenu dušu mogu ugoditi do skladnog gibanja pri kojima će joj, između ostalog, biti omogućena spoznaja. Vjerujući zreloom Platonovom mišljenju, duša je naj-sličnija nekoj igrački koja po vlastitoj prirodi neprestance kaotično poskakuje, posebice dok je mlada (Zakoni 664d–645b). Pitamo se kako je, pri ne tako ohrabrujućoj slici čovjeka, moguće stvoriti dobru nadu o stjecanju nečega čvrstog i nepromjenjivog, spoznaje, a na koncu, i spoznaje o vlastitoj biti. Ako je bit svakog čovjeka sakrivena u istini koja progovara iz razotkrivenosti marionetske lutke, takve koja se igra u igri života što proizlazi iz najunutarnije borbe dvaju nezamislivih – ljudskom mišljenju najteže moguće dokučivih – po sebi počela: bezgraničnog i granice, tada je, čini se, upravo odgoj ono biće koje može otvoriti čovjeku mogućnost nagađanja o vlastitoj biti, jer odgoj umiruje uzice (strasti) koje trgaju takvo stvorenje; on ujedno i proizlazi iz te igre, čini ju, on na neki čudesni način jest ta igra, a igra je početak, izvor i korijen svake umjetnosti. Stoga, tek onaj koji spozna značaj životne igre, može uvidati i o odgoju. Dakako, kako igra proizlazi iz borbe počela, onaj koji se pita o igri, pa onda i o sebi, pita se zapravo o istini cjeline svega. Staviti sebe u istinu uvijek pretpostavlja biti na putu, pretpostavlja biti u središtu filozofijskih pitanja, a Gadamer je tvrdio da u središte najvažnijih filozofijskih pitanja vodi put sporazumijevanja o slici: slika poziva na istinu, a istina se dostiže u provedbi (Vollzug). Takvo je gledanje ugađanje duše, istinsko odgajanje. A takav odgoj jest prisutan jedino u najtežem od svih, čovjeku mogućih, zamislivih područja stajanja – u umjetnosti, i upravo tu može i hoće odgoj usmjeriti gibanja duše u ritmu i skladnoj mjeri. Odgovore o istini, stoga, čini nam se, valja potražiti u dodiru sa slikom koja nedvosmisleno razotkriva počela (slikarstvo moderne); valja uputiti na odgajanje k takvom dodirivanju.

Ključne riječi: demon, igra, odgoj, umjetnost

profesorici Jadranki Damjanov

Platon stavlja u filozofijski govor da je prava priroda svakog čovjeka biti ispunjen pomamom prema ugodi koju čovjek nosi zbog razloga potrebe za vođenjem drugih te obrazlaže da ta potreba za vođenjem drugih

čovjeku zadaje velike nevolje jer i oni vođeni Žele isto (*Zakoni*, 777 b–c). Ako Grk pak pod onim najvišim odgojem uvida dodirivanje božanskosti, tada ne može u odgoju ležati ljudski zakon, odnosno, onaj koji bi pretpostavljao ljude za odgajatelje, kada je ljudski biti ispunjen pomamom; najviši odgoj mora biti na savršenijim moćima – demonima (713 d–e). No, to ne znači da ljudi ne bi trebali i da ne mogu biti nadstojnici ili upravljači odgajanja, ali, moraju biti najpouzdaniji od svih (766 a–b); to su oni koji najviše iskušavaju istinu (730 c–d)¹. Kako se govor o odgoju koji pretpostavlja demone čini suvremenom čovjeku za jedan čitav svijet različitim od njegova, a rijetko tko će poreći tvrdnju da je Grk pod odgajanjem (*παιδεία*) vazda držao filozofiranje, to ukazuje da se izvori značenja riječi filozofija danas još sasvim teško čuju. Ipak, umirimo li se dovoljno, čut će se tu i tamo i danas iz izvora zadržavajući filozofijski stav, sasvim čudetni demon koji se razapinje prema bitku gdje je vječno čuđenje, ne *ne-kakvo*, već *kakvo* naprosto – kretanje je to onome biti naprosto, neizdržljiva otvorenost, pitanje, u tom kretanju pogađajuće usklađivanje prema zakonu prave mjere. Pri tom stavu sebe pustiti, voljeti drukčije, a ipak od sebe dirati jest razapinjanje – jest izdržavanje u drukčijem od biti uvijek neko nešto. To je ono jedino vrijedno odgoja – *παιδεία*². Vrativši se pak pitanju odgoja danas, koje demonu zbog razvijene kritički nastrojene pozitivne svijesti okreće leđa, shvaćamo da isto nameće za zakon ljudsku samorazumljivost, dualizam pri kojemu samo jedan od dva pretpostavljeno nezavisna svijeta smije – daje si pravo – postaviti to pitanje, a da ga uvijek preoblikuje u retoričko, i glasi: »Koga odgajati?«. Današnji se samoljubni stav opravdava pozivajući se na određena znanja koja njegovo usmjerenje, i potom čitav odgojno-obrazovni pogon današnjice, čini legitimnim – ne treba njemu pomoć demona, nije njemu do smisla izvora filozofije. Takovomu je znanje uvijek tek neko stranačko: funkcionalističko, interakcionističko, liberalističko, marksističko, ono nove desnice ili novih laborista, postfordističko, postmodernističko, itd.³, a sve se te, sociologijski kazano, suvremene perspektive pogleda na svijet, ovako ili onako zauzeta gledišta – dakle ono uvijek već izgrađeno nešto – više ili manje ograđuje jedno od drugog, pa već i na taj način sebi onemogućava širok pogled na

¹ Napomena: da je valjani odgoj u cjelini samo na onome koji se odgaja, kazuje Platon u 729 c – d *Zakona*: »Izvrstan odgoj za mladića i ujedno za same starije ne sastoji se u opominjanju, nego u tome da se jasno vidi kako netko kroz cio život radi ono što bi drugome preporučio opominjujući ga.«

² Napomena: upućujem tu na filozofirajuće traženje *paideie* u: Despot, B., *Filosofija kao paideia*, u: *Metodički ogledi* 2 (1991) 1, str. 107–110.

³ Usporedi, Haralambos, M. i Holborn, M., *Sociologija – Teme i perspektive*, Golden marketing, Zagreb, 2002., str. 775–882.

cjelinu. Rekli bismo da je takav pogled krnji. Stoga ne posve slučajno, pred nama stoji djelo *Pogled i slika* koji puti na drukčiji pogled. Ono nas potiče na nabačaj demonu, na usmjeravanje sluha k onom izvornom filozofije. Zato ćemo svoju pažnju usmjeriti na razumijevanje poruke koja stoji kao temelj pred nama stojeće studije, a koja kaže da je najzanimljiviji aspekt odgoja danas prihvaćanje mjere koju nam nudi slika, pa imamo razloga – jer govor o pogledu *Pogleda i slike* nikako nije stranački, a ipak jest danas, i zato jer tu govor o božanskom, mjeri, nije ono tuđe – započeti govoriti o filozofiji i odgoju – ne više za jedan čitav svijet udaljeni od izvornog poimanja odgoja – kao o stvari slike. Prihvatit ćemo stoga njezino polazište koje je razumijevanje toga da nam slika nudi mjeru, dovoljno pribrani da znamo ako nam se nešto nudi, i ako nam je do prihvaćanja dara, tada nudenome moramo biti na dohvat ruke da bismo u hvatu do-dirivali, odnosno, bili dodirivani.

Nemoguće je ukratko iznijeti na očitovanje bit znanja, posebice kada je riječ o grčkoj filozofiji, a što bi, u našoj prilici, jedino rasvijetlilo ono *biti* odgoja kakav želimo. Ipak, možemo se problemu približiti upućivanjem na osnovni princip shvaćanja znanja koji se tada pojavljivao – neki ga danas nazivaju *homoion*-aksiomom⁴. On glasi, kako je svima poznato: »*το ὁμοιον τῷ ὁμοίῳ γινώσκεται*«. U predsokratovskom razdoblju – posebice ako je riječ o orfičko-pitagorejsko-predplatonističkoj tradiciji⁵ – ovaj je princip duševne djelatnosti utemeljen na ideji svijeta kao cjeline reda te međudjelovanja (suodnošenja) dijelova cjeline, najjače izraženoj u bitnoj vezi sa značenjem pojma *αρχή*, a jer ćemo se ovdje zaputiti pitagorejskim putem, treba naglasiti da isti pojam pretpostavlja matematičko biće.⁶ Kako u strogo epistemološkom smislu spoznavanje razgraničuje spoznavatelja od predmeta spoznavanja te se time – prema mišljenju Grka koji

⁴ Usporedi, Jensen, S. S., *Dualism and Demonology: the Function of Demonology in Pythagorean and Platonic Thought*, Munksgaard, 1966., str. 53.

⁵ Napomena: ovaj je tradiciji kasniji platonizam, osobito aleksandrijski, prepisivao svoje podrijetlo, ponekad ne i krajnje, a vjeruje se da je u Eudora po prvi put definirana svrha filozofijskog Žvota kao *homoiosis theoi*, u čemu, zapravo, treba čitati filozofijski smisao *homoion*-principa.

⁶ Napomena: da red (*kozmos*) pojmljen prema bitnom matematičkih bića donekle pretpostavlja pokretljivost i samih matematičkih bića – naročito prema Platonovoj nauci iz *Timeja*, pri čemu je najvažniju ulogu odigrala »pitagorejsko« -matematska svjetska duša kao princip kretanja – predstavljalo je kasnije veliki problem za predstavnike srednjeg platonizma i neoplatonizma, a mi isto čitamo kao čudesnost vremena samog (usporedi, *Soul and Mathematics* i *Posidonius and Neoplatonism* u: Merlan, F., *From Platonism to Neoplatonism*, Martinus Nijhoff, The Hague, 1960.); a ipak, prema pitagorejskom nauku *Timeja*, sama narav proporcionalnog muzičkog broja duše govori o njezinom kretanju, jer muzička proporcija implicira vremensku procesualnost (usporedi, Ghyka, M., *The Geometry of Art and Life*, Dover publications, New York, 1977., str. 5.).

sebe doživljava bitnim dijelom cjeline kozmosa – uspostavlja porazna udaljenost između njega koji spoznaje i svijeta koji spoznaje, to će njemu upravo oslobađajuće spoznavanje prema principu sličnosti omogućiti prevladavanje svake udaljenosti sa svijetom⁷. *Slično se sličnim spoznaje* bilo je utemeljeno vidom biti bogovima pri ruci: jedino u nadmašenoj blizini božanskog, intimnom susretu, otvara se smrtniku prizor kojim ustraje u čudu prestravljen. U stavu vječne začuđenosti koja je omogućena sličnošću ili srodnošću s božanskim (*συγγένεια*), čovjek iskušava biti savršenijim, a Platon u istomu uviđa polučuenost srži najvrjednije umjetnosti, kao najvažnijeg aspekta odgoja samog. S druge strane, veliko mnoštvo zauzima stav u kojemu se vječno iščudavanje čini nelijepim – takvi se, naravno, povode za onim da je čovjek mjerilo svog znanja. Naslađujući se u oholosti niskih interesa prekomjernim ljudskim, uistinu im se čini ispravnim uspostaviti legitimnu slobodu preko svake zamislive veličine. Gotovo je nepotrebno istaknuti da isti puštaju kretanjima vlastitih duša da budu takva kakva jesu – sebi popuštati jest sebe-voljeti, ne razapinjati se, ne od sebe već uvijek sebi, prema sebi, gdje je u sebe-voljeti ljubav zarobljena u biti takvim kakvo se trenutno pokazuje da jest, a usput rečeno, ono nikada nije prema pravoj mjeri, pa otuda i prekomjerna sloboda⁸. Stoga Platon u bijegu (*φύγη*) pred onim preko mjere, pred onim isuviše ljudskim, zadobiva drukčiju ljubav – *φιλοσοφία*; njegovo traženje postaje odgajanje kao što vjernije oponašanje toga što je prema mjeri; oponašanje Bogova⁹. U *Državi* (500 c) hrabro govori o filozofu kao oponašatelju božanskog¹⁰.

Platonovo ratovanje protiv sofizma, koje je poprimilo izgled podjele na ljudsko koje teži božanskom i božansko samo, ipak je moglo prerasti i

⁷ Napomena: prema pitagorejskom mišljenju kostur svijeta koji ga iznutra drži na okupu kao cjelinu bio je shvaćen kao broj (usporedi, Becker, O., *Veličina i granica matematičkog načina mišljenja*, Demetra, Zagreb, 1998. str. 12.); broj kao *arhe* predstavljao je ono božansko čemu je trebalo postati sličnim. Da je već u pitagorejaca posrijedi imaterijalističko shvaćanje broja, a ne materijalističko, o tome je razložno argumentirao prof. Jensen (usporedi, Jensen, S. S., *Dualism and Demonology*, str. 111–123). O važnosti identiteta s cjelinom, tj. o metodi spoznavanja prema *homoion*-principu, kao postizanju identiteta s cjelinom u području božanske prirode, može nam poslužiti isječak iz *Timeja* 90 – e: »Ono što je u nama srodno božanskome, to su kretanja koja su promišljanja i kruženja kozmosa. Njih svatko treba slijediti, ispravljajući ona kruženja u svojoj glavi koja su se pri rođenju poremetila, promatranjem sklada (*ἀιέδιβᾶν*) i kruženja svega, izjednačivši ono razmatrajuće s onim razmatranim u skladu s iskonskom prirodom, jer postigavši to izjednačavanje postiže se i svrha onoga od bogova ljudima određenog kao najbolji život i za sadašnjost i za buduća vremena.«

⁸ Napomena: filozofijski mišljeno, iako sloboda kao takva ne trpi prekomjernost, ovdje je riječ o dva sasvim različita utemeljenja slobode: ljudskog i božanskog. Iz područja božanskog ljudska se sloboda čini prekomjernom.

⁹ Napomena: za pitagorejce vrijedi da bića bivaju oponašanjem brojeva (Usporedi, Aristotel, *Metafizika*, 987 b 11–12).

¹⁰ Napomena: mi tumačimo da vjerojatno na tom pragu Platon u *Zakonima* 765a–766e kaže da ljudsku dušu u blizinu božanskog stavlja valjan odgoj.

u strogo dualistički pogled na svijet. To se, gledano iz grčke perspektive o funkciji *homoion*-principa u filozofiji – istovjetnoj mimetičke prakse u predfilozofijskim religijama¹¹ – trebalo nužno prevladati, što se u Platona ispoljilo ponajprije u obliku nauka o duši, ili, primjerice, još prije kod pitagorejaca, u obliku nauka o demonima. Posredništvo – *μεταξύ* – stajalo je, posebice u pitagorejskoj tradiciji, u uskoj vezi s matematičkim znanostima¹². Zato, sasvim brzopleto sabravši, mogli bismo sada zaključiti da je za grčkog filozofa odgoj u smislu upućivanja na savršenstvo bilo moguće sadržajno iskazati na temelju tri stvari: istine o *arhe* koja upućuje na tajnu nerazdjeljivosti cjeline, *mimesis* kao konstitutivne funkcije spoznavanja u smislu biti božanskom na dohvata ruke, i imanentna znanosti prave mjere¹³. Sva tri ishodišta valjanog shvaćanja odgoja organski su srasla u značenjima cjelocelo svijeta, a ta sraslina vodi u bijeg pred prekomjernim, u primanje mjere.

Tek odškrinuvši vrata važnosti odgoja za stare Grke, pred nama još uvijek stoji djelo *Pogled i slika* profesorice Jadranke Damjanov¹⁴, i naslov posljednjeg poglavlja te studije *Prema jednoj novoj teoriji umjetnosti i odgoja*¹⁵. U istoj se odvažila empirijski-eksperimentalnom metodom potvrditi svoju tezu o odgoju pažnje, za koji ističe da je jedini mogući odgoj – naziva ga jednostavno još i učenjem. O prihvaćanju mjere govori prema uvjetu odgajanja »onako kako je slika htjela«¹⁶. Ova čudesna volja slike u posljed-

¹¹ Usporedi, Jensen, S. S., *Dualism and Demonology*, str. 56.

¹² Napomena: otuda bitna veza demonologije, kozmologije i matematike.

¹³ Napomena: ova znanost o pravoj mjeri kod Platona je najizraženija u njegovim kasnim dijalozima, i u njega se iscrpljuje nešto drukčije nego u starih pitagorejaca, u širini značenja ugadanja, pogađanja mjere, koje ćemo pokušati u daljnjem našeg promišljanja prema bližem slijediti (usporedi, Gadamer, H. G., *Riječ i slika – tako istinito, tako zbiljsko*, u: *Čitanaka*, Matica hrvatska, Zagreb, 2002., str. 211–212) – pogađanje koje je u *Filebu* 26 d izraženo kao prelaženje u bitak, vazda graničenje neograničenog; u *Teetetu* 176 b kao znanost najvišeg *mimesis*, a koja se da već kao takva naslutiti i na mjestu 500b–d u *Državi*. Na tom se mjestu opisuje duša filozofa koja oponaša (*mimēsthai*) razložni red, a »takav logos u 500c 4 označava u vezi s kosmos i taksis zacijelo u prvom redu 'proporciju' i stoga upućuje na doimet pojmova matematičkog« (Krämer, H., *Der Ursprung der Geistmetaphysik, Untersuchungen zur Geschichte des Platonismus zwischen Platon und Plotin*, Amsterdam, 1964., str. 198).

¹⁴ Napomena: u studiji *Pogled i slika* prof. Damjanov istražuje pogled koji se ostvaruje pozornošću slike na pragu Buswellove tzv. eksperimentalne estetike. Njezina studija pokazuje kako se oči promatrača prilagodavaju zahtjevima pozornosti slike, pri čemu se zahtjev slike odnosi na čitanje mjere. Pogled se najčešće zaustavlja na mjestu gdje se sijeku zakoni unutarnje strukture slike (primjerice, zlatni rez i zrcalna simetričnost i sl.), a sijeku se po osnovi biti slike koja se u imanentnom obliku pojavljuje kao interakcija svih elemenata slike sa svima na svim razinama. Za nas je važna napomena da se njezina ideja kojom je bila vodena također iscrpljuje u zakonu *homoion*-principa: »Kreativnost promatrača i promatranog očito međudjeluju, poistovjećujući, nadopunjujući se tako, da se u nizu zrcala više ne uspijevaju razlikovati.« (Damjanov, J., *Pogled i slika*, Hermes, Zagreb, 1996., str. 13)

¹⁵ Damjanov, J., *Pogled i slika*, Hermes, Zagreb, 1996., str. 263.

¹⁶ *Ibidem*, str. 79.

njem odlomku razotkriva se kao božanska volja, jer je iskaz »onako kako je slika htjela« tamo dan riječima: »kako se to božanstvu ushtjelo«¹⁷. Stoga, jedini pravi odgoj stoji u funkciji zadovoljavanja božanske volje¹⁸, a sasvim blisko smislu značenja profesoričina odgoja pažnje stoji i smisao Gadamerova izučavanja o slici koja poziva na istinu, a koji smatramo važnim rasvijetliti u govoru od kojega priželjkujemo nabačaj demonima, kada je već slučaj htio da je ovaj naš put pitanja o odgoju dan pućenjem slike.

Poznat je Gadamerov naum duboka promišljanja umjetnosti, temeljen na dugogodišnjem iskustvu, da staviti sebe u istinu uvijek pretpostavlja biti u središtu filozofijskih pitanja te da tomu vodi put sporazumijevanja o slici¹⁹. Istina se, prema kojoj je tu Gadamer usmjerio pažnju, dostiže u provedbi, tj. vršidbi (*Vollzug*). Ovdje nam nije do u tančine ekspliciranja značenja *Vollzuga*. Važna je tek napomena kako je sav Gadamerov pokušaj promišljanja biti slike smješten upravo u područje djelatnosti tog pojma koji kao *τέλος* ima svoj dovršeni bitak u samome sebi. Smisao vršidbenog ili energičkog gledanja iscrpljuje se u ponovnom vraćanju na moći biti neposredno prisutan, a isto se dostiže u razumijevanju da je neposredna prisutnost (najviša vrijednost onoga Lijepo) i prekovremenost, istina koju iskazuje sama umjetnost. Ipak, tomu (moći se približiti neposrednoj prisutnosti) današnja znanost nije dorasla, pa je za Gadamera zadivljeno promatranje, koje je istinski slobodno gledanje kao razumijevanje istine, omogućeno znanošću koja leži na tragu pitagorejskog poimanja matematike (kao znanosti da se u samome sebi raspolaže sposobnošću držanja mjere), navodeće za slobodni odgoj – *kalokagathos*²⁰. Gledanje slike je, stoga, energičko iskustvo koje čeka događaj istine, a ono što se tako događa, kaže Gadamer, »obraća nam se, nagovara nas kao u kakvom razgovoru«²¹. Na istom mjestu sloboda Gadamerova istinski slobodnog gledanja – *Vollzuga* – pojavljuje se kao zastajkivanje u tijeku stvari, zastajanje u vremenskoj strukturi koja nalaže žirbu, tako da se zauzme filozofijski stav imanja vremena, tj. slobodnog vremena, što je tamo izraženo jednako onom istovremenom. Upravo slika nagovara i hoće da se u gledanju primi istina, ono lijepo, prava mjera; slika hoće da se dogodi ono što je prema božanskom htijenju, ona nam izručuje tajnu spoznavanja istine o *αρχή*.

¹⁷ Ibidem, str. 263.

¹⁸ Napomena: u ovome treba tražiti smisao pogleda kao postajanja prema mjeri koja se nudi božanskim zakonima, o kojima prof. Damjanov razlaže kao o pravilima slike: translaciji, zrcaljenju, rotaciji i dr., a koji su aspekti simetrije, tj. analogije (usporedi, Damjanov, J., *Vizualni jezik i likovna umjetnost*, Školska knjiga, Zagreb, 1991.)

¹⁹ Usporedi, Gadamer, H. G., *Umjetnost slike i umjetnost riječi*, u: *Slika i riječ*, Institut za povijest umjetnosti, Zagreb, 1977. str., 39.

²⁰ Ibidem, str. 44–52.

²¹ Ibidem, str. 57.

Tako, na neki način, u području djelatnosti *Vollzuga* stoji sasvim očito zakon *homoion*-principa starih Grka, pri čemu se sada prihvaćanje mjere nagovorom slike luči kao spoznavanje prema sličnosti: primiti mjeru omogućeno je tek na temelju prirodne predispozicije za isto. Rečeno je, u Platona se u tom smislu javlja pojam *συγγένεια* koji stoji u uskoj vezi s *μεταζβ*, što je u pitagorejaca izraženo kao *δαίμων-μεταζβ*. Ne čudi onda zašto na nas djeluje jak dojam o slici kao vrsti demonske moći. Pokušano kao mišljenje slike u smislu *Vollzuga* koja više nije predmet, događa se arhaično izvršenje i cjeloca svijeta koja ulazi u nas. U potpunom prisuću (*Vollzug*), dok čitamo proces međudjelovanja njezina vlastita mnoštva kao jednog, ona ujedno »zacjeljuje« i kozmičku raznolikost, jer »*mi iščitavamo ono što je unutra i to tako da izlazi van*«²².

Kako u *Gozbi* Platon ponavlja pitagorejsko učenje izričući da se demoni nalaze u sredini između božanskog i smrtnog, i to tako da je kozmos sam sa sobom povezan (202c–203a), a kako je naša ideja o slici *daimonske* prirode iznađena u naporu prevladavanja logike koja se svojim dualizmom udaljava za jedan čitav svijet od arhaičnog, sav je naš trud usmjeren na pitanje ne čini li sliku njezino određenje kao nuditeljice mjere u energeičkom gledanju posrednicom između korijena svake mjere i čovjeka koji ima moć primiti mjeru a da se čitav kozmos tada sam sa sobom povezuje, jer u ideji da »*postajemo ono što gledamo*« – koju je prof. Damjanov argumentirala pozivajući se na istu kod mnogih znanstvenika, filozofa i mudraca kao stvarnu²³ i koja je nekako bit Gadamerovog koncepta *Vollzug* – potvrđuje se mogućim da se postaje ono što se prima. Pronađemo li oslonjeni na značaj *homoion*-principa tomu potvrdu, u istome ćemo pronaći *logos* onog najvišeg Platonovog *mimesis*a u kojemu prema principu sličnosti i po istini postajemo razmjerni razmjernim (*Zakoni*, 668a), tj. odgajani (upravo je ta misao *Zakona* ona sudbonosna za bit odgoja – kazuje o daru Bogova, o tajni mjere; a s tog kuta zahvativši stvar, kazat ćemo da Platonovi *Zakoni* i nisu drugo nego li tematizacija onoga po mjeri, odnosno, onoga preko mjere, što već po sebi govore i ove riječi: »*Dužnost je pravih zakonodavaca spoznati pravu mjeru*«²⁴).

Možda trenutno, kada nam je stalo do odredbe slike kao demona, ne bi bilo suvišno podsjetiti da je moć spoznavanja, pa i onoga prave mjere, u *Zakonima* predodređena prirodom sklada, simfonijske harmonije. Harmonija, u strogo antičkom smislu pojmljena kao izvirnula iz reda, kretanje je u ritmu, istovjetno onomu svjetske duše, opisane u *Timeju*, prema

²² Usporedi, Gadamer, H. G., *Riječ i slika – tako istinito, tako zbiljsko*, u: *Čitanka*, Matrica hrvatska, Zagreb, 2002., str. 213.

²³ Usporedi, Damjanov, J., *Pogled i slika*, str. 77–79.

²⁴ Usporedi, Platon, *Zakoni* 691 D

kojoj se valja uskladiti²⁵. A usput rečeno, upravo je to usklađivanje ili primanje prave mjere u djelu prof. Damjanov stavljeno u vid božanske volje, kao volja slike. Platonovim očima promatrano, takva vrsta usklađivanja bitno je stvar duše filozofa, tj. odgoja u slobodi: *παιδεία* čini da duša postaje sama razmjernost koju će po istini primati (667e–668b)²⁶. A kako prema alegoriji sa spiljom znamo da je smrtnoj duši, nepomično zakovanoj u tami i prividu, potreban trzaj, bijeg, bitan okret kojim bi se uputila k izvoru svjetlosti, odnosno, kojim bi započela valjano odgajanje, to će moći ako se razriješi onog teškog bremena samoljublja, o kojem je početno bilo spomena, pri kojemu se ni za čim ne Žudi i koji je odgovoran za mnijenje o ljudskoj samodovoljnosti. Uspjevši se jednom tako pokrenuti, započinje se ispunjavati *erosom*, koji vazda čezne za onim elementom u koji duša njime ispunjena prelazi. Ipak, on nije puko tradicionalno shvaćeni demon, kao pitagorejski *δαίμον-μεταζύ* koji je istinski posrednik između božanskog i ljudskog. On je sasvim čudesni demon pa time i čudesno ono između. Naime, prof. Jensen u svojem radu o dualizmu i demonologiji ističe kako je očito da tradicionalno shvaćen demon ne može imati zajedničko podrijetlo samo s jednim od dva svijeta između kojih posreduje, a da je *eros*, od Diotime opisan u smislu filozofove duše, upravo takav²⁷. On stoga promišlja da Platon u alegorijskom smislu shvaća *eros* kao najvišu djelatnost ljudske duše, pri čemu – u tome je ključ njegove interpretacije – trebamo to razumjeti tako da ljudska duša ima zahvaliti svojem božanskom podrijetlu (*συγγένεια*) što se može ispuniti *erosom*, te tako istraživati. Sada tek započinje čitav odgoj, ispunjavanjem demonom. A, da bi ujedno sada oživotvorili i naš naum o slici-demonu, u spomenutomu moramo pronaći oslonac kada tvrdimo da u energeičkom gledanju ispunjavanjem zakonima slike, vječno se ili istovremeno približavajući božanskom, primamo mjeru za koju smo vlastitom prirodom srodno predodređeni. Svjesni pritom činjenice da se priča o demonima današnjem

²⁵ Usporedi, Platon, *Timej*, 47c–e

²⁶ Napomena: Platon je na jednom mjestu u *Zakonima*, a što je posebno zanimljivo istaknuti u našem radu, posegnuo i za objašnjenjem odgojne vrijednosti slike u najvišem određenju *mimesisa*, uspoređujući isto sa sastavljanjem zakona: ono što umjetnik stvori želi neprestano poboljšavati (zato se ne bi moglo reći da je umjetnik nešto stvorio, već da vazda stvara), žlja mu je da neprestano stvara lijepo, a djelo kojeg je stvorio navodi drugoga na uvid u lijepo, prema čemu isti stječe potrebnu vještinu postizanja što ljepšeg za sebe (769a–770b). Također i u *Državi* (484c–48 a) Platon ponavlja slično, iako pri razumijevanju ovoga valja biti jako oprezan, kada kaže da je slikar onaj koji može »na pravu istinu gledati i onamo uvijek upravljati oči i što točnije promatrati, pa sebi postavljati zakone za lijepo, pravedno i dobro...«. Kada pak u tom smislu Gadamer objašnjava iskustvo umjetnosti, kao ono što nikada neće biti naknadno doživljeno ili oponašano, umjetnost u pravom smislu primanja mjere oponašanja lijepog, kao čitav životno oslobađanje, uvijek ističe da »ono nije puko primanje nečeg«, već da, »što više, sami urastamo u to.« (Gadamer, H. G., *Riječ i slika – tako istinito, tako zbiljsko*, str. 213.)

²⁷ Usporedi, Jensen, S. S., *Dualism and Demonology*, str. 86–87.

čovjeku koji ima vrlo razvijenu kritičku svijest pozitivnih znanosti mora činiti prefantastičnom, dobro shvaćamo da smo u opasnosti toga da bi nekomu moglo zazvučati kako odgovaramo prkosom prkosu. To možda i jest istina, ali i mi poput Platona duboko vjerujemo da je ljudskom razumu potreban pomagač (*Zakoni*, 713d–e), jer ne mnijemo o sebi ono najbolje: nije na nama da svojevóljno proglašavamo istine. Stoga prihvaćamo sliku za pomagača, jer sada već dobro uviđamo kako sama za sebe govori da ustraje kao demon, sasvim čudetni – *eros*.

Govor o demonima bitno rasvjetljava i o kazivajućem da je trenutak ispunjavanja *erosom* uvijek i zadobivanje hrabrosti – hrabrosti uz koju duša može sebe natjerati na bitni trzaj u tami spilje (koju je u našem slučaju moguće alegorijski pojmiti i kao uzrokom sljepoće ili da se u gledanju slike ne vidi mjera), a zapravo na stid koji joj omogućava prevladavanje samoljublja te suočavanje samo s jednim i vazda jednim, onim najistinitijim (*Zakoni*, 647a–c). Duši potrebna hrabrost, koja će joj pomoći da se othrvu pretjeranoj slobodi, bit je erotičkog trenutka. Zato se sada pitamo: pred kakvom se to strahotom čovjek nalazi pri okretanju od samoljublja da mu je potrebna čak demonska hrabrost? Odgovor na to pitanje Platon je, kao i mnogi drugi, između ostalog, pronalazio polučeni u značenju Ljepote. Ono najljepše u primjerenom, u mjeri, nije ugoda (668b–c). Primjerom iskazano, reći ćemo da reda, sklada i ritma, o kojima je često riječ u Platonovim dijalozima, nema u gledanju pri kojemu čovjek diveći se pred slikom upitan o njoj »muca« da je lijepa, jer mu se iz asocijativnog razloga dopada, porađajući svoj razlog u ugodi – a što kazuje, zapravo, da je lijepo prema ljudskoj mjeri tek neko svidanje, nekomu nekakva dopadljivost; ne ljepota po sebi²⁸. Isto, možda još zaoštrenije ističe i Nietzsche, jedan od najdubokoumnijih mislitelja o umjetnosti, kada priča o podrijetlu grčkog kora pa kada kaže: »okružje poezije nije izvan svijeta ... ona hoće biti upravo suprotno, neuljepšan izraz istine.«²⁹ Tu na dodirivanje od bogova pružani dar pogađajući je. Pruža lijepo, ne i uljepšano. Da mnoštvo ipak vazda bježi od neuljepšano lijepoga, to će istinski filozof čuti u običnom govoru kod običnih ljudi gdje i kada govore sasvim ozbiljno u rijetkim prilikama i tiho: »znaš da istina najjače pogađa«. Još ne

²⁸ Napomena: mnijenje o razlikovanju lijepog po sebi i dopadljivog ostaje prisutno u platonističkoj tradiciji, primjerice, možda najočitije u Plutarha. On na jednom mjestu kaže: »Raznježeni lagodnim životom, stekli smo naviku da smatramo i proglašavamo lijepim ono što nam je prijatno.« Kasnije to isto pojašnjava svjedočanstvom Pindarova iskaza, i kaže daje, primjerice, muzika Boga slobodna od strasti; nije niti čulna, niti sladjuna, niti neuravnotežena, što će reći da ljudi lijepo po sebi brkaju s onim čulnim koje obmanjuje jer stvara ugodu (usporedi, Plutarh, *O Pitijinim proročanstvima* (VI): isti, *Pitijski dijalozi*, Matica hrvatska, Novi sad, 1990., str. 105–106).

²⁹ Nietzsche, F., *Rodenje tragedije*, Matica hrvatska, Zagreb, 1997., str. 61.

izrekavši isto do kraja, brže-bolje vraćaju se na vedrije teme, htijući ugodno. Istinski će filozof značenije istoga znati čuti jer je u odmicanju od uljepšane stvarnosti valjanom odgojem usmjeravan na stalno pogađanje koje razapinje. Ali, i on pritom ostaje pogođenim onako kako to ostane pogođenim čovjek od najboljeg prijatelja kada ga istinski dirne, a možemo bez daljnjeg okolišanja i obrazlaganja napomenuti da ono što čovjeka istinski dira i pogađa jest govor o smrti. Stoga je filozof više od običnog čovjeka kada se u valjanom odgajanju ispunja hrabrošću, demonskom moći koja ga osposobljava da se suočava s vlastitošću, naime, sa smrtnošću; da istrajava u pogađanju, dodirivanju. Bit svake umjetničke slike također jest tako pogađajuća, upravo vječno pogađajuće pogođenoga. Mišljenje slike kao demona ukazuje stoga na njezino dodirivanje kao strahovito, začuđujuće, jer bitno ukazuje na prolaznost, ali ujedno omogućuje i izdržavanje te boli. Slika nije ono što se u običnom shvaćanju misli ili projicira da predstavlja, puki asocijativni sadržaj; ona nije slatka jabuka, poznato lice majke, ili suton na pučini mora, tj. uvijek već viđen slikovit sadržaj, bilo u prirodi ili mašti, kao neka scena – tako pojmljena ona bi bila tek neki instrument uljepšavanja, nikako demon. Pri tome je gotovo suvišno napomenuti da svaka uljepšana scena kani tek jedno – omamiti, čovjeka napiti, opiti ugodom. Pa ako želimo do istinske slike, tu bi opijenost scenom trebalo u-mjeriti³⁰. Scenski govor o slici jest govor o njezinoj izvanjskosti, kako na koncu uvida i Kandinski. Isti na jednom mjestu piše da je nasuprot izvanjskosti slike njezina najveća moć u broju, da je broj bit slike i slika sama, njezina nutrina, a ta je do kraja moguće potrebnog lišena scenskog tumačenja; ostaju njezini čisti elementi: plohe, linije, točke, mrlje, boja – u međusobnom suodnošenju prema pravoj mjeri³¹. Ako je ono što prof. Damjanov ističe kao odgoj pažnje upravo energeičko gledanje te i takve slike, tada će u gledanju sudogađajuće odnošenje čistih likovnih elemenata – mjera, broj – morati moći pružiti blaženstvo, jer nas je Platon uvjerio da svaka ozbiljna pažnja, a ta je vrijedna jedino božanske prirode, pruža blaženstvo (*Zakoni*, 803c–d). Usklađivanje, oponašanje božanskog, odnosno, pogađanje mjere, jedino valjanom odgajanju, jest neposredna prisutnost koja se odaje što ljepšim igrama: najvrjednijoj umjetnosti ili doista najistinitijoj tragediji (817a–c) – ona je najviša znanost, neka nad-matematika prema božanskoj nuždi (818a–822d). Stoga bez velikih zaključaka napomenimo tek jedno, ono

³⁰ Napomena: Važnost vina u svjetlu *daimonske* hrabrosti otkriva se u prvoj i drugoj knjizi Platonovih *Zakona* u punoj veličanstvenosti Eshilove poduke: »*Ogledalo tijela je ulaštena bronca, a ogledalo duše je vino.*«

³¹ Usporedi, Kandinski, V., *O duhovnom u umjetnosti*, u: Woringer/Kandinski, *Duh apstrakcije*, Institut za povijest umjetnosti, Zagreb, 1999., str. 137–222.

staro: *daimonska* hrabrost jest početak filozofije, vječno istrajavanje u iskušavanju sebe u vidu *analogie*³² – ne više u vremenu gdje su stvari vazda prema različitosti u odnosu, već s vremenom, prema tajni *homoion*-principa³³. I zato to može samo onaj koji ne robuje uvijek nekom cilju za što brže ostvarenje tog cilja – duša ispunjena čudesnim demonom.

Literatura

1. Barbarić, D. (1986), *Politika Platonovih Zakona*. Centar za povijesne znanosti SZ: Zagreb.
2. Becker, O. (1998), *Veličina i granica matematičkog načina mišljenja*. Zagreb: Demetra.
3. Damjanov, J. (1996), *Pogled i slika*. Zagreb: Hermes.
4. Damjanov, J. (1991), *Vizualni jezik i likovna umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Despot, B. (1991), *Filosofia kao paideia*. U: *Metodički ogledi 2* (1991) 1., Zagreb.
6. Gadamer, H. G. (1977), *Umjetnost slike i umjetnost riječi*. U: *Slika i riječ*. Zagreb: Institut za povijest umjetnosti.
7. Gadamer, H. G. (2002), *Riječ i slika – tako istinito, tako zbiljsko*. U: *Čitanka*. Zagreb: Matica hrvatska.
8. Ghyka, M. (1977), *The Geometry of Art and Life*. New York: Dover Publications.
9. Haralambos, M. i Holborn, M. (2002), *Sociologija – Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
10. Jensen, S. S. (1966), *Dualism and Demonology: the Function of Demonology in Pythagorean and Platonic Thought*. Munksgaard.
11. Kandinski, V. (1999), *O duhovnom u umjetnosti*. U: Woringer/Kandinski, *Duh apstrakcije*. Zagreb: Institut za povijest umjetnosti.

³² Napomena: prof. Damjanov upozorava na dvoznačnost poimanja analogije (simetrije) kod Platona – jedanput je to razmjer, a drugi put sumjerljivost (usporedi, Damjanov, J., *Vizualni jezik i likovna umjetnost*, Školska knjiga, Zagreb, 1991., str. 225., bilješka 63 i 71). Svakako, možda u ovoj dvoznačnosti leži bit Platonova filozofiranja, pri čemu se pokazuje da suglasnost svih dijelova i cjeline, iako se misli dijalektički, bitno jest određeno matematički, pa za njega, i logički identitet i matematička jednakost, i fizikalno mirovanje i politička jedinstvenost izviru iz temelja iste biti znanosti koja sve obuhvaća u neraskidivu cjelinu (usporedi, Krämer, J., *Platonovo utemeljenje metafizike*, Demetra, Filozofska biblioteka Dimitrija Savića, Zagreb, 1997. str 143). I možda je upravo ishod takve cjeline svijeta ono što u ljudsku dušu unosi najveći strah.

³³ Napomena: kako je smrtniku moguće imati vrijeme i u kojem je odnosu čovjek spram vremena samog, jedno je od najtežih pitanja filozofije uopće, a Platon se s istim najozbiljnije sučelio upravo u *Zakonima* (usporedi, Barbarić, D., *Politika Platonovih Zakona*, Centar za povijesne znanosti SZ, Zagreb, 1986., str. 63).

12. Krämer, H. (1964), *Der Ursprung der Geistmetaphysik, Untersuchungen zur Geschichte des Platonismus zwischen Platon und Plotin*. Amsterdam.
13. Krämer, J. (1997), *Platonovo utemeljenje metafizike*. Zagreb: Demetra. Filozofska biblioteka Dimitrija Savića.
14. Merlan, F. (1960), *From Platonism to Neoplatonism*. The Hague: Martinus Nijhoff.
15. Nietzsche, F. (1997), *Rodenje tragedije*. Zagreb: Matica hrvatska.
16. Plutarh (1990), *Pitijski dijalozi*. Novi Sad: Matica srpska.

EDUCATION, TOUCHING THE PICTURE (THE METAPHYSICS OF ART)

Marko Tokić

The powers of instruction which can attune a yet untuned soul to harmonious motion, in which the soul is then provided with knowledge, amongst other things, is what Plato sees in education. According to Plato's mature thoughts, the soul is most similar to a toy, which, by its very nature, perpetually and chaotically hops, particularly while the soul is still youthful (Laws 664d-645b). Given this not so encouraging image of man, the author asks just how it is possible to create hope regarding the acquisition of something solid and unchangeable, of knowledge in general and, finally, of the knowledge of one's own essence. If the essence of each man is hidden in the truth which utters from the unveiling of a marionette – a marionette that plays in the game of life which issues from the innermost struggle of two inconceivable and to the human mind almost unattainable principles: limitlessness and the limit – then it seems that precisely education is the being that can open the possibility to guess at one's essence to man, since education calms the strings (the passions) that tear this being; at the same time, education originates from this game, makes this game, in some marvellous way, education is this game, and game is the beginning, source and root of all art. Thus, only those who come to comprehend the significance of the game of life can understand education. Naturally, considering that the game issues from the struggle of principles, one who ponders upon the game and, then, also upon oneself, actually ponders upon the truth about the totality of everything. Placing oneself in the truth always presupposes being on the path, presupposes being in the heart of philosophical questions; Gadamer claims that the path that leads to the heart of the most important philosophical questions is the path of understanding the picture: the picture calls for the truth, and the truth is attained in execution (Vollzug). Such observation is the attuning of the soul, true education. Such education is present only in the most difficult of all the humanly conceivable fields of standing – in art, and it is precisely here that education can and will guide the motions of the soul in rhythm and harmony. Thus, it seems that one should search for the answers on the truth in touching the picture, which unambiguously unveils the principles (modern painting); education should be steered to such touching.

Key words: art, demon, education, game

OBRAZOVANJE POTROŠAČA

Alen Tafra

Pula

Primljeno 10. prosinca 2004.

Širenje obveznoga općeg obrazovanja ubraja se među najvažnije demokratske promjene. Utoliko je promišljanje aktualne krize školstva potrebno smjestiti u širi kontekst duhovne situacije koja nastupa prije dva stoljeća. Kritika općega obrazovanja od svojih početaka vezana je tako uz kritiku fenomena sekularizacije, individualizma, egalitarizma, masovne kulture i medija (Nietzsche, Eliot, Hamsun, Spengler, Heidegger, Jaspers, Toynbee itd.). Druga individualistička revolucija kao druga faza potrošačkog društva (Lipovetsky) ukazuje na suvremenu iscrpljenost i revolucionarnih alternativa. No, liberalna kulturna paradigma potrošačke zadruge kao proizvodnje potrošača (Bauman) ipak ne ulijeva dovoljno povjerenja u sposobnost zapadnih društava da uopće proizvode pojedince koji su nužni za njihovo perpetuiranje. Naime, konzumistički i konformistički karakter kulture mladih čini cool pedagoška nastojanja sumnjivim (Nietzsche, Eliot, Hamsun, Spengler, Heidegger, Jaspers, Toynbee itd.). Nova vizualna kultura i novi izvori informacija mogu proizvesti i nove vidove mladenačke zabave, kao i staroga aleksandrizma. Nastojanje oko interdisciplinarnosti o odgoju mora se stoga suočiti sa svojom dugaćkom sjenom: kritikom ukupnoga senzualističkog (Sorokin) sociokulturnog sustava. Relevantan je to uvjet i svake optimistične odgojno-obrazovne prospektive, koju ovo područje nužno zahtjeva.

Ključne riječi: aleksandrizam, kritika obrazovanja, obrazovni pesimizam

»Jer očito je da smo do danas sasvim drukčije živjeli, da smo se sasvim drukčije obrazovali nego što je trebalo – ali što nam je učiniti da prijedemo ponor koji dijeli današnji dan od sutrašnjeg?«

(Friedrich Nietzsche, O budućnosti naših obrazovnih ustanova)

U srcu Velike Transformacije – ili velike krize – najbolje je mjesto za spoznaju principa i ustanova neke epohe¹. U krizi obrazovanja koja ruši fasade i predrasude, Hannah Arendt prepoznaje priliku za ulazak u srž našeg problema. Kako se širenje obveznoga općeg obrazovanja smatra jednom od najvažnijih demokratskih i uopće modernih promjena, jasno je da kriza obrazovanja može baciti posebno svjetlo na čitav niz aspekata našeg svijeta². Izbijanje krize koju Nietzsche upravo u jednom djelu posvećenom obrazovanju naziva prokletstvom modernosti, uobičajeno se datira negdje s drugom polovicom 19. stoljeća³. Držimo da tada začeta duhovna situacija predstavlja širi kontekst u koji bi valjalo smjestiti promišljanje aktualne krize školstva – kao što smo uostalom skloni činiti i u slučaju krize demokracije. Na samom početku treba napustiti patetičnu poziciju usamljenog autoriteta koji se sprema na publiku sručiti još jednom kritikom kulture na temu školstva. Nedostaje li nam strasti za iluzijom, suočavamo se s trivijalnom situacijom žanra i priznajemo da je tu apsolutno sve već rečeno. S druge strane, ograničimo li naše ambicije na povijest, komentar i tumačenje, uočavamo kako je premalo prostora za ozbiljniju demonstraciju genealogije dotične grane kritike kulture. Preostaje zatražiti opravdanje za svojevrsni kondenzat sastavljen od dojmivih fraza i retoričkih figura posuđenih iz bogatog arsenala obrazovnog pesimizma. Ovaj pristup nameće se nakon iščitavanja tekstova povećeg broja autora koji ponavljaju identične kritičke obrasce i motive. Upravo zapanjujuća monolitnost i kontinuitet kritike modernog obrazovanja sugerira kako u samoj biti problema nikako nije riječ o trivijalnosti ili nekakvoj samorazumljivosti preko koje bismo mogli olako prijeći. Kritika općeg obrazovanja i pada njegove kvalitete od svojih je početaka do danas obično vezana uz kritiku pojmova kao što su sekularizacija, modernizam, individualizam, liberalizam, egalitarizam, masovna kultura i mediji. Kako bi se stvorilo uporište za situiranje krize obrazovanja u cjeloviti kontekst epohalne situacije koju nazivam aleksandrizam, skraćenom prikazu tipičnih fragmenata obrazovnog pesimizma prethodit će

¹ Vidi esej *La crisi dell'istruzione*, u: Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, prev. Tania Gargiulo, Garzanti Libri s.p.a., 1999., s. 229. Vidi i Reiner Schürmann, *Heidegger on Being and Acting: From Principles to Anarchy*, Indiana University Press, Bloomington 1990., s. 25, 30–32. »Zapravo je riječ o zalasku obrazovnog društva i njegove estetičke kulture koji nas u današnje industrijsko doba dovodi do tog pitanja« (Hans-Georg Gadamer, *Nasjede Europe*, prev. Kiril Miladinov, Matica Hrvatska, Zagreb 1997., s. 49.). Sintagma *Velika Transformacija* preuzeta je iz knjige *Der Junge Mann* Bothoa Straussa.

² Arnold Toynbee, *A Study of History*. Oxford University Press, Oxford, 1987., s. 291.

³ Fridrih Niče, *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, prev. Dušan Janić, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci – Novi Sad, 1997., s. 73.

usporedba razumijevanja tragičnosti kulture prema Zygmuntu Baumanu i Georgu Simmelu.

Proizvodnja potrošača i tragedija kulture: aleksandrizam

Zygmunt Bauman piše o rađanju vizije trajno nemirne i nepredvidive kulture koja se oštro razlikuje od okoštale hijerarhije njezine ortodoksne paradigme⁴. Tradicionalni model kulture usredotočen na stvaratelja Bauman zamjenjuje metaforičkim modelom koji naziva potrošačkom zadrugom (*consumer co-operative*). Dotični model preuzima od duhovnih otaca Društva pravednih pionira, koji su 1844. otvorili svoju prvu trgovinu u Rochdaleu u sjevernoj Engleskoj kao izraz protesta protiv logike nadjačavanja i bezdušne organizacije tvorničkoga Žvota. Slobodu koju nisu imali kao proizvođači, nastojali su vratiti u ulozu potrošača. Udio svakog člana u zadržanom dobru mjerio se količinom njegove potrošnje, a ne proizvodnim doprinosom. Drugim riječima, proizvodna linija potrošačke zadruge je *proizvodnja potrošača*⁵. Kako je potrošačka zadruga moguća jedino u tržišnom okružju, njezinu metaforičnost Bauman nadograđuje metaforom tržišta koje proizvodi sve brojnije i zahtjevnije potrošače. Na tržištu se odvija ne-instrumentalna igra potražnje i ponude, igra u kojoj se simultano formiraju robe i njihovi potrošači, i sve što je kulturno tek dobiva svoj smisao. Bauman tvrdi kako je tajna neutažive Židnje za sve širim potrošačkim izborom u tome što ista svoje zadovoljenje čini nemogućim.

⁴ Vidi esej *Culture as Consumer Co-operative*. u: Zygmunt Bauman, *Postmodernity and its Discontents*, Polity Press, Cambridge 1998.

⁵ »Istinska revolucija modernog društva događa se dvadesetih godina prošlog stoljeća, kad uspon masovne proizvodnje i vrlo velika potrošnja započinju preobražavati Život srednje klase. U stvari protestantska etika kao društvena stvarnost i način Žvota srednje klase biva zamijenjena materijalističkim hedonizmom, a puritanska ćud psihološkim eudaimonizmom« (Daniel Bell, *The Cultural Contradictions of Capitalism*. Basic Books, New York 1996., s. 74.). »Dakle, u istom trenutku kad se učinilo da tehnika – televizijom i kompjutorskim mrežama, može učiniti da sva znanja budu uvedena u svaki dom, potrošačka logika uništava kulturu. Riječ je tu, ali ispražnjena od svake obrazovne ideje, od otvorenosti prema svijetu i od brige za dušu« (Alain Finkielkraut, *Poraz mišljenja*. prev. Krunoslav Pranjić, Naprijed, Zagreb 1992., s. 137.). »Kulturne stvaratelje zahvaća tragično nezadovoljstvo kulturom i svim njenim dostignućima, ali to još ne osjećaju potrošači kulture – zato se svjetska kriza kulture i ne odvija u demokratskom pokretu, ne u masovnim revolucijama, već u aristokratskim, unutrašnjim revolucijama duha« (Nikolaj Berdajev, *Filozofija nejednakosti*. prev. Mirko Đorđević, Oktoih, Podgorica 2001., s. 196.). »... čovječanstvo kao potrošačka zadruga ili osiguravajuće društvo nije ideal koji bi i jednog jedinog mladog čovjeka, prepoznala li beznadnu plitkost, mogao povući za sobom; Život kao vrsta kozmičkog brodoloma i duh kao posljedica nužnosti tog brodoloma, ta povijest filozofije nije svjetonazor, već bolesno stanje duha vremena koje potiče od praznog ili pokvarenog Želuca sadašnjosti« (Franz Werfel, *Između gore i dolje*, prev. Daniela Tkalec, Naklada Moderna vremena, Zagreb 1999., s. 71.).

Naime, iako je naša sloboda izbora kao redukcija mogućnosti ujedno pokušaj ukidanja izbora, naša će se postulatívna potreba za slobodom uvijek još više reproducirati. Razblažujući Simmelovu tragediju kulture u aporičnost koja se ostvaruje poništenjem kulturnih roba nizom individualnih konzumacija na slobodnom tržištu, Bauman zapravo brani potencijale prospektívne otvorenosti kulture, dok u njenu tvrdoglavu buntu prema svim zgotovljenim stanjima kao da vidi famoznu Vattimovu šansu.

No, Simmel tragediju kulture vidi kao patološki dualizam pobrkanih sredstava i svrha, osoba i stvari, Žvota i kulture, subjektivnog razvoja i potencijalno neograničene zalihe kondenzata objektivnog duha⁶. Narasla zaliha svojom nepreglednošću provocira subjekt i zapliće ga u mreži odnosa bezbrojnih elemenata koje ovaj ne može asimilirati. Nesposoban da shvati objektivnu cjelinu koja ga pritišće, kao i da unese hijerarhiju vrijednosti u masu stvari, moderan je čovjek frustriran sve većim zaostatomk za rapidnim tempom emancipacije objektiviranog duha. U svijetu složene podjele rada njegova je duša suočena s mehanizmom čiju diferenciranost nikako nije u stanju povezati u jedinstvo osobe. Simmel krajem Prvoga svjetskog rata drži kako Europljani ne mogu izbjeći okamenjivanje Žvota u nešto samostalno i Žvotu neprijateljsko – u stanje koje Spengler naziva civilizacijom ili smrću kulture. Kaos nepovezanih pojedinačnosti nužno vodi biblijskoj prisposobi kojom Simmel slika budućnost naše kulture – sudbini babilonskog tornja⁷. Stanje tragične diskrepancije objektivne i subjektivne kulture – bez premca u povijesti – o kojemu govori Simmelova sociologija, isto je stanje koje Nietzsche, Spengler i plejada drugih kritičara imenuje kao aleksandrizam⁸. Riječ je o odumiranju visokog kulturnog stvaralaštva upravo u blazirano vrijeme informacijskog izobilja i kulturne hiperprodukcije bez objektivnih kriterija. Ne treba dvojiti kako je ova situacija bitno određujuća i za pitanje krize odgoja i obrazovanja.

Kritika modernog obrazovanja do Drugoga svjetskog rata: Nietzsche i Jaspers

Na kojim mjestima u kritici modernog školstva valja potražiti kritiku aleksandrizma? Posvuda. Naravno, najranije kod Nietzschea, pravog oca

⁶ Vidi više eseja o kulturi stvari i kulturi ljudi, u: Georg Simmel, *Kontrapunkt kulture*, prev. Kiril Miladinov, ur. Vjeran Katunarić, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2001.

⁷ Isto, s. 85.

⁸ Nakon *Rođenja tragedije*, o ovom fenomenu – makar svi i ne koriste isti termin – pišu i Oswald Spengler, Arnold Toynbee, Jean Clair, Cornelius Castoriadis.

⁹ F. Niče, *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, s. 65.

rečenog pojma, koji začinje i sve načine kritike obrazovanja koje koristim u ovom radu. U kritici gimnazijske nastave klasičnih jezika utemeljene na historijskoj metodi, Nietzsche tako ocrnjuje gimnazije kao rasadišta učnosti koju uspoređuje s hipertrofiranom nadutošću bolesnog tijela⁹. Preobilna konzumacija krajnje posredovanog i Žvotu stranog znanja, obilježe je obrazovanja svedenog na sadržaj i unutarnji proces. Ono zapravo i nije obrazovanje, već samo neko znanje o obrazovanju, smatra Nietzsche. Gojazne i nesposobne učenike u prekobrojnim školama poučavaju »svi oni jadni profesori ... koje priroda nije obdarila za jednu istinsku kulturu«¹⁰. Nietzsche suviše profesore žali i kao žrtve himera suvremenosti u liku plebejski samozadovoljnih novinskih povika o navodnom doseganju povišeg vrhunca kulture i obrazovanja. Naslute li jadni profesori da iza obećanja zapravo stoje najsramotniji oblici nekulture, preostaje im da poput nojeva sakriju glavu u »najtuplje, najfilistarskije, najsuše bavljenje znanošću«¹¹. S druge strane, gimnazijalci se moraju prikupljanjem vrlo različitih stvari pripremati za samostalnost koja ih očekuje na sveučilištu. No, u istom razgovoru *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, filozof se grozi upravo slobode sagrađene na »glinenim temeljima gimnazijskog obrazovanja«. Filozofsko čuđenje kao jedino plodno tlo za rast duboke i plemenite kulture, kod mladih ljudi instinktivno traži oslonac i vodstvo, no njega sputavaju upravo naštrebana barbarska samostalnost i njene samorazumljivosti¹². Umjesto dubokog tumačenja fundamentalnih problema, uvlači se neutralni historijski i filološki tretman filozofije. »Historija

¹⁰ Isto, s. 57, 60–61, 66–67, 70. Podsjeća nas to zasigurno na Heideggera iz *Doba slike svijeta* i njegovu oštru kritiku moderne opsjednutosti onim *Riesige* – »gigantskim« koje iz pukog kvantiteta preskače u kvalitetu po sebi. Kao što je poznato, isti elitizam ponukao je Heideggera da u razdoblju rektorata ustvrdi kako u Njemačkoj ima i previše profesora filozofije. Sorokin u kvantiteti usmjerenom gigantizmu – kao i »improviziranom i konfuznom« sinkretizmu – vidi najgora obilježja suvremene senzualističke kulture te jadikuje nad obrazovnim sustavom koji je sveden na »upumpavanje« najrazličitijih fragmentarnih informacija. Vidi Pitirim A. Sorokin, *La crisi del nostro tempo*, prev. Carlo Gambescia, Arianna Editrice, Casalecchio 2000., s. 219–231. »Neprestano čujemo ekonomske pojmove kao efijencija, strateški plan, *controlling*, *evaluation*, *bench-marking*... Tako da čovjek ponekad ima osjećaj da nismo na sveučilištu nego u nekoj tvrtki koja proizvodi sredstva za čišćenje ili nešto sl. Naravno, da je dobra organizacija važna, ali... Ne znam da je nešto bolje organizirano od npr. *McDonaldsa*, ali svejedno ne volim njegov proizvod. Postoje i mnogo bolji proizvodi, iako lošije organizirani. Ideja »universitas litterarum« je izgubljena. Onda se dolazi do toga da se pojam mora mijenjati, mora se skratiti vrijeme studija, studenti moraju završiti studij za određeni broj semestara... Sve je pod nekim 'morati'. A to stvara pritisak i uništava izvorni duh i ideju sveučilišta« (Peter Kampits, *Hrvatski list*, 30. rujna 2004.).

¹¹ F. Niče, nav. dj., s. 66.

¹² Za Nietzscheovu osudu lažnoga obrazovanja za samostalnost, kao i o samorazumljivosti, vidi: nav. dj., s. 8, 41–42, 44, 67, 89–90, 99–101.

kao dragocjeni suvišak znanja i luksuz« – pretjerivanjem u antikvarnoj vrlini uzrokuje da studenti fiziološki odbacuju jaku hranu prošlosti i obolijevaju od historijske groznice koja uspavljuje i degenerira¹³. Grozničava hiperaktivnost – rastrgana između sitničave specijalnosti i himeričnih sanjarija o slobodi – svršava u melankoličnoj opuštenosti i samopreziru pred monumentalnom prošlošću. Pri pokušaju pomirbe s dekadentnim ironičnim skepticizmom ili utjehe utilitarnim djelovanjem, pod nepodnošljivim teretom samoće konačno umire iluzija o slobodarskom otporu kulturi činovnika i slugu te pobjeđuje ideal obrazovanog filistra¹⁴.

Između odbojnosti spram prošlog i laž antikvarnog historizma kreće se Jaspersovo traganje za istinskoj povijesnosti primjerenijem obliku sjećanj¹⁵. O rješenju tog problema ovisi i u suvremenoj duhovnoj situaciji još moguće obrazovanje. Jaspers ipak naglašava vrijednost instinkta za očuvanjem koji Europu pretvara u veliki muzej povijesti zapadnjačkog čovjeka. I epigoni epigona svijetu obrazovanja koji živi kroz knjige i svjedočanstva prošlosti ne mogu pogriješiti dok kroz pouku ožvljuju i prenose sadržaj onoga čemu je već bio kraj. Protiv masi bliske hipertrofije pobrkanih sadržaja, Jaspers pledira radije za neki minimum usvajanja kao sjedinjenje oskudnoga i velikog – jer važnije je spasiti sposobnost da se bude duhovno dirnut¹⁶. U pozadini njegove analize leži postnietzschovsko žaljenje za izgubljenim nehistorijskim horizontom ili temeljem – na kojem tek može izrasti nešto zdravo i veliko. Rasulo povijesno naslijeđene supstancije cjeline čini odgojna nastojanja nesigurnim i rascjepkanim. Izgubljen je odgojni takt, a jalovo se pokušava nadomjestiti nespokojnim intenziviranjem pedagoških napora – no bez jedinstva ideje¹⁷. Kao samoprijegorna izvršenja državno-kulturnog interesa koji je Nietzsche formulirao kao maksimum znanja i obrazovanja, skokovito se izmjenjuju beskrajni pedagoški pokusi i nastavni planovi, gomila se literatura i dopunjuje didaktika. No, bez uspjeha, smatra Jaspers, jer napor nije usmjeren na cjelinu supstancijalnog odgoja – nedostaje jednostavna objektivnost stvari utemeljena u vjerovanju, koja bi jedina mogla stvoriti istinske, velike,

¹³ Isto, Grafos, Beograd 1986., str. 5–7.

¹⁴ Za odnos obrazovanja i usamljenosti, također vidi: F. Niče, *Šopenhauer kao vaspitač*, prev. Dragomir Perović, Grafos, Beograd 1987. O savezu inteligencije i vlasništva, vidi od istog autora i *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, s. 28.

¹⁵ Odnos prema povijesti Karl Jaspers razmatra u: *Duhovna situacija vremena*, prev. Vera Čičin-Šain, Matica Hrvatska, Zagreb 1998., s. 125–129.

¹⁶ Isto, s. 121.

¹⁷ Isto, s. 107. Još je Nietzsche u znanstvenoj podjeli rada vidio tendenciju uništenja obrazovanja, a slična nostalgija za arhaičnim jedinstvom kulture zamjetna je i u Heideggerovu *Rektorskom govoru*. Ovaj holizam karakterističan je za većinu kritika moderne.

plemenite dojmove i oblikovati biće učenika. Kako je duhovni bitak zami-
jenjen inteligencijom, forsiranje pukih mogućnosti učenja predstavlja je-
dini preostali način rada u školama bez pravog duha zajedništva, iza fa-
sada patetike¹⁸. Jaspers na djelu vidi paradoksalan pokušaj da odgajatelj
apsolutno posreduje nešto što već njemu samome više nije bezuvjetno, ili
još radikalnije: kao da iz ničega može opet nešto nastati¹⁹.

Suvremeni obrazovni pesimizam: Lipovetsky, Castoriadis i Lasch

Nakon Drugoga svjetskog rata kritici stanja u obrazovanju preostalo
je preorijentirati se na neke novije fenomene i pokušati nemoguće: radi-
kalizirati već ionako ekstremnu retoriku. Izdvojio bih ovom prilikom tek
nekoliko autora i teza. Gilles Lipovetsky s bizarnom vedrinom prihvaća
postmodernu ravnodušnost personaliziranog društva koje na raspolaga-
nje obrazovnoj potrošnji nudi besproturječnu koegzistenciju svih razina i
opcija²⁰. Ravnodušnost spomenuti autor prepoznaje u najvećoj mjeri u
srednjem školstvu, koje je, kako kaže, mumificirano, a nastavnici umorno
tijelo čiji ugled i autoritet nestaju munjevitom brzinom. Makinalnost na-
stave uspijeva neutralizirati učenička apatija kao kombinacija raspršene
pažnje i nehajnog skepticizma prema znanju. Lipovetsky pogađa bit kad
primjećuje da je diskurs nastavnika desakraliziran i banaliziran, no vjero-
jatno mu iskazuje pretjeranu počast vjerujući da je isti kod učenika još
izjednačen s jezikom medija. Gimnazija mu manje slični na vojarnu, a više
na pustinju u kojoj mladi životare bez snažne motivacije ili interesa²¹. Kao
i Jaspers ili Baudrillard – ili brojni drugi autori nakon Nietzschea – i
Lipovetsky ističe skandalozni paradoks po kojem što škola više prati želje
učenika – klišeizacijom inoviranja, liberalizma i participacije – interes
učenika tiho opada²². Moguće je da se Lipovetsky nije usudio izvući kraj-
nje konzekvence po sudbinu školstva u dobu praznine, kao i to da misli
ozbiljno dok tvrdi kako zbog pustinje ne treba očajavati – jer da je ova

¹⁸ Isto, s. 110.

¹⁹ Isto, s. 107.

²⁰ Gilles Lipovetsky, *Doba praznine: ogledi o savremenom individualizmu*, prev. Ana Moralić, Književna zajednica Novog Sada, 1987.

²¹ Isto, s. 34. Dojam neupućenome vjerojatno može približiti tumaranje likova-učeni-
ka kroz *highschool* hodnike u filmu *Elephant* redatelja Gusa Van Santa.

²² »... danas se to usiljeno preživljavanje, liječenje očaja, primjenjuje nad institucija-
ma kao i nad pojedincima; posvuda je to znak iste nesposobnosti sučeljavanja sa smrću.
‘Treba gurnuti ono što se ruši’, rekao je Nietzsche« (Jean Baudrillard, *Simulakrumi i simula-
cija*, prev. Zlatko Wurzberg, Naklada DAGGK, Karlovac 2001., s. 216.).

produkt i potreba sustava koji pogoduje hiperdiferencijaciji postmoderne individualizma. U tom slučaju treba očekivati još više *cool* zavoda i animiranja kako bi stvari sjele na svoje mjesto²³. Cornelius Castoriadis situaciju potrošačkog društva shvaća puno ozbiljnije te izražava sumnju u sposobnost potrošačkih društava da i dalje proizvode tip pojedinca koji je nužan radi njihova daljnjeg funkcioniranja²⁴. I on smatra da je kriza obrazovnog sustava najvidljivija u ravnodušnosti njegovih sudionika, no za razliku od Lipovetskya ne ustručava se stanje nazvati ubrzanim raspadaњem, a uzročnike prepoznati u konformizmu i konzumizmu, zlom odgoju medija, ili kako još preciznije upozorava: ni traga od religije, političkih ideja ili društvene solidarnosti. Castoriadis se nameće spominjani Nietzscheov alexandrizam kao pravi izraz za kulturu vremena – kako kaže, mješavinu modernističke laži i muzejizma – koja truje obrazovni sustav²⁵. Situacija je za Castoriadisa još gora obzirom na njegove radikalno demokratske stavove o demokratskom društvu kao ogromnoj obrazovnoj i samoobrazovnoj ustanovi građana. Kao i Castoriadis, i ponovno, kao i većina kritičara obrazovanja od Nietzschea nadalje – Christopher Lasch u krizi obrazovnog sustava uočava posljedice potrebe industrijskih društava za otupjelom populacijom²⁶. Masovno obrazovanje pokrenuto pod izlikom pokušaja demokratizacije visoke kulture, u konačnici je intelektualno otupilo i njene privilegirane nositelje te istodobno doprinijelo i općoj

²³ »Slobodne asocijacije, stvaralačka spontanost, nedirektivnost, naša kultura izražavanja, ali i naša ideologija dobrobiti i blagostanja stimuliraju raspršivanje na štetu koncentracije, privremenost na štetu volje, rade na usitnjavanju vlastitog Ja, na uništavanju organiziranih i sintetičkih psihičkih sustava. Nedostatak pažnje u učenika na koji se danas žale svi nastavnici samo je jedan od oblika nove *cool* i nehaјne svijesti, u svemu slične svijesti TV-gledatelja, privučenoj svim i ničim, u isti mah nadraženoj i ravnodušnoj, koja je bitna suprotnost voljne, introdeterminirane svijesti« (Gilles Lipovetsky, nav. dj., s. 50.). Izuzetno relevantan pojam za razumijevanje suvremenog odgoja i obrazovanja – *cool* – u pravilu znači ljubav, zabavu, izlaske, prijateljstvo i sl. (djevojke); ili pak nihilističku destrukciju, što u karikiranom obliku mogu ilustrirati već zaboravljeni američki *cartoon* školarci *Beavis & Butthead*, kao i nešto mlađa družina iz *South Park*-a.

²⁴ Cornelius Castoriadis, *Uspón beznačajnosti*, prev. Frano Cetinić, Umetničko društvo Gradac, Čačak – Beograd 1999, s. 14.

²⁵ Isto, s. 15. Nastavlja se i anoreksija nastave povijesti, razapete između trivijalnog imperativa po kojemu je sve povijest – i profesora zbuњjenih divovskim programima. No, traga se za izlazima – po formuli: moderno i zanimljivo – pa se tako staromodni profesori pozivaju i na seminare gdje ih pokušava spasiti svestrani novinar – ljubitelj povijesti, znanstvene fantastike i Julesa Vernea. »Prošla kultura ne živi više u tradiciji, već je postala predmetom muzejskog znanja i modama diktiranih mondenskih ili turističkih znatiželja. Na ovom planu, i ma koliko to zvučalo banalno, nameće se izraz alexandrizam...« (Cornelius Castoriadis, s. 15.).

²⁶ Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism*, W.W. Norton & Company, New York 1991., s. 126–127.

političkoj pasivnosti. Iako gubitak kulturnih tradicija prema Laschu opravdava i spominjanje novoga mračnog doba, i ovog autora fascinira koincidencija propadanja s informacijskom saturacijom i ekspanzijom znanja bez presedana. Lasch zasigurno pogađa bit kad naglašava da potonja progresija ne utječe na svakodnevno iskustvo niti oblikuje popularnu kulturu. Studenti stoga ostaju *Žrtve* konformističkih i konzumističkih obilježja masovne kulture, kojima na sveučilištu korespondira kulinarski ideal prosvijećene potrošnje, vladajući razvodnjeni eklekticism i modernistički *Žargon* pseudoemancipacije i kreativnosti²⁷.

Obrazovani pesimizam i demokracija: prijetnja masovne kulture

Kad je već riječ o kritici obrazovanja s obzirom na utjecaj masovnih medija, i ta je linija kritike s Nietzscheovom kritikom novinstva dobila svoj filozofijski dignitet.²⁸ Nietzsche u novinarima vidi ljepljivi sloj, koji u diferenciranim modernim društvima igra kohezivnu ulogu, povezujući svojim mediokritetstvom istodobno širenje i smanjenje obrazovanja. No, oni su zapravo zabludjeli studenti koji su se bez obrazovnog vodstva izgubili i izopačili, nevini krivci koji su iz očaja zamrzili kulturu. I gimnazija je

²⁷ Vidi Daniel Bell, nav. dj.; Lionel Trilling, *Sincerity and Authenticity*, Harvard University Press, Cambridge 1972.; Alan Bloom, *Sumrak američkog uma*, Prosveta, Beograd 1990. Gimnazijske zadaćnice iz hrvatskog jezika na slobodnu temu – kao institucionalizirani hir slobodne ličnosti (Nietzsche) – vrlo su prikladne za analizu egocentričnog bunta moderne, najraskrivenijeg upravo kod mladih anđela. »Vjenčanje prava, države-providnosti s konzumerizmom pridonosi dakle oblikovanju lakoma i nestrpljiva bića koje odmah hoće biti sretno i, ako sreća odugovlači, ono je sigurno da su ga nasamarili i da ima pravo na nadoknadu zbog svojeg okrnjenog sna. Na tome počiva općenita sveza između infantilizma i viktimizacije: oni se jednako temelje na istoj ideji odbacivanja duga, na istom nijekanju dužnosti, na istome pouzdanju kako raspolažu beskrajnim kreditom u svojih suvremenika« (Pascal Bruckner, *Napast nedužnosti*, prev. Višnja Machiedo, Nakladni zavod Matice Hrvatske, Zagreb 1997., s. 95.). »Ovdje smo proniknuli imanentističku zabludu. Ona je u vjerovanju kako su sloboda, nutarnost, duh po svojoj biti oprečni onom što nije jastvo, ona je u podvajanju *nutrine* i *izvanjskosti*; istina i život traže se jedino u čovječjem subjektu, sve što u nama potječe od onog što nismo mi, to jest od drugoga, to se smatra napadajem na duh i *iskrenost*« (Jacques Maritain, *Tri reformatora*, prev. Marko Kovačević, Laus, Split 1995., s. 52.). »Svaku opomenu kojom se obraćamo mladim osporavateljima kako bi ih spriječili da ne razore njihova najdragocjenija dobra, oni očekivano tumače kao podli pokušaj održanja omraženog sistema. Mržnja ne samo da zaglušuje i zasljepljuje, ona također nevjerovatno zaglupljuje. Bit će teško pružiti onima koji nas mrze pomoć koja im je potrebna. Bit će teško poučiti ih da je razvitak kulture oblikovao vrijednosti nadasve nezamjenjive i dostojne poštovanja kao što su to i one koje su se pojavile tijekom filogeneze; bit će teško poučiti ih da se jedna kultura može ugasiti kao plamen svijeće« (Konrad Lorenz, *Gli otto peccati capitali della nostra civiltà*, prev. Lucia Biocca Marghieri i Lore Fazio Lindner, Adelphi edizioni, Milano 1998., s. 108.)

²⁸ F. Niče, *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, s. 31, 38, 46, 55, 66, 106–107.

lažna obrazovna ustanova, zaključuje Nietzsche, jer umjesto kulture stvara pseudokulturu – školovanost kao način obrazovanja za novinstvo. Najgore je što novinar – temeljem svojega lažnog sveznanja i *up-to-date* ugođenosti – zauzima mjesto obrazovanja, istiskujući ujedno tip nesuvremenog genija i vječnog vodiča poput Schopenhauera. U razgovoru *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, mladi pratitelj Žali se filozofu na javlovost napora uvođenja učenika u pravu domovinu kulture, kad bi isti učenik »trenutak kasnije, dograbio novine, neki pomodni roman ili jednu od onih znanstvenih knjiga čiji stil već ima odvratni pečat današnjeg obrazovnog barbarstva«²⁹.

Tezu o zajedničkoj instrumentalnoj ulozi tiska i obrazovanja u demokraciji razrađuje Oswald Spengler, da bi je kasnije preuzeo još jedan filozof povijesti – Arnold Toynbee³⁰. Dok Spengler opće obrazovanje principijelno razobličuje kao privođenje mase novinskoj manipulaciji, Toynbee Žali za nedemokratskim ishodom ove sveze. Ipak, i on smatra kako je uvođenje demokratskog obrazovanja – bez tradicionalnoga kulturnog zaleđa – zapravo izručenje intelektualnoj tiraniji – sredstvima državne propagande ili morskih pasa masovne zabave u čija usta padaju opipljivi plodovi poluobrazovanosti. Toynbee navodi i primjer: Žuti se tisak pojavio u Engleskoj 1891. godine, upravo kad je prva generacija državnih škola u 21. godini stekla relevantnu kupovnu moć³¹. No, dojma smo da je

²⁹ Isto, s. 32.

³⁰ Vidi: Oswald Špengler, *Propast Zapada*, prev. Vladimir Vujić, knjiga IV., INP Književne novine, Beograd 1990., s. 241.; Arnold Toynbee, s. 292–293.

³¹ »Otuda potječe taj omiljeni stav i taj lanac zaključaka koji glasi približno ovako: maksimum znanja i obrazovanja, prema tome, maksimum potreba, prema tome, maksimum proizvodnje, prema tome, maksimum prihoda i sreće – tako zvuči zavodnička formula ... Zbog toga, obvezan zadatak suvremenih obrazovnih ustanova trebao bi biti da se svakom pomogne da koliko je to u njegovoj naravi, postane *kurentan*, da se obrazuje tako da mu vlastiti stupanj spoznaje i znanja pruži najveću moguću mjeru sreće i dobiti« (F. Niče, *Šopenhauer kao vaspitač*, s. 54.). Prezir prema filistarskom obrazovnom idealu srednje klase – *Licensed Victuallers* ili *Commercial Traveller's school* – izražava Matthew Arnold, u: *Culture and Anarchy*, Cambridge University Press, Cambridge 1993., s. 118. Kako je rečena formula kasnije utvrđena i konvencijom UNESCO-a, vidi u: »Notes towards the Definition of Culture«, u: T.S. Eliot, *Christianity and Culture*, A Harvest Book, San Diego (bez godine), s. 94. »Očigledno je da rezultat nije kultura mase, koja strogo po pojmu i ne postoji, već jedan masovni *entertainment* koji se hrani predmetima svjetske kulture. Vjerovati kako se takvo društvo može učiniti »kultiviranim« kroz vrijeme i djelovanjem općeg obrazovanja, po mom je mišljenju fatalna pogreška. Društvo potrošača nikad neće znati preuzeti brigu za svijet i stvari koje pripadaju isključivo prostoru zemaljskih pojava, jer njegova temeljna pozicija prema svim predmetima – potrošnja – znači propast za sve što dotakne. (*La crisi della cultura: nella società e nella politica*, u: Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, s. 272.). »Mi smo stanovnici supermarketa koliko i polisa i naša je privrženost demokraciji u prvom redu privrženost neumjerenim prednostima blagostanja« (Pascal Bruckner, nav. dj., s. 68.).

tek na kraju prošlog stoljeća u kritici kolaboracije obrazovanja i masovnih medija Peter Sloterdijk uspio doseći Nietzscheov legendarni *forte*³².

Na tragu pravog smisla Nietzscheove kritike obrazovanja kao pripreme *non plus ultra* obrazovnog projekta, Sloterdijk diskurs o krizi obrazovanja uzdiže u visine temeljnog ontološkog pitanja i ujedno krajnje neizvjesnog pitanja antropodiceje. On ne samo da postmoderne masmedijske kodove potpuno odbija kao medijizam bez poruke, već i parodira dobroćudnost socijaldemokratskih nastojanja oko filozofijske i društveno-znanstvene legitimacije masovne kulture. Masa je tu crnilo od ljudi i prijeteća lavina *ressentiment*-a, koja i pri kompromisu s visokom kulturom ne nalazi izlaz iz pakla, ostajući snažno samoisključena iz boljega, zanesena lošim i pogrešnim³³. Opet kao i Nietzsche, Sloterdijk se zgraža nad plitkim bićima što se susreću u njemačkim školama i medijima. Univerzalna cinična erozija i entropija nipošto nisu poštedjele mlade, koji su zapravo psihički vrlo stari, adaptirani na dvotisućljetne starce. Ostvaren je Nietzscheov zahtjev da mladi dođu do riječi, no pokazali su se praznim anđelima³⁴. Njihov prirodni instinkt nije iscijelio izgubljeni raj, već ih je prije učinio žrtvom manipulacija. Ovdje dotičemo još jednu omiljenu pedagošku metu kritike postnietzscheanskoga obrazovnog pesimizma, koju Hannah Arendt formulira kao apsolutiziranje infantilnoga svijeta pogrešnim brisanjem razlike između rada i igre³⁵. Arendt projekt emancipacije djece drž napuštanjem i izdajom djece, za koju traži zaštitu od javnosti – kao elementa svijeta odraslih – i odgojne socijalizacije u obrazovnim ustanovama koje poučavaju umijeće življenja po etičko-sentimentalnom receptu: kako se slagati s drugima i kako postati simpatičan. Pretpostavka o postojanju autonomnog svijeta djece legalizira tiraniju većine u toj skupini i brisanje generacijskih razlika, što najviše šteti autoritetu nastavnika i sposobnijim učenicima, tvrdi Arendt.

³² Peter Sloterdijk, *U istom čamcu*, prev. Aleksandra Kostić, Beogradski krug, Beograd 2001.

³³ Isto, s. 136. »Opće obrazovanje je samo stupanj koji prethodi komunizmu: obrazovanje će na ovom putu biti toliko oslabljeno da više neće moći donijeti nikakvu privilegiju. Ono je najmanje lijek protiv komunizma. Najopćije obrazovanje, odnosno barbarstvo, upravo je preduvjet za komunizam« (F. Niče, *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, s. 118.).

³⁴ Isto, s. 216. »Na ovome mjestu, pomišljajući na *omladinu*, uzvikujem: 'Kopno! Kopno!' Dosta je i previše bilo strasno tragalačkog i lutajućeg putovanja po tamnim stranim morima!« (F. Niče, *O koristi i šteti istorije za život*, prev. Milan Tabaković, Grafos, Beograd 1986., s. 75–76).

³⁵ Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, s. 239. Kritiku permisivne pedagogije

Pitanje kurikuluma: »Velike knjige« vs. *Pop&Cool*

U zahtjevu za navodno relevantnijim kurikulumom u američkim školama i na sveučilištima, Christopher Lasch vidi isključivo zaobilaženje istinski relevantnoga intelektualnog rada i nesposobnost za koncentraciju na ono što transcendirira neposredno iskustvo³⁶. Bez dvojbe, Arendt i Lasch – kao i Leo Strauss i Allan Bloom te niz drugih autora, istinski intelektualni rad ne odvajaju od njegova utemeljenja u klasičnim izvorima, tzv. velikim knjigama. Na tragu Bellove kritike neposrednosti masovne zabave i moderne vizualne kulture – uvijek u kombinaciji s kritikom senzibiliteta šezdesetih – kreće se i noviji obrazovni pesimizam jednoga Alaina Finkielkrauta ili Rogera Scrutona³⁷. Potonji konzervativni autor kritizira konformističke i konzumističke aspekte popularne kulture mladih, ukazujući na realnu etabiliranost te kulture i potpuni gubitak subverzivnog potencijala u okoštaloj sirovosti njezinih gesta. Iako u kritici *pop*-a može potvrditi pokoju tezu lijevog autora Marka Terkessidisa, Scruton *pop* shvaća kao spontani odgovor na propast Eliotove opće ili obične kulture³⁸. Drugim riječima, sveprožimajuću religioznost, djelatnu ponajprije na nesvjesnoj razini, istisnula je – Bellovim riječima – dionizijska intoksikacija.

Obrazovni pesimisti poput Eliota i ovdje uglavnom slijede Nietzscheovo otpisivanje sreće najvećeg broja kao obrazovno beskorisne ili štetne, kao i Nietzscheov zagovor monaško-asketskog ili militarnoga kulturnog mentaliteta. Jaspers tako žali nad činjenicom da se pojedinac cijeni samo ako je interesantan te se zalaže za pravi odgoj kao strogu ozbiljnost i disciplinu kao kralježnicu obrazovanja³⁹. Baudrillard će tome nadodati dozu

³⁶ Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism*, s. 149.

³⁷ »... dugi proces preobraćivanja potrošnje kakvu uvedoše zapadnjačka društva u hedonizam, danas doživljuje svoj vršak u idolatriji juvenilnih vrednota. Buržuj je mrtav, da živi Adolescent!... drugi prije svega hoće da se zabavi, da se opusti, da u dokolicu šmugne pred neumoljivošću škole, pa kulturalna industrija stoga u njem nalazi model čovječanstva do u tančine nalik svojoj vlastitoj suštini« (Alain Finkielkraut, nav. dj., s. 145.). Od istog autora vidi također: »Likvidacija nasljedaa«, prev. Srđan Rahelić, u: *Europski Glasnik*, Godište III, br. 3, Zagreb 1998. Za sličnu kritiku permisivne pedagogije, vidi: Pascal Bruckner, nav. dj., s. 75–98. Vidi i Roger Scruton, *An Intelligent Person's Guide to Modern Culture*, St. Augustine's Press, South Bend, Indiana 2000., s. 105–122.

³⁸ Vidi: *Notes towards the Definition of Culture*, u: T.S. Eliot, nav. dj.

³⁹ Karl Jaspers, nav. dj., s. 121. »I drama odveć slobodarskog odgoja, lišenog zabrane i nadzornih okvira, krije se u tome što on zapravo nije odgoj« (Pascal Bruckner, nav. dj., s. 98.). Konrad Lorenz piše o općem smekšavanju i gubljenju emocija, rastućoj netoleranciji prema bolu i nesavladivoj – potrošačkoj! – potrebi za trenutnim zadovoljenjem (*instant gratification*), o beskrajnoj dosadi koja se pri tome rađa; konačno, o popratnom fenomenu propadanja genetskog nasljedaa. Vidi Konrad Lorenz, nav. dj.

postmoderne ironije svojim proricanjem lijepih dana za fašističke i autoritarne metode na sveučilištu⁴⁰. Zabavu ili *entertainment* kao bitno načelo liberalnog obrazovanja u SAD-u detektirao je još davno Knut Hamsun⁴¹. Kritiku američkog obrazovanja kao instrumenta amerikanizacije imigranata – u dvostrukom smislu socijalne kontrole i obeshrabrenja njihovih kulturnih aspiracija – razvili su poznavatelji prilika iz prve ruke poput Arendt i Lascha. No, antiamerikanizam i ovdje nije nikakvo mišljenje, jer je kao dio Zapada amerikanizam i dalje nešto europsko. Stoga je američki entuzijazam stvaranja novog svijeta – na kulturnom temelju *tabule rase* – tek povlaštena metafora za globalno stanje stvari.

Perspektive?

Odlučimo li ipak zaustaviti rijeku pesimizma, moramo se zapitati: koje su uopće perspektive obrazovanja u našoj duhovno-povijesnoj situaciji? Većina obrazovnih pesimista odavno se odrekla kolaboracije u korist nomada budućnosti i rezervirala mjesta u katakombama, ili čak nevidljivim crkvama visoke kulture. No, projekt odgoja neke nove elite posljednjih Rimljana, nietzscheovskih rušitelja, ili schillerovsko-ruskinovskih ekoesteta teško da itko više može doživjeti bez vladajuće ironije, a kamoli prihvatiti s romantičarskim žarom. Gorko, ali istinito zvuči Jaspersovo priznanje da »svaka povijesna situacija poznaje samo vlastite mogućnosti ostvarenja«⁴². Prema tome, puka negacija razdoblja nije dovoljna, niti Odgoj i Obrazovanje s velikim »O« mogu reformirati kulturu⁴³. Sudbina nam ovisi o vladajućoj definiciji kulture, a to je očito ona Baumanova, koja zatvara oči pred tragedijom kulture i nastoji crpiti što više optimističke energije za perpetuiranje sustava ovisnog o potrošnji i slobodnom izboru. Kao što kaže Baudrillard, društveni obzor vrijednosti i dalje postoji, makar te vrijednosti bile odvojene od sadržaja i djelatne u praznini. Iz te praznine želi se izaći, kao što se i dalje želi učiti i čitati. Kako da u postojećim uvjetima opstane čitateljska i učeničko-studentska zadruga? Jesu li doista začeci novih perspektiva subkulturno blokirani do daljnjeg, kao što to tvrdi Sloterdijk, koji ipak zaziva dobre knjige iz davnine kao svjetionike usred velike bijede koja se obušila na ljude?⁴⁴ Pod pret-

⁴⁰ Jean Baudrillard, nav. dj., s. 217.

⁴¹ Vidi Knut Hamsun, *La vita culturale dell'America moderna*, prev. Enrica Berto, Arianna Editrice, Casalecchio 1999., s. 132–138.

⁴² Karl Jaspers, nav. dj., s. 128.

⁴³ T. S. Eliot zagovara »Obrazovanje« u: nav. dj., s. 171–186.

⁴⁴ Peter Sloterdijk, *U istom čamcu*, s. 216.

postavkom da je konzervativizam esencijalni dio odgojnog djelovanja, Hannah Arendt upozorava na potrebu maksimalnog respekta prema prošlosti, obzirom na ekstremnu teškoću očuvanja i minimuma tradicije⁴⁵. No, osim preporuke vječnoga klasičnog kurikuluma, neki obrazovni kulturni pesimisti znaju se otvoriti i izazovima novih tehnologija. Toynbee je u tom smislu istaknuo *BBC* kao primjerni doprinos nastojanju da se podizanjem standarda masovnog obrazovanja polaznici učine otpornim na iskorištavanje i propagandu⁴⁶. Ostavimo li Nietzscheov veliki stil na čekanju do daljnjega, tu bi ponajprije bila naša suvremena zadaća – u odgoju za slobodu. No, treba zajedno s Romanom Guardinijem naglasiti – i za samo uz pomoć askeze dosežnu unutarnju slobodu od demonskog karaktera medijskog nasilja⁴⁷. Drugim riječima, iako sekularizacija čini temeljnu dinamiku modernog društva, a silazak s toga kolosijeka približava psihijatrijski simptomatičnome, rješenje i ovdje ne možemo izgatati zatvoreni u utrobi suvremenosti⁴⁸. I svaki se strpljivi pedagoški rad u borbi s rezignacijom ipak oslanja na neku vrstu utopije. Bilo bi doista neodgovorno pred mladima preuzeti odgovornost samo za nužnu istinu ovog svijeta. Dakle, do daljnjega se od profesora realno zahtijeva nemoguće⁴⁹.

⁴⁵ Hannah Arendt, *Tra passato e futuro*, s. 251. Ovo bi se moglo odnositi i na poštivanje starijih od strane mladih, no stoji i Baumanova teza: »... postmoderni muškarci i žene zamijenili su dio svoje moguće sigurnosti za dio sreće« (Zygmunt Bauman, nav. dj., s. 3.). Uspom stupnjevim slobode (Houellebecq) za starije osobe znači ponižavanje prisilnom prilagodbom i polaganu diskvalifikaciju. »S jedne strane hegemonijalni dio društva posvojeio je koncepte mladeži i mladosti: ono što se ranije dovodilo u vezu s mladima – sloboda, kreativnost, samoozbiljenje, fleksibilnost, otvorenost – a za što su se omladinski pokreti napokon borili, danas je posvuda postalo prisilno mjerilo. Danas čovjek mora biti takav da bi preživio... Mladost je danas postala neka vrsta kontrolnog mehanizma za individue u društvu« (Mark Terkessidis, *Arkzin* 4, prosinac/siječanj 1998.). »Svijet koji poštuje samo mladost, malo-pomalo proždire ljudska bića«. (Michel Houellebecq). »Aktualni revolt mladih temelji se na mržnji: mržnji toliko snažnoj da nas podsjeća na mržnju koja je najopasnija i koju je najteže iskorijeniti: nacionalističku mržnju« (Konrad Lorenz, nav. dj., s. 93.).

⁴⁶ Arnold Toynbee, nav. dj., s. 293. Ovo je na tragu Simmelova savjeta da se iskoristi današnja mogućnost da ljudi bolje i brže doživljuju sadržaje objektivne kulture. Vidi *Kontrapunkti kulture*, s. 111.

⁴⁷ Romano Guardini, *Konac novoga vijeka*, prev. Boris Perić, Verbum, Split 2002., s. 90–91.

⁴⁸ Vidi: Peter Strasser, *Nedovršena sekularizacija umjetnosti*, prev. Tamara Marčetić, u: *Europski Glasnik*, Godište IV, br. 4, Zagreb 1998., s. 305. Izraz označen navodnicima je Nietzscheov. »Svijet stvari je kao i ideja o Bogu također samo dio moje svijesti. Kao djeca se kroz organsko nasljeđe ili odgoj budimo uz jednu, kao i uz drugu. Ako je oštećeno nasljeđe, nedostaje odgoj i nastaje idiot, bez obzira da li naspram zbilje ili naspram ideje o Bogu« (Franz Werfel, nav. dj., s. 63.).

⁴⁹ »... naše škole i nastavnici jednostavno ignoriraju moralni odgoj, ili se zadovoljavaju formalnostima; i sama riječ vrlina, a o čemu učitelj i učenik ne misle više ništa, predstavljaju

Zaključak

Očito, nismo u stanju ponuditi decidirane odgovore. Možda je na kraju bitno razjasniti jednu stvar: smatramo da pesimistički diskurs o suvremenom obrazovanju u svojoj jezgri sadrži ono što nazivamo kritičkom misli. Utoliko svaki od navedenih autora i tekstova može pomoći u tražanju za izlazom iz krize školstva. Jer kritika je i etimološki povezana s riječju kriza. Ona je u svojoj povijesti značila i spor i presudu, kao i trenutak liječnikovog donošenja odluke – nakon kojega bolesnik umire ili otpočinje izliječenje. Pojednostavljeno, pozitivna perspektiva svakako uključuje i multimedijalnu učionicu i nastavnike koji s ljubavlju obavljaju svoj plemeniti poziv. No, s obzirom na smještaj škole u interaktivnom okviru civilizacije, riječ je i o djelatnosti kojoj prijete realne opasnosti. O nekima od tih opasnosti – često i na ne baš korektan način – ponešto možemo naučiti i od citiranih mračnjaka ili kulturnih pesimista.

Citirana literatura

1. Arendt, H. (1999), *Tra passato e futuro*. Garzanti Libri s.p.a.
2. Arnold, M. (1993), *Culture and Anarchy*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Baudrillard, J. (2001), *Simulakrumi i simulacija*. Karlovac: Naklada DAGGK.
4. Bauman, Z. (1998), *Postmodernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
5. Bell, D. (1996), *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York: Basic Books.
6. Berdajev, N. (2001), *Filozofija nejednakosti*. Podgorica: Oktoih.
7. Bloom, A. (1990), *Sumrak američkog uma*. Beograd: Prosveta.
8. Bruckner, P. (1997), *Napast nedužnosti*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.
9. Castoriadis, C. (1999), *Uspion beznačajnosti*. Čačak–Beograd: Umetničko društvo Gradac.
10. Eliot, T. S. (), *Christianity and Culture*. San Diego: A Harvest Book (bez godine).
11. Finkielkraut, A. (1992), *Poraz mišljenja*. Zagreb: Naprijed.
12. Groys, B. (1998), *Budućnost pripada tautologiji*. U: *Europski Glasnik*, Godište IV, br. 4, Zagreb.
13. Guardini, R. (2002), *Konac novoga vijeka*. Split: Verbum.

14. Hamsun, K. (1999), *La vita culturale dell'America moderna*. Casalecchio: Arianna Editrice.
15. Jaspers, K. (1998), *Duhovna situacija vremena*. Zagreb: Matica Hrvatska.
16. Lipovetsky, G. (1987), *Doba praznine: ogledi o savremenom individualizmu*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
17. Lorenz, K. (1998), *Gli otto peccati capitali della nostra civiltà*. Milano: Adelphi edizioni.
18. Niče, F. (1997), *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
19. Niče, F. (1986), *O koristi i šteti istorije za život*. Beograd: Grafos.
20. Niče, F. (1987), *Šopenhauer kao vaspitač*. Beograd: Grafos.
21. Schürmann, R. (1990), *Heidegger on Being and Acting: From Principles to Anarchy*. Bloomington: Indiana University Press.
22. Scruton, R. (2000), *An Intelligent Person's Guide to Modern Culture*. South Bend, Indiana: St. Augustine's Press.
23. Simmel, G. (2001), *Kontrapunkt kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
24. Sloterdijk, P. (2001), *U istom čamcu*. Beograd: Beogradski krug.
25. Strasser, P. (1998), *Nedovršena sekularizacija umjetnosti*. U: *Evropski Glasnik*, Godište IV, br. 4, Zagreb.
26. Spengler, O. (1990), *Propast Zapada*. knjiga IV., Beograd: INP Književne novine.
27. Toynbee, A. (1987), *A Study of History*. Oxford: Oxford University Press.
28. Werfel, F. (1999), *Između gore i dolje*. Zagreb: Naklada Moderna vremena.

EDUCATION OF CONSUMERS

Alen Tafra

The spread of universal compulsory education is one of the most important changes that has been brought about by democracy. This is why the reflection on the present educational crisis calls to be placed within the larger context of »spiritual condition« that we have been living in for two centuries. The critique of universal education is hence from its very beginning related to the critique of phenomena like secularization, individualism, egalitarianism, mass culture and mass media (Nietzsche, Eliot, Hamsun, Spengler, Heidegger, Jaspers, Toynbee etc.). »The second individualistic revolution« as »the second phase of the consumer society« (Lipovetsky) points towards the contemporary exhaustion of even »revolutionary« alternatives. Yet the »consumer co-operative« liberal cultural paradigm – as the »production of consumers« (Bauman) – does not infuse enough confidence in the capacity of western societies to

produce individuals that are indispensable for their perpetuation. Namely, the consumerist and conformist characteristics of youth culture make cool pedagogic endeavours suspicious (Arendt, Lorenz, Bloom, Lasch, Sennett, Scruton, Baudrillard, Castoriadis, Bruckner, Finkielkraut, de Benoist, Gehlen, Sloterdijk, Terkessidis etc.). The new visual culture and the new sources of information may also produce the new kinds of youth entertainment as well as the old »Alexandrianism«. Thus the aspiration about interdisciplinary science on education must confront its long shadow: the critique of the entire »Sensate« (Sorokin) sociocultural system. This is the relevant condition of each optimistic educational prospective – which this field urgently calls for.

Key words: Alexandrism, critique of education, educational pessimism



LJUDSKA PRAVA I ODGOJ – FILOZOFSKI I ETIČKI TEMELJI

Milena Radovan Burja

Sveučilište u Zadru

Primljeno 10. prosinca 2004.

Polazeći od očekivanja da obrazovanje u 21. st. pomogne u osvještavanju pitanja vezanih uz stvaranje demokratičnijeg, tolerantnijeg i odgovornijeg svijeta, filozofski propitivati temeljne pojmove vezane uz ljudska prava i slobode, univerzalizaciju prava, univerzalne vrijednosti, suvremeni kontekst jednakopravnosti, humanosti i odgovornosti (s posebnim osvrtom na kantovsku tradiciju, J. Rawlsa i M. Nussbaum), potaknuti odgovor na pitanje: što odgoj i društvo mogu činiti s obzirom na ideju čovjeka kao slobodnog i dostojanstvenog bića, te s obzirom na koncept vezivanja razvoja pojedinca s razvojem demokratičnijeg društva.

Ključne riječi: sloboda, jednokoprapnost, univerzalne vrijednosti, dostojanstvo osobe

Odgoj za ljudska prava kao odgoj za razvoj i vrijednosti demokracije

Okosnica odgoja i obrazovanja o ljudskim pravima i za ljudska prava izgrađena je i širi se u svijetu zadnjih pedesetak godina. Odgoj za ljudska prava je dugoročna strategija koja podupire obrazovne programe za unaprjeđenje mira, demokracije, razvoja, zakonitosti, rad na »punom razvoju ljudske osobe i jačanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda« (iz čl. 26. *Opće deklaracije o ljudskim pravima*) te je kao takav usredotočen na razvoj i budućnost.

Kako su problemi kojima se filozofija bavi univerzalni problemi ljudskoga života i postojanja općenito te s obzirom na to da filozofsko promišljanje ohrabruje otvorenost, kritičnost, slobodu mišljenja i istraživanja, filozofija odgoja prepoznaje u tome kroz odgajanje i njegovanje kvaliteta vezanih uz odgovornost za budućnost, važno sredstvo ostvarenja osobnog razvoja pojedinca povezano s propitivanjem i promišljanjem uvjeta boljeg razvoja svih ljudi i razvoja društava.

Na tom tragu, u promijenjenim i sve složenijim uvjetima razvoja obrazovanja u 21. st., uz koncepciju cjeloživotnog učenja i nužnost pomaka prema društvu koje uči, s naglaskom na to da odgovorno shvaćeno *učiti kako učiti* doprinosi razvoju slobode i samostalnog djelovanja, priprema svakoga da preuzme svoje odgovornosti s obzirom na važna pitanja suvremenoga svijeta, pri čemu su pitanja mogućnosti izbora i razvoja sposobnosti, kritičkog vrednovanja i demokratskog sudjelovanja odlučujuća da bi se smisljeno i odgovorno djelovalo, ohrabrujući poštovanje ljudskih prava, odupiranje predrasudama i negiranju sloboda drugoga, kao i suprotstavljanje svakom obliku onemogućavanja razvoja pojedinca i društva.

Zato odgoj treba shvatiti i kao preuzimanje odgovornosti za stalno unaprjeđivanje i osmišljavanje postojanja kako svakog pojedinca, tako i čovječanstva te u tom smislu »svaka koncepcija ljudskog roda znači usporadni razvoj individualnih autonomnosti, razvoj sudjelovanja u zajedništvu, kao i razvoj osjećaja pripadnosti ljudskoj vrsti. U srcu te kompleksne trijade izranja svijest.«¹

Ta svijest je u čovjekovim težnjama prisutna odavno, ali način na koji nje postaje svjestan i može je izabrati uvelike je određen sustavima moći i tlačenja, kao i reakcijama na njih, da bi se kroz mukotrpan razvoj političkih, ekonomskih i društvenih kompleksnosti koje su pospješile razvoj individualnosti, što se potvrđuje i u pravima čovjeka i građanina, tek u novije doba priznalo da je čovjek kao čovjek biće slobode i dostojanstva.

Utoliko što čovjek sam sebe određuje, pokazuje se dostojnim samoga sebe, gradi sebe, usmjerava sebe ljudski. Time ljudsko dostojanstvo znači bivanje i postajanje čovjekom. Da je odgoj svojevrstan proces kojemu je cilj i svrha pomagati pojedincu u osvajanju prostora slobode i dostojanstva u postajanju osobom, ističe i Kant svojim poznatim stavom da čovjek samo odgojem može postati čovjekom.

U ovom ću radu pokušati analizirati i povezati ključne filozofske i etičke pojmove dostojanstva i vrijednosti ljudske osobe kroz promišljanja nekih od nezaobilaznih mislilaca koji su dali važan doprinos tim pitanjima, ali i otvorili nova za daljnje promišljanje. Započinjući s Kantom koji je to izrazio mišlju da je čovjek dostojan da bude slobodan, da posjeduje dostojanstvo za posve određenu slobodu, tj. slobodu kao autonomiju ili samoodređenje, otvara se pitanje čovjekova odnosa prema tim vrijednostima kao i prava na te vrijednosti.

¹ Edgar Morin, *Odgoj za budućnost*, Educa, Zagreb, 2002., str.117.

Kantovo shvaćanje prava i humanosti, moral univerzalnog poštovanja

Za Kanta je sloboda pravo koje pojedinac posjeduje, kao apsolutno temeljno u smislu da je ono uvjet stjecanja svih drugih prava, što znači da prava postoje samo za slobodno biće. U prirodnom stanju čovjek se određuje kao razumno biće, tj. prirodno se pravo temelji na svijesti koju pojedinac ima o svojoj vlastitoj prirodi razumnog bića. Svijest koju pojedinac ima o svojoj prirodi razumnog bića nije svijest o nekom pravu na način da bi on za sebe kao pojedinca zahtijevao prava u pogledu kojih bi se zadovoljio njihovom neprenosivošću. Ta svijest je moralna svijest, koja proizlazi iz svijesti o dužnosti da se u drugome i u sebi samome, poštuje sloboda i dostojanstvo razumnog bića. To znači da pojedinac shvaća da ima neprenosivu dužnost da svoje egoistične, osobne, nagonске i bilo koje druge prirodne interese podredi zakonu uma. Misli li u stvari Kant da može dokazati da postoji neki smisao riječi *dobro* koji, na osnovi svoje racionalnosti, mogu priznati svi ljudi?

Sadržajni pojam dobra Kant iznosi u svojem kategoričkom imperativu, a utemeljenje tog pojma nalazi u ideji uma. U 2. formulaciji kategoričkog imperativa: »Radi tako da čovječanstvo kako u tvojoj osobi, tako i u osobi svakoga drugoga svagda ujedno uzimaš kao svrhu, a nikada samo kao sredstvo«², Kant u stvari izražava, na temelju pretpostavke o zajedničkoj moralnoj svijesti, zahtjev da nitko ne bude instrumentaliziran, što se može nazvati i moralom univerzalnog poštovanja.

U načinu na koji Kant obrazlaže zajedničku moralnu svijest, misleći pri tome razumijevanje riječi *dobro* čiji se smisao sastoji u tome da ga svi mogu općenito priznati, Kant se, u stvari, usko nadovezuje na teorije dogovora. Jer, ako se teorije dogovora pozivaju na to da se podvrgavamo normama za koje želimo da im se podvrgavaju i svi drugi, onda je Kantov kategorički imperativ: »Radi samo prema onoj maksimi za koju ujedno možeš htjeti da postane općim zakonom«³ vrlo blizu toga. Jedna od razlika jest u tome što Kant zapovijeda pridržavanje pravila zato što je to dobro, a kontraktualist zastupa teoriju dogovora samo instrumentalno (zato da bi ih se drugi pridržavali u odnosu na mene). Zato je Kant pretpostavio razumijevanje 1. formulacije kategoričkog imperativa razumijevanju 2. formulacije, tj. da se pravila ne smiju slijediti instrumentalno i radi vlastitih ciljeva, nego radi njih samih, a u 2. formulaciji obrazlaže, i radi drugih ljudi shvaćenih kao svrhe u sebi, koji posjeduju neku instrumental-

² I. Kant, *Osnivanje metafizike čudoređa*, Feniks, Zagreb, 2003., str. 50.

³ I. Kant, *Osnivanje metafizike čudoređa*, Feniks, Zagreb, 2003., str. 41.

nu ili relativnu vrijednost, nego i neku unutarnju vrijednost, a to je dostojanstvo.

Štoviše, kod Kanta je riječ o jednakom dostojanstvu svih članova univerzalne zajednice, a »samo zakonodavstvo, koje određuje svaku vrijednost, mora baš zato imati dostojanstva, tj. bezuvjetnu, neusporedivu vrijednost, za koju samo riječ *poštovanje* podaje dostojan izraz procjene koju umno biće treba da načini o njemu.«⁴ Poštovanje i dostojanstvo su za Kanta korelati.

Moralnost i pravo, dužnost poštivanja ljudskih prava

Nekoga poštivati znači priznavati ga kao subjekt moralnih prava, a moralni se stav sastoji u tome da se svatko drugi priznaje kao subjekt jednakih prava. Kao što G. Vlastos smatra da je govor o apsolutnoj vrijednosti svih osoba u osnovi našem uvjerenju o neotudivim ljudskim pravima⁵ te da je smisao uvođenja apsolutnih vrijednosti u tome da se podupru ljudska prava, a to znači moral univerzalnog poštovanja, krenuvši time dalje od Kanta za kojeg je shvaćanje o čovjeku kao svrsi po sebi utemeljeno u umu, pa zato nije toliko u osnovi moralnim pravima i dužnostima, koliko je identično s uvjerenjem da prava i dužnosti postoje, a to znači s moralom univerzalnog poštovanja, isto tako E. Tugendhat⁶ uočava da se sadržaj 2. formulacije Kantovog kategoričkog imperativa može razumjeti kao uzimanje u obzir prava drugih, a moralna prava kao ona koja dodjeljuje samo moralno zakonodavstvo, priznajući ljude kao nosioce prava, priznajući i obvezu prema tim pravima.

Ako je to tako, onda se moralna prava mogu razumjeti u jačem smislu, tj. tako da iz toga proizlazi neka kolektivna moralna dužnost da se institucionalizira odgovarajuća zakonska pravna instancija. Jer, onaj tko želi imati pravo na nešto ne želi samo da su drugi pojedinačno obvezani ne osporavati mu na to pravo, nego želi da su i kolektivno obvezani štiti ti to njegovo pravo, jer pravo koje se ne štiti malo vrijedi.

Uz to što su ljudska prava utemeljena u svijesti pojedinca tako da odgovaraju dužnosti prema drugima, ljudska su prava utemeljena na odnosu jedne osobe prema drugoj, a taj odnos je odnos jednakosti.

⁴ Isto, str. 57.

⁵ G. Vlastos, *Justice and Equality*, u: J. Waldron, *Theories of Rights*, Oxford, 1984.

⁶ Ernst Tugendhat, *Predavanja o etici*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2003.

John Rawls o pojmu osobe i pravednosti

Pitanjem o tome kako vrijednosti slobode i jednakosti najbolje izraziti u osnovnim pravima i slobodama građana tako da odgovaraju zahtjevima slobode i jednakosti u suvremenoj političkoj filozofiji posebno se bavi J. Rawls. Posebno u svojem djelu *Politički liberalizam* Rawls osobu shvaća kao slobodnog i jednakog građanina, kao političku osobu moderne demokracije s političkim pravima i dužnostima građanina, kao onoga tko stoji u nekom političkom odnosu prema drugim građanima. Slobodnim i jednakim osobama osobe se shvaćaju na osnovi toga što posjeduju potreban stupanj dviju moći moralne osobnosti – sposobnost za osjećaj pravednosti i sposobnost za neku koncepciju dobra, s tim da s obzirom na pitanje o tome koja je koncepcija političke pravednosti najprikladnija za to da se u osnovnim institucijama ostvare vrijednosti slobode i jednakosti, Rawls analizira osjećaj pravednosti kao sposobnost da se razumije javna koncepcija pravednosti koja karakterizira pravične uvjete društvene kooperacije, sposobnost da se ona primjeni te da se na temelju nje djeluje. Osjećaj pravednosti izražava i spremnost da se prema drugima djeluje pod uvjetima koje drugi također mogu javno prihvatiti, a to uključuje obvezu građana da prepoznaju i priznaju jedni druge kao slobodne i jednake osobe unutar političke kulture demokratskog društva.

Teorija o ljudskim sposobnostima Marthe Nussbaum

Inspirirana idejom čovjeka kao slobodnog i dostojanstvenog, na način kako ga shvaća John Rawls, te gradeći svoju ideju u tom smislu, Martha Nussbaum, utjecajna filozofkinja našeg doba, zastupa teoriju o ljudskim sposobnostima (razrađujući je s aristotelovskih moralno filozofskih polazišta, nakon što ju je prvi izložio ekonomsko-politički teoretičar Amartya Sen).

Prema njoj, ljudske sposobnosti određuje »sam minimum onoga što zahtijeva poštivanje ljudskog dostojanstva«⁷, a fokusiranje na ljudske sposobnosti podrazumijeva uvažavanje onoga što ljudi stvarno mogu činiti i biti. Referirajući na Rawlsovu koncepciju osobe kao moralne koncepcije, one koja započinje od naše svakodnevne koncepcije osoba kao osnovnih jedinica mišljenja, odlučivanja i odgovornosti te prilagođena političkoj koncepciji pravednosti, a »osnovna ideja znači da su osobe na temelju svojih dviju moralnih moći (sposobnosti za osjećaj pravednosti i za neku

⁷ Martha C. Nussbaum, *Woman and Human Development*, The Capabilities Approach, Cambridge, 2000, p. 5.

koncepciju dobra) te umskih moći (sudenja, mišljenja i zaključivanja povezanog s tim moćima) slobodne. To što te moći posjeduju u potrebnom minimalnom stupnju kako bi bili u potpunosti kooperirajući pripadnici društva osobe čini jednakima.«⁸, slično i Nussbaum zastupa koncepciju osobe tako da obrazlaže dvostruku intuiciju o ljudskim bićima, naime da svi, zato što su ljudska bića, imaju jednako dostojanstvo i vrijednost, bez obzira na položaj u društvu ili bilo koje druge razlike te da je prvenstveni izvor vrijednosti moć moralnog izbora koja se sastoji u sposobnosti da se planira život u skladu s vrednovanjem ciljeva.

Također obrazlaže da moralna jednakost daje osobama pravo na pravedno traženje stanovite vrste tretiranja od društva i politike, u smislu poštivanja i promicanja jednake vrijednosti osoba. Važno je istaći da Martha Nussbaum u svojoj teoriji koja zagovara pristup s obzirom na sposobnosti tretira ljude pojedinačno, kao racionalne i slobodne djelatnike koji mogu birati svoje životne ciljeve i težnje na temelju svojih sposobnosti, a ne (kako se često tretiraju) samo unutar položaja u kojemu se nalaze bilo unutar obitelji ili društva na temelju nejednake distribucije moći.

Za razliku od preferencijalnog utilitarizma koji smatra da bi oni koji planiraju i odlučuju u društvu trebali pomoći pojedincima da uvećaju prednosti koje već imaju prije nego što se društvene politike primjene na njih (jer su i te prednosti pod utjecajem društvenih aranžmana), pristup koji polazi od sposobnosti odbija da te prednosti budu preporučeni standard onoga što je društveno vrijedno. Jer, neke prednosti mogu biti iskrivljene te onaj tko je u nekom podređenom položaju ili zlostavljeni slabiji članovi društva (žene i djeca npr.) mogu postati uvjereni da je umjereno zaštićen položaj podređenosti ili tlačenja ono najbolje što u danim okolnostima mogu imati te ne teže većoj slobodi.

Isto tako, za razliku od pristupa pitanjima o distribuciji resursa kojima se bavio A. Sen, M. Nussbaum smatra da resursi nemaju vrijednost sami po sebi neovisno o mogućnostima ljudskog funkcioniranja, tj. neovisno o tome što ljudi zapravo mogu činiti i biti. Zato traži da se uvažavaju potrebe i interesi ljudi s obzirom na te resurse te njihove različite mogućnosti, da bi se omogućilo funkcioniranje, pa na temelju toga planirati politiku razvoja da bi se pojedincima omogućio razvoj i potrebne sposobnosti.

Lista sposobnosti koju predlaže M. Nussbaum izvedena je uvažavanjem aristotelovskog pitanja koje su aktivnosti karakteristične za čovjeka i temeljne da bi se omogućio istinski ljudski život i njegovo funkcioniranje.

⁸ J. Rawls, *Politički liberalizam*, KruZak, Zagreb, 2000., str. 16.

Navodeći 10 temeljnih ljudskih sposobnosti (1. Život; 2. tjelesno zdravlje i integritet; 3. zaštita tjelesnog integriteta i mogućnost slobodnog kretanja; 4. osjeti, mašta, mišljenje; 5. emocije; 6. praktični razum; 7. veze odanosti i odnosa prema drugima, moći biti tretiran kao dostojanstveno biće čija je vrijednost jednaka onoj drugih ljudi, a tako tretirati i druge; 8. druge vrste – moći Živjeti brinući se za druge vrste i svijet prirode; 9. igra – moći se smijati, igrati, uživati; 10. kontrola nad okolišem kao: a. politička: imati prava političke participacije, slobodu govora i udruživanja; b. materijalna: pravo na vlasništvo te pravo na rad pod jednakim uvjetima), M. Nussbaum ih stavlja u kontekst tipa političkog liberalizma koji ih čini posebnim političkim ciljevima. One su predmet preklapajućeg konsenzusa među ljudima koji inače imaju vrlo različite koncepcije dobra.

Navedene sposobnosti vrijede za svaku i za sve osobe, tretirajući svakoga kao cilj, a ne nikako samo kao sredstvo za ciljeve drugih, tj. princip koji uvažava sposobnosti svake osobe temelji se na principu osobe kao cilja, svrhe po sebi u kantovskom smislu.

Njen pristup koristi ideju praga razine svake sposobnosti ispod koje, smatra se, ni jedno pravo ljudsko funkcioniranje ne bi trebalo biti, a društveni cilj, kao i cilj obrazovanja treba razumjeti u smislu omogućavanja što boljeg funkcioniranja tih sposobnosti.

Ljudska prava i sposobnosti – zahtjevi upućeni društvu i obrazovanju

Sposobnosti, kako ih Nussbaum shvaća, u bliskom su odnosu prema ljudskim pravima, kako se ona shvaćaju u suvremenim međunarodnim raspravama i u političkoj filozofiji. U stvari, sposobnosti i zahtjevi za njihovim funkcioniranjem, u području ljudskih prava obuhvaćaju ono što su prava prve generacije (građanska i politička prava) i prava druge generacije (ekonomska i socijalna prava). Imaju i sličnu ulogu jer podupiru i filozofski opravdavaju temeljne vrijednosti prava i ustavne principe.

Problem ljudskih prava kao i rad na njihovom promicanju i ostvarivanju, nije nimalo lagan zadatak. Različita osnova na temelju koje se traži pravo, različito pozivanje na obvezu provođenja i osiguravanja prava te različita shvaćanja odnosa između prava i dužnosti, samo su neka od razloga za neslaganje, bilo s filozofskih polazišta, bilo kao društveni cilj i obveza prema građanima. Razlike su također i s obzirom na shvaćanja jesu li ljudska prava prvenstveno prava da čovjek bude tretiran na određeni način, jesu li to prava na određenu razinu blagostanja, prava na resurse dovoljne da bi se mogli ostvarivati Životni ciljevi, prava na određene mogućnosti s obzirom na sposobnosti nužne za njihovo funkcioniranje.

Martha Nussbaum smatra da njena teorija o sposobnostima ima prednost utoliko što jasno izlaže cilj čovjekovog plana u vezi s ostvarenjem ljudskog funkcioniranja istovremeno se zalažići za što bolje mogućnosti realiziranja kroz mogućnost slobode izbora, a predlaže da se u nekim područjima ljudska prava mogu bolje shvatiti ako se shvate kao složene sposobnosti za razliku od jednostavnih sposobnosti. Ako govorimo, npr. o pravu na političko sudjelovanje, pravu na slobodu govora, pravu na obrazovanje i sl., možemo o tome govoriti i kao o sposobnostima, tako da osiguravanje nekog od tih prava čovjeku znači staviti ga u situaciju da njegove složene sposobnosti mogu funkcionirati u tom području.

Određujući prava u pojmovima složenih sposobnosti, ukazuje na to da ljudi u nekom društvu nemaju stvarno pravo na političku participaciju samo zato što je to pravo proklamirano, nego stvarno imaju to pravo samo ako postoje uspješna mjerila koja im omogućuju da mogu biti istinski sposobni za političko sudjelovanje te da se mogu time koristiti. Navodeći niz primjera iz života gdje o vrednovanjima sredine i društva ovisi kakvi su odnosi prema stvarnoj mogućnosti pristupa nekom pravu, a ne samo postoje li ta prava na papiru, Nussbaum se osjeća pozvanom da teoriju sposobnosti i njihovog razvoja stavi u funkciju prosuditelja o tome što znači stvarno osigurati nekome neko pravo.

Pristupu s obzirom na sposobnosti daje prednost u svim odnosima prema pitanjima dostupnosti (resursima, školovanju, materijalnim i ekonomskim pravima) protiveći se utilitarističkom principu ukupne koristi, a zalažići se za ispravljanje nejednakosti na temelju principa racionalnosti i omogućavanja pomoći obespravljenima da bi se potencijalne sposobnosti stavile u funkciju. Zato smatra prednošću što teorija koja zagovara pristup s obzirom na sposobnosti potencira govor o tome što ljudi kao ljudi stvarno mogu činiti i biti, ne vezujući to isključivo za ograničavajuće uvjete, nego za njihove sposobnosti i funkcioniranje, s tim da bi to trebalo biti praćeno pravnim reguliranjem i stvaranjem potrebnih uvjeta za funkcioniranje.

Zato ističe da ljudi stvarno imaju opravdane i hitne zahtjeve za određenom vrstom tretiranja te da ti zahtjevi izvire iz etičke obveze prema temeljnim sposobnostima u smislu da, govoreći o tome imaju li ljudi prirodna i neotuđiva prava na nešto, netko ima obvezu da se prema sposobnostima koje čovjek ima odnosi tako da omogućiti i osigura njihovo funkcioniranje. Time bi se izbjeglo da prava budu samo apel i retorički zahtjevi, a preuzela bi se odgovornost za osiguranjem uvjeta i mogućnosti za što bolje ljudsko funkcioniranje, praćeno opravdanošću nekog zahtjeva i mo-

gućnošću izbora, poštujući tako čovjeka kao slobodno i dostojanstveno biće.

A to je zaista otvoren i zahtjevan zadatak koji obvezuje sve. Martha Nussbaum je artikulirala ta pitanja na način koji izravnije očekuje djelovanje na svim razinama te kao što John Rawls promiče i zagovara pravednu distribuciju kvalitativno različitog niza primarnih dobara među članovima dobro uređenog društva, tako ona zagovara i promovira pravednu distribuciju kvalitativno različitog niza sposobnosti u smislu omogućavanja njihovog funkcioniranja među svim članovima bilo kojeg društva.

Time se obraća i obrazovanju: posebno zagovara važnost razvijanja sposobnosti praktičnog razuma i kritičke refleksije, nužnih za odgovorno planiranje svojeg Žvota, a to znači prihvaćanje i vrednovanje različitih načina na koje se uči i sudjeluje u stvaranju i dolaženju do vlastitih pojmova dobra, više fleksibilnosti, slobode izbora, ali i odgovornosti za ostvarenje sebe i drugih na temelju principa tretiranja svakog pojedinca kao cilja, doprinoseći time društvenoj pravdi i skladnijem ljudskom razvoju; obraća se vladama i savjesti čovječanstva, a to je ujedno i poziv da se ono što se nalazi u međunarodnim i domaćim dokumentima o ljudskim pravima, u Žvotu odgovorno primjenjuje i oživotvoruje.

Odgoj za ljudska prava kao oblik odgovornosti za postojanje

U tom smislu, odgoj za i o ljudskim pravima treba tome doprinositi, a da bi postao važna dimenzija razvoja pojedinca i njegovih sposobnosti kroz cijeli Žvot, uvažavajući čovjeka kao dostojanstveno i slobodno biće te doprinosio poboljšanju stanja ljudskih prava i demokracije, treba ga implementirati u programe na svim razinama odgoja i obrazovanja, kao oblik odgovornosti za Žvljenje utemeljeno na uvažavanju demokratskih vrijednosti u skladu sa standardima ljudskih prava te, promičući cjelokupni razvoj osobe, razvijanje kritičkog razumijevanja i rješavanja problema, ohrabrivati osjećaj odgovornosti za djelovanje u skladu s tim. To je još uvijek otvoren zadatak i izazov za sve nas.

Literatura:

1. Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
2. Kant, I. (2003), *Osnivanje metafizike čudoređa*. Zagreb: Feniks.
3. Nussbaum, M. C. (2000), *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Rawls, J. (2000), *Politički liberalizam*. Zagreb: KruZak.
5. Matulović, M. (ur.) (1992), *Ljudska prava*. Zbornik tekstova iz suvremenih teorija ljudskih prava, Rijeka, ICR.
6. Matulović, M. (1996), *Ljudska prava. Uvod u teoriju ljudskih prava*, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo
7. Tugendhat, Ernst (2003), *Predavanja o etici*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
8. *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata* (ur. Vedrana Spajić-Vrkaš) (2001), Zagreb, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
9. *Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. (1998) Zagreb: Educa.

THE HUMAN RIGHTS AND EDUCATION – PHILOSOPHICAL
AND ETHICAL FOUNDATIONS, OR:
THE PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL ASPECTS
OF LEARNING ABOUT THE HUMAN

RIGHTS AND RESPONSIBILITIES

Milena Radovan Burja

Starting from the expectation that in the 21st century education would help people in becoming aware of the issues regarding the development of a more democratic, more tolerant and more responsible world, the author philosophically questions the fundamental concepts connected with human rights and freedoms, the globalisation of rights, universal values, today's context of equality, the humanity and responsibility (with particular focus on the Kantian tradition, J. Rawls and M. Nussbaum), and attempts to answer the following question: what can education and society do in respect of the idea of man as a free and dignified being, and in respect of the concept of connection between the development of individuals and the development of a more democratic society?

Key words: dignity of persons, equal rights, freedom, universal values



Promišljanja matematike

FILOZOFIJA MATEMATIKE I PRIRODNIH ZNANOSTI U NASTAVI TEHNIČKIH I PRIRODOSLOVNO-MATEMATIČKIH FAKULTETA

Dževad Zečić

Mašinski fakultet, Zenica

Primljeno 10. prosinca 2004.

Metafiziku, fiziku i matematiku Aristotel je, u odnosu na trodijelnu podjelu znanosti, svrstao u teorijske znanosti. Fizici i matematičari ne pripada »ono vječno, nepokretno i samostalno« pa time one ne mogu preuzeti ulogu prve filozofije. Znanost ne može izaći iz sebe same da bi mogla pronaći svoje uporište. Zbog toga znanost treba filozofiju. Dakle, može se govoriti o filozofiji matematike i filozofiji prirodnih znanosti. Tehnički i prirodoslovno-matematički fakulteti na različite načine izučavaju matematiku i prirodne znanosti i to u okviru samih tih znanosti. Mišljenje o tim znanostima zahtijeva odmak iz njih i kritičko promišljanje znanosti, odnosno kritičko promišljanje zasnovanosti znanosti. Time se pravi distinkcija između znanstvenog i filozofskog mišljenja. Ta su dva mišljenja komplementarna i zajedno omogućavaju cjelovito razumijevanje znanosti. Potpuno razumijevanje matematike i prirodnih znanosti traži i filozofsko promišljanje o tim znanostima. Zato je neophodno na institucijama gdje se izučavaju ove znanosti uvesti predmet Filozofija matematike i filozofija prirodnih znanosti, što bi omogućilo cjelovitu naobrazbu onih koji izučavaju te znanosti, a što ih određuje za stvaralačko znanstveno djelovanje.

Ključne riječi: filozofija fizike, filozofija matematike, filozofija znanosti

1. Uvod

Moderne su se prirodne znanosti oblikovale kao bitno kvantitativno i eksperimentalno nastrojene znanosti čiji je stav potpuno nov naspram prirode i naspram čovjeka a koji je potpuno različit od stava antike ili srednjega vijeka. Filozofija znanosti, shvaćena u njezinom disciplinarnom smislu, već dulje vrijeme zaokuplja u svim aspektima područja suvremene filozofije. Prožimanje filozofije i znanosti u disciplinama, kao što su filo-

zofija matematike i logika, filozofija fizike i biologije, i sl., je prisutno u različitim vidovima promišljanja i diskusijama, što je aktualizirano posebno zadnjih desetljeća. Znanost ne može pitati o temeljima znanosti s aspekta same znanosti. Propitivanje samih temelja znanosti može biti pitanje od strane filozofije znanosti. Na tehničkim i prirodoslovno-matematičkim fakultetima izučavaju se egzaktne i prirodne znanosti i to s aspekta samih znanosti. Filozofsko je promišljanje znanosti komplementarno promišljanju znanosti s aspekta same znanosti, koji zajedno omogućavaju cjelovito znanje. Time je inicirana potreba uvođenja predmeta *Filozofija matematike i filozofija prirodnih znanosti* na tehničke i prirodoslovno-matematičke fakultete.

2. Matematika i izvjesnost

Po Aristotelu, spoznaja vječnog, nepokretnog i samostalnog ne pripada ni fizici ni matematici. Prema tome filozofije matematike i fizike ne mogu preuzeti ulogu prve filozofije kao spoznaje prvih uzroka i prapočela. Fizika to ne može biti zbog toga što se bavi pokretnim i nesamostalnim bićima koji su spojeni s tvari. S obzirom da su brojevi u krajnjem slučaju utemeljeni u prirodnome, matematika još manje nego fizika može preuzeti ulogu prve filozofije. Matematika promatra na bićima nešto što je nepokretno, ali kao predmet matematike nije samostalno. Zbog toga se samo čini da brojevi postoje samostalno bez tvari, odnosno bez brojanja i njihove fundiranosti u prirodi. Metafiziku, fiziku i matematiku Aristotel je, u odnosu na trodjelnu podjelu znanosti, svrstao u teorijske znanosti. Odatle postoji veza između filozofije i matematike s jedne strane, i filozofije i fizike sa druge strane. Put matematike prema filozofiji, odnosno problematiziranje osnova matematike što predstavlja filozofiju matematike, može se prikazati odgovorima na nekoliko osnovnih pitanja.

Prvo, kakvi su sudovi matematički sudovi, a zatim slijedi pitanje o deduciranim sustavima u matematici. Važno je pitanje u matematici je li matematičko znanje apriorno ili aposteriorno, odnosno je li to znanje zasnovano na iskustvu ili je dostižno prije iskustva. Znanosti kao što je fizika, koje se prvenstveno bave empirijskim znanjem, moraju počivati na promatranju kako bi ustvrdili svoj zaključak. Znanost kao što je logika, nasuprot tome, bavi se samo apriornim znanjem. Naime, logika traži apriorno znanje o pravilima koja određuju ispravnost argumentacije. Postavlja se pitanje je li matematika u ovom smislu slična fizici ili je slična logici? Time se nameće i drugo pitanje koje glasi: »Kako se stječe apriorno znanje?« Matematičko znanje je apriorno deduktivno rasuđivanje u ko-

jemu možemo *a priori* znati da zaključak mora biti istinit ako nije učinjena nikakva logička pogreška i ako su premise istinite. Razliku između analitičkog i sintetičkog znanja uveo je Imanuel Kant. Po Kantu jedan sud je analitički ako, i samo ako, ništa osim razmišljanja o pojmovima u sudu i o načinu na koji su oni povezani nije potrebno da bi neko mogao znati da je taj sud istinit. Jedan sud je sintetički ako, i samo ako, čisto razmišljanje o pojmovima u sudu i načinu njihove povezanosti nije dovoljno da omogući znanje o istinitosti suda; da bi se to znalo, potrebno je pozvati se na nešto drugo. Po Kantu je, ako postoji neko znanje koje je i *a priori*, dakle nije opravdano čulnim iskustvom, i sintetičko, dakle nije opravdano samo unutarnjim vezama između pojmova, to sintetičko apriorno znanje. Kant je mislio da matematika pruža najjasnije primjere takvog sintetičkog apriornog znanja.

Matematika je u području apstraktnog, kao svojega predmeta, utemeljena kao znanost. To se posebno odnosi na broj, kao predmet njezinog matematičkog izučavanja. Konstituirala se kao znanost o čistim formama/idejama i utemeljila se kao izvjesna spoznaja. S obzirom na svoju specifičnost ostala je kao paradigmatički primjer izvjesne spoznaje. Još od vremena Euklida, u njegovim *Elementima*, geometrija se prikazivala u obliku aksiomatiziranog/deduciranog sustava. Međutim, matematika brojeva nije tradicionalno bila organizirana u aksiomatiziranom obliku. Aritmetika, školska algebra i predmeti oblika diferencijalnog i integralnog računa (analiza) obično su se prikazivali kao mnoštvo pravila za računanje, a ne u obliku aksiomatiziranih sustava zakona. S obzirom na te činjenice, desilo se da je, dok se geometrija kroz srednjovjekovlje i rana moderna vremena prenosila u aksiomatiziranom obliku koji joj je dao Euklid, matematika broja prolazila kao skup relativno nepovezanih zakona i pravila računanja. Međutim, odlika matematike 20. stoljeća bila je mnogo češće korištenje aksiomatskog pristupa u matematičkim proučavanjima, izvan geometrije.

Primjer čini Hilbertova zamisao cjelokupne formalizacije matematike i Gödelov dokaz o neostvarivosti takve ideje. Von Neumann je Kurta Gödela (1906.–1978.) smatrao najvećim logičarem od pojave Aristotela¹. Na početku njegovog rada najveći utjecaj je ostvarila Hilbert-Ackermannova monografija *Grundzüge der theoretischen logik* iz 1928. godine. U ovoj je monografiji postavljeno kao otvoreno pitanje je li određeni sustav aksioma predikatne logike prvog reda potpun. To znači omogućava li taj sustav izvođenje svih logičkih istinitih tvrdnji. Gödel je svoju istraživačku

¹ Z. Šikić, *Kako je stvarana novovjekovna matematika*, Školska knjiga, Zagreb, 1989, 163.

karijeru započeo rješavanjem tog otvorenog problema i taj rad je bio Gödelova doktorska teza. Razdoblje od 1929. do 1939. godine je vrijeme intenzivnog rada u matematičkoj logici koji rezultira njegovim glavnim doprinosom. Počeo je (finitnim sredstvima) raditi na provođenju Hilbertovog programa koji se odnosio na utvrđivanje konzistentnosti aksiomatskih sustava matematike. Hilbertov se program sastojao u konstruiranju čistog logičkog formalizma unutar kojeg bi se mogla iskazati cjelokupna građa matematike sa jasnim kriterijem valjanosti dokaza. Zatim bi trebalo definirati formalne teorije matematike i dokazati njihovu konzistentnost, utemeljenost i potpunost, što bi značilo formalizaciju cjelokupne matematike. Poznato je, da je teorija konzistentna ako unutar teorije nije moguće dokazati iskaz i negaciju tog iskaza. Formalna teorija je potpuna ukoliko je svaki iskaz, koji je istinit pod svakom interpretacijom, moguće dokazati unutar teorije. Ili jednostavnije rečeno, teorija je potpuna ukoliko je moguće dokazati sve teoreme te teorije. Gödel je pokazao da je svaki formalni sustav S u kojem je moguće razviti određeni elementarni dio aritmetike koji zadovoljava minimalne zahtjeve konzistentnosti nužno nepotpun. Ovo znači da se u tom formalnom sustavu može konstruirati tvrdnja G takva da ni G ni njezina negacija $\neg G$ nisu dokazive u S . Drugim riječima, Gödel je pokazao da svaki, koliko god obuhvatni, konzistentni sustav sadrži istinitu tvrdnju koju sam ne može dokazati. Ovaj se rezultat obično naziva prvim Gödelovim teoremom o nepotpunosti. On je izvorno izumio preslikavanje koje aritmetizira formalne teorije i ta je tehnika nazvana godelizacija. Svakom simbolu, iskazu i nizu iskaza formalne teorije pridružen je jedinstven prirodan broj. Gödel će pokazati da sve ono što je moguće iskazati u elementarnoj teoriji brojeva (formalna teorija brojeva), može se preslikati na skup pozitivnih cijelih brojeva.

Različiti simboli imaju različite Gödelove brojeve i svaki Gödelov broj za simbol je neparan broj.

Zbog jedinstvenosti prim-faktorizacije prirodnih brojeva različiti iskazi imaju različite Gödelove brojeve. Isto tako, iskazi i simboli imaju različite Gödelove brojeve jer su jedni parni, a drugi neparni. Treba naglasiti da i simbol shvaćen kao iskaz ima različit Gödelov broj od samog broja simbola.

Na osnovu prim-faktorizacije slijedi da i različiti nizovi imaju različite Gödelove brojeve i da se Gödelovi brojevi niza iskaza razlikuju od Gödelovih brojeva simbola i iskaza. Kako su dokazi u formalnim teorijama konačni nizovi iskaza, to i svaki dokaz ima jedinstven Gödelov broj. Na ovaj način Gödel je simbolima, iskazima, nizu iskaza i posljednjem iskazu u nizu koji je teorem dodijelio točno jedan broj koji ima određena

numerička svojstva i svi brojevi su međusobno različiti, a zovu se Gödelovi brojevi odgovarajućeg entiteta. Na kraju je definirano numeričko svojstvo koje jedan broj mora imati da bi se zvao Gödelov broj formule koja nije teorem. Na taj je način izvršeno injektivno preslikavanje određenih entiteta na skup N . Drugim riječima, izvršena je aritmetizacija elementarnog skupa brojeva (formalna teorija brojeva). Ove definicije su konstruirane tako da tvrdjenja o Gödelovim brojevima budu istinita samo u slučaju da su istinita metamatematička tvrdjenja koja su s njima povezana. Dakle, tvrdjenja o Gödelovim brojevima su sa svoje strane u korelaciji s formulama sustava. Sada se može promatrati formula koja je u korelaciji sa tvrdjenjem da određeni prirodni broj ima ona numerička svojstva koja ga čine Gödelovim brojem jedne formule koja nije teorem. Pretpostavi se da je numeral u toj formuli onaj isti numeral koji odgovara Gödelovom broju same formule. Gödel je pokazao kako se može konstruirati takva formula. Ova posebna gedelovska formula izražava istinit iskaz o prirodnim brojevima samo u slučaju da je istinito metamatematičko tvrdjenje s kojim je u korelaciji. To tvrdjenje je tvrdjenje da sama ta formula nije teorem. Na taj se način dobiva jedna formula koja nije teorem ako izražava neku istinu o prirodnim brojevima. Dakle tvrdnja G je konstruirana tako da je istinita i da izražava svoju vlastitu nedokazivost. Na taj način, Gödel je pokazao da je svaki formalni sustav S u kojem je moguće razviti određeni elementarni dio aritmetike i koji zadovoljava minimalne zahtjeve konzistentnosti nužno nepotpun. Ovo znači da u tom sustavu možemo konstruirati tvrdnju G takvu da ni G ni njezina negacija – $\neg G$ nisu dokazive u S . Time je Gödel svojim prvim teoremom dokazao da je matematičku teoriju nemoguće potpuno formalizirati ako ona obuhvaća elementarnu matematiku. Svaka formalizacija takve matematičke teorije sadrži formalni iskaz koji u tom formalno-logičkom sustavu nije ni dokaziv ni oboriv, iako formalizira istinitu matematičku tvrdnju. Iz prvog teorema slijedi drugi, kojim je dokazano da konzistentnost takve formalizacije nije dokaziva u tom formalno-logičkom sustavu. Prema tome, Hilbertovim se programom ne može opravdati cjelokupna matematika, jer se ona prema Gödelovu teoremu ne može čitava formalizirati a što je trebao biti prvi korak Hilbertovog programa. Teoremi o nepotpunosti su objavljeni 1931. godine i učinili su Gödela, koji je tada imao 25 godina, vodećim misliocem u tom području. Prema tome, sustav može biti konzistentan uz uvjet da je nepotpun i može biti potpun uz uvjet da je nekonzistentan. Ovo znači da ni jedna konzistentna aksiomatizacija teorije prirodnih brojeva nikada ne može obuhvatiti kao teoreme sve istine o prirodnim brojevima. Na taj način, ovaj rezultat je opovrgao ideju da se matematička istina može izjednačiti sa izvodljivošću iz aksioma.

2. Matematika i filozofija matematike

Razumjevanje Gödelovih teorema inicirat će različita promišljanja o osnovama matematike koja će se naći u sferi filozofije matematike. Naime, Gödelovi teoremi omogućavaju, između ostaloga, razumjevanje Hilbertovog programa i većinu suvremenih filozofskih promišljanja osnova matematike. Matematičko mišljenje polazi od prešutnih pretpostavki. Misliti u skladu s tim pretpostavkama i u njihovom okviru znači misliti matematički, misliti u okviru u kojem se zbiva sama matematika. U tom smislu matematika je izvjesna znanost. Može se misliti i o matematici a što znači istupiti iz okvira matematičkog mišljenja i kritički ga istražiti. Tada matematika traži put k filozofiji. Prema tome filozofija matematike jest filozofsko problematiziranje matematike. Filozofija matematike kritičkom analizom stava da su matematičke istine apsolutne i vječne može potvrditi ili opovrgnuti status matematike kao izvjesne spoznaje. Misliti matematički i moći istupiti iz tog okvira i misliti o matematici znači misliti cjelovito o matematici, filozofirati o matematici.

Filozofija matematike dovodi u pitanje sigurnost apstraktne matematike. Odgovori se pokušavaju dati u tri osnovna filozofska pravca u matematici: nominalizmu, konceptualizmu i realizmu. Sva tri shvaćanja postavljaju pitanje doslovne interpretacije brojeva u kojoj će njezini aksiomi biti istiniti. Nominalisti smatraju da brojevi nisu apstraktni entiteti i da se, ako postoji neki način da se interpretira teorija brojeva tako da bude istinita, to mora učiniti pozivanjem na konkretne objekte. Konceptualisti smatraju da postoje brojevi i da su apstraktni entiteti, ali da su to tvorevine duha. Realisti smatraju da brojevi kao apstraktni entiteti postoje u doslovnom smislu te riječi, neovisno o našem mišljenju.

Na tehničkim i prirodoslovno-matematičkim fakultetima matematika se izučava promišljanjem unutar same matematike, bez izlaženja iz okvira matematičkog mišljenja. Za cjelovito je znanje neophodno i drugačije promišljanje, promišljanje o matematici i tu matematika nalazi put k filozofiji. Taj je način promišljanja omogućen onima koji dovoljno poznaju matematiku i istovremeno dovoljno poznaju filozofiju, a mogu izaći iz okvira matematičkog mišljenja.

3. Znanje i prirodne znanosti

Fizika se bavi empirijskim znanjem i njezin put k filozofiji može se pokazati u njezinom povijesnom razvoju kroz osnovne postavke i principe. Kroz povijesni razvoj fizike, promjenama njenih osnova i principa,

dolazi se do graničnih situacija koje sama fizika ne može riješiti. Tada fizika traži vezu s filozofijom.

Fizika starog vijeka razumije prirodu kao *physis*, samoniklo nicanje i rast, pokretljivost u najširem smislu. Kretanje je način obraćanja mogućeg bića u zbiljsko, pa prema tome ponajprije nastajanje i nestajanje, pretvorba, povećanje i smanjivanje, a tek na kraju promjena mjesta. Taj je model potpuno orijentiran spram fenomena organskoga Žvota, dok je anorgansko marginalno.

Novovjekovna fizika okreće taj odnos. Model prirode nabacuje se kao mehaničko kretanje mrtve tvari u praznom prostoru i kao zatvoren sustav sila materije što se može unaprijed proračunati i matematički opisati. Strogost tog tipa znanosti postao je idealom spoznaje u nadi da će se principima klasične fizike moći razjasniti sva područja zbiljnosti, Žvota i duha. Svijest o sveopćoj povezanosti prirodnih pojava i jedinstvu materijalnog svijeta sama stavlja u pitanje analitičko-kauzalnu metodologiju, koja se svodi na izolaciju promatranog predmeta radi njegovog spoznavanja.

Sve više znanstvenika, koji se bave i teorijom, počinje uvidati da podaci dobiveni takvom metodom imaju sasvim ograničenu spoznajnu vrijednost, a to uviđanje postepeno izrasta u skepticizam prema svakoj informaciji koja teži apsolutnoj vrijednosti. Karakter znanosti XIX. stoljeća upravo se sastojao u uvjerenju da realne pojave imaju konačnu količinu izravnih uzročnika te da se mogu do kraja razjasniti upoznavanjem svakoga od njih. Filozofija je prva ukazala na neodrživost takvog shvaćanja stvari.

Međutim, u subatomarnim istraživanjima nije moguće iz samog događanja isključiti promatrača pa W. Heisenberg zaključuje da »klasična fizika ima svoju granicu baš na onom mjestu gdje se više ne može zemariti utjecaj opažanja na događaje.² Time model prirode današnje fizike više nije objektivno zbivanje prirode po sebi neovisno o motrenju, budući da metoda eksperimentiranja uključuje u tijek zbivanja i motritelja, bez obzira je li to čovjek ili složeni aparat kojim se on služi da bi iskusio mikroskopsku materiju, nedostupnu našim osjetilima.

Tu leži granica primjene pojmova klasične fizike koji su primjerni samo zbivanju u makrosvijetu omeđenog mogućnostima naše osjetilne tjelesnosti.

»Promjene prirodnoznanstvenih temelja na koje nas je prisilila priroda u atomarnim pojavama ostavila je, doduše, klasičnu fiziku nedirnutom; ali ona je pokazala da prirodnoznanstveni sistem – kao npr. kla-

² W. Heisenberg, *Slika svijeta suvremene fizike*, Zagreb 1959., str. 40.

sična mehanika ili drugi dijelovi klasične fizike – moraju uvijek biti u sebi nezaključeni da bi bili ispravni.«³

Time, moderna fizika napušta osjetilno iskustvo i njezin jezik postaje još više racionalan i matematički. Veličine kojima ona radi beskonačno su velike i beskonačno male. Prostor, vrijeme i kretanje izmiču svakom osjetilnom zamjećivanju i zornim predodžbama. Predmet istraživanja posredovan je vrlo složenim i tehnički savršenim aparatima. Nešto se može iskusiti samo pomoću matematičke uobrazilje. Moderna znanost pristupa principjelno drugačijim pitanjima, drugačijima ne samo po tome što se odnose na minuciozna mikroskopska i submikroskopska zbivanja, nego i što šire zahvaćaju dijelove stvarnog svijeta, pa su zato nesvodljiva na zakone mehanicističko-kauzalnog tipa.

Znanost time napušta iluzije objektivnog motritelja i postaje svjesna sebe kao dijela međugre čovjeka i prirode. Sagledano sa spoznajnog aspekta, moderna prirodna znanost svodi se ne na sliku prirode, nego na »sliku naših odnosa prema prirodi«⁴.

Prema tome, u prirodnoj znanosti, predmet istraživanja više nije priroda po sebi, nego priroda izložena ljudskom postavljanju pitanja, i utoliko čovjek susreće i ovdje sama sebe.

Time se središnji pojmovi klasične fizike ukidaju na taj način što se relativiraju na poseban način u novi pojmovni sustav moderne fizike. Einsteinova teorija relativnosti govori da vremensko trajanje i prostorne razdaljine u fizikalnom sustavu nisu apsolutne veličine. One su relativne spram referentnog sustava mjerenja. Time je srušena ideja apsolutne istodobnosti dvaju događaja. Jer, što je za jednog motritelja istodobno, za drugog, koji se spram prvog sustava kreće, bit će uzastopno. Pri tome se pretpostavlja da je brzina svjetlosti konačna, a ne beskonačno velika kao u klasičnoj mehanici i odatle proizlazi niz posljedica za pojmove mase i energije. Bit einsteinovskog relativizma čini jednostavan opći zaključak da prostor i vrijeme kao dimenzije kretanja nemaju nikakvog apsolutnog značenja, budući da i njihove mjere ovise o kretanju promatrača. Einsteinova teorija relativiteta u osnovi je poljuljala temelje newtonovske (klasične) fizike, tj. postulat o prostoru i vremenu kao apsolutnim kategorijama.

Svojim radovima Einstein je uvjerljivo pokazao da ne postoji univerzalno *sada*, nego samo *sada i ovdje* za svakog pojedinog promatrača. Prostor i vrijeme nisu odvojeni apsoluti, nego aspekti iste nedjeljive stvarnosti.

³ Ibid. str. 58.

⁴ Ibid. str. 20.

Razvoj atomske i kvantne fizike tijekom prvih desetljeća 20. st. bio je praćen stalnim uvidanjem istraživača da osobine i ponašanje subatomarnih čestica izmiču egzaktnoj deskripciji uzroka i posljedice.

Ove linije naučnih aktivnosti krajem dvadesetih godina rezultiraju još jednom krupnom teorijskom generalizacijom koja je imala snažan opći efekt na formiranje slike svijeta suvremene znanosti.

Planckovo otkriće kvanta energije dovelo je do uvida u diskontinuitet atomskih procesa, a daljnja istraživanja zračenja svjetlosti otkrila su njezinu dvostruku prirodu – da se javlja kao korpuskula i kao val.

Tim je pogođen najopćenitiji pojam prirodne znanosti: kauzalnost i pojam prirodnog zakona koji znače da se na temelju točnog poznavanja sadašnjosti nekog fizikalnog sustava s apsolutnom izvjesnošću može predodrediti njegova budućnost.

Kvantna teorija reducira tu vrstu determinizma prirodnog zbivanja na granični slučaj i umjesto mehaničkog pojma kauzalnosti uvodi pojam statističke zakonitosti. Prema toj se zakonitosti u nepotpuno poznatom sustavu samo djelomično može odrediti ponašanje elementarnih čestica. Time dolazi do novog pojma znanstvene istine koji dobiva svoje obrazloženje u tzv. kopenhagenskom tumačenju kvantne teorije što su dali W. Heisenberg i N. Bohr. U tom su tumačenju nerazdvojno povezani elementi znanstvene teorije i filozofije. Tu su tri središnja motiva koji igraju ulogu načela. Bohrov princip korespondencije između klasične i kvantne mehanike govori da zakoni mikrosvijeta nisu identični, nego su slični ili analogni zakonima makrosvijeta. Time klasična fizika tvori samo granični, idealiziran slučaj kvantne fizike. Tako je stvoren model atoma, u kojemu, analogno Sunčevu sustavu, oko jezgra kruže elektroni po kvantnim stazama i preskačući kvantnim skokom s više staze na nižu emitiraju energiju. Drugo Bohrovo načelo je princip komplementarnosti koji govori da su dvije fizičke veličine komplementarne ako se mjerenjem jedne skriva druga. Na primjer, valna su svojstva komplementarna korpuskularnima; ako mjerimo valnu dužinu, gubimo korpuskularni karakter. Te dvije slike međusobno proturječe, ali svaka za sebe upotrijebljena na pravom mjestu pokazuje se ispravnom, jedna drugu dopunjuju, one su komplementarne.

Heisenberg je otišao korak dalje i postavio svoju poznatu relaciju neoštine ili neodređenosti. Utvrdilo se da nije moguće istodobno navesti mjesto i brzinu neke atomske čestice. Može se veoma točno mjeriti mjesto, ali tim zahvatom instrumenta motrenja do stanovitog stupnja brišemo poznavanje brzine. Obratno, točnim mjerenjem brzine briše se poznavanje mjesta.

Bohrov princip komplementarnosti i princip neodređenosti otada čine jedinstvo kao zajedničko polazište moderne fizike. Otuda, također, nije ostvarljivo apsolutno pouzdano predviđanje budućeg stanja mikroskopskih sustava, budući da se posve preciznom procjenom ne mogu obuhvatiti svi pokazatelji njihovog sadašnjeg stanja.

Predviđanje, kao jedna od ključnih zadaća znanosti, na razini mikrokozmičkih kretanja mora sebi dozvoliti izvjesnu dozu nepouzdanosti, koja se manifestira i u statističkom načinu iskazivanja fizikalnih zakona.

Sve to, međutim, nipošto ne znači da su mikrokozmičke pojave potpuno neodređene, one se samo dešavaju unutar određenog raspona dopuštenih stanja, od kojih su neka manje vjerojatna, a neka više vjerojatna. Zakonitosti ovakvih zbivanja zato se moraju izricati u terminima računa vjerojatnosti i imaju esencijalno statistički karakter.

Heisenberg je svojim poimanjem neodređenosti bitno doprinio definitivnoj stabilizaciji ideje slučajnosti u središtu slike svijeta suvremenih prirodnih znanosti.

Bitno jedinstvo predmeta svih prirodnih znanosti dobiva svoj poseban izraz i u rastu interdisciplinarnih istraživanja te u rađanju mnogih graničnih disciplina među klasičnim prirodnim znanostima, disciplina s dobro poznatim hibridnim imenima (biofizika, fizikalna kemija, biokemija ...).

I time se, nasuprot izvjesnom naglašavanju partikularističkih tendencija u znanosti predhodnog stoljeća, manifestira pobjeda shvaćanja da znanost, zalazeći u uska i duboka područja posebnih istraživačkih problema, ne smije gubiti sa svojih vidika globalna pitanja spoznaje stvarnosti.

Uspješno nadvladavanje parcijalnog prilaska prirodnim pojavama može zahvaliti trima bitnim novostima u znanosti: nadvladavanju klasične fizike, razvitku molekularne biologije i nastanku kibernetike.

4. Intuitivne i znanstvene istine – W. Heisenberg i A. Selam

Drugu veliku temu Heisenbergove fizike čini jedinstvena teorija polja koja je dobila svoj završni izraz u jednažbi materije ili formuli svijeta. Ispostavilo se da su kemijski atomi sastavljeni od samo tri elementarne čestice ili temeljna kamena – protona, neutrona i elektrona te da se u svim elementarnim procesima javljaju samo tri univerzalne prirodne konstante – brzina svjetlosti, Planckov kvant energije i jedna univerzalna veličina. Time su dobiveni potrebni elementi za matematičku formulaciju temeljnog zakona materije, za jednažbu ili formulu svijeta koja obuhva-

ća sve fizikalne fenomene kao jedinstveno zbivanje u jednom iskazu koje se temelji na ideji simetrije, praslrike, koja je uzor cijelog kozmosa.

Ideja simetrije ujedinjuje dvije glavne prirodne znanosti u cjelini, a slično bi se moglo reći i za ostale prirodne znanosti.

U stvari, ta najjednostavnija matematička struktura filozofska je ideja, čime se fizika i filozofija nalaze na starom zadatku, da kao cjelinu razumiju odnos čovjeka i prirode. »Matematička simetrija što igra tako središnju ulogu pri pravilnim tijelima platonske filozofije tvori i pravo jezgro one temeljne jednadžbe. Jednadžba je u osnovu samo matematički prikaz cijeloga niza simetrijskih svojstava, što zacijelo nisu tako zorna kao ona platonskih tijela. U današnjoj se fizici radi o simetričnim svojstvima što se na jednak način odnose na prostor i vrijeme, i koja svoj matematički izraz nalaze u grupnoteoretskoj strukturi temeljne jednadžbe.«⁵

Heisenbergov glavni sugovornik u filozofskom promišljanju je Platon i njegovo razjašnjenje materije u dijalogu *Timej*. U *Timeju* Platon opisuje kako božanski demiurg uređuje (kaotično) prastanje svijeta simetrijama, apsolutno u skladu s idejnim zakonima kozmičkog uređenja svijeta, u kojem sudjeluju fenomeni spoznatljivog svijeta. Heisenberg, koji je već u školi na nastavi grčkog proučavao tekst *Timeja*, iznova pronalazi ovu Platonovu odrednicu u modernoj fizici.

Motiviran Platonovom filozofijom, Heisenberg interpretira kvantnu teoriju na sljedeći način: prapočelo svijeta nisu najmanje čestice (elementarne čestice), ni energija, ni forme iskustvene stvarnosti, nego ontološki shvaćena simetrija, simetrija kao pravi vid prirode, simetrija kao božanski princip uređenja svijeta. Pozadina Heisenbergove stvarne formulacije svijeta jest: »Na početku bijaše simetrija«.

Platon nam npr. u *Phaidonu* i *Menonu* predočava učenje o ponovljenom sjećanju duše, koja se sjeća ideja, koje je vidjela prije zemaljskog tu-bitka. Platon kaže: »Budući da je sve u prirodi međusobno srodno, a duša svime vlada, nema zapreke da onaj koji se sjeti jednog jedinog, što se kod ljudi zove učenje, sve ostalo iznađe sam, ukoliko je hrabar i ukoliko se ne umori pri traženju. Traženje i učenje je shodno tomu sasvim i po svemu sjećanje« (*Menon* 81c9–d6).

Heisenberg to formulira na ovaj način : »Iste su sile određenja, koje su oblikovale prirodu u svim njenim obličjima i koje su odgovorne za strukture naše duše, dakle i za naš potencijal mišljenja«. Heisenberg je apriornost spoznaje, danas objašnjivu interdisciplinarnošću znanosti, proširio interpretacijom u smislu Platonovog učenja o ponovljenom sjećanju

⁵ W. Heisenberg, *Fizika i metafizika*, Beograd, 1972, str. 42.

duše, koja se sjeća ideja božanskog poretka svijeta koji je vidjela prije rađanja. Ova apriornost spoznaje je ono svima zajedničko, ono invarijabilno, to je simetrija.

Time je, u Heisenbergovom platonskom shvaćanju svijeta u velikoj mjeri naznačen moderni pandan antičke nepodijeljene racionalnosti. U ovom slučaju Platonova filozofija nije problematizirana u odnosu na opravdanost kao fundament samog svjetonazora, nego je na temelju empirijskih argumenata i na pozadini karaktera objašnjenja filozofsko-znanstvenih iskaza 20. stoljeća pronađen sugovornik u filozofskom promišljanju u kojem se pronalaze neke odrednice moderne fizike.

Abdus Selam, pakistanski fizičar, dobitnik je Nobelove nagrade 1979. godine i poznat je po svojem doprinosu u razumijevanju međusobnog djelovanja elementarnih čestica. Ostajući čvrsto oslonjen na vlastite duhovne temelje, on je uspio plodotvorno preuzimati moderne znanstvene spoznaje u svijetlu vlastitog intelektualnog naslijeđa, gdje se sufizam pokazuje jednim od oblika u kojem je moguća takva komunikacija. On, otkrivanjem duhovnih iskustava sufija iz prošlosti, nalazi i spoznaje začuđujuće podudarnosti sa spoznajama u subatomarnom svijetu i uspijeva potvrditi hipotezu o elektromagnetnim i slabim utjecajima između atomskih čestica.

U slavnoj mističnoj perzijskoj pjesmi *Simbol zrcala*, autora *Mahmuda Šabestaria* (umro 1320. godine u Iranu), nalazimo nevjerojatno poklapanje Šabestarijeve misli – pjesničke intuicije s nekim aktualnim znanstvenim teorijama strukture Svemira i subatomarnog svijeta.

*Znaj da je cijeli svijet zrcalo,
U svakom atomu nalazi se stotinu gorućih Sunca.
Zaparaš li srce jednom jedinom kapi vode,
Iz njega izbija stotinu čistih oceana.
Ispitaš li svako zrno prašine,
Tisuće Adama možeš otkriti ...
Svemir je cijeli skriven u zrnu prosa;
Sve je skupljeno u točki sadašnjosti ...
Iz svake točke tog kruga,
Izvučeno je tisuću oblika.
Svaka točka, u svojoj vrtnji u krugu
Čas je krug, a čas obodnica što se vrti.*

(Antologija sufijskih tekstova, *Eva de Vitray Meyarovitch*, Naprijed, Zagreb, 1988., str. 278)

Time temeljni prirodnoznanstveni pojmovi tvore ishodište znanstvenog mišljenja i istraživanja, dakle razumijevanja prirode u znanosti i nastali su u stalnom filozofskom razgovoru sadašnjosti i prošlosti, čime filozofija i fizika kao cjelina razumiju odnos čovjeka i prirode. Na taj način fizika i filozofija postaju komplementarne.

4. Zaključna razmatranja

Znanost je u krizi, u odnosu na svoje metafizičke temelje, ako se nađe suočena s jednostranošću i jednostrukošću. Njome se ne može dohvatiti istina kao cjelina. U tom slučaju je vid istine iscrpljen i traži svoju preobrazbu i obnovu. Time se priroda čovjeku i njegovu tehničkom zahvatu objavljuje, a isto se tako susteže i prikrija. Prirodna znanost, shvaćanjem dvostruke biti prirode, prestaje biti samo prirodna znanost. Rješavanje graničnih problema fizike može se tražiti u duhovnoj znanosti što nadolazi iz budućnosti. Odatle potreba uvođenja predmeta *Filozofija matematike i filozofija prirodnih znanosti* na sve fakultete gdje se izučavaju matematika i prirodne znanosti. Takvo je obrazovanje put do rješavanja graničnih problema znanosti, put do uspostavljanja veze između filozofije i znanosti i put cjelovitog razumjevanja istine. Time će znanost, u cjelovitom sagledavanju, prestati biti jednostrana i jednostruka i biti spremna za dohvatanje istine kao cjeline. Iz tih razloga, u suvremenom obrazovnom sustavu, neophodan je ovakav pristup koji bi bio omogućen uvođenjem predmeta *Filozofija matematike i filozofija prirodnih znanosti* na onim fakultetima gdje se izučavaju te znanosti. Na Univerzitetu u Sarajevu već je uveden taj predmet koji se predaje na Elektrotehničkom i Prirodno-matematičkom fakultetu. Problem s kojim se susreću profesori koji predaju *Filozofiju matematike i prirodnih znanosti* na tim fakultetima jest taj što je predmet uveden za prve godine studija. Dakle, za studente koji još nisu dovoljno izučili ni matematiku, niti prirodne znanosti. Drugo, postavlja se pitanje tko može predavati taj premet? Filozofi ili matematičari i prirodnjaci? Ili pak matematičari i prirodnjaci koji dovoljno poznaju filozofiju? Vjerojatno filozofi koji dovoljno poznaju matematiku i prirodne znanosti ili pak matematičari i prirodnjaci koji poznaju dovoljno filozofiju.

THE PHILOSOPHY OF MATHEMATICS AND NATURAL SCIENCES AT EDUCATION OF TECHNICAL FACULTIES AND FACULTIES OF NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS

DŽevad Zečić

Regarding three-part classification of science, Aristotel put metaphysics, physics and mathematics in theoretical sciences. »The eternal, unmoveable and independent« does not belong to physics and mathematics, so by that they can't take role of first philosophy. Science can't go out from itself trying to find its base. Because of that science needs philosophy. So we can talk about a philosophy of mathematics and philosophy of natural sciences. Technical faculties and natural sciences and mathematics faculties are teaching mathematics and natural sciences in different ways, staying in frames of those sciences. The opinion about those sciences demands making from themselves, and critical thinking about science, that is about founding of science. It is made distinction by that between scientific and philosophical opinion. Those opinions are complementary and together make possible complete understanding of science. Complete understanding of mathematics and natural sciences needs philosophical thinking too. That is the reason why it is necessary to have a subject Philosophy of mathematics and natural sciences in faculties of mathematics and natural sciences. This would enable complete education for those who are learning mathematics and natural sciences, which determines their creative scientific work.

Key words: philosophy of mathematics, philosophy of science

NEKE PARADIGME ZA USPJEŠNU NASTAVU I USMJERAVANJE UČENJA U MATEMATICI

Vladimir Kadum

Visoka učiteljska škola u Puli

Primljeno, 20. prosinca 2004.

U radu autor daje neke načine, pravila i primjere koji mogu pridonijeti uspješnosti nastave i usmjeravanju učenja u matematici.

Ključne riječi: matematika, nastava matematike, uspješna nastava, usmjeravanje učenja, kontrolirano učenje, trajnost znanja, prijenos znanja

1. Uvod

Svi učenici ne mogu usvajati nastavne sadržaje na isti način, istim tempom i brzinom, istom lakoćom i potpunosti. Zato učitelj ima dvostruki zadatak: (1) postaviti odgovarajuće ciljeve u odnosu na sadržaje koje učenici trebaju usvojiti i (2) planirati takve aktivnosti koje će pridonijeti da učenici steknu takva iskustva koja će ih voditi postizanju postavljenih ciljeva. Da bi se ovo postiglo, učitelj mora shvatiti postavljene matematičke ciljeve kao i načine kako učenici usvajaju matematičke sadržaje. On mora imati na umu da u učenju postoje određene etape i razdoblja, kao i stupnjevi te da početno razumijevanje i ovladavanje matematičkim vještinama može dovesti do neželjenih posljedica ako se ne rabe, obnavljaju ili ne primjenjuju. Zato učitelj mora pažljivo razmotriti postupke i prilagoditi ih za postizavanje optimalne učinkovitosti u osposobljavanju učenika da dostignu željene ciljeve.

Problem nastave matematike jest problem unaprjeđivanja učenja. Učenici su ti koji uče, pa problem nastave matematike postaje problem usmjeravanja njihovih aktivnosti u takvim pravcima kako bi se postiglo odgovarajuće učenje. Onaj učitelj koji razmišlja o načinima na koje učenici uče matematičke sadržaje postići će bolje rezultate negoli onaj koji to ne čini.

Učenje je aktivan proces. Ono se postiže raznovrsnim aktivnostima i prilazi mu se raznovrsnim putovima: čitanjem, slušanjem, postavljanjem

pitanja, radom na tiskanom materijalu, pisanjem, crtanjem, uspoređivanjem, analiziranjem, sintetiziranjem, računanjem itd. Sve su ove aktivnosti sadržane u razmišljanju. One moraju biti tako planirane da onoga koji uči vode razumijevanju i ovladavanju sadržajima na razini koja odgovara njegovim intelektualnim sposobnostima i stupnju školovanja.

Da bi nastava bila uspješna, potrebno je da se nastavni sadržaji odaberu i sistematiziraju tako da odgovaraju uzrastu i intelektualnom razvoju učenika. Oni moraju biti predstavljeni na razumljiv i zanimljiv način. Stečene vještine i pojmovi te usvojena znanja, jednom razvijeni, moraju se održavati i njegovati ponavljanjem i vježbanjem i ne smije se dozvoliti da zbog nekorištenja padnu u zaborav.

Kako učenici ne uče istom lakoćom i istim tempom, potrebno je dužnu pažnju posvetiti njihovim individualnim razlikama. Želimo li da nastava bude maksimalno učinkovita, ona se mora odvijati sa smišljenom namjerom osiguravanja maksimalnoga prijenosa znanja. Pritom odnos matematike prema drugim područjima učenja mora biti jasno uočljiv i istaknut.

Matematika je nastavni predmet koji je – kao ni jedan drugi predmet – kumulativan i neprekidno se proširuje kako u teoriji, tako i u primjeni. Učitelj matematike suočava se s tri osnovna problema:

1. pomaganje učenicima da razviju razumijevanja i ovladaju novim pojmovima, postupcima, odnosima i vještinama
2. pomaganje da očuvaju jednom usvojene vještine i znanja
3. pomaganje radi osiguravanja maksimalnoga prijenosa znanja na svoju okolinu.

Ova tri stupnja nastave trebaju biti u najvećoj mogućoj mjeri implicirana u jedinstveni nastavni program. Međutim, njihove su implikacije u biti različite i dopunjujuće. Usvajanje novih nastavnih sadržaja mora se temeljiti na već usvojenim znanjima i vještinama i u tom smislu služiti kao sredstvo za održavanje već postignutoga znanja. No, takovo održavanje znanja ovisi o usvajanju novih sadržaja i tako ga valja promatrati.

2. Nastava s ciljem razvijanja razumijevanja – nastava za razvoj

Najvažniji problem nastave matematike je usvajanje novih sadržaja. Radi se o onoj etapi u kojoj se od učitelja zahtijevaju najviše vještine i umijeća. Očituje se u sljedećem: objasniti i razjasniti, izazvati nedoumicu (problemska nastava), voditi k otkrivanju (otkrivajuća nastava), razvijati razumijevanje. Da bi odgovorio ovim zahtjevima učitelj mora razmotriti

logičke veze i odnose koji su sadržani u nastavnoj jedinici. Jednako tako, mora uočiti veze i odnose novih pojmova koji se pred učenike postavljaju prema njegovoj iskustvenoj osnovi. Pored toga, učitelj mora biti u stanju predvidjeti moguće teškoće i probleme, te ustanoviti i razjasniti stvarne teškoće kada se pojave u nastavnome procesu.

Uspješna nastava zahtijeva racionalnost u trošenju vremena i pritom se interes i motivacija stalno potiču i održavaju. Pri obradi novih nastavnih sadržaja polazi se obično od pretpostavke da su učeniku nastavni sadržaji koje mora usvojiti potpuno nepoznati. Međutim, to nije uvijek tako. U nekim slučajevima oni vladaju pojmovima i postupcima za koje se pretpostavlja da su im novi, nepoznati. U takvim situacijama oni postaju nemirni i nestrpljivi, pažnja im luta, atmosfera u razredu postaje nepovoljna za uspješno učenje.

Prije nego li se pristupi realizaciji usvajanja novih nastavnih sadržaja, poželjno je da učitelj inicijalnim ispitom utvrdi inventar znanja, tj. predznanje učenika u odnosu na nove sadržaje. Izvršivši prethodno ispitivanje, učitelj će biti u situaciji da smišljeno nastavi s izgrađivanjem potrebne osnove i da uspješno izloži nove nastavne sadržaje.

Pri prijelazu na novu nastavnu cjelinu, važno je učenicima dati pregled nastavnih tema i jedinica koje su njezine sastavnice kako bi mogli sagledati glavne ideje, probleme i postupke u njoj, njihov međuodnos i odnos prema nastavnoj cjelini te da se ukaže na odnos prema ranije učenim nastavnim sadržajima. Ovo ima za cilj: (1) dati značenje i važnost općim idejama nastavne cjeline i njenim sastavnicama (nastavnim temama i jedinicama), i (2) dati motive za sustavno učenje koje mora biti glavni dio rada pri usvajanju sadržaja nove nastavne cjeline. Učitelji matematike najčešće ne uočavaju važnost davanja ovakvoga pregleda kao sastavnoga dijela odgojno-obrazovnog procesa. Uglavnom se novi sadržaji po formi i obliku daju onako kako su izloženi u udžbeniku, bez nastojanja da se oni povežu kao cjelina.

Učitelj će pregled dati u obliku dobro organiziranoga izlaganja koje ne smije trajati dugo. Tijekom davanja ovoga pregleda učenici su u ulozi slušača. Ovo naravno ne znači da je postavljanje pitanja i komentara s njihove strane zabranjeno, ali treba ustrajati da svoja pitanja i komentare odlože za kraj izlaganja kada treba povesti širu i djelotvornu raspravu. To iz razloga da se ne prekida kontinuitet misli, što je od posebne važnosti za ovu etapu nastave. Davanje pregleda pruža velike mogućnosti poticanja učenika na radoznalost, interes i motiviranost, što kod učenika razvija vještinu dobra slušatelja. Pregledu prethodi kratak tekst zbog efikasnosti izlaganja i eventualne potrebe novoga razjašnjavanja nekih pitanja prije nego li se pristupi izlaganju sadržaja nove nastave cjeline.

Za izvođenje nastave matematike monološka je metoda, kakva se obično koristi u nastavi, nedovoljna. Najčešća je pogreška učitelja što preširoko koriste metodu izlaganja ili suvislog razmatranja danog pitanja, i zatim nastavljaju s izlaganjem i pritom pretpostavljaju da su učenici izlaganje u cijelosti slijedili i razumjeli. Međutim, ta pretpostavka najčešće nije opravdana, jer su učenici rijetko u situaciji da na primjeren i neposredan način usvoje jednostrano razmatranje novoga sadržaja od strane učitelja. Prije ili kasnije javit će se teškoće, i ukoliko se odmah ne otklone, ti će sadržaji ostati nejasni i rezultat će poteškoćama pri usvajanju i razumijevanju nastavnih sadržaja koji se temelje na njima ili se makar djelomično koriste u nekim novim situacijama.

Ovo, naravno, ne znači da monološku metodu valja izbjegavati. U mnogim je situacijama izlaganje korisno i apsolutno neophodno. To se primjerice odnosi na objašnjavanje značenja novih naziva, pojmova i simbola. Metoda izlaganja u nastavi matematike treba biti na korist objašnjavanja i ilustriranja, i pritom ju ne treba produžavati više nego li je potrebno. Osim toga, izlaganje ne smije biti jednosmjerno; ono treba biti protkano učiteljevim pitanjima koja će potaknuti učenikova pitanja. To dovodi do tješnije suradnje i kada do toga dođe, u tom trenutku, metoda izlaganja prerasta u viši stupanj rada – metodu razgovora.

Naravno da nije lako potaknuti učenike da postavljaju pitanja. Teškoće koje nastaju u njima samima nisu dovoljno određene da bi oni bili u stanju iskazati ih riječima. Kako su učenici vrlo osjetljivi na mogućnost da u očima drugih učenika ispadnu spori u razumijevanju i shvaćanju ili iskazivanju svojih razmišljanja, radije, da ne dođu u neprilike, ne koriste te mogućnosti i prelaze preko njih. Zato učenici vrlo često dozvoljavaju da činjenice koje nisu razumjeli ili koje nisu shvatili prođu nerazjašnjene. To može kasnije imati za posljedicu niz teškoća i pri usvajanju matematičkih sadržaja. Stoga učenike valja aktivno uključivati u proces stjecanja znanja i hrabriti ih da postavljaju pitanja svaki put kada nisu u stanju jasno pratiti izlaganje sadržaja.

Pa i onda kada se u tome uspije ne može se očekivati da će učenici iznijeti sva pitanja koja tijekom izlaganja, razmatranja ili objašnjavanja novih sadržaja zahtijevaju posebnu pozornost. Zato učitelj mora naslušivati ta pitanja i biti uvijek spretno uočiti ih kada se pojave. Ovo se vrlo često može uočiti iz izraza učenikova lica, kada lice, iako nije postavljeno nikakvo pitanje, poprimi upitan izraz. Prilika je sada učitelju da prikladnim pitanjima provjeri u kojoj su mjeri učenici razumjeli izlagane sadržaje. Jednako tako, prije prijelaza na druge aktivnosti, po završetku izlaganja bilo kojeg novog sadržaja, učitelj mora provjeriti jesu li učenici

razumjeli izlagano. Postavljanje nekoliko općenitih pitanja s namjerom zaokruživanja izloženih sadržaja, potpuno je neadekvatno. Uz takva pitanja vrlo često nastaje muk, a to nije nikakvo jamstvo da su učenici pratili tijek izlaganja, mada se to najčešće tako tumači.

Međutim, kada se učenici s dobro odabranim pitanjima navedu da sami otkrivaju činjenice i odnose među njima, uspjeh je očigledan. Ovo ga čini aktivnim sudionikom odgojno–obrazovnoga procesa i omogućava buđenje njegova interesa. Učenik postaje aktivan primatelj informacija.

Kao što ne postoji jedinstvena metoda učenja novih pojmova, tako ne postoji ni jedinstvena metoda nastave koja bi odgovarala svim situacijama. U tome može najbolje pomoći **nastava za razvoj**. Postupak koji s uspjehom primjenjuje jedan učitelj može se pokazati neuspješnim kad ga primjeni drugi ili čak isti učitelj, ali u drugim okolnostima ili nekom drugom razrednom odjelu. Mnogo ovisi o ličnosti učitelja, njegovom zanosu, taktu, strpljenju, odnosu s učenicima, kao i o njegovoj sposobnosti da intuitivno osjeti postupak koji će najbolje i svrhovito poslužiti da se iskoristi trenutačna psihološka situacija u učionici ili da ga prilagodi tako da najjače pridonese u pravcu postavljenoga cilja. U nastavi za razvoj najuspješniji će biti onaj učitelj koji vlada *različitim* metodama i postupcima i koji ih upotrebljava tako da se u danoj situaciji najpovoljnije međusobno dopunjuju.

Zbog preopširnosti nastavnog programa i ne baš kvalitetnih udžbenika, ali i nedovoljne metodičke obučenosti učitelja, jedna od pogrešaka koju oni čine je ta što pokušavaju u danom razdoblju obuhvatiti mnogo sadržaja ili danu količinu sadržaja prijeći u suviše kratkom vremenu. Rezultat takvog odnosa je površno ili nikakvo učenje. U nastavi za razvoj, pri obradi novih sadržaja učitelj treba izbjegavati suviše brzo formiranje pojmova. Naime, formiranje novih pojmova i postupaka vezanih uz njih spor je proces i on uvijek zahtjeva određenu diskusiju. Kad god je moguće učenike usmjeriti prema istraživačkim aktivnostima tako da budu vođeni prikladnim pitanjima te sami otkrivaju, to treba činiti. Ponekad je neopходно da učitelj dade direktnu informaciju. Tada ona treba biti kratka i jasna, i treba na odgovarajući način provjeriti njen učinak. Novim znanjima, kako se razvijaju, treba dati stalnost, jasnoću i zanimljivost pomoću primjerenih ilustracija i primjena.

Nastava za razvoj nije samo stvar učitelja. Da bi bila uspješna, ona zahtjeva neprekidno međudjelovanje najboljih nastojanja učitelja i učenika. Cilj je da se kod učenika razvije široka osnova matematičkog shvaćanja i razumijevanja te da se razvija interes za matematiku kako bi stekli što bolji uvid u njenu prirodu i svrhovitost te povećali svoju sposobnost da

u tom području samostalno misle i djeluju. Učitelj mora planirati i voditi svoju aktivnost u smjeru tih ciljeva. Mora nastojati da osigura najveći mogući stupanj suradnje učenika. Mora biti taktičan i osjećajan, pomagati kada je potrebno, ohrabrivati, usmjeravati, voditi, provjeravati i uvijek iznova poticati učenike da napregnu sve svoje snage. Na taj se način može očekivati da će nastava za razvoj dati vrlo dobre rezultate, kako pri usvajanju nastavnih sadržaja, tako i u izgrađivanju dodatnoga razumijevanja matematičkih sadržaja i njenih doprinosa u razvijanju i povećavanju sposobnosti samostalnoga matematičkoga mišljenja i zaključivanja te poticanja za daljnje izučavanje matematike.

3. Nastava za asimilaciju – kontrolirano učenje

Nedostatak razvojnog rada koji prethodi razdoblju samostalnog učenja razlog je mnogim teškoćama s kojima se učenici susreću u matematici. Stoga oni neće biti u stanju napredovati samostalno u smjeru asimiliranja pojmova, postupaka i odnosa o kojima nisu stekli ni osnovno razumijevanje. (Ovdje asimilaciju razumijevamo kao proces kojim se novi sadržaji, pojmovi i vještine prilagođavaju i pridružuju starijim, prije usvojenim znanjima i vještinama.) Prikladna nastava za razvoj apsolutni je preduvjet za uspješnu asimilaciju učenja matematičkih sadržaja. Učitelju koji nije osigurao da njegov razvojni rad bude u razumnoj mjeri uspješan učenici će bespomoćno lutati u mraku tražeći svjetlost u stvarima o kojima su stekli tek nedovoljno razumijevanje. Prije nego li učenici pristupe samostalnom učenju novih sadržaja, od velike je važnosti poduzimanje mjera da se provjeri njihovo razumijevanje ideja koje je učitelj pokušao razviti kod njih kao prethodnu osnovu za njihov rad u razdoblju asimilacije. Otkrijui li se sadržaji koji zahtijevaju daljnji razvojni rad, takve sadržaje valja razjasniti ponavljanjem nastave, ali sada drugačijim pristupom, drugačijom metodom rada.

Konačno usvajanje pojmova neće se postići bez mnogobrojnih i kvalitetnih ilustracija i postupaka bez stalne primjene, široke prakse, ni bilo čega od svega ovoga bez dugotrajnoga i ustrajnoga intelektualnoga napora samih učenika. Svrha je nastave za razvoj da učenicima dade osnovu za razumijevanje i motive na kojima će dalje graditi. Međutim, ne može se smatrati da je proces ovladavanja tim korakom završen. To je tek početak iza kojega slijedi razdoblje tijekom kojega će se učenici posvetiti zadatku asimilacije i utvrđivanju ideja i postupaka koji su izneseni u nastavi za razvoj.

Asimilacija može ići različitim putovima, mada je onaj glavni individualno, kontrolirano učenje.

Razdoblje asimilacije ne mora biti neprekinuti niz nastavnih sati posvećenih u cjelini učenju i oslobođenih svega drugoga. U razvojnoj etapi glavni je cilj da se postigne početno *razumijevanje* novoga gradiva. U etapi asimilacije cilj je postizavanje potpunijega i dubljega uvida, veće poznavanje i veća spretnost. Jednostavno, da se postigne stvarno vladanje nastavnim sadržajem i ugodan osjećaj lakoće i bliskosti u odnosu na gradivo. Ciljevi, naravno, povlače metode i aktivnosti kojima se oni mogu najbolje dostići.

U etapi asimilacije uloga učitelja postaje bitno drugačija, on postaje manje uočljiv. Učenici i njihova aktivnost u središtu su pozornosti, dominirajući su činitelji. Učitelj se ovdje javlja kao šaptač i redatelj koji djeluje iza zastora. Povremeno će se javljati potreba za nekom općom raspravom u cilju motiviranja i raščišćavanja onih sadržaja koji predstavljaju stalan izvor teškoća. Te diskusije trebaju, najvećim dijelom, pratiti usmjerenost učenje koje predstavlja osnovni vid aktivnosti u ovom razdoblju rada.

U procesu asimilacije kroz kontrolirano učenje učenici su glavni sudionici. Učiteljeva je zadaća da vodi i usmjerava njihov rad, da ih potiče, ohrabruje, da im pomaže u savladavanju teških i složenijih sadržaja, da ocjenjuje njihovo napredovanje i da ih različitim načinima pridobije na ulaganje najvećih napora za trajno i funkcionalno usvajanje sadržaja koje uče.

Učitelj mora biti u dodiru s radom svakog pojedinog učenika, što zahtjeva nadzor i brzo uočavanje teškoća i potreba pojedinih učenika. Mora biti vješt u otkrivanju ključnih teškoća i biti sposoban pomoći učenicima da te teškoće otklone. On, jednako tako, mora biti sposoban razlikovati učenike koji stvarno nailaze na teškoće od onih koji jednostavno nisu skloni samostalnome učenju.

Učitelji griješe kada i na najmanji znak teškoće odmah priskaču u pomoć učenicima i tako oni odrade posao umjesto njih. Učitelj mora pustiti učenike da se pokušaju sami othrvati s problemskim zadatkom. No, kada procijeni da je pomoć stvarno potrebna, tada u pružanju pomoći ne smije biti škrt. Ali i tada doprinos učenika prevladavanju teškoće mora biti maksimalan. Pritom ne smije dozvoliti da svoj razgovor s jednim učenikom završi na brzinu, bez jasno utvrđenih ciljeva pomoći, a sve to zbog nestrpljenja drugih učenika kojima je pomoć također potrebna (Kadum, 1988).

4. Nastava za postizanje trajnosti znanja

Razvoj i asimilacija u odgojno-obrazovnom procesu osnova su usvajanja novoga gradiva. Bez obzira u kojoj su mjeri u početku sadržaji usvo-

jeni, oni se – ukoliko se ne održavaju primjenama i praksom – lako zaboravljaju. Ovo posebno vrijedi za matematičke vještine i odnose. Vještine se moraju usavršavati i održavati sustavnim vježbanjem, a pojmovi se moraju obnavljati i primjenjivati. Nastavu koja ima za cilj da to postigne možemo zvati *nastava za postizavanje trajnosti znanja*. Mada u općem slučaju ne obuhvaća nove sadržaje, važnost takve nastave kao sredstva za utvrđivanje i održavanje usvojenoga može se usporediti s važnošću razvoja i asimilacije u nastavi kao sredstvo za *stjecanje* novoga znanja.

Njezini su putovi vježbanje, obnavljanje i održavanje.

Vježbanje obuhvaća sve situacije koje uključuju ponavljanja iskustava i otuda razmatranje vježbanja dodiruje sve vidove nastave koji pridonose postizavanju trajnosti znanja.

Vježbanje mora biti prihvaćeno kao važno sredstvo za svladavanje matematičkih vještina, baš kao što se snažan naglasak na pojmovima i značenjima mora smatrati važnim za razumijevanje. Oboje je potrebno i ni jedno nije samo za sebe dovoljno. Matematičke operacije, da bi bile od koristi, potrebno je izvoditi korektno, brzo i s lakoćom. Neke od njih treba dovesti i na razinu automatizacije. Postizanje lakoće u takvim operacijama može se osigurati samo sustavnom i stalnom praksom, tj. vježbanjem.

Da bi nastava bila korisna, razumijevanje mora biti u sprezi s lakoćom operiranja. Ne treba vježbati postupke koje učenici prethodno nisu razumjeli. Vježbanje u takvim okolnostima bez značenja je i motiva. Ono može, istina, donijeti privremenu lakoću operiranja, ali je ona bezvrijedna ako nije praćena razumijevanjem. Ako nedostaju razumijevanje i motiv, vježbanje postaje samo mukotrpan i nedovoljno učinkovit rad.

Uspješnost vježbanja ovisi o motiviranosti. Uočavaju li učenici važnost i zanimljivost onoga na čemu rade, radit će s oduševljenjem i usmjerenom pažnjom, i njihov će rad biti uspješniji.

Vježbanje se treba odvijati tako da učenici rade brzinom i tempom koji njima odgovara i na razinama koje su u skladu s njihovim sposobnostima i mogućnostima. Postojanje individualnih razlika unutar jedne grupe jasno kazuje da pojedinci neće raditi istom brzinom i tempom i na istoj razini zahtjeva. Za vježbanje treba osigurati dovoljno didaktičkoga materijala kako bi svi učenici bili korisno i racionalno zaposleni tijekom cijeloga nastavnoga sata. Mora se osigurati i dovoljno raznolikoga didaktičkoga materijala koji će pružiti korisnu i poticajnu priliku učenicima različitoga znanja i sposobnosti.

Razdoblja vježbanja u pravilu trebaju biti kratka. Pažnja učenika nije velika i dugački sati neprekidnoga vježbanja postaju zamorni i neučinko-

viti. To znači da duže razdoblje vježbanja, ukoliko je potrebno, treba rasporediti u niz kratkih intervala između kojih razmak treba postajati sve dulji kako vrijeme odmiče. Ovo načelo raspoređenoga učenja, nasuprot ideji neposrednoga kompletnoga ovladavanja, važno je i sve više se uočava u strukturi udžbenika i nastavnoga sadržaja.

Da bi vježbanje bilo uspješno, ono mora biti organizirano na osobit način. Pod ovim se razumijeva da mora biti usmjereno na određene vještine ili na određene detalje operacija. Učenici moraju shvatiti bit odnosa bilo kojega detalja prema cjelini čiji su dio. Kad je željeni stupanj vještine dostignut, detalje treba postupno reintegrirati u ukupni proces ili sustav vještina. Pritom valja inzistirati na točnosti, dok su brzina i tempo rada privremeno drugostupanjske važnosti. Zato je važno da se *blisko* kontrolira početni rad učenika. Insistiranje na *ispravnim postupcima* ne znači da je ono previše naglašeno.

Malo koje stvari mogu učenika potaknuti na jaču zainteresiranost za vlastiti rad ili da s većim zanosom i intenzitetom prilazi radu nego što je to zadovoljstvo neposredne spoznaje je li mu rad ispravan ili ne. Poželjno je da se primjenjuju testovi znanja ili provjere da bi učenici utvrdili ispravnost svojega rada. Provjeravanje rada na takav način predstavlja obrazovnu vježbu koja je isto toliko vrijedna kao i sam rad. Takva matematička provjeravanja mogu se, povezano s vježbanjem, koristiti isto kao i u slučaju rada na problemskim zadacima.

Polazeći od uvjerenja da će učenici odgovore zlorabiti, učitelj im nerado daje odgovore na problemske zadatke i/ili sadržaje koji su predviđeni za rad kod kuće. To što *odmah* zna jesu li mu odgovori, tj. rješenja točna ili ne, za učenika je to, u stvari, određeni poticaj. Ako mu je rješenje točno, on osjeti neposredno zadovoljstvo; ako nije, to ga potiče da provjeri i ispravi svoj rad prije nego li mu pažnja prijeđe na druge obveze. Zato treba dati odgovore na odabrane problemske zadatke i vježbe. Od učenika treba zahtijevati da sve rezultate provjeravaju pažljivo. Kada su odgovori dani, dovoljna je provjera samo njihova slaganja. To znači da isti zadatak mora riješiti na drugačiji način, nekom drugom metodom i pritom se rezultati moraju slagati. U vezi s time ističemo stav engleskoga matematičara W. W. Sawyera koji kaže da je bolje isti zadatak riješiti na tri–četiri različita načina nego tri–četiri zadatka riješiti na isti način.

Raznolikost iskustva glavni je cilj vježbanja i vrijeme tome ne smije biti zapreka.

Učenici moraju biti svjesni da je vježbanje samo jedan dio matematičkoga treninga kojim se stječu određene vještine i sposobnosti i da bi bez njega rad na daljnjem razvijanju razumijevanja, prosudbe i uopća-

vanja bio otežan. Učenik koji ne vlada dovoljno matematičkim vještinama teško će svoju pažnju moći usmjeriti iskazivanju i analizi matematičkih poučaka i problemskih zadataka.

Obnavljanje se ponekad poistovjećuje s vježbanjem jer oboje karakterizira ponavljanje i jer oboje imaju za cilj utvrđivanje reakcija, pojmova i odnosa.

Vježbanje ima za cilj uglavnom automatizaciju relativno detaljnih postupaka i reakciju na njih. Obnavljanje, pak, ima za cilj utvrđivanje i pamćenje detalja ali i njihovo smišljeno organiziranje u međusobno povezanu cjelinu važnih pojmova i činjenica, da bi odnosi raznih dijelova jednih prema drugim i prema cjelini bili jasno shvaćeni.

Pri obnavljanju sadržaja treba postići dvije glavne zadaće: (1) uvjeriti se da učenici pamte osnovne crte onoga što su već naučili, i (2) navesti ih da, kao s vrha brda, bace pogled na putove kojima su išli, omogućujući im time stjecanje mnogo širih pogleda nego što su ga imali idući tim putovima (Reeve, 1954).

Obnavljanje obično obuhvaća manje ili više opsežne dijelove gradiva. Jedna od njegovih funkcija jest da se gradivo sigurnije i učinkovitije upamti što se postiže smišljenim procesom organizacije, sređivanjem i povezivanjem dijelova sadržaja jednih s drugima dajući novi pogled na gradivo koje se obnavlja. Ono ističe mišljenje i značenje, a ne formiranje navika. Iako vježbanje i obnavljanje imaju zajedničkih crta, među njima postoje i razlike. Svako od njih ima svoju odgovarajuću funkciju i svakom od njih pripada velika važnost za učenje matematike.

Obnavljanje može biti usputno i kao takvo integrirano s nekom drugom vrstom rada, ili može biti usmjeravajuće pa predstavlja temeljan vid i cilj danog zadatka. Obje ove vrste obnavljanja neophodne su za uspješnu nastavu. Usputno obnavljanje je naročito korisno pri postupnom izgrađivanju i razjašnjavanju pojmova ponavljanim vraćanjem na njih i ponovnom uporabom u situacijama čiji su oni sastavi dio.

Usmjeravajuće obnavljanje dopunjuje opisano usputno obnavljanje. Uloga usmjeravajućega obnavljanja jest pomoći učeniku da više ili manje opsežne dijelove gradiva organizira u smislu njihove međusobne logične povezanosti, da mu pomogne u klasificiranju njihovih važnih ideja i da mu da osjećaj jedinstva cjeline koje inače može nedostajati.

U pripremi za satove obnavljanja od učenika treba tražiti da sumiraju glavne ideje koje su razmotrene i da načini shemu na osnovi koje će moći izložiti kratku, ali suvislu i sustavnu diskusiju obnavljenih sadržaja. Priprema takve sheme zahtijevat će od učenika da obnovi predmetne

sadržaje u najcjelovitijem smislu riječi. To povezivanje ideja pomoći će mu da sadržaje upamti, razumije i uvidi njihove odnose.

Održavanje je prikladan naziv za planiranje programa vježbanja i obnavljanja. Osnovni zahtjev koji se postavlja jednom zadovoljavajućem programu održavanja jest da spriječi zaboravljanje činjenica, pojmova i odnosa te slabljenje vještina. Da bi se to postiglo, program mora osigurati sustavnu primjenu važnih sadržaja iz nastavnoga programa i odgovarajuću i neophodnu praksu u svezi s tim sadržajima. Zato planiranje mora biti temeljeno na sljedećim načelima:

- (1) Obuhvaćeno gradivo mora biti odabrano s obzirom na relativne vrijednosti. Program ne smije biti nagomilan trivijalnim činjenicama. Njime moraju biti obuhvaćene samo važne vještine, pojmovi, odnosi, postupci i problemske situacije.
- (2) U skladu s utvrđenim načelima vježbanja i obnavljanja, pojedini dijelovi u programu moraju biti raspoređeni tako da primjena ne bude locirana ni na jednom od njih, već se mora odvijati u rastućim intervalima i u padajućim količinama.
- (3) Program održavanja mora biti dijagnostički, po mogućnosti autodiagnostički, tako da svaki učenik može uvidjeti vlastite slabosti. Zato valja osigurati određena didaktičko–metodička sredstva pomoću kojih će svaki učenik moći neprekidno pratiti i proučavati svoja postignuća.
- (4) Osigurati treba i dopunski materijal za eventualno ponovljeni rad vezan uz elemente obuhvaćene programom održavanja. Uporaba ovoga dopunskoga materijala bit će uspješna ako je povezan s dijagnozom. Na taj će način učenik biti u mogućnosti odrediti koje elemente mora više vježbati i primjenjivati u radu i na taj će način svoj ponovljeni rad obavljati uz minimalna usmjeravanja.
- (5) Sustavi vježbi u programu održavanja moraju biti stupnjevani uniformnim bodovanjem ili tablicama vrijednosti tako da svaki učenik može odrediti svoj opći uspjeh i napredak. Ovo je od posebne važnosti za poticanje i razvijanje interesa za održavanje vještina i postupaka, jer početni je interes izazvan novinom iščeznuo (Butler i Wren, 1960).

Mnogim učiteljima nedostaje iskustvo ali i vrijeme za pripremu materijala za rad na održavanju. Pripremljeni materijali koji su znanstveno planirani i programirani i koji podliježu određenim standardima imaju najmanje ove tri karakteristike: (1) štede vrijeme i napor i time pridonose većoj efikasnosti nastave; (2) snažno motiviraju dostignuća, jer stalno potiču učenike da proučavaju vlastiti rad; i (3) najbolje su sredstvo protiv zaboravljanja i slabljenja vještina i razumijevanja.

5. Nastava za prijenos

Kako se matematika najvećim dijelom bavi rasuđivanjem, smatralo se da matematika samim time jača *logičku sposobnost* i da ta sposobnost onda nužno djeluje na veću učinkovitost. Međutim, rezultati istraživanja W. Jamesa, E. L. Thorndikea, H. Woodwortha i drugih, doveli su u pitanje njenu vrijednost kao teorije učenja, i ona je kao takva napuštena.

Ovo, naravno, ne znači da učenje matematike nema nikakva utjecaja na učenje onih sadržaja koji su izvan sadržaja koji se neposredno uče. Naprotiv, rezultati istraživanja ukazuju da učinci koje u čovjeku izaziva učenje matematike materijalno utječu na njegove reakcije u situacijama različitim od onih u kojima su ti učinci nastali.

Termin *prijenos* obično se rabi da se označi djelovanje u drugoj ili novoj situaciji, određenih struktura koje su naučene u nekoj ranijoj situaciji.

Kada se govori o načinu na koji se prijenos vrši i okolnostima koje ga uvjetuju, ističemo da ne postoji suglasnost o tome kako se prijenos zapravo vrši. Za postizavanje prijenosnih vrijednosti bilo kojega sadržaja važno je da se oni prenose s tim ciljem na umu. Da bi se osigurao maksimalan prijenos u smislu primjene nekoga integralnoga znanja (načelo cjelovitosti) na sve zadatke koji obuhvaćaju isto načelo, nastava se matematike mora izvoditi tako da demonstracijske vježbe, tj. rješavanje (problemskih) zadataka, služe kao primjeri primjenjivanja toga načela.

Nastava matematike ili usmjeravanje učenja sadržaja matematike na takav način pridonosi postizavanju prijenosne vrijednosti. Zato se takav vid nastave matematike nameće kao obveza.

Poželjno je da se nastava onih elemenata koje će većina ljudi *koristiti* izvodi tako da se oni *mogu* koristiti kada god to okolnosti zahtijevaju. Među njih ubrajamo:

- osnovne kombinacije, vještine, operacije i aritmetičke pojmove
- zakone i formule koje se rabe pri mjerenju i izračunavanju određenih veličina vezanih uz razne geometrijske likove, tijela i oblike
- interpretaciju uobičajenih statističkih podataka
- konstrukciju i interpretaciju elementarnih grafova te sposobnost čitanja podataka s grafičkoga prikaza
- osnovno značenje formula i mogućnost njenih primjena.

Dakle, radi se o svim onim razumijevanjima i sposobnostima, osim formalne algebre, koje obično obuhvaća elementarna matematika.

Ovi su sadržaji specifični i potrebni gotovo svakome. Kako se oni ne mogu izravno učiti za svaku situaciju u kojoj bi mogli imati primjenu,

važno je istaknuti općenitost njihove primjene kako se učenici ne bi osjetili bespomoćni u okolnostima koje zahtijevaju primjenu tih sadržaja u novim situacijama.

Poželjni sadržaji prijenosa su i osnovni pojmovi i formule te vještine elementarne algebre. Ovoj skupini sadržaja treba pridružiti i poznavanje i poimanje određenih važnih činjenica i odnosa iz geometrije ravnine (planimetrija) i geometrije prostora (stereometrija). Naravno, svaka pretpostavka predstavlja jednu vezu u neposrednom lancu razvoja i u tom smislu sama svijest o njenoj vezi s prethodnim i narednim djelovanjem razvoja predstavlja vrlo važna poopćenja koja imaju široku primjenu ne samo u području demonstracijske geometrije, već i u drugim matematičkim disciplinama, kao i drugim područjima učenja. Takva važna poopćenja koja se odnose, primjerice, na Pitagorin poučak, zbroj kutova u trokutu, proporcionalnost stranica (strana) sličnih geometrijskih likova (tijela) i različite formule za površinu slučajevi su koji tu spadaju.

Navedeni sadržaji prijenosa mogu se grupirati u dvije osnovne skupine: (1) one koje treba znati i razumjeti i (2) one koje treba znati izvoditi.

Naredni sadržaji prijenosa širi su i apstraktniji. Radi se o funkcijama, dokazivanju, simbolima, operacijama, aproksimacijama te formuliranju i rješavanju problemskih zadataka.

Učenje matematike ima za cilj razvijanje svijesti o prirodi ovih sadržaja i njihovoj primjenljivosti u posebnim situacijama. Cilj je da se naglasi važnost razvijanja ovih širokih i apstraktnih pojmova u svrhu ostvarivanja njihovih prijenosnih mogućnosti.

Postoje i treći sadržaji prijenosa koji su dobili primjereno mjesto u radovima o matematičkom obrazovanju, ali znatno manje u samoj nastavi. Riječ je o stjecanju matematičkoga načina mišljenja, stjecanju mentalnih navika koje će matematičko obrazovanje činiti učinkovitijim u životu pojedinca.

Ovako široka interpretacija mogućih prijenosa vrijednosti učenja matematike obuhvaća vrijednosti kao što su:

- svijest o preciznosti i inzistiranje na preciznosti, što uključuje preciznu uporabu jezika i jasnoću te preciznost u iskazivanju definicija i tvrdnji
- lakoća i samopouzdanje u korištenju osnovnih vještina
- pouzdanje u samoga sebe i preuzimanje odgovornosti za informacije, postupke, i rezultate
- upornost pri suočavanju s teškoćama

- sposobnost razlikovanja jednostavne tvrdnje od zaključka
- navika provjeravanja postojanosti zaključka s poznatim ili danim uvjetima
- sposobnost razlikovanja razumnog argumenta od argumenta koji to nije i točnih od netočnih zaključaka
- sposobnost izgrađivanja postojanoga argumenta, poopćavanjem odnosa i primjenjivanja poopćenja, eliminiranja emocionalnih i predrasudnih činitelja iz argumenta
- svijest o prirodi aksiomatskog rasuđivanja, arbitrarnoj prirodi hipoteza i definicija te neizbježnoj ali uvjetnoj prirodi zaključka (Butler i Wren, 1960).

Sposobnost poopćavanja značenja, odnosa te procesa i primjenjivanje takvih poopćenja na nove situacije najvjerodostojnija je i najvitalnija vrsta prijenosa. To je ono što implicira izraz *funkcionalna* matematika. Ovaj proces prijenosa u osnovi je svake vrste funkcionalnog obrazovanja. Impliciran je u svakoj primjeni i interpretaciji bilo kojega pojma ili situacije. Naime, ispravna interpretacija osnova je svake racionalne primjene na problem geometrije ili drugu matematičku teoriju.

Suvremene teorije učenja ističu da je prijenos moguć, ali nije ni automatski ni neizbježan u svojim poželjnim formama. U tom procesu značenju pripada najvažnija uloga pa teorije poopćenja i uobličavanja znanja predstavljaju putove kojima se odvija pozitivan prijenos viših umnih funkcija. Teorija poopćavanja prihvaća važnost identičnih ili sličnih objekata koji su bili osnova jedne od ranijih teorija prijenosa. Ona, u biti, tvrdi da znanje i/ili postupak koji treba prenijeti ili razumno primijeniti na neku posebnu situaciju, ta situacija mora sadržavati objekte analogne onima koji se nalaze u danom znanju i/ili postupku. To, međutim, nije dovoljno. Te sličnosti moraju postojati, ali prije samoga značajnoga pozitivnoga prijenosa, *učenik ih mora uočiti*. Ta je sposobnost uočavanja sličnih objekata ono što čini prijenos značajnim i na višim razinama i karakterizira svako funkcionalno mišljenje te ga odvaja od jednostavne sposobnosti poistovjećivanja.

Problem nastave za prijenos svodi se na problem osposobljavanja učenika da uočavaju sličnosti između novih situacija i onih koje su već upoznali te da formiraju i razvijaju naviku uočavanja tih sličnosti.

Tipičan primjer nedostatka prijenosa nailazimo u nesposobnosti da se usvojena znanja i operacije algebre primjene. Tako, primjerice, učenik koji bez teškoća zna faktorizirati izraz $a^2 - b^2$, ponekad ne uspijeva uočiti da su izrazi $x^2 - 9$ ili $a^2 - 2ab + b^2 - 4$ istoga oblika i zato nije u stanju faktorizirati ih, tj. zapisati u obliku umnoška.

Sličnu poteškoću nailazimo i kod problemskih zadataka. Teškoća gotovo nikada nije u rješavanju jednadžbe do koje dovodi dani problemski zadatak, već u prevođenju zadanog problemskog zadatka u simbolički zapis. Do ovoga dolazimo najčešće zbog neuočavanja važnih sličnosti, apstraktnih ili poopćenih simbola, formula i jednadžbi formalizirane algebre s konkretnim i specifičnim uvjetima i odnosima danim u problemskom zadatku.

U nekim slučajevima sličnost i poistovjećivanje raznih situacija su jednostavne i lako uočljive. U takvim slučajevima prijenos je siguran. Međutim, u mnogim slučajevima sličnosti su skrivene drugim, lakše uočljivijim elementima. U takvim je slučajevima potrebna brižljiva analiza da se te sličnosti uoče. Učenici tu analizu neće moći izvoditi ako nisu sustavno osposobljavani za to. Učenicima mora biti naglašena važnost i značaj navike takvoga prilaza problemskomu zadatku. Oni trebaju formirati naviku svjesnoga otpočinjanja s traženjem objekata i odnosa u danom problemskom zadatku koji su slični odgovarajućim objektima i odnosima u drugim situacijama s kojima su se već susretali, kada god takve sličnosti nisu vidljive u samome početku. Ukoliko se takav postupak odgovorno slijedi, prijenos matematičkih znanja, odnosa i postupaka bit će olakšan i taj bitno matematički način mišljenja postat će stvarni funkcionalni pri-nositelj učinkovitoga racionalnoga mišljenja uopće.

Literatura

1. Butler, Ch. H. – Wren, F. L. (1960), *The Teaching of secondary Mathematics*. New York: The McGraw – Hill Book Company, Inc.
2. Glasser, W. (1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
3. Glasser, W. (2001), *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
4. Greene, B. (1996), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
5. Gossen, D. – Anderson, J. (1996), *Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole*. Zagreb: Alinea.
6. Kadum, V. (2004), *Učenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi (matematike)*. (u pripremi)
7. Kadum, V. (1988), *Vođenje učenika u rješavanju matematičkih zadataka*. U zborniku: Radovi Pedagoškog fakulteta u Rijeci OOUR znanstveno-nastavne djelatnosti u Puli, broj 8.
8. Polya, G. (1966), *Kako ću riješiti matematički zadatak*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Polya, G. (1962), *Mathematical discovery*. New York – London: John WiWiley & sons, Inc.

10. Reeve, W. D. (1954), *Mathematics for the Secondary School*. New York: Henry Holt and Company, Inc.
11. Smolec, I. (2002), *Praksa i filozofija učenja*. Zagreb: Školske novine.

SOME PARADIGMS FOR THE SUCCESSFUL TEACHING AND ORIENTING THE LEARNING OF MATHEMATICS

Vladimir Kadum

This paper provides certain manners, rules and examples that can contribute to the success of both teaching mathematics and orienting the learning of mathematics.

Key words: mathematics, teaching mathematics, successful teaching, learning process orientation, controlled learning, knowledge permanency, imparting knowledge

TEZE ZA NOVU DOKIMOLOŠKU PARADIGMU

Radojko Damjanović

OŠ »Treći kragujevački bataljon«
Kragujevac, Srbija

Primljeno, 15. kolovoza 2004.

Tekst predstavlja kratko razmatranje problema ocjenjivanja, koji je uvijek aktualan, s posebnim osvrtom na novi didaktički ambijent, odnosno na nove okolnosti nastave i učenja koje se kod nas tek stvaraju. Teze koje su iznesene svakako ne pretendiraju postati osnovni skup aksioma iz kojega će se izvesti neki novi obrazac ocjenjivanja, ali sigurno predstavljaju kroki, ili preciznije obrise, nekog novog višenaspektnog promatranja predmetnog problema u okolnostima (budućeg) didaktičkog mnoštva ili postmoderne didaktike.

Ključne riječi: ocjenjivanje, dokimologija, dokimastika, paradigma, didaktičko mnoštvo, objektivno – subjektivno, primordijalno, evaluacija

Jedna od svakodnevnih aktivnosti u školi, ili bi tako trebalo biti, jest ocjenjivanje. Iako postoji čitava znanost o zadanoj temi, teorijsko utemeljenje u ovoj djelatnosti je, čini se, u velikom odstupanju od prakse, tj. školske svakodnevnice. Kao ni u jednom drugom segmentu obrazovno-odgojnoga rada, ovdje su najuočljivija različita viđenja i prilazi u praktičnom, zapravo konkretnom dijelu primjene onog skupa ideja oko kojega bi se u teorijskom smislu postigao konsenzus.

Teorijski, ocjenjivanje treba predstavljati »... organski dio cjelokupnog nastavnog procesa ...« (Bakovljević, 1992, str.155), odnosno neizbježan dio procesa praćenja, mjerenja i vrednovanja rada učenika u nastavi. Na ovom mjestu važno je istaknuti da je »ocjenjivanje u školi svojevrсно mjerenje« (Vilotijević, 2004, str. 4) i prožima sve nastavne aktivnosti.

Svakako, i ovdje se javlja mnoštvo neželjenih efekata, što dovodi do toga da »... ima prijedloga da se (svako) ocjenjivanje ukine, no većina stručnjaka smatra da rješenje (bar zasad) nije u tome, već u usavršavanju načina ocjenjivanja« (Bakovljević, 1992, str. 158).

Dr. Tihomir T. Prodanović (Prodanović, 1968, str. 259) navodi da među osnovne didaktičke pretpostavke uspješnog ocjenjivanja, između osta-

loga, spadaju i *objektivno-subjektivna usklađenost*, kao i *dokimološka aktualnost ocjenjivanja*.

Kako je nastavni rad jedan po svemu složen, dinamičan i multiparametarski sustav (jedinствен i kontinuiran proces), (Prodanović, 1968, str. 240), važno je istaći da postupak ocjenjivanja u njemu podrazumijeva da su svi didaktički elementi ravnomjerno podvrgnuti permanentnom praćenju i evidenciji svih relevantnih podataka, koje zatim može rezultirati jednim potpunim ocjenjivanjem (u najširem značenju).

Ima autora koji smatraju da nas »problem donošenja sudova o učenicima i vrednovanje njihovog rada dovodi neposredno do *etičke* dimenzije i didaktike i nastave« (Trnavac i Đorđević, 1995, str.308). I tu dolazi do izražaja ona povratna sprega u kojoj učenici na koncu vrše vrednovanje nastavnika kao ličnosti, njegovu *osobnu filozofiju* ili, možda je bolje reći, onu *implicitnu (unutarnju, subjektivnu) pedagogiju (osobna prizma* koja obuhvaća i *naučena ponašanja*) jer je »... odnos nastavnika prema nastavnom programu i njegovoj interpretaciji različit« (Trnavac i Đorđević, 1995, str. 308). Dakle, imamo nastavnika kao instrument mjerenja, ali i učenik(a) koji također procjenjuju valjanost instrumenta mjerenja. Time je proces vrednovanja jedan zatvoreni krug, jedan skup različitih sprega, međuovisnosti, koje opet trpe vanjske utjecaje, što na kraju dovodi do širih socioloških implikacija.

Suvremeni smjer, odnosno *postmoderna didaktika* podrazumijeva jedan *eklektički* pristup obrazovno-odgojnomu radu ili se »... zauzima ne za najbolji didaktički model, nego za 'mnoštvo vrsta'«, zapravo pretpostavlja jedno »didaktičko mnoštvo« (Gojkov, 2002, str. 143). Ta »razbarušenost« didaktičkog procesa zahtijeva kontrolu proizvoljnosti koja nastaje jer se učenje sada odvija u različitim kontekstima (Gojkov, 2002, str. 144). »Didaktiku zatvorenog tipa« sada polako zamjenjuje »otvorena didaktika« koja se oslanja na nove uloge nastavnika (više slobode i kompetencije) i učenika (naglašena individualnost i sposobnosti za društveno djelovanje), i koja je emancipatorskoga karaktera u odnosu na položaj učenika u samom nastavnome procesu (u procesu učenja), (Gojkov, 2002, str. 144). Iako kod nas još nije u potpunosti profilirana postmoderna didaktika, treba promišljati o mogućnostima »... kombiniranja različitih dokimastičkih postupaka i širih pristupa ocjenjivanju« (Gojkov, 2002, str. 145).

Iz prethodno iznesenog jasno je da pitanje ocjenjivanja mora biti stalno otvoreno i da nema gotovih recepata koji bi mogli biti univerzalno primjenjivi u svakoj didaktičkoj situaciji, u bilo kojim uvjetima ili kontekstima nastave. Ali, zato je moguće postaviti neke teze koje mogu korisno poslužiti ili usmjeriti kada polazimo od općeg, teorijskog promišljanja

ovoga problema prema konkretnom, jer »ocjena zapravo predstavlja konkretizaciju jedne kompleksne situacije« (Trnavac i Đorđević, 1995, str. 308).

Ono što slijedi predstavljalo bi upravo onaj skup ideja koji bi bio osnovno polazište u razmatranju neke nove dokimološke paradigme, odnosno onaj minimalni skup uputa pri razmatranju bilo kojeg dokimastičkog postupka. To je:

– Stvaranje *nove konjunktive nastavnik ↔ učenik, tj. povrata primordijalnoj fazi – osnovnom stanju*, u odnosu između navedenih pedagoških entiteta, koje je vjerojatno postojalo u prapočecima škole ili bilo kojeg oblika podučavanja, preciznije poučavanja. Prema Beli Hamvašu osnovno bi stanje bilo »zajedničko ishodište budne svijesti, moralne intaktnosti i tjelesnog zdravlja« (Hamvaš, 1999, str. 33). Ukoliko bismo bili skloni simplifikaciji, vulgariziranju, radi jasnije slike, to bi bili oni odnosi poučavanja (podučavanja) koji su možda postojali u vrijeme rodovskog društva ili malo nakon toga, kada su ljudi intuitivno doživljavali važnost prenošenja znanja, vještina i navika poput »prometejske vatre«, a kao залог budućnosti, kao залог opstanka za buduće generacije.

To ne znači promociju nekih neoprimitivnih načina komuniciranja, već pojednostavljenje transmisija emocionalnih kvantuma do razine spontanosti i neprekidnog bivanja u biti stvari.

– Egzistencija *elemenata samoevaluacije i podjednake uvažavanja svih entiteta obrazovno-odgojnog procesa*; podrazumijeva ravnopravnost svih sudionika i njihovo permanentno samovrednovanje – preispitivanje vlastite uloge u procesu.

– Primjena *principa supsidijarnosti*, ali promatrano dvostrano. Prvo, tumačenje ocjenjivanja kao zajedničkog akta nastavnika i učenika, čime je razina na kojoj se ono realizira najbliža sagledavanju činjeničnog stanja u vezi sa stavkama ocjenjivanja i njihovoj provjerljivosti, što dovodi do toga da se gubi na subjektivnosti, a dobiva na objektivnosti ocjene; drugo, ocjena nije primarni aspekt znanja već pomoćno sredstvo prakse didaktičkog mnoštva (zbog različitosti konteksta u kojima se ostvaruje učenje i postmoderne didaktike – otvorene didaktike – koja je emancipatorno okrenuta prema učeniku).

– Razvijanje *eksplicitarnog pristupa*, što bi značilo jasno definiranje kriterija ocjenjivanja, koji je sada mnogo složeniji jer pored mjerenja opsega usvojenih znanja, vještina i navika mora obuhvatiti i uvažavanje postupaka, načina i metoda kako se do njih došlo. »Nastavnicima je potrebno da razumiju i cijene procese mišljenja učenika i učenje učenika, a ne samo produkte« (Steele i sur, 2002, str. 84). Ovde je važno istaći i to

da »... novi pristupi ocjenjivanju moraju koegzistirati zajedno s tradicionalnom kulturom testiranja« (Steele i sur, 2002, str. 84).

– *Kontinualna težnja konsenzusu na razini aktiva nastavnog predmeta, nastavnog područja, škole, pa i šire.* Navedeno upućuje na praćenje dokimološke aktualnosti, kao i standardiziranje modernih dokimastičkih postupaka koji trebaju koegzistirati, tj. trebaju se sinkronizirati s već postojećima, provjerenim u praksi kao pouzdanima.

– *Implementacija instrumenata objektivne evaluacije učenika (interna i eksterna),* koji bi značajno pomogli u onom dijelu ocjenjivanja koji govori da ocjena treba imati i orijentacijsku ulogu, kako za učenika, tako i za nastavnika u smislu daljeg vođenja obrazovno-odgojnoga rada/procesa, da bi se u slučaju potrebe moglo na vrijeme intervenirati ili izvršiti određene korekcije u radu. Pojednostavljeno – ova točka predstavlja postojanje neprekidne potrebe za odgovorima na pitanja: *gde smo, dokle smo stigli, kuda/kako dalje?* u odnosu na pretpostavljene ciljeve – zadatke – ishode (nastave/učenja).

– *Evaluacija rada nastavnika uz uvažavanje različitih socijalnokulturnih i etnosocijalnih modaliteta sredine.* Kako je škola ustanova (institucija) od društvenog značenja, to je cjelokupna njezina djelatnost (pa i nastavnička) izložena sudu javnosti, podložna javnoj kritici. I dobro je da tako bude.

Međutim, često je ta kritika nekompetentna, površna i parcijalna, a samim tim i izvedeni sudovi (zaključci) nekorisni – neupotrebljivi za eventualnu ozbiljniju (dublju) analizu. Zato se i ovdje javlja potreba za standardiziranjem nekih obrazaca koji bi pomogli pri procjenjivanju pozitivnih i negativnih učinaka rada, s gledišta struke, a promatrano laički, javlja se potreba za jednim širim pokretom edukacije roditelja koja bi svakako doprinijela u premošćivanju teških godina rasta i razvoja njihove djece i složenih procesa kroz koje i oni prolaze kao akteri i sudionici. Time bi se pomoglo da i roditelji (sredina), koji nerijetko nepravilno, a samim time i nekorektno, artikuliraju svoje stavove u odnosu na rad nastavnika (naposlijetku i škole), mogu preuzeti ulogu djelotvornog čimbenika, a na taj način bi se i različitost u spomenutim modalitetima konkretnih sredina ublažila kao ometajući element procjena aktivnosti (evaluacije). Efekt *pokvarenog telefona* često je prisutan u praksi na relacijama škola – obitelj (sredina), pa i društvena zajednica, i značajno je uvažiti ga i raditi na njegovom otklanjanju, ako nam je u interesu da učinkovitost postavimo kao važan (nužan) prateći element rada.

U promišljanju vlastite prakse ne možemo a da ne dotaknemo pitanje ocjenjivanja, odnosno vrednovanja kao vrlo važnu komponentu

uspješne realizacije vlastitoga rada. Često se događa da netko tko koristi vrlo raznovrstan i pouzdan sustav utvrđivanja ocjena ne zadovolji kriterije učenika ili da se netko tko se drži neke logike ocjenjivanja koju je kao model preuzeo, sintetizirao od svojih uzora (u smislu naučenog ponašanja), bez svijesti o pouzdanosti mjerenja, uspostavi kao »realan« u istome poslu. Naravno, to sve ukazuje na potrebu usvajanja kompleksnog prilaznja nastavi/učenju u totalitetu, osvješćivanja vlastite implicitne pedagogije i spremnosti za suočavanje sa osobnim skupom predrasuda i predrasadama drugih.

Nastavnik ima ulogu teži nego ikada do sada, koja se ogleda u pripremi, realizaciji i praćenju učinaka nastave, a koja je opet u ambijentu teorijskog pluralizma, anarhične epistemologije i didaktičkog mnoštva jedan višedimenzionalni prostor u kojemu se uspješno mogu snaći oni namumješnji i spremni na kontinuirano preispitivanje vlastitog djelatnog.

Teze koje su izložene ne pretendiraju da postanu α i ω , ali sigurno predstavljaju onaj niz aspekata koji u priličnoj mjeri može osvijetliti problem koji je ovom prilikom obrađen (tretiran), ili je bolje reći dotaknut (tangiran).*

Literatura

1. Bakovljević, M. (1992), *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
2. Vilotijević, M. (2004), *Uloga nastavnika u vrednovanju rada učenika*. Beograd: Arhimedes.
3. Prodanović, T. T. (1968), *Osnovi didaktike*. Beograd.
4. Trnavac, N. i Đorđević, J. (1995), *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
5. Gojkov, G. (2002), *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac.
6. Hamvaš, B. (1999), *Hrišćanstvo – Scientia sacra II*. Beograd: Dereta.
7. Steele, L. Jeannie – Kurtis, Meredith S. – Temple, Charles – Scott, Walter (2002), *Planiranje nastavnog rada i ocjenjivanje – Vodič VI*, iz programa *Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja* (RWCT). Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
8. Gruden, Z. (1989), *Psihoterapijska pedagogija*. Zagreb: Školske novine.
9. *Pedagoška enciklopedija* (1989), Beograd, Zagreb, Sarajevo, Novi Sad, Titograd.
10. *Pedagoški leksikon* (1996), Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

* Tekst je nastao kao nadgradnja rezultata rada (postera) jedne skupine, radionice o ocjenjivanju, u čijem su radu uz autora sudjelovali i Snežana Božić, pedagog-psiholog, Danijela Raletić, profesor srpskog jezika i Nina Bačanin, pedagog.

THESES FOR A NEW PARADIGM OF THE SYSTEM OF MARKING IN SCHOOLS

Radojko Damjanović

The paper briefly discusses the ever-current problem of evaluation in schools with a particular focus on the new didactical environment, i.e. on the new conditions of both teaching and learning, which are now being created. The theses set out in this paper do not, of course, aspire to become a »basic set of axioms« from which a new prescribed formula of evaluation would be derived, but they most certainly do represent a sketch, or more precisely an outline, of a new multi-aspectual reflection on the above problem in the circumstances of the (future) didactical multitude or postmodern didactics.

Key words: didactical multitude, evaluation, marking, objective – subjective, paradigm, system of marking, primordial,

