
САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

ЗОРАН ПЛАИЋ

ОШ „Станко Ракита“, Бања Лука

Република Српска, БиХ

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 37.02 • 371.322.2/.9

BIBLID: 0353-7129,17(2012)2,p.223–230

ФЕНОМЕН АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ

Резиме: Рад се бави разматрањем феномена активности у настави, освјетљавајући га из различитих углова и другачијих теоријских аспеката. Посебно се апострофирају негативна схватања у приступу активности, уобличена у практицизму као антиподу позитивних одлика овог феномена. У раду се такође расправља о односу активности, знања, мисаоности и радно-техничке активности, као и о потреби за међуодносом ових појмова у настави. Јасно се истиче важност овог феномена као дидактичког принципа чије поштовање је од изузетне важности за квалитетну наставу.

Кључне ријечи: активност, настава, практицизам, активна настава, експериментална дидактика, знање, мисаоност, радно-техничка активност.

Увод

Нема никакве сумње да је активност нешто по чему се људски род одвојио на филогенетској лjestвици (без обзира како то тумаче дарвинисти или теолози). Непобитна чињеница је да су материјална и културна добра остварена човјековом дјелатношћу, а све то у процесу *активности*. Без непосредног човјековог дјеловања не би постојала историја људског рода, нити би се сви резултати човјековог рада, оличени у производу људског рада, могли појавити. Да није било људске активности, не би била усавршена средства за производњу и не би постојале наука, умјетност и култура.

Већ претходна реченица упућује да постоје различити производи човјековог рада, створени мануелном и интелектуалном активношћу. Сасвим је јасно да је у свим фазама свог развика човјек морао унапређивати своја средства за рад, тражити нова и боља рјешења, уклањати тешкоће, али и рјешавати животне проблеме.

Еволуционистички гледано, морао је ангажовати свој мозак да помогне физичким радњама. Дакле, мануелне активности су потпомогнуте мисаоним. Данас се сматра да се развијала и усавршавала сама мисао, али и човјек као мисаоно, разумно биће. Поента је да је активност без сумње најбољи пут за развијање појединих човјекових функција и способности. Налазимо да се она данас схвата не само као пут остварења материјалних добара, већ се доживљава у функцији јачања и развијања човјекових способности, што и јесте интердисциплинарни задатак психологије и педагогије.

Важност и улога активности у школи је више него очигледна. Нарочито је сагледано и указивано на значај свјесне активности и самоактивности. У складу с тим, педагози различитих теоријских оријентација проучавали су овакав приступ, и мање или више успјешно тражили начине да ову, нову теоријску поставку о важности активности уобличи у квалитативно нов концепт. Импликација Баковљева 70-их година о томе да су слаби резултати на подручју образовања резултат, између осталог, и слабе мисаоне активности ученика је и данас актуелна (Bakovljević, 1968). Нема сумње да врједи подсјетити и на став Фрома, који у својим дјелима истиче важност спонтане активности тоталне, интегралне личности (From, 1963). Сматрао је да се тиме стичу сви услови да се реализује и човјекова слобода.

Намјера овог рада је да истакне важност активности у настави, поготово у данашњим друштвеним околностима. Како наглашавају Пешикан и Ивић, формулација 'ученик треба да буде активан' у наставном процесу истиче се не вијековима, већ миленијумима и звучи као 'дијете треба да буде здраво' (Пешикан и Ивић, 2000). У старом вијеку Сократ и Платон стављали су акценат на метод рада, односно активност мишљења, насупрот софистима, који су сматрали да се знање остварује кроз држање формалних лекција, предавања. Данас сви наводе да су сагласни с јачањем активности, сви је сматрају гласом здравог разума, али мноштво педагога и психолога нису сигурни у истинско значење исте, као ни у то и како је остварити. Да бисмо пронашли један од путева остваривања, ми ћемо покушати указати на негативне правце у начинима остваривања активности, уочене углавном у различитим концепцијама радних школа, али и да укажемо на позитивне елементе, односно трендове који ће омогућити примјене активности у савременој настави. Нема сумње да је 21. вијек донио очекивања да ће нова наставна средства и помагала, пораст употребе рачунара и адекватних специјализованих програма, омогућити и бољи и свестранији раст у образовању. Међутим, све је очигледније да постоје два тренда у оваквом приступу. Уочава се да, уколико постоје сва средства потребна за висококвалитетан рад у настави, недостаје мисаоне и радне активности, а сходно томе и стваралаштва, односно идеје како да се она употребе. Но, ако средства постоје, активност у настави се не подстиче, не охрабрује и не развија на правилан начин. Већ смо указали да настава 21. вијека, ма како је звали и ма којим појавним облицима припадала, поред осталих, има за и циљ развијање стваралаштва ученика. Бројне интерпретације феномена активности говоре готово искључиво о стваралачкој активности, док се остале претпоставке стваралаштва и не помињу. То уједно указује на велику и важну улогу феномена активности у настави.

РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ АКТИВНОСТИ

Иако постоји мноштво емпиријских и теоријских радова везаних за феномен активности у настави, готово и да нема уочавања супротне тенденције, а то је практицизам. Анализом доступних материјала установили смо да су постојала различита схватања о важности активности у настави. Чињеница је да је у другој половини 19. вијека дошло до интензивног развоја природних и друштвених наука и умјетности. У складу с тадашњим теоријским оријентацијама, наглашавала се улога активности у наставном раду. Међутим, ондашња настава је свјесно пренаглашавала важност и подстицала вјештачку подјелу на радну и интелектуалну активност. Штавише, одређени педагошки радници свјесно су примијенили таква теоретска разматрања, формирајући радне школе. Ове су установе слиједиле већ поменуте смјернице, доводећи тако ове школе до специфичног приступа, који је у педагогији означен као практицизам. Као пример таквог приступа могу се узети приступ оснивача радне школе у Њемачкој, Керштенштајнера, Гаудига, али и представника тзв. руске школе – Макаренка и Крупскаје (премда не с толико негативности у приступу радној активности). Као антипод оваковм приступу можемо навести тзв. активну школу Адолфа Ферријера, који је у свом приступу настојао да избјегне једностраност и ограничење наведених приступа.

Свакако да је већина покрета радне школе настала као реакција на испољене слабости дотада доминантног – хербартовског система рада. Међутим, и они су отишли у другу крајност пренаглашавајући улогу радне активности, чиме су довели овај, у суштини користан покрет, до апсурда. Кад се дискутује о појму практицизма, уочова се да у нашој литератури не постоји адекватан превод ове ријечи. Прву назаку налазимо у *Педагошком ријечнику* Теодосића, док последња издања Вујаклије не препознају овај појам. По његовом мишљењу, практицизам је одвајање педагошке теорије од педагошке праксе, неувиђање руководеће улоге педагошке теорије у наставној пракси, несхватање, а често и непознавање педагошких теорија, закона и принципа који управљају наставном праксом (Теодосић, 1967). Чак се и прецизира да "практицизам у настави значи извођење свакодневних практичних задатака на занатској основи без јасног и ширег познавања васпитно-образовног циља школе и наставе у целини" (Теодосић, 1967: 184). Слично одређење налазимо и у *Педагошкој енциклопедији*, у којој је практицизам означен као "негативизам у настави карактеристичан по стандардном, шаблонском, рутинском, свакодневном раду без икакве теоријске осмишљености" (*Pedagoška enciklopedija* 2, 1989: 233). Јасно се идентификује да он може бити присутан и у раду наставника, као и у раду ученика, а такође се наглашава да се ученици запошљавају да раде тек толико да нешто раде, премда ни они не осјећају дубљи смисао тог рада, па је и васпитно-образовни учинак таквог рада малог дмета. Интересантно одређење се даје и у *Педагошком лексикону*, гдје се он такође карактерише као негативна појава и наглашава се да је "условљена стандардима, шаблонским, рутинским свакодневним радом наставника и ученика без осмишљених промена и иновација, што изазива доживљај монотоније код наставника и ученика са свим негативним последицама по учинак наставе" (*Педагошки лекси-*

кон, 1996: 389). Такође смо установили да западна педагошко-психолошка мисао не познаје овај термин и да би га у контексту, рецимо енглеског говорног подручја, могли превести и разумјети на два начина. Тако у *Инглиш и Инглиш Обухватном речнику психолошких и психоаналитичких појмова* који је превео Борислав Стевановић, налазимо прагматички приступ настави који се доживљава као "више интересовање за практичне исходе него за процесе" (*Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, 1972: 393). Други приступ односи се на прагматизам као филозофску доктрину те стога сматрамо да је то пренаглашен приступ и о њему нећемо расправљати. Налазимо да је јасно да практицизам носи у себи опасност од шаблонизирања наставе, рутине у раду и има као последицу непостојање креативности у раду. Као један од начина представљања практицизма у настави, могла би се означити псеудо-активизација, коју Баковљев означава као привидно активирање ученика и њихово осамостаљивање (Bakovljević, 1998).

Како смо нагласили, један од теоретичара, реализатора и оснивача тзв. радне школе као педагошког правца био је Георг Кершенштајнер. Истицао је да је у школи потребно до максимума развијати способност за рад, спремност и љубав према раду (Keršenštajner, 1939). Филиповић је уочио да се Кершенштајнер критички обрачунавао са Хербартовим схватањем да се интересовања настају из процеса учења и интересантних учења (Filipović, 1977). Додуше, ово се више односи на улогу мотивације у учењу, али се у контексту цјелокупних Кершенштајнерових ставова може довести у везу и с улогом активности у свакодневном раду. Треба нагласити да је Кершенштајнер, као најизразитији представник радне школе, критиковао материјално, а подржавао формално образовање, што се показало као промашај, јер се већ од 70-их година прошлог вијека учврстило стајалиште да само јединство ова два вида образовања омогућује свестран развој личности ученика – васпитаника. Притом је радна школа критиковала пасивност ученика и заступала спонтану активност, којом руководи наставник. Јасно је да је ово становиште потпуно превазиђено јер се данас улоге наставника и ученика везане за активност у настави потпуно другачије доживљавају.

Антипод оваквом доживљавању радне школе свакако би била активна школа Адолфа Феријера. Настала отприлике у исто вријеме кад и Кершенштајнерова, имала је много шире и веће домене, визије и циљеве. Коцић наводи да су основне поставке биле "ручни рад као основа васпитања, а рад у школи заснивати на личном искуству деце; постојање ђачке самоуправе" (Коцић, 2004: 52). Коцић такође пише да Феријер није дозвољавао да се овакав концепт активне школе "поистовети са школом ручног рада, што су иначе неки чинили" (Исто: 52). У раду се такође јасно наводи означавање активне школе као "школе спонтане делатности детета које се ослања на његове *ручне и интелектуалне стваралачке способности*. Основни њени принципи јесу: *активност*, слобода и спонтаност" (Исто: 52). Очигледно је да централни појам у Феријеровој концепцији васпитања јесте рад, активност дјетета. Како уочавамо, она настоји да води рачуна о дјетету као личности са свим његовим холистичким обиљежјима, иако рад схвата као основну снагу таквог васпитања, не запостављајући притом ни његов интелектуални развој.

САВРЕМЕНО ОДРЕЂЕЊЕ АКТИВНОСТИ

Појму активности се данас приступа на другачији начин. У педагошким енциклопедијама, ријечницима и лексиконима досада се углавном говорило о активности дјетета, ученика у васпитно-образовном процесу, а занемаривала се важност активности и то свјесне, дјелујуће, наставника, васпитача и родитеља. Тако се сматрало да "из законитости да 'функција развија орган' произилази да се дечији организам развија у оној мјери у којој је активан" (*Pedagoška enciklopedija* 1, 1989: 11). Такође се додаје да је Пијаже доказао да "мисао постоји само преко структура које дете уводи у ствари, а сазнање носи печат његове личне интерпретације" (Исто: 11). За разлику од овог, дефиниција у Педагошком лексикону је садржајнија, али је фокусирана на активност у настави. Тако се она дефинише као "инсистирање на личном ангажовању и активности ученика у циљу развијања смисла за самостални рад, подстицање да самостално мисли и закључује и да до резултата долази властитим напором" (*Педагошки лексикон*, 1996: 14). Интересантно је да Волман у свом рјечнику биохевиоралних појмова уопште не помиње активност, док Инглиш и Инглиш имају свеобухватнији приступ. У васпитном смислу активност означавају као "организовано понашање одобрено од стране наставника као нешто што доприноси дјечјем развићу, али у коме је дете ангажовано због унутрашњих задовољавајућих елемената или зато што оно води циљу за којим дете тежи" (Ingliš i Ingliš, 1972: 12). Исти аутори, међутим, када расправљају о процесу учења, наводе да су то "активности, спољне или вербалне, ангазоване за вријеме учења, и намењене (или се верује да могу) да помогну учењу" (Исто: 573). Интересантно је да Крстић само наводи да је "активност скуп поступака неког живог организма" (*Психолошки речник*, 1991: 34). Наравно ова реченица издвојена је из контекста свеобухватнијег објашњења активности, али је такође јасно да је у овом облику доминантно психолошка.

Међутим, у нашем разматрању, посматраћемо више *основе* активности у настави које, по нашем мишљењу, могу бити логичке, психолошке, дидактичке, педагошке, социолошке и биолошко-медицинске. Тиме сматрамо да смо се приближили ставу Лекића, који пише да је активност ученика основ наставе, јер се на њој заснива читав организовани рад на васпитању и образовању, који произилази из добро организованог рада на васпитању и образовању у школи (Lekić, 1985). Нема сумње да се суштина активности може представити као обједињавање знања, мисли, али и радне и техничке дјелатности у процесу наставе. Као заступник експерименталне дидактике, Лекић је успјешно употпунио празнину која је постојала у дидактици. За њега експериментална дидактика изучава феномен активности у настави обухватније и дубље, како би провјерене дидактичке захтјеве што више саобразила томе да постану методички поступци у настави. Треба рећи да ни данас експериментална дидактика није добро упозната нити је расвијетљен њен начин рада. Она је произишла из тзв. филозофске педагогије, настале на прелазу 19. у 20. вијек, када је, упоредо с експерименталном, почела да се развија и духовно-научна педагогија. Данас се сматра да су из експеримен-

талне педагогије, послје 30-их година прошлог вијека, произашла многа емпијска истраживања, а значајна за данашњу педагогију и дидактику у цјелости.

Према Лекићевом мишљењу, у оквиру ове дидактике као средства за остваривање што веће активности ученика битни су односи управо активности, знања, мисаоности и радно техничке дјелатности (Исто). И данас се сматра да ученике не треба оптеретити са много чињеница и детаља, тзв. енциклопедизмом у настави. Анализирајући однос знања и активности на дидактичким основама, долази се до захтјева којих би се требало придржавати у процесу наставе (не оптерећивати ученике, систематичност, васпитни моменат, практична примјенљивост). Посебан однос представља однос мисаоности и активности. Мисаоност, као компонента активности, може да се одреди као ток систематског сређивања чињеница, стечених у процесу усвајања знања. Лекић је експлицитан да је ова компонента изражена елементима описивања, упоређивања, селекције, закључивања, уопштавања, систематизације, као и другим видовима расуђивања (Исто). Критички сагледавајући ово промишљање можемо уочити снажну мултидисциплинарну зависност од логике, односно кориштење њених средстава. Међутим, сматрамо да је овим постављен и темељ узрочно-посљедичне повезаности, коју ће ученик уочити у оваквом наставном раду. Стога, ако се занемари парцијализација знања, може се доћи склапања цјеловите слике о стеченом знању. Тиме се подстиче мисаоност, а до стваралашта је само један корак. Код Лекића налазимо размишљање да вриједност радно-техничке активности лежи у посредничкој функцији трансформације знања, умијећа и навика из школе у живот (Исто). Несумњиво да је под утицајем интелектуалистичког схватања наставе и енциклопедијског гомилања знања она била занемаривана у јединственом процесу наставе. Сузић јасно каже да морамо напустити меморативно-репродуктивну функцију и оријентисати се, између осталог, на активност ученика при раду на садржају (Сузић et al., 1999). Поступајући дидактички, односно анализирајући однос знања и активности, указују нам се захтјеви који би се морали испоштовати у процесу наставе. Јасно је да не треба оптерећивати ученике, а треба имати систематичности у раду, уочити одговарајући васпитни моменат, практично примјенити стечено знање и друго. Наравно, све је ово у уској вези са вјечним питањем о односу теорије и праксе, односно формирањем навика и умјећа, које је више него потребно преносити из школе у живот. На важност активности јасно указује чињеница да већина дидактичара активност представља као дидактички принцип. Шимлеша, Стевановић и Вилотијевић пишу о свјесној активности као принципу, Пољак разматра активност и развојност, Продановић дефинише принцип свјесне активности и комплетне очигледности у наставном раду, а Филиповић обрађује стваралачку активност субјекта едукативног процеса (Branković i Ilić, 2003). Нема сумње да је у 20. вијеку већина дидактичара признала и схватила вриједност активност као феномена у настави. Очигледно је да је оваква активност неопходна и да из ње проистиче стваралачки карактер у наставном раду. Стога, јасно је да потпуно разумијевање садржаја, али и способност њихове примјене у настави путем одговарајућих мисаоних операција указује на важност овог принципа.

ЗАКЉУЧАК

Као што се може на основу претходног закључити, феномен активности једино је достојан свог имена ако посједује све три компоненте. Дакле, знање, мисаоност и радно-техничка активност морају стајати у равноправном положају према активности као кровном појму, јер свако пренаглашавање једног од њих иде на штету осталих. То није лак задатак у настави и сматрамо да би будући теоријски радови требало да се више посвете осмишљавању теоријског приступа овом проблему. Уз то, емпиријски радови би требало да пруже својеврсно упутство наставницима, професорима и васпитачима о приступу овој важној теми. Јасно је да интезивирањем једне компоненте, важност осталих се умањује до негативне појаве у настави, а то су практицизам, рутинерство, шаблонизовање свакодневног рада.

Оно што проистиче као један од закључака из нашег рада је значај свјесне активности у раду као резултата заједничког рада наставника и ученика. Уколико наставник у улози модератора, усмјеривача, успије да укаже на могући пут стицања знања, заинтересовани ученик би сад требало својом свјесном активношћу да дође до одговарајућих знања. Како смо показали, већина дидактичара обликовала је свјесну активност у дидактички принцип, али је свакако добро што је се он не ограничава само на подручје интелекта. Савремена стајалишта разликују и компоненте мотивације, унутрашње потребе дјетета и намјере да нешто научи, али и позитивног става према учењу. Видимо да овај принцип итекако уочава и признаје психолошку страну наставе. Ми смо нагласили и јасно уочили важност будућег интердисциплинарног приступа настави као глобалном феномену. Поштујући важност овог принципа у његовом односу према активности као појави и феномену, сматрамо да се нарочито мора истаћи важност постављања ученика у активан однос према знању. Управо тиме ће се превазићи рутинерство, шаблонизам, механицизам у раду и формализам. Показали смо да је од суштинског значаја неодвајање садржаја од форме знања, константно сузбијање механичког памћења без и најмањег разумјевања, што је и итекако присутно у нашим школама. Сва истраживања показују да наши ученици посједују велико знање о свему, али су она за њих непримјенљива. То значи да нема повезаности између форме и садржаја, теорија је одвојена од праксе, али постоји и тенденција, поготово у настави природних наука, да се не могу објаснити појаве и догађаји из свакодневног живота. Уколико желимо да као друштво и народ напредујемо, важност свих наведених елемената морају признати и уочити они од којих зависи свакодневни наставни рад и правилна примјена у пракси.

ЛИТЕРАТУРА

- Bakovljević, M. (1968). *O procesu sticanja znanja u nastavi i misaonoj aktivaciji učenika u njemu*. Beograd: Mlado pokolenje.
- Bakovljević, M. (1998). *Aktivna nastava*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

- Branković, D., i Ilić, M., (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- From, E. (1963). *Zdravo društvo*. Beograd: Rad.
- Ingliš, H., i Ingliš, A., (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*. Beograd: Savremena administracija.
- Keršenštajner, G. (1939). *Teorija obrazovanja*. Beograd: Geca Kon.
- Коцић, Љ. (2004). *Активна школа Агола Феријера*. Београд: Филозофски факултет.
- Krstić, D. (1991). *Psihološki rečnik*. Beograd: Savremena administracija.
- Lekić, Đ. (1985). *Eksperimentalna didaktika* (II dopunjeno izdanje). Zrenjanin: Misao.
- Пешикан, А., и Ивић, И., (2000). „Интерактивна настава – активно учење као вид осавремењивања наставе“. Београд: *Настава и васпитање бр. 1–2*.
- Pedagoška enciklopedija 1* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoška enciklopedija 2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сузић, Н. et al., (1999). *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвете РС.
- Теодосић, Р. (1967). *Педагошки речник*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Filipović, N. (1977). *Didaktika 1*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.

Примљено: 26.08.2012.

Одобрено за штампу: 10.09.2012.

Summary: This paper examines the phenomenon of activity in teaching, illuminating it from different angles and from different theoretical perspectives. In particular, it focuses on negative perceptions of approaching activities shaped by an application-oriented approach as an antipode of positive features of this phenomenon. The paper also discusses the relationship between activities, knowledge, thinking, and technical-working activities, as well as the need for a proper interrelationship between these concepts in the classroom. The importance of this phenomenon is clearly highlighted as a didactic principle, the observance of which is of the utmost importance for the quality of teaching.

Keywords: Activity, education, application-oriented approach, active teaching, experimental pedagogy, knowledge, thinking, technical-working activity.