

Петар Ђ. Рајчевић⁹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ПОВЕЗИВАЊЕ ЗНАЊА У ОСМИШЉЕНУ ЦЕЛИНУ

Сажетак: Смисао школског учења је усвајање систематичних знања и формирање целовите, стваралачке личности. Предуслов за то је да наставни рад, који је по својој природи вештачки облик учења, тежи и целовитости као једном од равноправних полова са анализом. Растављање сложенијих структура садржаја је нужно ради поштовања психофизичких могућности ученика, али кад се то постигне следи друга фаза – повезивање нових садржаја са раније усвојеним. Функционална целина представља вредност од које се, у спиралном облику, може ићи даље на сложенијим основама. У време наглог ширења научних знања, потребе да се она упознају и сазнања да то у потпуности није могуће постићи, поготово у застарелом облику, дословном запамћивању и репродуковању (без разумевања), једини логички приступ који преостаје је осмишљавање и повезивање упоришних тачака нових наставних садржаја са претходно схваћеним, наученим.

Кључне речи: школа, учење, знање, целовитост, пракса

УВОД

*Диференцијација и интеграција су две стране једног дијалектичког процеса, процеса стицања знања.
(Вилотијевић, 2008: 146)*

Повезивање знања у складну целину није иновација или потреба само савременог доба. Оно је представљало васпитни идеал још у старој Грчкој. Тамо је било познато под називом калокагатија и представљало је склад тела, телесне лепоте и духовних вредности. Знање је подразумевало препознатљиву примену у пракси, складно усавршавање сваке личности. Васпитни рад подразумевао је примењивање бројних и разноврсних активности које су доприносиле остварењу тога идеала. У време

⁹ petar.rajcevic@pr.ac.rs

кад се не само знања већ и саме науке, научне дисциплине све брже умножавају овај склад и поимање целине постало је још значајније. Дошло се до степена када је постало готово немогуће да се прати све што се открије, у научним часописима и стручној литератури објави, у оквиру једне научне гране. Знања су постала расцепана на области и подељена на још ситније делове. Уколико не следи њихово критичко разматрање и поновно довођење у шири, животни контекст, целину, прети оправдана опасност, да постане неупотребљиво и тако изгуби свој првобитни смисао и прави значај. У дефинисању циља васпитања наглашава се да је то формирање целовите, хармонијски (складно) развијене личности. То је добро да се стално има на уму не само у току редовног васпитно-образовног процеса, већ и у свим активностима самообразовања и самоваспитања, учења и самоучења.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Међу кључне појмове у раду сврставају се: школа, учење, знање, целовитост, пракса. Овде се упућује на њихову суштину, основно значење. Први у том низу је појам школа.

Школа је „установа за образовање и васпитање у којој ученици под руководством наставника стичу знања, вештине и навике, морално се формирају и оспособљавају за рад и живот у породици и друштву“ (Пијановић, 2014: 898). Образовно-васпитни рад, да би био на високо организованом нивоу, остварује се према прописаном наставном плану и наставном програму. У школи ученици задовољавају своје личне потенцијале и формирају се као јединствене личности и образују се да би задовољили друштвене захтеве и потребе рада, савремене праксе. Школе могу бити јавне (државне) и приватне. Суштински њихов смисао је да се и у једнима и у другима одвија учење.

Учење схватамо као „психички процес који доводи до релативно трајних промена на плану знања, доживљавања и/или понашања особе/организма, а последица је њене интеракције с околином, односно њене активности и искуства“ (Пијановић, 2014: 842-843). Промене могу бити плод намере или могу настати без јасне намере онога ко учи. Циљ активности учења је стицање целовитог, примењивог знања а не знања расцепаног по наставним областима и наставним предметима .

Знање је „основни предмет проучавања епистемологије... У дидактици, знање се схвата као компонента образовања, као

систем научно проверених, логички повезаних чињеница и генерализација о природи, друштву и човеку, које је појединац схватио и усвојио“ (Пијановић, 2014: 224-225). И у самој дефиницији знања говори се о повезаности усвојених чињеница и генерализација. У неким дефиницијама изричито се помиње и подразумева могућност примене стечених знања у пракси. Знања могу бити теоријска и емпиријска, индивидуална и колективна, експлицитна и имплицитна, научна и здраворазумска итд. Најважније је да не остану изолована и неповезана. Напротив, пожељно је да буду целовита.

Целовитост је „особина и стање онога што је целовито, потпуност, свеобухватност...“ (Вујанић и др., 2007: 1483). Осим аналитичности (диференцијације) у наставном раду води се рачуна и о целовитости (интеграцији, спајању). Данас у употреби доминира израз интеграција. Једну од иновација представља интегративна настава. За овај дидактички појам постоји мноштво синонима као нпр.: „целовитост наставе, концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем“ (Вилотијевић, 2008: 137). Природа као објект посматрања и проучавања јединствена је и повезана целина. Према томе, и стварност је нужно посматрати као целину. Све појаве у њој међусобно су повезане и условљене. Да би се адекватно упознала нека целина (заједница) неопходно је да се у потпуности упознају њени саставни делови. „Интеграција наука – обједињавање, спајање наука“ (Вилотијевић, 2000: 570). Одавно је речено да се не учи за школу него за живот, за сналажење у новим, практичним ситуацијама.

Пракса је назив за корисну делатност, искуство, примену. „Појединац, који је у стручној школи стицао знања кроз разне предметне области, мора бити у стању да стечена знања међусобно повеже у целину, јер пракса тражи целовит приступ“ (Вилотијевић, 2008: 141). Исти аутор закључује да је у пракси најчешћа интеграција сродних садржаја из различитих наставних предмета. Иако необичан, прихватљив је став да „професионална пракса обухвата способност за теорију, праксу и појесис; она претпоставља разум, морални вредносни суд и умеће“ (Ленцен, 2002: 31). Уобичајено је схватање да је супротан појам пракси - теорија, учење из књига, вербално, индиректно, а у неким околностима под теоријом се подразумева „јалова, празна прича“.

Пре преласка на изношење основног прегледа залагања за примену целовитости у наставном раду потребно је објаснити још

неколико сродних појмова, с тим у вези, како би се избегла збрка у њиховом поимању. Реч је о терминима: концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем.

Концентрација наставе је „дидактички појам, настао средином XIX стољећа, којим се означава настојање да се уклоне негативне последице строго предметног система наставе“ (Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963: 402). Истицана је потреба за растерећењем наставног програма, да се програми ограниче на суштинске, битне садржаје а и сами садржаји да се концентришу на тежишне тачке.

Корелација наставе је „...повезивање свих битних компонената наставног процеса у хармоничну цјелину ради формирања јединственог назора на свијет (цјеловитост наставе)“ (Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963: 414). У васпитно-образовној пракси корелација се углавном схвата као „повезивање сродних садржаја из различитих предмета“ (Вилотијевић, 2008: 137-138). Сврха јој је да наставу учини ефикаснијом, економичнијом и рационалнијом.

Скупна настава је термин који је увео Б. Ото. Односи се на разне реформске струје у Немачкој и Аустрији с краја XIX и почетка XX века. Заједничка намера свих тих струја била је да се превазиђу недостаци наставе издељене и расцепкане на предмете. Ото је захтевао непосреднију везу између школе и живота, ублажавање претеране предметности у настави. Осим тога предлагао је да се у наставу уведу актуелна питања, приснији однос између ученика и наставника, активнија улога ученика при избору садржаја. У том смеру одвијала су се и настојања француског педагога Пола Робена (1837-1912). „Под интегралним васпитањем Робен је подразумевао физички, умни и морални развитак детета у вези са изучавањем позитивних наука и професионално-техничким образовањем“ (Теодосић, 1967: 378). Он је сматрао да је задатак интегралног васпитања да научи дете да сазнаје околни свет и да га научи да ради. При школи коју је основао Робен били су „организовани: повртњаци, фарма, ковачка, браварска, столарска радионица и штампарија, изучавано је преко 20 заната“ (Исто: 378).

Комплексни систем је такође један од покушаја постизања целовитости у наставном раду. Појавио се у Совјетском Савезу после Октобарске револуције. „Главне одлике те организације су: укидање предметне наставе, и обрада целовитих животних проблема (комплекса), укидање четрдесетпетоминутног наставног часа и непосредно учешће ученика у производном раду

(лабораторијско-бригадни систем)“ (Вилотијевић, 2008: 138). Револуционарни ентузијазам у друштву захватио је све његове сегменте па тако и школу. И од ње се тражило да буде „нова“, што другачија (дијаметрално супротна) од онакве каква је била позната у предреволуционарном периоду.

Основни циљ концентрације наставе (према Вилотијевић, 2008) био је да се одстране лоше последице поделе наставе на предмете - предметно исцепане наставе. Корелацијом се постиже повезивање сродних садржаја различитих предмета. Сврха скупне наставе била је да се одстране слабости предметно издељене наставе. Комплексни систем, као најрадикалнији подухват, укинуо је предметну наставу.

ЦЕЛОВИТОСТ НАСТАВЕ – ПОТРЕБА КОЈА НЕ ЗАСТАРЕВА

У развоју свих научних области дешавају се процеси диференцијације и интеграције. Међутим, ти процеси често не теку равномерно и уједначено па се дешава да се један од њих запостави на рачун другог. Тако наилазимо на упозорења да „услед поделе рада међу наукама, целина је посве разбијена“ ... „Ово време свих могућих деоба није погодно за велике синтезе“ ... «Ако постоји узајамна повезаност свих појава у свету, онда нужно постоји узајамна веза свих наших истина. Ова веза се у науци назива целина, а у религији бог: симболи синтезе! Постојање једног бога само је симбол за постојање једног света који се покорава једном закону и кога истражује једна наука, без обзира на видљиву поделу наука и све разлике међу њима» ... «Да би осмислио свој рад, истраживач мора дати предност синтези над анализом, мудрости над знањем, доброј теорији над пуком техником, машти над рачуном» ... «Ако је истина целина, онда у њу улази не само оно што је дато у искуству, него и оно што остаје изван њега. Искуствена наука никада не може постићи сазнање целине, из простог разлога што јој измиче оно над-искуствено као услов самог искуства» (Шушњић, 2005: 137-138).

Слично овом и др Мара Ђукић (2003: 14) пише: „Досадашња истраживања дидактичко-методичких појава и процеса до најситнијих детаља, остваривана су првенствено на аналитичком плану... Тим путем је, нема сумње, добијен вредан и обиман чињенички материјал, али најкрупнија слабост таквог пута је што не открива праву природу процеса у целини... Из саме суштине наставе произилази потреба њеног изучавања уз помоћ системног

приступа, као целовитог система у свој својој пуноћи, знатним и значајним међузависностима и детерминантама њених чинилаца“. Готово да нема дидактичара који то на неки начин не истиче и препоручује. У документу *Иновације у основној школи* Европски савет је 1988. године, између осталог, нагласио да „фундаментално образовање не значи толико стицање свих вештина потребних до краја живота, већ значи више стицање основне спреме, која укључује и знања, али знања о битним друштвеним и животним феноменима и о њиховој *међузависности* (нагласио П. Р.) што је много важније од знања о чињеницама и детаљима“ (Вилотијевић и Вилотијевић 2008: 26-27). На другом месту наведени аутори истичу: „Целовит приступ свету је исто тако потребан колико су потребна и уско стручна знања из појединих наука. Зато је диференцијација наука праћена синтезом научних знања и интегративним процесима што налаже школама да наставу подреде стварању вишедимензионалних личности које посматрају и проучавају окружење у његовој целовитости“ (Вилотијевић и Вилотијевић 2008: 139-140). То су разлози који одређују да се и у наставном раду посвети пажња целовитости у настави.

Целовита настава „садржи у себи елементе предметне наставе, али се не своди на досадашњу строго предметну наставу; имаде у себи елемената концентрације и корелације, али се не своди само на концентрацију и корелацију наставе; коначно садржи у себи и елемената скупне наставе, али се опет не своди на радикалне смерове скупне наставе“ (Пољак, 1959: 105). Она прихвата, обједињује и примењује у пракси све што је позитивно из сваке од њих.

Целовита настава не односи се само на основну школу или њене млађе разреде, како би се то, на први поглед, могло закључити. Напротив, пожељно је да се она примењује у свим школама и нивоима формалног, али и неформалног образовања. Њене предности и смисао посебну примену могу да нађу у малим сеоским школама с комбинованим одељењима. Ту се на истој целини организује рад с више разреда с потребном диференцијацијом према сваком разреду, односно добу и могућностима ученика. Осим тога, учитељ у таквим околностима има довољно могућности и слободе за креативност у раду.

Под различитим називима потреба за целовитим поимањем наставе позната је још од античких времена. „Тако су већ грчки филозофи под појмом калокагатија указивали на складност тијела и духа, повезујући идеал тјелесне љепоте с идеалом љепоте духа“

(Пољак, 1959: 9). Из филозофије су се током векова издвајале и даље самостално развијале поједине науке. Тако је било и са педагогијом и њеном дисциплином дидактиком.

У средњем веку склад тела и духа се нарушава у корист духа али од В. Раткеа и Ј. А. Коменског целовитост у образовању поново добија на важности. Волфганг Ратке (1571-1635) је препоручивао „да се не предају одједном сви предмети, него да се сваки предмет ради континуитета садржаја обрађује у дуљем временском распону“ (Пољак, 1959: 9). Прекидање садржајног и временског континуитета другим наставним предметима сматрао је штетним и неприхватљивим поступком. Ова мисао, до данас, није превазиђена. И у наше време говори се о томе да преовладава претерана распарчаност васпитно-образовног процеса по предметним часовима у току једног школског радног дана.

Мишљење слично Раткеу заступао је и Ј. А. Коменски (1592-1670). У *Великој дидактици* каже да је у школама „настала збрка кад се ученицима почело наметати много ствари у исти мах... пазимо да се онима који обрађују граматику не натура и дијалектика, ...док радимо латински језик, грчки нека чека итд.; иначе ће једно другом сметати, јер је дух који је заузет многим стварима слабији у појединима... Нека се, дакле, и у школама ученици баве у једно време само једном науком“ (Коменски, 1997: 124). Навео је пример Јозефа Скалигера који је савладао четрнаест језика и био успешан у другим подручјима знања и уметности држећи се принципа да се увек предавао једној науци и у то време свим душевним силама био заузет само њоме.

Идеју о целовитости Коменски не изоставља ни у својој књизи *Свет у сликама*. Ту је на целовит начин покушао да обухвати цели свет у речи и слици. Неке од природних и у себи заокружених целина су нпр. небо, ватра, ваздух, вода, земља, облаци, камење, метали, дрво, цвеће, жито итд. Укупно се помиње 151 тема или целина. Тему „облаци“ доводи у везу са водом, паром, маглом, кишом, градом, снегом, дугом, грмљавином, блеском и сл. Овде се препознају зачеци идеје о избору наставних садржаја по природним и животним целинама, о међусобном повезивању тих садржаја унутар целине, о повезивању природног подручја садржаја са друштвеним.

Када је реч о ширини схватања света, ваља подсетити да је Коменски „био обузет идејом која му је важнија него сва дидактика, а то је била пансофија. Пансофија, тј. знање свега... даје заокружен, јединствен поглед на свет“ (Шимлеша, 1970: 7). Пре свега истицао

је повезивање ствари са речима. Право учење и тако стечено знање не подразумева ништа друго осим разумевања. Што је схватање шире и дубље знање је квалитетније.

Диференцијацију људског рада на свим подручјима Пољак доводи у везу са сталним процесом диференцијације у научном подручју. Ту види разлоге за истовремено повећање броја наставних предмета. „Тако појавом реалиста започиње најприје процес издвајања реалија из језичког склопа и оквира, а касније се тај процес наставља диференцијацијом реалија на самосталне предмете – земљопис, природопис, повијест. Међутим, тиме тај процес није завршен, већ се лепезасто шири даље, - не само аритметичком, већ управо геометријском прогресијом“ (Пољак, 1959. 12). Он запажа да се предметном диференцијацијом уводи и систем предметних наставника. То још више појачава насталу предметну подељеност.

С обзиром да је процес диференцијације трајна појава, то и потребу за интеграцијом чини актуелном и данас. Већ је Русо (1712-1778) упозоравао на опасности распарчавања људског духа. Стога је предлагао да настава полази од целовитих доживљаја и целовитости искуственог света.

И Песталоци (1746-1827) се слаже да при сваком рашчлањивању треба поново успоставити целину. У време „растућег духа детета“ на мишљење више утиче целина него делови.

Хербарт (1776-1841) се, у том смислу, залагао за „затворену“ грађу, а не предметну наставу, која би могла потпуно да закупи дечју душу, а која би истовремено пружала и одређени степен културе. У ту сврху послужио му је еп *Одисеја*. „На догодовштине и перипетије Одисеја, што су његови ученици веома живо пратили, надовезао је учење језика на ком је то дјело писано, историју тог времена, географију тог краја, живот људи итд.; укратко, на цјеловитом садржају тог епа обрађивао је елементе осталих предметних подручја“ (Пољак, 1959: 13). Хербарт је сматрао да је сједињавање у настави нужно ради остваривања етичких циљева.

Лекар Лоринсер је још 1836. године објавио чланак у коме је оштро оптужио школу сматрајући да она својом предметном диференцијацијом и системом предметних наставника нарушава здравље ученика па чак узрокује и повећава њихову смртност. Предлагао је скраћивање, одбацивање сувишних садржаја појединих предмета и концентрисање пажње на оно основно.

Пруски школски инспектор Ландферман је предлагао измену наставног плана на идеји концентрације наставе за средње школе са латинским језиком у центру, тј. изнад осталих предмета. Хербартов ученик Т. Цилер (1817-1882) уместо латинског језика предлаже да централну грађу од I до VIII разреда представља карактеристична етапа из историје религије, у чему се наслућује примена Хекеловог биогенетског закона. Васпитно-образовни рад је концентрисан пре свега на обраду централних садржаја. Сви остали наставни предмети се с њом повезују али су у подређеном положају.

О избору централне грађе око које се требао концентрисати сав наставни рад, није постојало јединствено мишљење. Дерпфелд (1824-1893) је критиковао Цилеров избор и распоред централне грађе по културно-историјским ступњевима. Уместо њих унео је религију тј. веронауку, као приступачније централне наставне садржаје. Рајн (1847-1929) је придавао подједнаку пажњу и централној грађи и посебним предметима. К. Стој (1815-1885) је препоручивао наизменично формирање централне грађе по предметима. „Тиме се равномјерно посветила пажња свим предметима, а у суштини опет је задржан принцип цјеловитости централне грађе“ (Пољак, 1959: 18). Сваке седмице други предмет имао је водећу улогу, био је централни.

Осим концентрације наставе претежно у односу на наставне садржаје, Барт под концентрацијом разуме све наставне мере које су усмерене као последња васпитна сврха на јединство свести. То се постиже повезивањем наставе са искуством и с доживљајима ученика изван школе, повезивањем разних грана наставне грађе унутар једног предмета и међусобним повезивањем свих наставних предмета. Појам концентрације проширује се, на тај начин, разним формама корелације.

Мебиус 1877. године уводи у биологију појам *биоценозе* или животне заједнице. Тражи да се живи свет проучава у међусобној повезаности биљака и животиња. Ова концепција условила је касније појаву посебне научне гране о биљним заједницама. Ради се о фитосоциологији или биљној социологији. Она тумачи да биљну заједницу треба схватити као задружну појаву и да је треба целовито проучавати са свих становишта савремене биологије.

У подручју математике принцип целовитости појавио се под називом теорије скупова. Познати математичар професор Ђуро Курепа објавио је 1951. године књигу под називом *Теорија скупова*.

Он истиче да се ова теорија појавила осамдесетих година 19. Века и да је дала знатан допринос проширењу хоризонта математике.

У географији, уместо по државама, у први план се истиче проучавање природних регија, које се не поклапају с вештачко постављеним државним границама. Принцип регија у географији само је посебан назив за примену целовитости у том научном подручју.

На развој схватања целовитости на подручју педагогије посебно је значајан утицај имала „психологија тог времена и то изричито њени новији правци као структурна психологија („Strukturpsychologie“), психологија лика или облика („Gestaltpsychologie“) и психологија цјелине („Ganzheitspsychologie“)“ (Пољак, 1959: 23). Наведени правци јавили су се крајем 19. века. Представљали су борбу против механистичко-атомистичког принципа асоцијативне психологије, против психологије елемената и њене тенденције да раставља све облике свести на елементе и да их посматра као резултате спајања (асоцијације) тих елемената.

Већ 1890. године Еренфелз је први пут у психологију увео термин „гешталтквалитет“ („Gestaltqualität“). И свим осталим представницима тзв. „анти-атомизма“ у психологији (Вертхајмер, Келер, Кофка, Сандер, Левин...) заједничко је то што супротно од механистичког принципа психологије елемената наглашавају принцип целовитости. У први план свог изучавања стављају целину, односно целовитост људске свести као примарни квалитет сваког субјекта. У њиховим делима налазе се синтагме као што су: целовитост личности, целовитост динамичког процеса и ситуације, народна целовитост, целовитост облика, целовитост психофизичког процеса итд. И С. Л. Рубинштајн је признао да је гешталт-психологија одиграла несумњиво значајну улогу у превазилажењу атомистичких тенденција асоцијативне психологије. Те тенденције присутне у појединим наукама у последњим деценијама 19. века, препознатљиве су и у педагогији. Међутим, „треба додати, да су на разраду појма цјеловитости у настави на прелазу из XIX у XX стољеће и у првим деценијама XX стољећа утјецали и неки специфични покрети у педагогији, као на пр. педоцентризам, школа рада, школа дјела, активна школа, ... итд.“ (Пољак, 1959: 25).

Вредно помена је дело Немца Фридриха Јунгеа (Friedrich Junge) *Сеоска бара као животна заједница* („Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“) из 1885. године. Полазна Јунгеова идеја коју је заступао била је да је живот јединствен. Ради тога потребно је исто такво разумевање тог јединства живота у природи.

Бара је представљала пример животне заједнице која се у настави могла обрађивати са различитих становишта. Јунгеу је било важно „да ученици схвате функционални однос појединог живог организма – биља и животиња – у тој цјелини и да проматрањем баре стекну потребан утисак њене цјеловитости (Totaleindruch). Дакле, полазити од проматрања објективно дане животне цјелине, указати на функционалне везе појединих животних организама у тој цјелини, и, коначно, доживљавање њене цјеловитости“ (Пољак, 1959: 26).

Рихард Сејферт, мотивисан Јунгеовом идејом, уместо животне заједнице одабрао је неке најосновније животне проблеме у вези с људским радом. Теме као што су, на пример, градња куће, прехрана, одевање, саобраћај, осветљење и сличне, послужиле су му као решење за уједињавање наставних предмета.

Бертолд Ото је сваке суботе последњи час окупио све ученике и наставнике своје школе, па чак и родитеље, на слободни разговор. Теме разговора предлагали су сами ученици према својим интересовањима. Они су одређивали шта ће се радити, колико дуго и којим редом ће се садржаји обрађивати. Након обраде једне теме, прелазило се на другу. Ото је био уверен да се духовно стваралашто код ученика повећава са повећањем степена њихове слободе. Позитивно искуство у раду условило је да број часова скупне наставе са једног часа (суботом) повећа на један час дневно. На тај начин желео је да успостави непосреднији контакт између живота и школе, да разбије претерану предметност наставе, повећа улогу ученика у избору садржаја, успостави приснији контакт између наставника и ученика и слично.

Отови ученици Шпилаген и Крајтмајер покушавали су да унесу још слободнији стил рада у наставу. Још више су напустили карактеристике предметне наставе а пажњу су концентрисали на обраду актуелних, пригодних, животних, доживљајних проблема. Ту се препознају зачеци тзв. пригодне наставе („Gelegenheit-sunterricht“), доживљајне наставе („Erlebnisunterricht“). Била је присутна тежња да се у школи створи иста атмосфера која постоји и у родитељском дому. Међутим, апсолутизација једне, мада позитивне идеје, у овом случају скупне наставе, поуздано је водила у једностраност и застрањивање. Тако је запажено да се апсолутизовањем пригодних и доживљајних момената у садржају наставе, запостављају важна знања потребна за адекватно сналажење у будућем животу. То су разлози да се пригодност и

доживљајност организују повремено а не да буду универзално решење у наставном раду.

Компромисно решење између двеју крајности, предметне и „скупне“ наставе Рудолф Штајнер (R. Steiner) (1861-1925) тражио је у својој школи у Валдорфу поред Штутгарта. Попут Раткеа, Коменског и других, сматрао је да већу корист човеку доноси посао којим се бави све дотле док га не реши, него ако сваки час мења свој посао. Предложио је увођење тзв. наставе по епохама (епохалне наставе) („Epochalunterricht“). Предметна настава остаје али се унутар предмета обрађују мање повезане целине. Након обраде целовитог проблема из једног предметног подручја, прелази се на целину (епоху) другог предмета. С обзиром да сви наставни предмети не пружају могућност обраде по епохама или заокруженим, повезаним целинама, Штајнер је замислио да школски радни дан подели у два дела. У првом, од 8-10 часова да се ради по принципу епохалне наставе, а у другом делу од 10 часова и даље да се ради по принципу предметне наставе. Био је то „златни средњи пут“ који је укључивао предности скупне наставе а није се одрицао ни предности предметне наставе. Придржавао се службеног наставног програма, спречавао преоптерећеност ученика многобројним предметима итд. Ове идеје прихватили су многи Штајнерови савременици. „Међутим, као што то понекад бива, многи су у даљњој разради епохалне наставе претјерали до те мјере, да су измјену предмета по епохама препоручивали по мјесецима, па чак и по годишњим добама, с тиме, да се у јесен обрађује земљопис, зими – повијест, а у прољеће – природопис“ (Пољак, 1959: 35). Пољак закључује да је то извештачени екстрем на коме се не треба посебно задржавати.

Када је реч о целини, целовитости, хармоничности итд. било је и размишљања о потреби складне заступљености емоционалне и сазнајне компоненте у настави. Фаворизовање једног дела, на пример емоција, изнад свега, поуздано води у крајност. Екстремност у истицању емоционалне стране наставе изнад сазнајне објеручке су прихватили нацисти у својим васпитним циљевима и пракси.

Целовитост у настави може се посматрати и кроз примену облика рада у настави. Умешним њиховим смењивањем и вишеструким активирањем ученичких потенцијала доприноси се, такође, вишем квалитету наставног рада.

Из претходних примера Владимир Пољак (1959: 41) закључује да је Немачка „домовина скупне наставе“, од Коменског до првих

деценија 20. века. Међутим, овим проблемом бавили су се и педагози у Аустрији, Белгији, Холандији, Швајцарској, Совјетском Савезу и другим земљама.

После Октобарске револуције у Совјетском Савезу чињени су напори да се и школа револуционарно, из темеља измени. Приступило се реформским захватима на принципима социјалистичког друштвеног поретка. Појавила се специфична варијанта идеје целовитости наставе. Добила је назив комплексна настава или комплексни систем совјетске школе. Њена оригиналност и смелост привукли су велико интересовање тадашње светске педагошке јавности. „Али истовремено ни у једној другој замисли цјеловитости наставе није било толико размимоилажења у оцјени, као што је то био случај са совјетском комплексном наставом; док се с једне стране комплексна настава истиче као узор, дотле се с друге стране ти покушаји совјетске школе након револуције најтеже осуђују“ (Пољак, 1959: 55). Мишљења су се поделила од апсолутног песимизма до сумњивог оптимизма. Говорило се и о потпуној анархији. Након разних застрањивања и лутања руски школски систем вратио се традиционалним облицима наставног рада које карактерише класично предавање, формално меморисање и испитивање са оцењивањем.

Приликом проучавања веома шароликих организацијских смерова треба бити подједнако критичан и према настави по строго предметном систему али и према предлозима који долазе из сфере тзв. реформских покрета и/или савремених иновативних покушаја. И у једном и у другом подручју као што може бити добрих, исто тако може да има и неприхватљивих елемената.

Потребно је узети у обзир да реформе „више нису периодичног карактера и не предузимају се сваке друге или треће деценије него су текући процес који готово сваке године доноси измене у школском систему...“ (Вилотијевић, 2008: 23). Иновације у систему васпитања и образовања није могуће у потпуности разумети без познавања друштвено-економских и историјских околности у којима се јављају или за које се предузимају. То упућује на критичност приликом упознавања решења која су се појављивала у прошлости. Међутим, критичност је потребна и према савременим приступима, а поготово ако долазе из културолошки некомпатибилних средина.

Крајности постмодерног доба су све веће. Човек, с једне стране све више понире у себе, у тајне индивидуализма, а с друге

стране, одвија се широки талас глобализма. Нису само уситњени, обесмишљени наставни садржаји и знања стечена бављењем различитим, раздвојеним наставним предметима, атомизиран је и савремени човек. Човек „тражи да буде сам, увек све самији, и истовремено не подноси самог себе, насамом са самим собом. Ту пустиња више нема ни почетка ни краја“ (Липовецки, 2011: 64). Сваки велики смисао се обесмишљава. Липовецки пише и о „атомизацији“ појединца, постепеном пражњењу друштвених циљева од њиховог дубоког значења... „Увлачећи појединца у трку за животним стандардом, озакоњујући самоостварење, засипајући га сликама, информацијама, културом, друштво благостања је довело до атомизације или радикалне десоцијализације, неупоредиве с оном коју је спровело обавезно школовање, служење војске, урбанизам индустријализација XIX века“ (Липовецки, 2011: 144). Доба потрошње укинуло је вредности и постојање обичаја и традиција. Оно је створило једну интернационалну културу засновану на подстицању потреба и информисања. Појединац је отргнут из локалног, стабилног свакодневног живота.

Јасно је да „друштвене, техничке и технолошке промјене одређују промјене у планирању, организацији, реализацији и евалуацији наставе“ (Ковачевић, 2012: 9). Будући да се промене дешавају у целом свету тј. на глобалном нивоу, нема друштва које не чини перманентне, снажније или мање снажне напоре и не тражи адекватне начине усмерене на подизање квалитета рада школе и наставе у њој. Исто тако и „читава Европа је већ увелико постала јединствено, економско, валутно и радно тржиште...“ (Вилотијевић, 2012: 25). За живот у друштву будућности од образовања се очекује много. Уместо униформности присутна је, већ данас, све већа могућност избора иновативних приступа и методичких поступака које наставницима, свих нивоа образовања, стоје на располагању. У својој књизи *Иновације у настави* Младен и Нада Вилотијевић описују двадесет једну такву иновативну активност. Са аспекта теме којом се бавимо занимљива решења представљају, пре свега: егземпларна настава, интегративна настава, тимска настава. Фундаментално образовање „не значи толико стицање свих вештина потребних до краја живота, већ значи више стицање основне спреме, која укључује и знања, али знања о битним друштвеним и животним феноменима и о њиховој међузависности што је много важније од знања о чињеницама и детаљима“ (Вилотијевић, 2012: 26-27). Већ више деценија у образовним системима европских земаља препознају се настојања

да се поред уже, националне, пажња равноправно посвети и широј, европској димензији. У том смислу наглашава се значај „мултикултуралности“ и „мултилингвалности“ као континенталних (европских) и ширих (глобалних, светских) вредности.

ЗАКЉУЧАК

Да би се школски начин васпитно-образовног рада приближио реалном животу од кога се раније одвојио, потребно је водити рачуна о целовитости јер је и у природном, стварном човековом окружењу све целовито и вишеструко међусобно повезано. С обзиром да су диференцијација (анализа, растављање) и интеграција (спајање, повезивање) две стране јединственог процеса стицања знања, обе имају подједнаку и незаобилазну вредност. Предметна диференцијација условила је увођење система предметних наставника што је још више појачало предметну подељеност. Растављање наставних садржаја појединог степена школовања на наставне предмете, наставне целине, наставне теме, наставне јединице а у оквиру ових на још ситније сегменте потребно је ради систематичности у раду и поштовања менталних и физичких могућности ученика одређеног узраста али се на томе не остаје. Мора да следи повезивање нових садржаја у сопствену целину са раније расветљеним и усвојеним. Само тако научено може да нађе примену у пракси и властитим креативним комбинацијама. Осим садржајне целовитост укључује уједначену заступљеност емоционалне и сазнајне компоненте васпитно-образовног процеса. Она, такође, подразумева осмишљену и рационалну примену свих дидактичко-методичких компоненти с којима наставник располаже у свом креативном раду (наставних метода, наставних средстава, дидактичких принципа, облика рада у настави итд.).

Још из старе грчке културе познат је појам калокагатија као васпитни идеал. Он је подразумевао формирање хармоничне физички здраве, развијене и снажне личности којој не недостају ни вредне духовне карактеристике.

Убрзани развој науке у целини и свих њених области води ка све већем усложњавању, уситњавању и апстрактности. С друге стране, у истој тој мери прети опасност да се наука све више удаљава од целовитог поимања света. Због опасне једностраности добро је стално подсећање на потребу повезивања нових сазнања у целину и природни склад. Оно што важи у сфери науке вреди и у

наставном раду. У овој области друштвеног живота целовитости се одавно почела посвећивати адекватна пажња. У раду је дат преглед тог развојног пута од Раткеа и Коменског, преко концентрације и корелације у настави, покрета који су условљавали појаву и развој целовитости наставе, до скупне наставе (пре свега у Немачкој), јединствене радне школе и комплексне наставе у бившем Совјетском Савезу.

Целовитост у настави на данашњем степену развоја, осим националног нивоа, све више се посматра као неминовност вишеструког европског повезивања као и сарадње на светском, глобалном нивоу.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, Младен (2000): *Дидактика*, 3. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Учитељски факултет.
- Вилотијевић Младен, Вилотијевић Нада (2008): *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
- Вујанић, Милица и др. (2007): *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Ђукић, Мара (2003): *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Енциклопедијски рјечник педагогије* (1963). Загреб: Матица хрватска.
- Ковачевић, Бранка (2012): *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву: Филозофски факултет Пале.
- Коменски, Јан Амос (1997): *Велика дидактика*. Београд Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lencen, Diter (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi*. Zagreb: EDUCA.
- Липовецки, Жил (2011): *Доба празнине*. Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића
- Пијановић, Петар (Уредник) (2014): *Лексикон образовних термина*. Београд: Учитељски факултет.
- Poljak, Vladimir (1959): *Cjelovitost nastave. Didaktički problemi reforme škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Теодосић, Радован (Главни и одговорни уредник) (1967): *Педагошки речник*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Šimleša, Petar (1970/1): Jan Amos Komenski. U: *Pedagogija*. Beograd.
- Шушњић, Ђ. (2005): *Методологија*. Београд, Чигоја штампа.

LINKING OF KNOWLEDGE INTO A DEVISED ENTIRETY

Summary: Point of learning in school is acquiring systematic knowledge and formation of a complete, creative personality. Prerequisite for this is that the teaching, which is by the nature an artificial way of learning, strives towards entirety too, as one of the equal poles with analysis. Disassembling of content complex structures is necessary because of the need to respect psychophysical abilities of the pupils and when that is achieved there follows the next phase – linking of the new contents with the previously acquired ones. Functional entity presents a value from which, one can move on, in a spiral form, towards more complex foundations. In the times of rapid expansion of scientific knowledge, a need to be acquainted with it and realization that it is not possible to be achieved fully, especially not when done in the old fashioned way, memorizing by heart and reproducing (without understanding), the only logical approach left is devising and linking the strong points of new teaching contents with those previously comprehended and learnt.

Key words: school, learning, knowledge, entirety, practice.