

UDK 159.953.5	Godišnjak za psihologiju, vol 7, No 9., 2010, pp.7-18.	ISSN 1451-5407
---------------	---	----------------

Miroslav Komlenić
Univerzitet u Nišu,
Filozofski fakultet

ANALIZA ADEKVATNOSTI DEFINICIJE UČENJA

Apstrakt

Učenje nije lako definisati jer spada u pojmove čiji se rodni pojam i vrsna razlika teško određuju, što je osnovni sadržinski zahtev definicije. Osnovni formalni zahtev je adekvatnost definicije, koja podrazumeva ekvivalentnost obima definienduma i definiensa, a sa kojom je pri definisanju učenja bilo najviše teškoća: definicije su bile ili uske (klasična i zdravorazumska definicija), ili široke (sve kasnije definicije, nakon klasične).

Status najprihvaćenije definicije učenja u različitim periodima imali su različiti iskazi, koji su, uz manje ili više pojmova koji su se menjali, sadržali zajedničku tvrdnju: Učenje je promena u aktivnosti individue koja je rezultat prethodne aktivnosti. Preširokost ove definicije, iako je ona bila smanjivana unošenjem različitih specifikacija pojma (trajna, relativno trajna promena, progresivna, promena u individui koja se može manifestovati u određenim uslovima), zadržala se kao mana, iako znatno umanjena. I pored različitih konotativnih dodataka i sužavanja, definiens je i dalje širok.

Najprihvaćenijom se danas smatra definicija obogaćena i pojmom "specifična promena" u aktivnosti, jer se smatra da u potrebnoj meri smanjuje razućenost definicije.

U ovom radu se analizira i dokazuje da je definicija učenja i dalje široka, što otvara prostor da se proceni prihvatljivost novog predloga definisanja.

Ključne reči: definicija, učenje, adekvatnost.

Uvod

Definisanje je (Petrović, 1998; Ristić, 1995; Koen i Nejgel, 1965) logičko–metodološki postupak kojim se određuje konotacija (sadržaj) pojma. (Deoba je postupak kojim se određuje denotacija – obim - pojma).

Svaka definicija ima *definiendum* (pojam koji se definiše) i *definiens* (pojam ili pojmovi kojim se definiše).

Dobra definicija ispunjava dva krupna zahteva:

Sadržinski: navođenje najbližeg roda i vrsne razlike u definiensu.

Formalni: a) adekvatnost, b) akuratnost, c) necirkularnost, d) ne-negativnost, e) neslikovitost i f) jasnost.

Tri vrste pojmova je teško ili nemoguće definisati:

Rodne pojmove sa velikom denotacijom (*krupne* pojmove, takozvane *kategorije*) kojima je teško pronaći viši rodni pojam (sa još većom denotacijom, a koji definicija treba da navede ispunjavajući sadržinski zahtev), na primer: *postojanje, odnos, supstanca, kvalitet, kvantitet*.

Vrsne pojmove sa malom denotacijom (*sitne*, takozvane *primitivne pojmove*) kojima je teško pronaći niži vrsni pojam (sa još manjom denotacijom, a koji definicija takođe treba da navede sledeći sadržinski zahtev), na primer: *tačka, dodir, gorko, žuto, oset*.

Pojmove između ekstrema 1 i 2 koji su veoma *složeni*, te im je teško odrediti rod i vrstu, na primer: *ljubav, rad, život, lepo*.

Pojam učenja, najverovatnije, pripada pojmovima koji spadaju u grupu 3, koje je, u principu, teško definisati: teško je precizno odrediti njegov rod i vrstu. Naime, dobra definicija učenja mora da pronađe i istakne ono što je zajedničko svim fenomenima učenja. Ona mora da pronađe *zajednički imenilac* svih vrsta, svih *pojava* učenja - ono što je zajedničko učenju sviranja na gitari, učenju matematike, učenju da se u određenim situacijama kaže *hvala*, itd.

Definisanje učenja u okviru psihologije, prošlo je kroz sledeće glavne stadijume (Radonjić, 1992):

Učenje je svesna, namerna, cilju usmerena aktivnost, čiji je cilj sticanje znanja i veština i koja je vezana za namerno ponavljanje.

Učenje je promena u aktivnosti individue koja je rezultat ranijeg iskustva.

Učenje je relativno trajna i progresivna promena ponašanja individue koja je rezultat prethodne aktivnosti (iskustva, vežbanja, prakse).

Učenje je trajna ili relativno trajna promena ponašanja individue koja je rezultat njene prethodne aktivnosti.

Učenje je trajna ili relativno trajna i relativno specifična promena individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenom doživljavanju ili aktivnosti i koja je rezultat prethodnog doživljavanja ili aktivnosti.

Učenje je trajna ili relativno trajna i relativno specifična promena individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenom doživljavanju ili ponašanju i koja je rezultat prethodnog doživljavanja ili ponašanja.

Prema mišljenju većine psihologa koji se bave ovom oblašću, pomenute definicije su poređane prema ostvarenom kvalitetu. Poslednja navedena definicija se smatra najboljom i trenutno najprihvatljivijom definicijom učenja u psihologiji.

Treba istaći - i odmah eliminisati kao eventualni problem – da postoji ispunjenost većine formalnih kriterijuma kod navedenih definicija učenja: preciznost, necirkularnost, ne-negativnost, neslikovitost, jasnost. Nijedna definicija ne krši upravo navedene formalne principe dobre definicije.

Međutim, problem predstavlja *sadržinski* kriterijum, zbog koga je u istorijskom razvojnom nizu i bilo više definicija, ali i najuže povezan sa ovim – *formalni* kriterijum *adekvatnosti*.

Naime, definicija učenja se u svojoj genezi neprestano bori oko postizanja preciznosti u određenju pravog roda (promena aktivnosti) i prave razlike u pogledu vrste promene aktivnosti koja se naziva učenjem. Ta preciznost se najelegantnije utvrđuje proverom adekvatnosti definicije, odnosno ekvivalentnosti denotacije definienduma - pojma učenja i definiensa - karakteristika kojima se određuje pojam učenja.

Eksplikacijom te provere i pokušajem poboljšanja jednog bitnog dela definicije bavi se ovaj rad.

Adekvatnost definicije učenja

Adekvatnost definicije je ekvivalencija obima definienduma i definiensa. (I ovo je definicija, gde je definiendum *adekvatnost definicije*, a definiens *ekvivalencija obima definienduma i definiensa*. Najbliži rod je *ekvivalencija obima*, vrsna razlika je: *definienduma i definiensa*. Dakle, navodi se *ekvivalencija obima* (kao najbliži rod), ali se pri tome ističe da se ne radi o ekvivalenciji bilo kojih opsega, već obima određene vrste pojava: *definienduma i definiensa*).

Dakle:

Definicija je *adekvatna* ako su definiendum i definiens istog obima.

Definicija je *uska* ako definiens ima manji obim od definienduma.

Definicija je *široka* ako definiens ima veći obim od definienduma.

Provera adekvatnosti definicije vrši se analizom ispravnosti sudova u kojima su definiendum i definiens subjekt i predikat univerzalnih sudova, što znači:

Sve što je definiendum treba da bude i definiens.

Sve što je definiens treba da bude i definiendum.

Ispravnost suda (1) dokaz je da definicija nije uska. Ispravnost suda (2) dokaz je da definicija nije široka.

Struktura definicije kao suda (S je P, gde je S subjekt, a P predikat) je: definiendum je definiens (definiendum je S, definiens je P). Prema tome, pravila 1 i 2, mogu se izraziti na sledeći način:

Ispravnost univerzalnog suda *Svi S su P* (Sve iz definienduma je definiens) dokaz je da definicija nije uska.

Ispravnost čiste konverzije tog suda (*Svi P su S*, tj. sve iz definiensa je definiendum), dokaz je da definicija nije široka.

Praktično elegantnije i evidentnije (Petronijević, 1990) uskost definicije (1) proveravati kontrapozicijom suda S-P (*Svi ne-P su ne-S*, što je neposredni zaključak izveden iz suda *Svi S su P*, a u našem slučaju glasi: *Sve što nije definiens, nije definiendum*). Taj postupak će se i primenjivati dalje u radu.

Najzad, mogu se izvesti pravila za proveru adekvatnosti definicije:

Definicija nije uska: *Ono što nije u definiensu, nije u definiendumu. Ne postoji nešto što nije u definiensu, a u definiendumu je*. Ako je ovaj uslov zadovoljen, odnosno, ako je ovo istinito za određenu definiciju, onda ta definicija nije uska. (Na primer, definicija: *Brucoš je student prve godine*.)

Definicija nije uska, jer svako ko nije student prve godine nije ni brucoš. Ne postoji neko ko nije student prve godine, a brucoš je).

Definicija nije široka: *Sve što je u definiensu je u definiendumu. Ne postoji nešto što je u definiensu, a nije u definiendumu.* Ako je ovaj uslov zadovoljen, odnosno, ako je ovo istinito za određenu definiciju, onda ta definicija nije široka. (U primeru sa definicijom brucoša, ovo pravilo glasi: Svako ko je student prve godine je brucoš. Ne postoji neko ko je student prve godine, a nije brucoš).

Definicija koja zadovoljava oba pravila (1 i 2) je adekvatna, tj. nije ni uska ni široka. Kršenje pravila 1 i 2 ukazuje na mane definicije koje se ogledaju u njenoj uskosti ili širini.

Pravila ili metode za uočavanje ovih mana definicije mogu se izraziti konkretno na sledeći način:

Kako utvrditi da je definicija uska? Postoji nešto što nije u definiensu, a u definiendumu je. Primer definicije koja je uska: Brucoš je student prvog semestra prve godine. Definicija je uska, jer postoje studenti koji nisu u prvom semestru prve godine, a brucoši su (studenti drugog semestra – tj. studenti *cele* prve godine su brucoši).

Kako utvrditi da je definicija široka? Postoji nešto u definiensu što nije u definiendumu. Na primer, definicija: *Brucoš je student.* Ova definicija je široka jer nisu svi studenti brucoši, tj. postoje studenti (definiens) koji nisu brucoši (ne pripadaju definiendumu).

Sa ovim pravilima, može se kratko analizirati adekvatnost šest navedenih definicija učenja, koje u osnovnom crtama i odslikavaju tok razvoja definisanja učenja u psihologiji, ali i njegov doseg.

Prva navedena definicija učenja (1), koja predstavlja u stvari klasično i laičko shvatanje učenja je, kao što i Radonjić kaže (1992, str. 16) suviše uska, jer postoje pojave van definiensa (svesnih, namernih, ponavljajućih aktivnosti kojim se stiču znanja i veštine), a koje pripadaju učenju (definiendumu), a to su: *nenamerno učenje, učenje iz jednog puta, učenje motiva i emocija*, itd.

Druga definicija (2) je preširoka (*Učenje je promena u aktivnosti individue koja je rezultat ranijeg iskustva*). Uviđajući uskost prve definicije, autori su, u želji da je prošire, prilično preterali: postoji mnogo toga u definiensu što nije u definiendumu. (Nije zadovoljeno pravilo (2): sve što je u definiensu je i u definiendumu). Pojave koje definiens obuhvata, a koje nisu učenje su: umor, pijanstvo, raspoloženje (posle neke uspešne aktivnosti) i sve one aktivnosti koje prethode nekoj drugoj i utiču na nju, a ne predstavljaju učenje.

Treća definicija (Učenje je relativno trajna i progresivna promena ponašanja individue koja je rezultat prethodne aktivnosti – iskustva, vežbanja, prakse) je uža od druge i šira od prve. To je njen kvalitet, jer je rečeno da je prva preuska, a druga preširoka, te izgleda da je ova definicija pronašla neku meru između ekstrema prve i druge. Međutim, ova definicija je prilično nedosledna u pogledu uskosti, odnosno, širine. U nekim aspektima je preširoka (sve što je rezultat prethodne aktivnosti je učenje – što je netačno i široko), dok je u drugim aspektima preuska: učenje je relativno trajna i progresivna promena (što je netačno i usko – jer postoje pojave koje nisu relativno trajne, već su trajne i koje nisu progresivne – na primer, obuka za obijanje automobila - a predstavljaju učenje).

*Četvrta definicija ispravlja mane upravo navedenih uskih segmenata treće definicije (proširenjem relativno trajnih promena i na trajne i izbacivanjem *progresivnosti*), pri čemu je mana preširokog dela definicije ostala (sve što je rezultat prethodne aktivnosti je učenje – preširoko – jer se još uvek u definiciju *uvlače* trajnija raspoloženja i neraspoloženja, posledice bolesti i drugo).*

*Peta definicija donosi novinu u odnosu na četvrtu, unošenjem pojmovu *promena individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u aktivnosti* (umesto *promene ponašanja individue* – što je bilo usko) i dodatkom *relativno specifična promena*. Druge novine, ali i razlike između *pete* i *šeste* definicije su uglavnom *kvalitativne*, odnosno nisu povezane sa problemom adekvatnosti definicije, već se odnose na izbor preciznih termina (pronalaženje prave vrsne razlike: *aktivnost* ili *ponašanje*, *iskustvo* ili *aktivnost*, itd.), a za koje se može reći da su uglavnom adekvatni termini sa sličnim značenjem.*

Problem ovog rada je upravo analiza adekvatnosti definicije nakon dodatka *relativno specifična promena*, za koji se smatra (Radonjić, 1992) da rešava problem prevelike širine četvrte definicije. Naime, u četvrtoj definiciji postoji nešto u definiensu čega nema u definiendumu. To je izraz na kraju definicije da je *učenje promena usled prethodne aktivnosti*, koji čini da definicija bude preširoka: u tu *promenu* se još uvek mogu supsumirati pojave koje nisu učenje, kao što je, na primer, promena usled povrede. To je, naravno, situacija koja ne ide u prilog kvalitetu definicije.

Navodi se primer sličan sledećem (Radonjić, 1992, str. 28): čovek je seckajući namirnice u kuhinji posekao prst, usled čega je došlo do promene u njegovoj kasnijoj aktivnosti - otežano kucanje na tastaturi, otežano sviranje klavira. Dakle, sve se uklapa u definiciju učenja (sve je saglasno sa definiensom), a ne uklapa se u definiendum (učenje), odnosno, mi znamo

da navedene promene u aktivnosti (usled povrede) ne ulaze u pojam učenja (ne pripadaju obimu definienduma, tj. obimu pojma učenja – preširoka definicija).

Kako u definiciji napraviti razliku između učenja i nekih telesnih promena (na primer, usled povrede) koje se još uvek uklapaju u postojeću, najprihvaćeniju, definiciju učenja? Kojim pojmom, kojim iskazom se to može postići?

Logičko – metodološki principijelno iskazano, u okviru *roda* (promena aktivnosti), treba pronaći pravu razliku u *vrsti* aktivnosti, tj. precizno odrediti *kakva* promena aktivnosti, odnosno rezultat *kakve* prethodne aktivnosti je učenje i samo učenje, a ne i neka druga vrsta pojava.

Za razrešenje ovog problema ponuđeno je nekoliko opcija (vidi Radonjić, 1992, str. 28), a najprihvaćenija je Milerova (Miller, 1967, prema Radonjiću, 1992): u definiciju treba ugraditi pojam *relativno specifične promene* (pored ostalog što se navodi u definiciji, učenje je i *relativno specifična* promena u individui). Prema obrazloženju ovog predloga, priroda promene u individui koja je, na primer, izazvana nekom povredom, ima *opšti* karakter, dok su promene koje nastaju usled aktivnosti učenja – *specifične*, odnosno *relativno specifične*. Tako je, prema Mileru i autorima koji prihvataju njegovu definiciju, rešen problem neadekvatnih definicija učenja, odnosno problem njihove razuđenosti.

Cilj ovog rada je dokazati neadekvatnost ovog rešenja. Naime, sporni deo definicije je i dalje preširok. Milerov predlog je malo ili nimalo doprineo *pročišćavanju* definicije učenja.

Neadekvatnost Milerovog predloga definicije

Prva Milerova pogreška (koja prema karakteristikama može pripadati pogrešci *petitio principii*, ali i *error fundamentalis*), prilično je očigledna: mnoge povrede upravo izazivaju specifične promene u ponašanju, a ne opšte. Povreda prsta, na primer, izaziva relativno specifične promene u aktivnosti (drugačije sviranje, drugačije kucanje na tastaturi), a ne opšte promene (ne utiče na pevanje, govor, kretanje itd.). Izgleda da je Milerov predlog bio potpuno suvišan, redundantan.

Druga Milerova greška proizilazi iz neuočavanja da u definiciji već postoji deo koji ukazuje na *specifičnost* promene kod pojave učenja, deo koji glasi: *pod određenim uslovima* (pogledati petu definiciju). Ako analiziramo definiciju, možemo zaključiti da upravo taj deo definicije

govori o učenju kao o specifičnoj promeni, a ne o opštoj, jer u stvari ističe da se promena u individui može manifestovati samo *pod određenim uslovima* (a ne *pod bilo kojim ili svim* – što bi predstavljalo promenu opšteg karaktera).

Prema tome, Milerov dodatak je suvišan i nimalo ne smanjuje širinu definicije. Sam, već postojeći iskaz *pod određenim uslovima*, predstavlja ograničenje i specifikaciju uslova, te samim tim i određenje učenja kao specifične promene.

Dakle, Milerov predlog ima dva nedostatka:

Suvišan je, redundantan (u definiciji već postoji određenje koje ukazuje na *specifičnost* promene).

Nije rešio problem prevelike širine definicije: *povreda se*, na primer, i dalje *nedozvoljeno uvlači* u definiciju. Na primer, posle povrede prsta, dolazi takođe do *specifične promene* u aktivnosti, a koja ne pripada promenama koje karakterišu učenje. Definicija i dalje nije dobra, jer je preširoka. Postoji nešto u definiensu (*povreda*) što ne pripada - odnosno ne sme da pripada - definiendumu (učenje).

Predlog za poboljšanje adekvatnosti definicije

Hipoteza ovog rada je da se adekvatnost definicije poboljšava – odnosno prevelika širina smanjuje – iskazom na kraju definicije: *pod istim ili sličnim uslovima*. Dakle, definicija glasi: *Učenje je trajna ili relativno trajna promena u individui koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenoj aktivnosti (doživljavanju, ponašanju), a koja je rezultat prethodne aktivnosti pod tim ili sličnim uslovima*.

Da bi se uvideo smisao navedenog dodatka definiciji, potrebno je dodatno objašnjenje. Lošije, otežano sviranje klavira posle povrede prsta, jeste promena u aktivnosti koja je rezultat prethodne aktivnosti (seckanja namirnice – povređivanja), ali nije rezultat prethodne aktivnosti pod istim (niti sličnim) uslovima. Povreda se dešava u situaciji (u uslovima) kada koristimo nož (*u prisustvu noža*), a sviranje u situaciji u kojoj postoji klavir. Dakle, uslovi nisu isti, niti slični (klavir i nož su dva sasvim različita objekta, dve različite situacije), te prema ovom novom kriterijumu, promena aktivnosti usled povrede ne uklapa se u definiciju učenja, što je znak poboljšanog kvaliteta definicije.

Ovo bi bila demonstracija onoga što se ne *uklapa* i ne treba da se *uklapa* u definiciju. Da vidimo sada mogućnost *uklapanja* onoga što je potrebno uklopiti.

Kada ista osoba ponovo (posle povređivanja – ili posle ozdravljenja) uzme nož u ruke, njena aktivnost (rukovanja nožem) biće *promenjena* u smeru aktivnosti (tehnika sečenja) koje ne dovode do posekotine (drugačije držanje noža, sporiji pokreti, veća pažnja, itd.). Prema dopunjenoj definiciji, takva se promena u aktivnosti dobro uklapa u pojam učenja jer se za opisanu promenu u fiktivnoj individui kaže: čovek je *naučio* da seče nožem, čovek je *naučio* da pazi kada radi nožem i slično. Ono što odlikuje opisanu situaciju je da se ispoljavanje promene (naučenog) odvija u istoj ili sličnoj situaciji u odnosu na prethodnu (prisustvo noža, namirnica), a ne u različitoj (prisustvo klavira).

Dakle, kada pomenuta osoba sedne za klavir, ona povređenim prstom neće moći da pritiska dirke, ili će moći na *izmenjeni* način, što predstavlja promenu u aktivnosti. Ali, kao što je rečeno, ta promena nije rezultat prethodne aktivnosti sa klavirom, već prethodne aktivnosti sa nožem. Prema tome, prema dopunjenoj definiciji, ova promena ne može spadati u učenje, odnosno ne postoji opasnost da će konfundirati pojam ili definiciju učenja, jer *klavir* i *nož* su *različiti uslovi*.

Dalje, povređena osoba može provesti neko vreme u aktivnosti sa klavirom: povređenim prstom drugačije se pritiska dirka, kod nekih akorda zamenjuje ga drugi prst i tako dalje, što predstavlja *aktivnost u određenim uslovima* (nazovimo je: aktivnost u uslovima *klavir–povređeni prst*).

Konačno, ako ista osoba ponovo (drugi put, na primer, sutradan) sedne za klavir sa povređenim prstom i njen način sviranja bude drugačiji usled *prethodne aktivnosti* u situaciji *klavir–povređeni prst*, onda se ta promena, po svim pravilima već, naziva učenjem. Došlo je do promene aktivnosti (drugačijeg sviranja) u određenim uslovima (klavir–povređeni prst – drugi put, tj. *sada*) i ta promena je rezultat prethodne aktivnosti pod istim – sličnim uslovima (uslovima: klavir–povređeni prst – prvi put, tj. *prethodno*).

Pored dodatka *isti uslovi* u definiciji je potrebno i prisustvo dodatka *slični uslovi*, zbog zakonitosti generalizacije u učenju: naučeno u određenoj situaciji, manifestuje se i u sličnim situacijama. U našem primeru, prema zakonu generalizacije, tvrdi se da će osoba manifestovati opisane promene u aktivnosti i u situaciji sa nekim drugim klavirom (ne samo svojim), kao i sa drugim nožem (ne samo onim koji je doveo do povrede). Povrh svega, i u situaciji kada su isti klavir i isti nož u pitanju, smatra se da ponovljena

situacija nikada nije potpuno ista, zbog čega je opet potreban dodatak *slični uslovi*.

Diskusija i zaključak

Jednostavno rečeno, dopunjena definicija učenja kao da ima manje *rupa* kroz koje mogu da se provuku neželjeni pojmovi, odnosno pojave koje ne pripadaju pojmu učenja. Čini se da je jasan utisak o opravdanosti dodate konotacije definiciji učenja, tako da je denotacija definiensa, odnosno širina definicije, smanjena na prilično zadovoljavajući način.

U ovom radu, analizira se *povreda* kao jedna od skrivenih i neželjenih pojava u definiciji učenja (u definiensu). Naime, pošto je učenje definisano uglavnom kao *promena u aktivnosti individue koja je rezultat prethodne aktivnosti* - čime je efektno naglašeno da u učenje ne spadaju promene koje su rezultat sazrevanja ili rasta - u tu *promenu* se još uvek mogu supsumirati pojave koje nisu učenje, kao što je, na primer, promena usled povrede. Takva jedna mogućnost ne ide u prilog pozitivnoj oceni definicije. Na primer, kod osobe koja je seckajući namirnice u kuhinji posekla prst, došlo je do *promene* u njenoj kasnijoj aktivnosti - otežano kucanje na tastaturi, otežano sviranje klavira i slično. Sve se uklapa u definiciju učenja (sve je saglasno sa definiensom), a ne uklapa se u definiendum (učenje), odnosno, mi znamo da navedene promene u aktivnosti (usled povrede) ne ulaze u pojam učenja.

Rezultati ove analize mogu se gotovo jednako primeniti i na druge pojave, koje su predstavljale problem za definiciju učenja jer su pripadale njenom definiensu (umaranje, raspoloženje, konzumiranje alkohola, nespavanje, gladovanje, ali i spavanje, obedovanje, nekonzumiranje alkohola, itd). Sve su ovo prethodne, prethodeće aktivnosti koje nužno dovode do neke promene aktivnosti u periodu koji sledi. Ali ono što ih razdvaja od aktivnosti koje se smatraju učenjem je *neidentičnost* ili *različitost* uslova koji postoje u toj prethodnoj i kasnijoj aktivnosti – koju posmatramo kada *nećemo* da govorimo o učenju. Uzevši za primer *gladovanje* ili *držanje dijete* (prethodna aktivnost) i *sviranje klavira* (kasnija aktivnost), analiza će biti analogna već opisanom primeru u kome je prethodna aktivnost povređivanje prsta. Čovek će usled gladovanja (prethodna aktivnost) lošije svirati klavir (kasnija aktivnost), ali to nisu aktivnosti koje nas interesuju kod pojave učenja (njih *nećemo* da posmatramo kada govorimo o učenju). Upravo takve aktivnosti nova

definicija jasno razdvaja određenjem *u istim ili sličnim uslovima*, što prethodnim definicijama nije uspevalo.

Prave dve aktivnosti u ovom primeru bi bile: 1) gladovanje (pre sviranja) i 2) neko sledeće gladovanje (posle sviranja, odnosno posle pomenutog sviranja, odnosno pre nekog drugog – sledećeg - sviranja). Samo upravo navedene aktivnosti 1 i 2 su iste ili slične (odnosno uslovi aktivnosti), a ne aktivnosti *gladovanja* i *sviranja klavira*. Ukoliko se čovek u ovoj drugoj situaciji (kod sledećeg gladovanja) promeni u toj aktivnosti - recimo pije više vode, jede više voća – tako da mu to, na primer, manje smeta (za sviranje klavira ili bilo šta drugo), onda ta pojava pripada učenju: tada može da se kaže da je čovek *naučio da glada* – *drži dijete* - ili slično. Došlo je, dakle, do promene u *aktivnosti gladovanja* usled prethodnog iskustva (aktivnosti) sa *gladovanjem*. (Naravno, opisana situacija se može analizirati i po pojavi sviranja: *promenjena* aktivnost sviranja u uslovima dijete bila bi učenje ukoliko je *rezultat prethodne aktivnosti sviranja pod uslovima dijete!* Dakle, nikako: *promenjena* aktivnost sviranja kao rezultat dijete! To su sasvim različite situacije, odnosno to su *dva potpuno različita uslova* koje korigovana definicija ne obuhvata!)

Prema tome, ono što je bitno za pojavu učenja kao promenu u aktivnosti, to je da promena u aktivnosti *sada* (naučeno), predstavlja rezultat neke aktivnosti koja se odvijala ranije, ali u *istoj ili sličnoj* situaciji (a koje se u svakodnevnom životu najverovatnije iz ovakvih razloga i naziva *situacijom ili aktivnošću vežbe*).

Literatura

- Koen, M. i Nejgel, E. (1965). *Uvod u logiku i naučni metod*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Petronijević, B. (1990). *Osnovi logike*. Beograd: Beletra.
- Petrović, G. (1965). *Logika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Radonjić, S. (1992). *Psihologija učenja*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Ristić, Ž. (1995). *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Miroslav Komlenić

**ANALYSIS OF THE ADEQUACY OF THE DEFINITION OF
LEARNING**

Abstract

Learning is not easy to define since it falls into the notions whose gender concept and category difference is difficult to determine, which is the fundamental content demand of a definition. The basic formal demand is the adequacy of a definition, which means the equivalence of volume between definiendum and definience, which have caused the most difficulties while defining learning: the definitions were narrow (classic and commonsense definition) or wide (all the latter definitions, after the classic one).

The status of the most accepted definition of learning throughout different periods have had different statements. They, with more or few concepts, which had been altering, contained the common claim: Learning is a change in the activity of an individual which is the result of a previous activity. This definition was too wide, although it had been narrowed by certain specific contents, (permanent, relatively permanent change, progressive change, and a change of an individual which could be manifested in certain conditions), and that has remained its flaw, although weakened. Besides having different conotative additions and not being so wide, the definience is still wide.

The most accepted definition today is considered to be the one enriched also with a concept of "specific changes" in activity, since it is believed that it makes the width smaller.

That this is not the case and that the definition is still wide, in this paper such statement has been analyzed as well as the acceptability of the proposition.

Keywords: *definition, learning, adequacy of a definition.*