

УНИВЕРЗИТЕТСКА НАСТАВА У СВЈЕТЛУ ТЕОРИЈЕ КЈЕРАНА ИГАНА

Сажетак: Према теорији Кјерана Игана, постоји редослијед којим је човјечанство током филогенетског развоја овладавало различитим когнитивним оруђима, те у складу са тим и правилан редослијед начина на које су људи разумијевали свијет око себе. Током индивидуалног развоја појединца (онтогенеза), понавља се исти редослијед овладавања когнитивним оруђима, што значи да се понавља и исти низ начина разумијевања свијета. Иган на основу те основне идеје разрађује посебан поглед на васпитање као и конкретне препоруке за наставу у образовним институцијама. У раду је дата скица теорије Кјерана Игана и наведене неке импликације његове теорије за универзитетску наставу. Поглед на универзитетску наставу из угла ове теорије подсјећа да она има важну улогу у развијању највиших облика разумијевања свијета, одговарајућег погледа на свијет, те ју је стога оправдано посматрати и у васпитном, а не само образовном контексту.

Кључне ријечи: универзитетска настава, рекапитулациона теорија васпитања, теорија Кјерана Игана, универзитет и васпитање

1. Увод

Једна од карактеристика наставе на универзитету јесте одсуство суштинског диспаритета у интелектуалној развијености између наставника и полазника што у доброј мјери отклања потребу да наставник наставу прилагођава интелектуалном нивоу студената. Док наставник у школи, реализујући наставу са дјецом која су нпр. на нивоу конкретних операција, мора водити рачуна о томе да садржаје наставе презентује на начин који ће бити примјерен развојном стадију ученика, на универзитету се тај проблем не јавља. Овај фактор отвара универзитетској настави бројне могућности које нису присутне у настави на нижим нивоима образовања. Наведена слика је ипак прилично упрошћена и захтијева додатна прецизирања. Тачно је да су сви актери универзитетске наставе у интелектуалном погледу на истом развојном нивоу (формалне операције), али то опет не значи да су и потпуно равноправни, при чему се неравноправност не односи само на разлике у знању. Одавно се пише о даљим пројенама у мишљењу које се дешавају након достизања

нивоа формалних операција. Као карактеристика мишљења након адолесценције наводи се развој релативистичког мишљења (Kramer, 1989). Субјекти који су на истом нивоу интелектуалног развоја (у Пијажеовском смислу) могу користити различита интелектуална оруђа тако да ефекти употребе тих оруђа буду различити. Разлика у интелектуалном функционисању између наставника и полазника код универзитетске наставе огледа се у томе што наставници углавном користе ефикаснија когнитивна оруђа. Због тога би један од основних циљева универзитетске наставе требао бити усвајање ефикасних когнитивних оруђа од стране студената, а тима и отклањање диспаратета у интелектуалном функционисању између њих и наставника, чиме би се могле у потпуности искоришћавати потенцијали универзитетске наставе који проишљају из одсуства тог диспаратета. Теорија Кјерана Игана освјетљава неке проблеме усвајања когнитивних оруђа у различитим периодима развоја појединца и обликовања начина на који он примјеном тих оруђа разумијева свијет. Неке поставке ове теорије имају конкретне импликације за универзитетску наставу.

2. Рекапитулациона теорија Кјерана Игана

Према Игану, највећи дио проблема са школом и образовним системима уопште узрок има у нашим неадекватним схватањима о школи и њеној функцији што је, у крајњој линији, узроковано нашим неадекватним схватањима васпитања (Egan, 1997). Да би се проблеми могли отклањати потребно је промијенити начин на који видимо школу, њено мјесто у друштву и њену функцију, а за то је потребно промијенити и начин на који схватамо васпитање. Иган нуди једну теорију васпитања за коју сматра да може послужити као основа за другачији и реалистичнији приступ школи и васпитању. Теорија нуди нека рјешења везана за наставне програме и реализацију наставе, прије свега на основношколском и средњошколском нивоу образовања, али има сасвим конкретне импликације и за ниво високог образовања.

Иганова теорија представља интеграцију рекапитулационих идеја са неким идејама Лава Виготског. Схватања о томе да развојни пут човјечанства на неки директнији начин мора да се одражава и на развој појединца, те да промишљање феномена васпитања не може заобићи ове односе, јавила су се давно. Такве идеје обично се сажимају у познату фразу коју су формулисали биолози по којој „развој индивиде (онтогенеза) представља рекапитулацију развоја врсте (филогенеза)“. Док је рекапитулационизам у области физичког развоја имао много више успјеха, кад је ријеч о развоју понашања, рекапитулационе идеје су наилазиле на јаку критику од које се заговорници ових идеја нису успјешно бранили. Најјачи аргумент критичара рекапитулационих идеја био је у томе што присталице ових идеја нису могли довољно увјерљиво идентификовати шта је то што се рекапитулира током индивидуалног раз-

воја понашања. У критици покушаја да се идеја рекапитулације примијени на развој понашања, Медикус закључује да нема доказа о постојању понашајних јединица које би током онтогенезе биле развијене из неких праисконских филогенетских коријена понашања (Medicus, 1992).

Из наслијеђа старог рекапитулационизма Иган узима основну идеју о постојању паралелизма између културног развоја човјечанства и културног развоја појединца, при чему се током индивидуалног развоја рекапитулира нешто из културног развоја човјечанства, а од Виготског узима идеју о томе шта је то „нешто“ што се рекапитулира. Иган сматра да се током индивидуалног развоја понашања не рекапитулирају ни усвајање знања, ни психички процеси као такви, него одређени начини поимања свијета који почивају на примјени посебних когнитивних оруђа, односно посебни начини на које ће психички процеси бити употребљени у сазнавању свијета. Он наводи да васпитање најбоље можемо схватити као: „[...] процес у којем индивидуа рекапитулира различите врсте разумијевања развијене током културне историје“ (Ibidem: 73).

Оно што је суштински ново у Игановој теорији јесте одговор на питање: *шта се рекапитулира током културног развоја појединца*. Док су стари рекапитулационисти сматрали да се рекапитулира или редослијед усвајања знања или редослијед у развоју психичких процеса, Иган то што се рекапитулира везује за интелектуална оруђа и врсте разумијевања свијета која су генерисана тим оруђима. Грешка старих рекапитулациониста је у томе што су сматрали да је током културне историје човјечанства постојало нешто што директно узрочно дјелује и током културног развоја појединца и условљава да он стиче знања истим редослиједом. Иган каже да је грешка теоретичара рекапитулације у прошлости у томе што су сматрали да неко Х у културном развоју човјечанства узрокује неко Y у индивидуалном културном развоју појединца данас и истиче да треба идентификовати неко А, неко посредујуће интелектуално оруђе, које узрокује обоје и Х и Y (Egan, 1997). Таква когнитивна оруђа (од којих је језик најважнији) и током културне филогенезе и током културне онтогенезе генеришу исте начине разумијевања свијета. Због тога примјена истих когнитивних оруђа, и на њима засновани начини поимања свијета, јесте оно што се рекапитулира током индивидуалног културног развоја.

Употреба когнитивних оруђа није независна од сазријевања когнитивних процеса, али се они не могу поистовијетити. Као што је развој коштаномишићног система предуслов за употребу неких физичких оруђа, али се мишићни процеси не могу изједначити са употребом тих оруђа, тако је одређен ниво развијености когнитивних процеса предуслов за примјену когнитивних оруђа, али се мора правити разлика између самих когнитивних процеса и когнитивних оруђа која од стране тих процеса могу бити употријебљена. Исти базични когнитивни процеси могу дати различите ефекте (испољене у начинима разумијевања свијета) услед употребе различитих когнитивних оруђа. Когнитивна оруђа су различита средства која одређују координацију

когнитивних процеса од које зависи коначни исход у виду начина на који се разумијева свијет. Под утицајем Виготског, Иган посебан нагласак ставља на говор као једно од најважнијих когнитивних оруђа. Виготски је наглашавао тијесне везе између говора и мишљења сматрајући говор основним симболичким средством које посредује однос човјека према средини (Vigotski, 1977). Како год је говор у многим елементима био кључни фактор за развој цивилизације, тако је он и један од темељних фактора у културном развоју појединца.

Иган описује пет различитих врста разумијевања свијета. Назива их тјелесно, митско, романтично, филозофско и иронично разумијевање (Egan, 1997, 2001). Они се тим редом јављају током индивидуалног развоја понављајући редослијед којим су се начини разумијевања свијета јављали током културног развоја човјечанства.

Тјелесно разумијевање је начин на који се свијет схвата у првим мјесецима живота, док говор још није развијен. Дијете свијет поима на основу сензација добијених тјелесном активношћу и сензорним процесима. Цијело тијело је „орган“ сазнавања свијета. Овај облик разумијевања рекапитулира период еволуције раних хоминида.

Од тренутка када дијете овлада говором, на сцену ступа митско разумијевање. Говор се користи као средство осмишљавања свијета. У културном развоју човјечанства универзална појава је да људи на почетку свог културног развоја, онда када развију говор, почињу примјењивати когнитивна средства као што су опозитне бинарне структуре, уобличавање сазнања о свијету у облику прича и митова, рима и ритам за олакшавање памћења података, фантазија и др. Иста когнитивна средства почиње користити и мало дијете на почетку свог културног развоја. Најважније когнитивно средство у том периоду је формирање бинарних опозитних структура које дјетету омогућују почетну оријентацију унутар огромног броја хаотичних и збуњујућих појава свијета који га окружује. Бинарне структуре дјетету омогућују да унесе некакав ред у свијет физичких појава, дају му координате за сналажење у свијету (мало/велико, меко/тврдо, тихо/гласно, слатко/слано итд.). Такође му омогућује да установи неки ред у области људских емоција и односа, као што му даје и основу за вредновања појава (срећно/тужно, љубав/мржња, добро/лоше и тд.). Поред бинарног структурирања, као карактеристике митског разумијевања Иган наводи присуство фантазије и метафоре, живе менталне слике, ране облике апстракција, склоност ка ритму и приповједачки обликованим садржајима.

Митско разумијевање формира црно-бијелу слику која ће се касније, са појавом сложенијих облика разумијевања, допуњавати другим тоновима и постајати комплекснија. Разлог зашто мала дјеца толико воле да им се причају бајке јесте у томе што бајке почивају на бинарним структурама (патуљци/џиновци, добро/зло, сигурност/страх, богатство/сиромаштво и сл.), пуне су фантазије, метафора и живописних слика, а све је уобличено у карактеристичну

приповједачку структуру. Бајке објашњавају свијет онако како га мала дјеца могу разумјети. Период митског разумијевања рекапитулира историјски период у развоју човјечанства прије појаве писма.

Наредни облик разумијевања је романтично разумијевање. Оно се почиње јављати са овладавањем писмености и способности рачунања, што се обично догађа на узрасту око шесте године. Док на нивоу митског разумијевања дијете користи симболички систем говорног језика, на нивоу романтичног разумијевања користи симболички систем писаног језика. Употреба писаног језика олакшава његову деконтекстуализацију (ријечи нису органски срасле са појавама које описују), а деконтекстуализована употреба језика је предуслов за апстрактно, теоријско мишљење. Улазећи у простор апстрактног мишљења, дјечије разумијевање свијета постаје све више усклађено са стварношћу. Дјеца све више прелазе од перцептивно заснованих дискриминација ка апстрактним појмовима. Иган ово илуструје развојем појма температуре (Egan, 1997). На нивоу митског разумијевања дијете температуру поима перцептивно, на основу бинарних опозита као топло/хладно. У школи ће учити о мјерењу температуре и изражавању температуре апстрактним бројчаним скалама. Када схвате изражавање температуре температурном скалом, дјеца могу употребљавати температурне појмове изван непосредног перцептивног искуства са температуром (нпр. могу створити неку представу о температурама које су знатно изван распона температура које су могла искусити). На овај начин дијете почиње усвајати логичко-математички начин мишљења, начин мишљења који омогућује теоријско и деконтекстуализовано поимање свијета.

Иган наводи сљедеће карактеристике романтичног разумијевања: интересовање за екстремне границе, превазилажење у оквирима стварности, хуманизација знања и романтична рационалност (Ibidem). Освајање способности за деконтекстуализовано, теоријско мишљење наводи дијете на постављање питања о могућностима и начинима сазнавања. Због тога га посебно почињу занимати екстремни, екстремна искуства, екстремне карактеристике, екстремне границе. Спознаје о границама искуства и свијета омогућују му да скицира оквир унутар којег функционише стварност. Када сазнаје о највећим и најмањим ријекама, о најбржим и најспоријим животињама и сл., дијете стиче оријентире који му помажу да формира осјећај за значење појава и за њихове односе унутар одређеног контекста. Због тога нпр. десетогодишња дјеца воле филмове, представе или књиге које се баве егзотичним и екстремним.

Друга карактеристика је превазилажење ограничења реалности, али у оквирима реалног и рационалног. Десетогодишње дијете и даље има потребу за сигурношћу, а митски принцип сигурности који почива на својеврсној слици раја није више функционалан. Спознајући ограничења појава, али и сопствене могућности и ограничења, бивајући изложено мноштву правила и принуда (и друштвених и физичких), дијете осјећа потребу да на неки начин превазиђе све то, те да се тако осјети сигурније. Зато ће дјеца посебно

обраћати пажњу на људе који могу (или њима изгледа да могу) превазилазити ограничења. То су карактеристични ликови хероја. За разлику од митских бића која сопственом вољом могу да превазиђу било какво ограничење, хероји не чине натприродне ствари, не превазилазе законе реалности. Они са владавају унутрашња ограничења и ограничења које намећу људи.

Хуманизација знања односи се на доминацију појединачног погледа на свијет. Дијете на нивоу романтичног разумијевања још нема могућност да сагледа појаве у ширем контексту, изнад нивоа мјеста и улоге појединаца и њихових идеја, намјера и сл. Тако нпр. неке појаве у друштву не може да схвати као резултат дубљих друштвених процеса. Такве појаве схвата само као резултат жеља, намјера и активности истакнутих појединаца. Спознаје које се на овом нивоу стичу о свијету су зато хуманизоване (са човјеком у центру).

Романтична рационалност је карактеристика романтичног разумијевања која је повезана са општом карактеристиком низања облика разумијевања свијета. Наиме, Иган увијек подвлачи да облици разумијевања током индивидуалног развоја (исто важи и за филогенетски развој облика разумијевања) не замјењују једни друге него се интегришу при чему елементи старијих облика разумијевања остају (с времена на вријеме се и манифестују) заједно са новијим облицима разумијевања. На нивоу романтичног разумијевања се срећу и карактеристике романтичног и карактеристике митског поимања свијета. „Мјешавина митског и рационалног мишљења је централна одређујућа карактеристика романтичног разумијевања“ (Egan, 1997: 81). Зато је романтично мишљење нека врста прелаза између митског, претеоријског, пренаучног, за контекст везаног мишљења и рационалног, теоријског, научног, деконтекстуализованог мишљења. Романтично мишљење се удаљило од митског у свом настојању да спозна свијет какав јесте (то је компонента рационалности у романтичном мишљењу), али је задржало и још доста тога од митског односа према свијету (емоционалност, оријентација на појединца и његова емоционална стања као узрочнике појава, разумијевање у виду прича итд).

У периоду романтичног разумијевања рекапитулира се историјски период у развоју човјечанства у којем су формиране прве древне цивилизације, када се развило писмо и друге културне тековине.

Филозофско разумијевање је наредни облик разумијевања. Основна његова одлика је систематско теоријско мишљење које је апстрактно и од контекста одвојено. Иган га назива филозофским зато што његове историјске коријене налази у дјелима античких филозофа, првенствено грчких. И романтично мишљење је усмјерено на реалистично сазнавање свијета, али су те спознаје ограничене и појединачне (нпр. историјски догађају се сагледавају као резултати дјеловања истакнутих појединаца, хероја). Филозофско разумијевање је усмјерено на откривање општих истина, законитости које управљају појавама (у примјеру историјских догађаја, они се настоје сагледати као комплексни процеси који се одвијају према неким општим законитости-

ма, а не као прости збир појединачних догађаја одређених вољом појединца, случајношћу и сл.).

Овај облик разумијевања почиње се јављати приближно од 15. године, али не као нешто што се јавља аутоматски сазријевањем појединца. Одређено сазријевање когнитивних функција је наравно предуслов за његову појаву, али та појава је условљена и интеракцијом појединца са дијеловима заједнице који подржавају и промовишу такав начин поимања свијета (нпр. образовне институције). Код одраслих необразованих људи теоријско мишљење је врло мало развијено иако су им когнитивне функције достигле зрелост карактеристичну за одрасле особе.

Једна од карактеристика филозофског поимања свијета је тежња ка уопштавању. Таква тежња била је присутна и у оној фази културног развоја човјечанства када је дошло до узлета у развоју науке и када се рјечници обогаћују новим апстрактним појмовима. И петнаестогодишњак почиње показивати способност да оперише уопштеним појмовима које до тада није имао у рјечнику. У овој фази долази до значајних промјена и у начину на који млада особа доживљава себе. У складу са тежњом да створи општу слику свијета, почиње и себе сагледавати у ширим контекстима, развија свијест о себи као члану ширих заједница и дијелу општијих система. При томе се превазилази егоцентризам карактеристичан за млађе узрасте. Иган указује на паралелу са културним развојем човјечанства. Човјечанство се такође споро ослобађало антропоцентричног погледа на свијет (геоцентрични модел свијета, порицање веза човјека са животињским свијетом итд.) док је дошло до садашњих схватања о положају човјека у универзуму. Индивидуа прелази сличан пут током свог развоја ослобађајући се егоцентризма карактеристичног за мало дијете и достижући ниво када је у стању да се дистанцира од себе и сагледава свијет из угла других. Може се рећи да и код формирања слике о себи постоји рекапитулација таквог процеса на нивоу културне еволуције.

Филозофско разумијевање карактерише и претјерана увјереност у исправност формиране генералне слике свијета. Као што су научници у вријеме узлета научне мисли често самоувјерено вјеровали у апсолутну моћ науке, тако и млада особа често некритички вјерује у апсолутну исправност својих погледа на свијет, идеологије коју је усвојила и сл. Ипак, то не значи да се опште шеме којима објашњава свијет не могу мијењати под утицајем чињеница које нису у сагласности са тим формираним шемама. Филозофско разумијевање рекапитулира ону фазу у културном развоју човјечанства када се довршава обликовање теоретске научне мисли.

Иронично разумијевање је такав облик разумијевања који карактерише својеврсна иронија према интерпретацијама стварности карактеристичним за филозофско разумијевање. Иган као прототип оваквог начина мишљења наводи Сократа и његово довођење у сумњу устаљених, традиционалних истина и погледа на свијет. У питању је својеврсна надградња филозофског разумијевања у којој људи постају свјесни недостатака сопствених покушаја да

схвате свијет. И појединац са зрелошћу постаје флексибилнији у погледу ставова, вјеровања и, уопште, мање је бескомпромисан у погледу спремности да слијепо слиједи слику коју има о свијету. Више је способан да са дозом ироније посматра и важеће шеме којима се објашњава свијет и сопствено мјесто у свијету. Ово преиспитивање важећих истина, са једне стране поткопава онај осјећај сигурности који човјек има када је увјерен да је његова слика свијета исправна и истинита, али са друге стране ослобађа човјека слијепе везаности за важеће норме и истине и олакшава му напуштање погрешних знања и трагање за бољим. Омогућујући контрастирање и комбиновање различитих супротстављених погледа на свијет, иронично разумијевање бива флексибилније и интелектуално супериорније од филозофског. Иако се ироничан однос према могућности људске спознаје почео јављати давно, овај облик разумијевања на индивидуалном плану рекапитулира ону фазу у културном развоју човјечанства када се јављају постмодернистичке оријентације ка плурализму различитих погледа на свијет. Иако представља рекапитулацију ове постмодернистичке оријентације, иронично разумијевање није исто што и општа иронија неких постмодерних теоретичара. Иган разликује двије врсте ироније: отуђујућу и софистицирану. Отуђујућа пориче вриједност свега, она све сазнајне шеме види као узалудне, једном ријечју апсолутно сумња у све на један негативистички начин. Софистицирана иронија је конструктивна, она на професионалан начин ставља различите варијанте под сумњу, али их не одбацује, него их све прихвата са резервама у одређеној мјери у њиховој разноликости и мноштву.

Иган не прихвата да се врсте разумијевања третирају као развојни стадијуми који би били попут стадијума у Пијажеовој теорији интелектуалног развоја, при чему би се могло говорити да се неко налази на митском стадијуму или романтичном и сл. на исти начин као што се каже да је неко на нивоу формалних операција. У датом узрасту средина интензивно и систематски подстиче дијете на употребу одређених когнитивних оруђа па их оно интензивније и користи, усваја њихову употребу, те у складу са тим разумијева свијет на одређен начин. Међутим, присутни су и елементи других облика разумијевања (употреба и других когнитивних оруђа), али је ово ограничено логичким и психолошким ограничењима због којих средина не подстиче употребу тих оруђа (у психолошка ограничења спада ниво интелектуалног развоја у Пијажеовском смислу). Пошто постоје такви животни периоди који се карактеришу доминантнијим присуством одређеног облика разумијевања, то се могу постављати неке оквирне границе интензивног развоја одређене врсте разумијевања, али то нису развојни стадијуми у смислу стадијума интелектуалног развоја. Не може се рећи да је неко на стадијуму нпр. филозофског разумијевања и да он свијет поима само на тај начин. То што окружење јединке њу интензивно подстиче да користи интелектуална оруђа карактеристична за филозофско разумијевање и што она располаже потребним интелектуалним капацитетима да може примијенити та оруђа

(интелектуално је развијена на потребном нивоу) значи да ће развити филозофски начин поимања свијета, али то не значи да ће га престати поимати и на романтични и на митски начин. И даље ће, у одређеној мјери, користити и та старија когнитивна оруђа. Ми увијек користимо сва од оруђа која су нам на располагању (у различитој мјери) у зависности од конкретних проблема и подстицаја окружења. У духу Иганове теорије, када се каже да је неко на нивоу нпр. филозофског размијевања, то треба схватити врло условно, као информацију о томе да је он у стању да свијет поима на филозофски начин, а не као информацију да ће га он увијек поимати само на тај начин, пошто је превазишао размијевање свијета на романтични, митски и тјелесни начин.

3. Импликације Иганове теорије за универзитетску наставу

Настава која се изводи са одраслим полазницима има многа својства карактеристична за наставу уопште, али има и неке специфичности. Једна од основних специфичности у односу на наставу са дјецом је то што овдје не постоји разлика у базичном нивоу когнитивног развоја тако да наставник не мора излагање прилагођавати тим разликама. При томе је важно не само да су полазници достигли степен интелектуалне зрелост карактеристичан за одрасле (па дакле и наставника), него је важно и то да су овладали најкомплекснијим врстама когнитивних оруђа, односно да су усвојили иронични облик размијевања свијета. Тек у том случају ће наставник и полазник бити на истом нивоу, оба ће владати ироничним размијевањем, тако да се наставник не мора прилагођавати врсти размијевања којом влада ученик. Ради се о дијалогу углавном равноправних гдје је један од учесника дијалога боље упознат са неком облашћу, при чему су им способности да мисле о тој области у суштини једнаке (више се ради о разлици у квантитету него у квалитету). Тек у оваквој настави предавач и слушалац могу бити партнери на једном равноправнијем нивоу и тек се овдје у рад могу уносити и елементи научних истраживања у правом смислу (уз разумљива ограничења усљед ограничених знања студената), а не само симулације научних истраживања као на нижим нивоима образовања. Искориштавање свих, па и ових претходно наведених, потенцијала универзитетске наставе се јавља као нужност будући да живот у савременом свијету захтијева од образовања (посебно универзитетског) да буде што ефикасније, јер се драстично повећава обим неопходних знања за нормално функционисање у друштву. Однос према знању и његова примјена су се током историје мијењали док се није дошло до садашњег нивоа у којем се знање примјењује на само знање (Drucker, 1995). Таква примјена значи примјену знања у откривању које и какво је знање потребно за рјешавање неког проблема и како то тог знања доћи. Зато би један од циљева универзитетске наставе требало бити оспособљавање студената да могу успјешно идентификовати потребе за знањем, дефинисати изворе знања, начине до-

ласка до њега као и процијенити квалитет прибављеног знања (Павловић, 2009). Услов за ово је дистанциран и неутралан однос према информацијама, научним теоријама и знању уопште, другим ријечима достигнут ниво ироничног разумијевања свијета.

Све наведено значи да је за ефикасну универзитетску наставу неопходно да студенти при доласку на универзитет већ имају у одређеној мјери развијен иронични начин разумијевања (његове основе се постављају још током развоја филозофског начина разумијевања), при чему ће се даљи развој ироничног разумијевања одвијати током студија. Један од два важна услова за развој врста разумијевања је да су тековине претходних врста разумијевања акумулиране на адекватан начин и у довољној мјери (Egan, 1997). Јасно је да се рад на универзитету наставља на тековине постигнућа са претходних нивоа образовања, али Иган указује на један специфичан моменат. Неријетко се комплекснији облици апстрактног мишљења (на којим почива филозофско и иронично разумијевање) третирају као нешто што је у супротности са једноставнијим облицима мишљења (карактеристичним за митско и романтично разумијевање), па се развој апстрактног мишљења изражава степенем у којем се појединац ослободио трагова митског мишљења. Иган истиче да развојно старији облици разумијевања не ишчезавају. Претходне врсте разумијевања су основа из које израстају наредне, при чему се те претходне не изгубе са појавом нових, него остају да трају, појављујући се повремено као значајна допуна и корекција тим новим врстама разумијевања. Другим ријечима, да би неки студент успјешно усвојио иронично разумијевање, важно је да је претходно успјешно усвојио не само филозофско разумијевање, него и романтично и митско разумијевање, при чему ће његовом ироничном разумијевању свијета бити од помоћи, не одсуство митског и романтичног разумијевања, него управо њихово присуство и његова способност да и даље мисли и на митски и романтични начин. Филозофско разумијевање тежи генерализацијама, апстракцијама, општим шемама којима покушава да објасни свијет, формира општу слику о законитостима и начину на који свијет функционише. Њега прати и увјереност да је могуће формирати такву слику, да је општа истина о стварима могућа. Неуспјехе у томе третира као тренутне неуспјехе (тренутна теорија није адекватна, али је могуће формулисати теорију која ће објаснити то што постојећа не може), а не као дубље проблеме везане за сам приступ стварима (немогућност да се формира општа слика свијета која ће бити недвосмислено истинита). Иронично разумијевање прави дистанцу од те оријентације филозофског разумијевања, прихвата плурализам могућих објашњења и могућих слика о свијету, прихвата да свијет није уређен као механизам који функционише по тачно предвидљивим правилима, већ га посматра и описује у терминима неодређености и хаоса. У том хаосу се тешко снаћи ослањајући се искључиво на филозофско разумијевање. Иронично разумијевање рационалности филозофског додаје и имагинативност карактеристичну за митско разумијевање настојећи да помоћу те

имагинације трасира путоказе за сналажење у хаотичном свијету. Због тога је важно да појединац сачува основне потенцијале митског мишљења, да сачува способност имагинације. На сличан проблем указује Богојевић када истиче да код савременог човјека толико доминирају разум и интелигенција да је рационалност готово потпуно потиснула имагинацију и интуитивно поимање свијета, што је довело до тога да људи данас добро знају како да ураде многе ствари (исходи), али све мање знају зашто их уопште раде (циљеви, крајње сврхе) (Богојевић, 2011). Аутор наглашава да разум и интуиција, као ни интелигенција и имагинативност, нису у супротности, него су компатибилни (што се слаже са Игановим ставом да апстрактно, теоријско мишљење и филозофско разумијевање које на њему почива, а посебно иронично разумијевање, нису неспојиви са митским и романтичним разумијевањем, него баш супротно – њихова интеграција даје најплодније резултате).

Према Игану, врсте разумијевања се не развијају аутоматски, самим когнитивним сазријевањем, него је за њихов развој неопходна адекватна подршка заједнице која подржава и промовише одређену врсту разумијевања свијета (Egan, 1997). То је други важан услов развоја врста разумијевања. Почетне основе ироничног разумијевања, постављене у средњој школи, настављају развој током студија, гдје би ова врста разумијевања требала достићи пуни развој. Универзитет би требао бити она друштвена институција која даје највећу подршку ироничном разумијевању свијета.

Користећи појмове из Иганове теорије, жалбе универзитетских професора на лош рад средњих школа и лоше кандидате који се јављају на конкурсе за упус на универзитет могу се повезати са недовољно развијеним филозофским разумијевањем код будућих студената (уз недостатке у развоју и старијих облика разумијевања) и, нарочито, врло ограниченим основама ироничног разумијевања, које би требале бити постављене у средњој школи. На све то се надовезује недовољна брига око развијања ироничног разумијевања на самом универзитету. Овдје лежи добар дио разлога због којих знатан број студената трпи неуспјех на студијама и због којих општи квалитет универзитетске наставе често није на жељеном нивоу.

Шта Иган наглашава као пожељне поступке за подстицање пуног развоја ироничног разумијевања свијета? Он не говори посебно о поучавању на универзитетском ниову и препорукама које би из његове теорије произилазиле за тај ниво наставе. Постављањем темеља за иронично разумијевање бави се у оквиру разматрања поучавања које подстиче филозофско разумијевање. Заправо се ове двије врсте разумијевања тешко могу посматрати потпуно одвојено пошто је иронично разумијевање надградња филозофског. Будући да је студирање период када се брине финесе филозофског разумијевања (чији би основни развој требао бити завршен у средњошколском периоду) и када се интензивно развија иронично разумијевање (чије основе су постављене такође у средњој школи), могу се из Иганове теорије издвојити неке смјернице за универзитетску наставу.

Као подразумевајући се може третирати захтјев да се студентима предоче све, или најважније, савремене теорије у датој области, али без „навијања“ за неку од њих. Јасно је да наставник може преферирати неку теорију и то није проблем, али је проблем ако експлицитно или имплицитно сугерише студентима да је та теорија једина вриједна пуне пажње, да је то „она права“. Опредјељење за једну од теорија би требало да прати навођење аргумената за и против, уз подстицање студената да сами анализирају аргументе и слободно формирају властите преференције које се могу разликовати од наставникових.

Разумљиво је да предавачи студентима морају предочавати слику стварности такву какву даје савремена наука, образлагати им важеће научне теорије, али је важно да стално подсећају на неусклађеност теорија са природом стварности. Настојећи да студентима предочи суштину неке теорије, да они схвате њене основне поставке и начин на који она објашњава појаве на које се односи, наставник углавном пропушта да подсети на то да су све теорије и категорије које користимо у објашњавању свијета наше конструкције, у датом тренутку најбоља средства да нешто објаснимо, али да нису карактеристике саме стварности. Један од начина да се развија свијест о ограничениости научних спознаја јесу историјски прикази развоја неке науке, или уже области у оквиру неке науке, са приказом смјене различитих теорија о једној истој појави током времена. Ако су људи у једном периоду мање-више чврсто вјеровали у једно објашњење неке појаве, а онда у другом периоду били увјерени у неко друго објашњење исте појаве, то значи да тренутно важеће објашњење, ма како увјерљиво у потпуно изгледало, сигурно има недостатака и да ће у будућности бити замијењено неким другим, бољим објашњењем. Овај значај изучавања историје наука треба имати на уму када се при концепирању студијских програма одређује мјесто и обим садржаја из те области.

Развоју ироничног разумијевања ће доприносити директно указивање на релативност научних истина, али ће посебан допринос имати свака активност у којој ће студенти имати прилику да се релативно самостално увјере у ограниченост знања (и цивилизацијског и сопственог) и у потребу рефлексивног односа према знању. У том смислу ће, умјесто класичне предавачке наставе, знатно подеснији бити облици интерактивне наставе организовани око дискусија, сучељавања различитих становишта, изношења опречних концепција, проблематизовања идеја и схватања, трагања за недоследностима и противрјечностима у одабраним теоријама и сл. Сузић наводи да појачана интеракција на настави карактеристична за радионички приступ подстиче код студената развој рефлексивности, испољен кроз постављање питања о градиву и о властитој когницији, као посебне квалитете личности (Suzić, 2005).

Из наведеног је јасно да садржаји учења на универзитету (барем већим дијелом) не би требали бити сасвим структурирани, јер у том случају не дјелују нарочито подстицајно у правцу развоја ироничног разумијевања. Као пре-

поруку за развој релативистичког мишљења, Карин Бакрачевич наводи рјешавање међусобно јако различитих проблема, учење врло различитих садржаја, посебно таквих који нису сасвим структурирани (Bakračević, 1996). Ова ауторица такође истиче и потребу развијања свијести да наука није једини начин сазнавања свијета и да многи проблеми немају само једно, апсолутно исправно рјешење.

Будући да је говор једно од најважнијих когнитивних оруђа, Иганова теорија имплицира и значај односа према језику, а онда и значај језичког образовања за развој ироничног разумијевања. Централна компонента ироничног разумијевања је осјетљивост за ограничења појмовних ресурса које користимо покушавајући објаснити појаве у свијету. За овладавање ироничним разумијевањем је битно колико је таква осјетљивост развијена. Свијест о разлици између ријечи којом се нека појава именује и саме те појаве формира се доста раније од узраста на којем се студира, али се учење финеса у примјени језика при описивању свијета и допуњавање сопствених искустава о могућностима и ограничењима језика могу наставити кроз цијели живот. То значи да на универзитету и за оне који не студирају језике и те како има мјеста за наставу из области језика, као и то да би се постојећа настава језика могла анализирати са становишта колико је усмјерена само на граматички коректну употребу језика, а колико на развијање свијести о природи језика и о његовим ограничењима.

На крају се може указати на вјероватно најважнији аспект подстицања развоја ироничног разумијевања свијета који је повезан са формирањем општег става према свијету, а може се рећи и са квалитетом живота у најширем смислу. Иронично разумијевање појединцу на одређен начин отвара очи, омогућује му да сагледава цијели спектар најразличитијих перспектива и могућности, да види *све цвијеће на ливади*, а не само неко. Онај ко је развио овај начин разумијевања има свијест и о томе да су од свих расположивих средстава и могућности нека боља за одређене сврхе, а нека друга за друге сврхе. Када је објашњавање појава и њихово предвиђање циљ, наука ће бити кориснија од магије или умјетности, али ће за неке друге сврхе бити кориснија умјетност. Постоје и сврхе за које ће магично бити корисније од научног, машта кориснија од хладне рационалности. Иронично разумијевање даје појединцу моћ да међу свим тим могућностима и средствима врши адекватан избор који је најпримјеренији циљевима и условима. Иронично разумијевање ослобађа појединца од некритичке везаности за одређену теорију, појединачну идеологију, искључиво један свјетоназор. Пошто је свјестан њихових ограничења, нема потребу да се бескомпромисно залаже за њих и да све у свом окружењу жучно убјеђује у њихову исправност, имајући при том увјерење да се тако бори за бољу и срећнију будућност цијелог човјечанства. Иган каже да неко ко влада ироничним разумијевањем може подржати иницијативу једне или друге политичке партије, јер процјењује да је иницијатива корисна, а да при том није присталица тих партија и да уопште не дијели њи-

хове идеје о томе како друштво функционише и како би требало функционисати (Egan, 1997). Иронично разумијевање је ослобађајуће. Наравно, ово важи за софистицирану, а не отуђујућу иронију (разлика међу њима је објашњена раније).

Додамо ли свему овоме да развијено иронично разумијевање има раније поменути посебну способност интеграције елемената митског и романтичног разумијевања, којима се служи као средствима за кориговање суве рационалности филозофског разумијевања, иронично разумијевање се јавља и као фактор интеграције различитих дијелова наше природе у једну заокружену цјелину. Особа која је развила иронични начин разумијевања има јачи осјећај цјеловитости и јединства унутар себе од особе која га није развила. Дакле, ради се о факторима који унапређују квалитет живота. Будући да је универзитет мјесто са највећим потенцијалима за подстицање ироничног разумијевања, све то би требало имати на уму код промишљања проблема студија и универзитетске наставе.

4. Закључак

Период живота у којем се најчешће студира на универзитету јесте период када се наставља и довршава развој раније постављених основа ироничног разумијевања свијета. Због тога универзитетске студије не треба посматрати само из угла стицања знања и вјештина неопходних за обављање одређене професије, него и као период у којем се усвајају најсофистициранија когнитивна оруђа која омогућују развој свијести о ограничењима, и властитим и ограничењима људске природе уопште, свијести о недостатности наших моћи да спознамо стварност која нас окружује, о мањкавости наших теорија као општих шема којима покушавамо објашњавати појаве. Та свијест је основ за формирање развојно највишег облика разумијевања свијета којег Иган назива ироничним разумијевањем. Усвајање овог облика разумијевања резултира формирањем уравнотеженог и реалистичног погледа на свијет и своје мјесто у свијету. Све то нас подсјећа да универзитет није искључиво образовна институција и да се у њему и те како одвијају и васпитни процеси (схватајући васпитање у његовом ужем значењу). Наравно, васпитни процеси су овдје другачији од васпитних процеса у ранијим животним периодима, али су присутни, а то се често недовољно узима у обзир.

Литература

- Bakračević, K. (1996). Problem solving during adult development: relativistic thought, metacognition and problem solving strategies. *The school field*, Vol VII, 3/4, 43–58.
- Богојевић, С. (2011). *Игра и симболизација*. Бања лука: Филозофски факултет.

- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Drucker, P. F. (1995). *Postkapitalističko društvo*. Beograd: Privredni pregled.
- Egan, K. (1997). *Educated Mind: How Cognitive Tolls Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (2001). The cognitive tools of children's imagination. Conference of the European Early Childhood Education Research Association. Online: <http://www.educ.sfu.ca/kegan/> [10. 12. 2011.]
- Kramer, D. A. (1989). A developmental framework for understanding conflict resolution process. In J. D. Sinnott (Ed.), *Everyday problem solving: Theory and applications* (133–152). New York: Praeger.
- Medicus, G. (1992). The Inapplicability of the Biogenetic Rule to Behavioral Development. *Human Development*, 35, 1–8.
- Павловић, З. (2009). Узроци промјена у универзитетској настави. *Наша школа*, 3–4, 127–140.
- Suzić, N. (2005). Interaktivna komunikacija u univerzitetskoj nastavi. U knjizi: D. Branković i saradnici: *Inovacije u univerzitetskoj nastavi*, (115–137). Banja Luka: Filozofski fakultet.

Zlatko Pavlović

UNIVERSITY TEACHING IN THE LIGHT OF KIERAN EGAN'S THEORY

Summary: According to the Kieran Egan's theory, there is certain order of learning and applying of cognitive skills during phylogenetic development of mankind. Accordingly, there is consistent sequences of modes for perceiving the world. During individual development of a person (ontogenesis), the same pattern occurs, which implies the same perception of the world. Based on this idea, Egan elaborates specific view on upbringing as well as recommendations concerning teaching in educational institutions. The sketch of Kieran Egan's theory is presented in this paper, along with its certain implications to the university teaching. The view to university teaching through this theory implies that such teaching has important role in developing the highest forms of understanding of the world. Therefore, it is reasonable to observe it not just in educational, but in a broader context.

Key words: university teaching, theory of recap education, Kieran Egan's theory, university and education