
THE IMPORTANCE OF RHETORIC IN TEACHING

Ibro SkenderovićInternational University - Novi Pazar - Serbia, ibro.skenderovic@os-mpecanin.edu.me

Abstract: This paper presents activities that can be used in order to enforce the use of rhetoric in teaching. The conversation is the method in which general, linguistic, and analytical culture comes to expression, but also the logic of students and teachers and their engagement. The conversation requires a subtle approach and impeccable knowledge of the language, didactic and various tactics, as well as mutual respect of interlocutors, where exceptional and successful answers are followed by the expressions of joy and satisfaction. The reward for successful conversation is the tact, acknowledgment, and acceptance of the answer with a positive facial expression; the atmosphere expressed in countless ways supporting or disputing the given answers. There are some crucial differences between conversation and oral presentation methods. The oral presentation method is followed by rules, where the speech is organized in a hierarchical way, and the roles of students and teachers are previously well-known and hierarchically assigned. The teacher is responsible for the idea, plan, dynamics, tempo and the rhythm of the oral presentation, while students act more as listeners, with a few possibilities to induce the oral presentation and have some effect on it. The level of material processing in the oral presentation method is the role of the teacher, and the student has more of a passive role as its role is reduced to listening and interpreting. This is why the oral presentation method is often criticized, named as verbalistic, and marked negatively with the demand to be less used in teaching, and when used, to be complemented by other teaching methods. The problem that follows conversation method activities in teaching presents the topic with crucial importance in didactics, as the conversation method is most frequently used by teachers. This problem has its own importance in both pedagogy and developmental psychology since it is very important to determine which teaching methods and forms of teaching are most suitable for transferring the knowledge from teacher to student. The aim of this paper is to tackle some of the problems that applying rhetoric in teaching, and its activities might carry. In my opinion, this paper presents systematization of knowledge in the field of introducing rhetoric in the teaching, which could benefit all parties interested in this way of teaching, as I, myself have learned a lot of new things while writing this paper and searching for new ways to introduce rhetoric in teaching.

Keywords: rhetoric, teaching, teacher, student, teaching methods.

ZNAČAJ RETORIKE U NASTAVI**Ibro Skenderović**Internacionalni Univerzitet - Novi Pazar - Srbija, ibro.skenderovic@os-mpecanin.edu.me

Rezime: Predmet ovog rada predstavljaju aktivnosti primjene retorike u nastavi. Razgovor je metoda u kojoj dolazi najviše do izražaja opšta, jezička, analitička kultura i logičnost istupanja učenika i nastavnika. Razgovor traži suptilan pristup i besprekornu jezičku, didaktičku čistotu, taktičnost, uzajamno uvažavanje sagovornika, ispoljavanje radosti i zadovoljstva uz uspješne, dobre, izuzetne odgovore. Nagrada za uspješan razgovor je takt, priznanje i prihvatanje odgovora izrazom lica, znakom koji nastavnik da osmjehom, atmosferom koju iskazuju učenici na nebrojeno mnogo načina osporavajući ili podržavajući neki odgovor. Postoje bitne razlike između metode usmenog izlaganja i razgovora. U usmenom izlaganju, po pravilu se radi po izvjesnom hijerarhijski uređenom govoru, jer u primjeni usmenog izlaganja unaprijed je poznata i skoro hijerarhijski namijenjena i podijeljena uloga nastavnika i učenika. Na nastavniku je odgovornost za zamisao, plan, dinamiku, tempo i ritam usmenog izlaganja, dok je učenicima namijenjena uloga slušalaca, sa veoma malim mogućnostima da na razgovor utiču. Nivo obrade gradiva usmenim izlaganjem je u ravni zamisli i djelovanja nastavnika, dok je uloga učenika reducirana na slušaoca i interpretatore. Zato je metoda usmenog izlaganja često kritikovana, oglašavana verbalističkom, negativno proskribovana sa zahtjevima da bude što manje u upotrebi i dopunjavana drugim nastavnim metodama. Problematika koja prati aktivnosti metode razgovora u nastavi je tema koja ima veliku važnost u didaktici jer je metoda razgovora kod većine nastavnika najzastupljenija. Ova problematika ima svoj značaj i u pedagogiji kao i razvojnoj psihologiji jer je veoma značajno odrediti koje su nastavne metode i oblici rada u nastavi najpogodniji za transfer znanja od učenika do nastavnika. Cilj rada je da se donekle obradi problematika aktivnosti primjene retorike u nastavi, gdje smatram da rad predstavlja sistematizaciju znanja u oblasti primjene

retorike u nastavi koja može koristiti svima koje zanima ova problematika, jer sam i sam pri izradi ovog rada, čitajući literaturu mnogo novog naučio.

Ključne riječi: retorika, nastava, nastavnik, učenik, nastavne metode.

1. UVOD

Osnovni instrument vaspitanja i obrazovanja je razgovor između učitelja i učenika, između učitelja međusobno i između učenika međusobno. Savremena nauka o razgovoru naziva se interpersonalna komunikologija, koja predstavlja teoretsku i stručnu pozadinu vještine interpersonalnog komuniciranja, tj. razgovora. Interpersonalna komunikologija postaje strateška nauka savremenog vaspitanja i obrazovanja.

Čovjek nije samo genetski već je i singenetski programirani sisar (Guntern, 1989). Njegovo je ponašanje manjim dijelom naslijeđeno, a većim stečeno prihvaćeno preko intenzivnih neposrednih odnosa (syngenesi = odnos), tj. interpersonalnom komunikacijom sa, za njega značajnim, drugima. Dakle, genetski program dobijamo začecem, a singenetski u toku fetalnog i postfetalnog razvoja. Genetski program dobijamo unutar biološke maternice, a singenetski unutar socijalne maternice. Ovu drugu u toku ranog djetinjstva predstavlja porodica, a posle škola i sve druge za nas važne interpersonalne sredine.

Singenetski se program stiče intenzivnom i neposrednom interpersonalnom komunikacijom. Tako dolazimo do činjenice da je čovjeka stvorila interpersonalna komunikacija. "U početku beše riječ" kaže Sveto pismo. Riječ, u najširem smislu riječi, tj. verbalna i neverbalna, na početku je ljudskog postojanja, ali ga prati tokom čitavog njegovog života. Ona ga stvara, ali i razvija. Interpersonalna, *face to face, tete a tete*, neposredna komunikacija postaje *diferentia specifica* ljudskog bića.

Interpersonalna komunikacija je namjerno ili nenamjerno, svjesno ili nesvjesno, planirano ili neplanirano slanje, primanje i djelovanje poruka unutar neposrednih "licem u lice" odnosa među ljudima. Ako poruke šaljemo nenamjerno, neplanirano i nesvjesno te bez povratnih informacija o njihovom prihvatanju i djelovanju, naša je komunikacija nepotpuna i nestručna. Ako pak poruke šaljemo namjerno, planirano i svjesno te uz traženje i primanje povratnih informacija o njihovom prihvatanju i djelovanju, naša je komunikacija potpuna i stručna.

Nastavnik je odgovoran za slanje, ali i za primanje i djelovanje svojih poruka. Stručnost i potpunost njegovog razgovora uključuju njegovu kontrolu i uvid u primanje i djelovanje onoga što govori za učenika. Njegova odgovornost i stručnost se ne završavaju slanjem poruka. Trebalo bi da on šalje poruku tako da ona bude prihvaćena i da utiče na učenike u skladu sa svrhom poslanih poruka.

2. MOGUĆNOSTI PRIMJENE RETORIKE U NASTAVI

Metoda razgovora je po svojim odlikama najprirodnija i životu najbliža metoda nastavnog rada, što je jedan od razloga da ona prati nastavu od njenih početaka do savremenih sistema nastavnog rada. U svom istorijskom razvoju ova metoda je prošla kroz tri značajne faze: sokratovski razgovor, katehitički razgovor i heuristički razgovor.

Sokratovski razgovor: Sokrat je izgradio posebnu vrstu razgovora tzv. majeutiku on je polazio od postavke da se istina nalazi u svakom čovjeku i da vještim razgovorom, tj. određenim sistemom pitanja treba pomoći sagovorniku da sam dođe do istine. Polazište u njegovom razgovoru je načelo „upoznaj sebe“. U prvom dijelu razgovora Sokrat je postavljao sagovorniku pitanja o nekom problemu i dovodio bi ga do ironije „znam da ništa ne znam“ pošto je sabesednik saznao da je njegovo znanje prazno, onda bi on u planski vođenom razgovoru postavljao takva pitanja da je sagovornik sam dolazio do istine. Sokrat kao da je porađao znanje kod sagovornika, zato se njegova metoda naziva babička (majutička) (Vilotijević M.: 2000. - 201).

Katehitički razgovor: Razgovor u kome se unaprijed formulisana pitanja daju unaprijed formulisani odgovor naziva se katehitički razgovor. Ovaj oblik razgovora nastao je u srednjovjekovnim školama kao način učenja crkvenih dogmi iz katekizma (udžbenik za veronauku u obliku pitanja i odgovora).

Heuristički razgovor je takav oblik razgovora u kome nastavnik pitanjima podstiče učenike da oslanjajući se na svoja prethodna znanja, samostalno, vlastitim mišljenjem, savladavaju nove sadržaje. To su tzv. razvojna pitanja pa se zato heuristički razgovor zove i razvojni razgovor. Znači, cilj ovog razgovora je da podstiče misaonu aktivnost učenika i da ubrzava razvoj učenikovog logičkog mišljenja, a sredstvo za to je razvojno pitanje.

3. KLASIFIKACIJA RAZGOVORA PO KRITERIJUMU DIDAKTIČKOG VOĐENJA

Prema kriterijumu didaktičkog vođenja razgovor može biti:

- a) strogo kontrolisan,
- b) slobodan nastavni razgovor,
- v) rasprava kao poseban oblik nastavnog razgovora.

Strogo kontrolisan razgovor je tip razgovora u kome nastavnik ima glavnu riječ. On postavlja pitanja strogo vodeći računa o postavljenom cilju, čas teče po formuli ~pitanje – odgovor~.

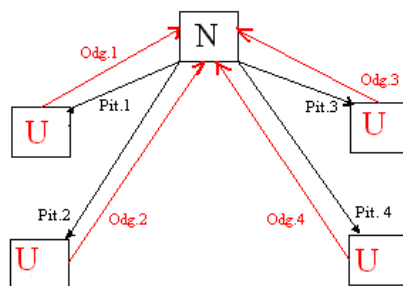
Slobodan nastavni razgovor je razgovor u kome su učenici u prvom planu aktivnosti, a nastavnik ima ulogu savjetodavca i usmjerivača. Nastavnik je i dalje organizator samo sada iz drugog plana. Vodi računa da čas ne skrene sa zamišljenog pravca. “Ovakav razgovor se može uspješno primijeniti nakon posmatranja nekih pojava u prirodi, posle obrade neke nastavne cjeline kad treba sistematizovati znanja, poslije gledanja neke filmske ili bioskopske prestave. Učenici tada znaju činjenički materijal i na osnovu njega mogu, uz usmjeravajuću pomoć nastavnika da sami zaključuju” (Vilotijević M.: 2000. - 203.).

Rasprava (diskusija, polemika) je najviši oblik nastavnog razgovora. To je razgovor u kojem se suprotstavljaju stavovi i mišljenja, u kojem učenik može da protivreći nastavniku (naravno, u najuljudnijoj formi). U odnosu na klasično predavanje, u ovom slučaju nastavnik ima mnogo obimniji i složeniji zadatak. U jednom tekstu Ronald Kristensen kaže da je nastavnik u raspravi planer, domaćin đavolov advokat, drug sa učenicima i sudija što je vrlo složen sklop uloga. Nastava kroz nastavu je umjetnost, rukovođenje spontanosti (Prodanović T., Ničković R.: 1976. - 56.).

Učenike treba navikavati da uče kroz raspravu jer mnoga istraživanja pokazuju da je učenje mnogo efikasnije u ličnoj komunikaciji nego kada se uči iz knjiga. Zato ih treba ohrabrivati da slobodno iznose i brane svoja mišljenja čak i kada su suprotna od nastavnikovih, navikavati ih da svoje tvrdnje obrazlažu i argumentuju.

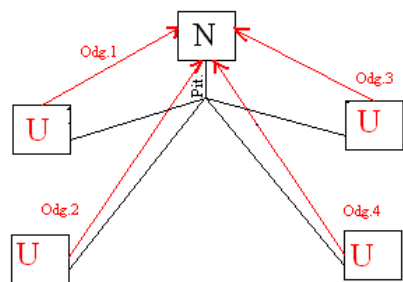
4. MODELI PRIMJENE RETORIKE U NASTAVI

Najsiromašniji model je stalna izmjena nastavnikovih pitanja i učeničkih odgovora na prvo pitanje nastavnika odgovara prvi učenik, na drugo pitanje drugi i tako dalje. U ovom modelu nastavnik ispituje, a učenik odgovara i nema mogućnosti da pita (šema br. 1)



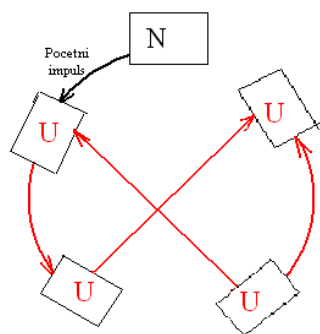
Šema broj 1.

Model u kome na jedno nastavnikovo pitanje odgovara više učenika daje nešto veći efekat jer jedno pitanje izaziva aktivnost više učenika. Ovaj model je za nijansu bolji, ali i dalje izostaje veza učenik - učenik. (šema br.2)



Šema broj 2.

Najpogodniji model nastavnog razgovora je onaj u kome se ostvaruje interakcija i među učenicima. U takvom modelu nastavnik početnim impulsom pokreće razgovor, šalje ga jednom učeniku, ali ga on ne vraća natrag (kao u prethodna dva modela) već prosleđuje nekom drugom učeniku. Na takvom času je ostvarena interakcija kako između nastavnika i učenika, tako i među učenicima. Čas je dinamičan, učenici su samostalni i misaono aktivni, a nastavnik ima ulogu usmjerivača. (šema br. 3)



Šema broj 3.

5. ELEMENTI NASTAVNOG RAZGOVORA

Struktura nastavnog razgovora

Osnovni strukturni djelovi metode razgovora jesu pitanje i odgovor. Ukoliko ne obuhvata oba dijela razgovor nije razgovor, već monolog. Da bi razgovor bio potpuniji koristi se i impuls, koji može biti verbalni, gestakularni i mimički.

Pitanje u nastavnom razgovoru

Pitanje je dio verbalne komunikacije kojom se traži neka informacija. To je osnovni verbalni pokretač emocionalne, voljne intelektualne i fizičke aktivnosti učenika u razgovoru.

Da bi zadovoljilo didaktičke potrebe pitanje mora da ispunjava sledeće uslove (Prodanović T., Ničković R.: 1976. - 69.):

- pitanje mora biti sadržinski funkcionalno (da obuhvata neki ključni element iz nastavnog gradiva);
- mora biti sadržajno jasno, bez nerazumljivih riječi i izraza;
- jezički pravilno iskazano;
- jednoznačno i precizno;
- dobro odmjereno (ni preširoko ni preusko);
- prilagođeno kako uzrasnim tako i individualnim mogućnostima i osobenostima učenika (pitanja postavljena učenicima različitog uzrasta moraju se međusobno razlikovati po sadržaju i po načinu formulisanja, takođe i učenicima istog uzrasta, zavisno od njihovih individualnih svojstava treba postavljati različita pitanja);
- pitanje mora biti formulisano i postavljeno tako da se na njega ne može odgovoriti bez razmišljanja (ono mora da podstakne učenike na razmišljanje);
- mora biti postavljeno cijelom odjeljenju a ne jednom učeniku.

Nastavnik mora voditi računa o tome kako počinje pitanje. Najcelishodnije je da pitanje počne nekom upitnom riječju (ko, šta, koliko, kako, kada, da li, čime, čiji, zašto, zbog toga i sl.) jer to učenike odmah podstakne da se usredsrede na ono što slijedi. Umjesto pitanja mogu se dati i zahtjevi riječima: opišite, objasnite, uporedite, navedite, odredite, obeležite i sl.

S obzirom da na to da uspjeh nastavnog razgovora, prije svega, zavisi od nastavnikovog pitanja, treba se osvrnuti na to koja pitanja treba izbjegavati:

- složena, predugačka i višestruka pitanja remete usredsređenost učenika;
- uska pitanja na koja se može odgovoriti sa “da” ili “ne” ne podstiču misaonu aktivnost;
- neodređena i višeznačna zbunjuju učenike;
- alternativna pitanja (na koja su moguća samo dva odgovora od kojih je samo jedan tačan) imaju ograničenu didaktičku vrijednost;
- jezički neispravna pitanja, kao što su pitanja sa pleonazmima, sugestivna pitanja (u njima se sadrži odgovor) ne podstiču učenike na razmišljanje;
- kaverzna pitanja (pitanja koja u sebi namjerno sadrže grešku) su didaktički neopravdana;
- suviše jednostavna pitanja na koja se može odgovoriti lako bez ikakvog razmišljanja takođe nisu dobra, jer imaju malu didaktičku vrijednost.

Mladen Vilotijević u Didaktici navodi šesnaest vrsta pitanja u nastavi. Ja ću ih istaći uz ilustraciju sopstvenim primjerima.

1. Afirmativna pitanja

- Februar ima uvijek 28 dana ?
- Kvadrat ima četiri stranice?

2. Alternativna pitanja
 - Da li je kit riba ili sisar ?
 - Da li je zbir dva neparna broja paran ili neparan broj?
3. Aperceptivna pitanja
 - Da li biljke čuju ?
 - Da li postoji cvijet crne boje?
 - Da li postoje rijeke bez pritoka ?
4. Apsolutna (kateg.)
 - Kako se tijela ponašaju na toploti ?
 - Gde se Sava uliva u Dunav ?
5. Besmislena pitanja
 - Koliko ima zvijezda ?
 - Da li je lepši pas ili konj ?
6. Da – ne pitanja
 - Sunce je zvijezda – da ili ne ?
 - Brojevi su promenljiva vrsta riječi - da ili ne
7. Indirektna pitanja
 - Ako želite možemo pričati o životinjama?
 - Lijepo je vrijeme, možda bismo mogli da izađemo napolje ?
8. Jednoznačna pitanja
 - Koliko godina ima meseci ?
 - Koji je glavni grad Francuske ?
 - Koliki je proizvod brojeva 12 i 25 ?
9. Kaversna pitanja
 - Zašto je u podne najduža senka ?
 - Zašto kažemo da zakon komutacije ne važi za množenje ?
10. Pomoćna pitanja
 - Šta je majski prevrat ?(osnovno pitanje)
 - Šta se dogodilo maja 1903. godine ? - pomoćno pitanje
 - Koji srpski vladar je ubijen maja 1903.? pomoćno pitanje
11. Razvojna pitanja
 - Koje je boje voda ?
 - Kakvog je mirisa voda ?
 - Kakvog je ukusa voda ?
 - Koje je osnovno agregatno stanje vode ?
 - Šta je voda ?
12. Retorička pitanja
 - (svako pitanje koga onaj ko ga postavlja odmah i odgovara na njega)
13. Skraćena pitanja
 - Koji je glavni grad Španije ? Italije ? Francuske ?
 - Koji su brojevi četvrte desetice ? pete ? sedme?
14. Sugestivna pitanja
 - Da li listopadnom drveću opada lišće u jesen ?
 - Da li se mesojedi hrane mesom ?
15. Složena pitanja
 - Koliki je zbir unutrašnjih uglova kod trougla, a koliki kod četvorougla?
 - Koji je bio povod prvog sv. rata kada je počeo i kada se završio?
16. Više značna pitanja
 - Kakve su životinje ?
 - Šta se događa u proleće ?
 - Kakva su jezera ?

Pitanje u nastavnom procesu ima višestruku didaktičku funkciju: da podstiče samostalnost učenika; da usmjerava učenikovu misaonu aktivnost; da provjerava postignuto znanje; da povezuje ranije učeno sa onim što će se učiti; da učenika zadrži na bitnome.

Pitanje ne može ostvariti svoju kompleksnu funkciju ako nastavnik ne ostavi dovoljno vremena za odgovor. Nastavnik mora imati strpljenja i pedagoškog optimizma, “u praksi se najčešće dešava da nastavnici nisu strpljivi, pa požuruju učeničke odgovore: ”brže, brže!”, “da vidimo ko ne zna, ko ne zna !”, “ruke gore, ruge gore, još, još!”, “svi to znate, svi to znate!”, “šta smo rekli, šta smo rekli!”, “M!, M!”, upadaju im u riječ, ponavljaju odgovore učenika, vode glavnu riječ i uvijek su u pravu što sve skupa ne smije da otežava već i ne njeguje misaonu aktivnost i samostalnost učenika i zanemaruje činjenicu da učenici do znanja treba da dolaze vlastitim rasuđivanjem. Nastavnik ne smije tražiti da se na njegovo pitanje smesta odgovori. Poslije postavljenog pitanja treba da slijedi pauza koja će omogućiti učenicima da razmisle o odgovoru. Znači, u nastavi mora biti mjesta i za ćutanje. Ono može predstavljati najproduktivniju komponentu nastavnog sazajnog procesa kao spoljašni oblik intenzivne unutrašnje misaone aktivnosti. Iskusi nastavnik će strpljivo čekati da učenici obave misaone operacije i odlagaće prozivanje sve dok većina učenika ne smisli odgovor na postavljeno pitanje, jer jedni misle brže, a drugi sporije. Zato će pravi nastavnik nastojati da čak i najsporijem učeniku osigura dovoljno vremena za rasuđivanje.

Odgovor u nastavnom razgovoru

Odgovor je drugi strukturalni element razgovora. Odgovor je saopštavanje informacije o određenom sadržaju. Prema vrsti pitanja određuje se karakter odgovora pa odatle i izreka: kakvo pitanje, takav odgovor. Osim toga odgovor zavisi i o poznavanju sadržaja na koji se odnosi pitanje, kao i o sposobnosti verbalnog izražavanja sagovornika.

Kao i kod nastavnikovih pitanja u razgovoru se treba pridržavati zahtjeva i u pogledu učeničkih odgovora:

- poželjno je da učenici odgovaraju potpunim, cijelim rečenicama da bi se učili pravilnom i lijepom izražavanju;
- odgovori treba da budu jasni i precizni;
- učenici treba da odgovaraju pojedinačno a ne horski;
- ne treba ponavljati učenikove odgovore;
- dok učenik odgovara nastavnik je dužan da ga pažljivo s uvažavanjem prati, da čuti i pusti učenika da svoj odgovor dokrajči;
- ukoliko učenik da pogrešan odgovor nastavnik ne smije pokazati nezadovoljstvo zbog toga. Nastavnik mora omogućavati učeniku da uči i na greškama. Da bi mislili učenici ne smiju zazirati od grešaka. Zato im treba naglašavati da u razmišljanju svako može da zaluta, da je mišljenje ustvari put od zabluda ka istinama i od većih zabluda ka manjim zabludama i da se pametni ljudi i na pogreškama uče.

Impuls u razgovoru

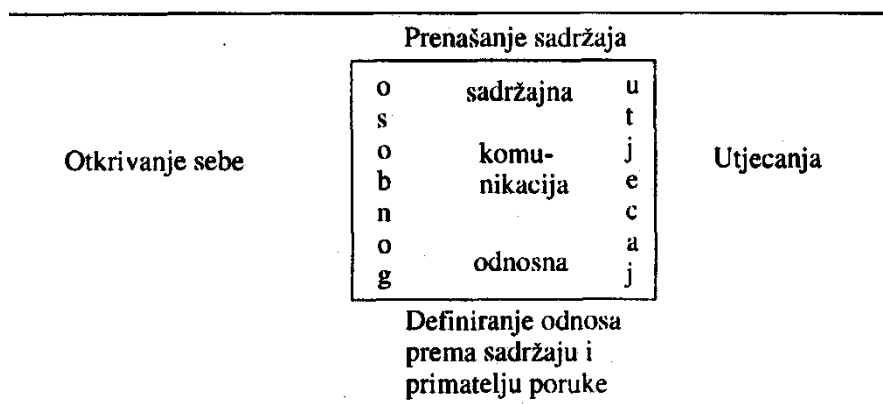
Razgovor je potpuniji ako su u njemu prisutni i impulsi. Osnovna funkcija impulsa je da podstiče učenike u razgovoru i da obezbjeđuje njegov što prirodniji ritam. Zavisno od situacije impulsi u razgovoru mogu da budu verbalni (odabrane riječi), gestakularni, koji se oslanjaju na pokrete (bodrenjem, smirivanjem, usmjeravanjem) i mimički, koji se oslanjaju na izraze lica (odobravanjem, negodovanjem). Primena impulsa treba da bude odmerena. Pretjerana upotreba ili izbjegavanje njihove primjene jednako su štetne pojave.

Značaj adekvatne strukture razgovora

Već samom prisutnošću u određenom odnosu, ne izgovarajući pritom nijednu riječ, mi zapravo komuniciramo. Nadalje, u svakoj komunikaciji prenosimo drugome neki sadržaj, ali i definišemo odnos prema tom sadržaju i prema primatelju poruke. Ako se ono što izgovaramo i ono što pri tome pokazujemo neverbalnim ponašanjem međusobno slaže, te izgovoreni sadržaj potvrđuje našim odnosom prema njemu i prema primatelju poruke, tada komuniciramo kongruentno, usklađeno i iskreno. Ako se, međutim, izgovoreno i neizgovoreno ne slažu, a odnosom prema sadržaju i onome s kim komuniciramo obezvređujemo i negiramo izgovoreni sadržaj, tada komuniciramo inkongruentno, neusklađeno i neiskreno. Razgovor se u školi ne sastoji samo od izgovorenih riječi (verbalna komunikacija) i iznesenih sadržaja (sadržajna komunikacija). Njega bitno određuju i oblikuju i naše propratne neizgovorene, ali pokazane poruke (neverbalna komunikacija), kao i definisani odnosi (odnosna komunikacija). Na sadržaj koji izgovaramo, mnogo utiče ono što nismo izgovorili i odnosi koje razvijamo u toku razgovora. Stručan, planiran i svjestan razgovor pretpostavlja vođenje računa o verbalnom i neverbalnom, sadržajnom i odnosnom aspektu našeg razgovora. Tome treba dodati usklađenost ili neusklađenost svih četiri segmenata razgovora. Ako je to međusobno usklađeno, onda razgovaramo iskreno, a ako pak riječi i sadržaji idu "drumom", a neizgovoreno i odnosi "šumom", tada je naš razgovor neiskren. Samo iskreni razgovor utiče i djeluje na učenike.

U Č I T E L J I	
Iskreni	Neiskreni
izgovoreno potvrđuju neizgovorenim odnos je prema sadržaju i učenicima pozitivan	izgovoreno obezvređuju neizgovorenim, odnos je prema sadržaju i učenicima negativan

Hamburška komunikološka škola (Schulz von Thun, 1984) u interpersonalnoj komunikaciji razlikuje prenošenje određenog sadržaja, definisanje odnosa prema sadržaju i primatelju poruke, otkrivanje vlastite ličnosti i uticaj na primatelja poruke. Mogli bismo govoriti o sadržajnom, odnosnom, ličnom i uticajnom aspektu komunikacije. Sve se to odvija kao obostrani, recipročni proces. Šaljemo i primamo određene sadržaje, obostrano pokušavamo definisati i međusobne odnose i stavove prema samom sadržaju, jedni i drugi otkrivamo sebe te na neki način utičemo jedni na druge. To radimo uvijek, bez obzira na to je li to namjerno ili nije. Tu treba naglasiti ulogu neverbalne komunikacije, na području otkrivanja sebe, definisanja odnosa i uticaja na drugoga. Mnogi smatraju da se interpersonalna komunikacija sastoji samo od sadržaja i njegove verbalizacije. Ne posvećuju dovoljno pozornosti na bitnu ulogu neverbalnog, odnosnog, ličnog i uticajnog aspekta našeg komuniciranja. Jednako tako ne razmišljaju o značenju kongruentnosti (iskrenosti) i inkongruentnosti (neiskrenosti) u toku našeg komuniciranja. Prema tome, možemo govoriti o sadržajnoj, odnosnoj, uticajnoj i ličnoj dimenziji našeg komuniciranja. Sve navedeno poznato je kao "hamburški komunikacijski kvadrat."



"hamburški komunikacijski kvadrat."

I razgovor u školi ima svoju sadržajnu, odnosnu, ličnu i uticajnu dimenziju. U svakom razgovoru s učenicom iznosimo neki sadržaj, definišemo odnose, otkrivamo sebe i utičemo na njega. Iznošenje sadržaja samo je dio razgovora. To nije čitav razgovor. Uz iznošenje vaspitnoobrazovnog sadržaja verbalnim putem (verbalna komunikacija), učitelji nužno, svjesno ili nesvjesno, planirano ili neplanirano, namjerno ili nenamjerno, zauzimaju određene stavove i odnose i prema sadržaju koji iznose i prema učenicima s kojima razgovaraju, ali i otkrivaju sebe i utiču na njih. Ako se odnosni, lični i uticajni segment razgovora prepušta slučaju, ostavlja izvan kontrole i bez uvida, razgovor u školi gubi svoj osnovni smisao i svrhu. Naime, u tom slučaju i sadržaj razgovora izlažemo maksimalnoj neizvjesnosti. Njegova je sudbina izvan svake kontrole. Bez uspješnog uticaja na učenike vaspitni i obrazovni sadržaji gube svaki smisao, a taj uticaj bitno zavisi od odnosne i lične dimenzije razgovora.

6. RETORIČKE POZICIJE NASTAVNIKA/UČITELJA I UČENIKA

Zavisno od toga u kojoj se od navedenih odnosnih situacija zbiva interpersonalna komunikacija između nastavnika i učenika, možemo razlikovati međusobno rivalizirajući vaspitanje i obrazovanje, međusobno pozicijski fiksirani vaspitanje i obrazovanje, međusobno dopunjujući vaspitanje i obrazovanje.

Međusobno rivalizirajući vaspitanje i obrazovanje pretpostavlja međusobno isključujuću, "ili Ja ili Ti" komunikaciju između nastavnika i učenika. Oni se međusobno isključuju, suprotstavljaju, rivaliziraju. Stiče se dojam da su na suprotnim, neprijateljskim stranama. Kao da se međusobno bore, a ne odgajaju i obrazuju. Oni se međusobno negiraju. Jedan drugome ne vjeruju. Jedan drugoga smatraju ugrožavajućim. Jedan drugoga želi pobijediti. Jedan drugom želi dokazati da nije u pravu. Razred se pretvara u "arenu" u kojoj su na jednoj strani nastavnici, a na

drugoj učenici. Oni se međusobno brane i napadaju. U takvoj komunikacijskoj atmosferi nema vaspitanja i obrazovanja.

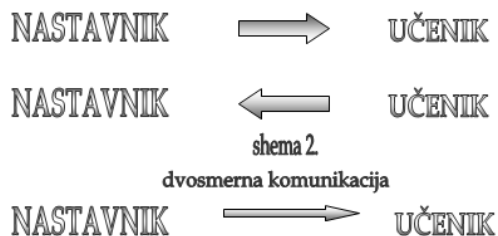
Međusobno pozicijski fiksirani vaspitanje i obrazovanje pretpostavlja jasno razgraničenu i kruto definisanu poziciju učenika. Prvi zna sve, a drugi ne zna ništa. Prvi je prvi, a drugi je drugi. Prvi je gore, a drugi dolje. Prvi govori, a drugi sluša. Prvi uvijek ima pravo, a drugi nema nikada pravo. Prvi naređuje, a drugi izvršava. Prvi govori, a drugi šuti. Samo prvi ima pravo na istinu, a drugi se mora prilagoditi toj istini. Nastavnik je onaj koji vaspitava i obrazuje, a učenik onaj kojega vaspitavamo i obrazujemo. Nastavnik je NASTAVNIK, a učenik je UČENIK. U takvoj se školi učenici mogu razvijati samo do nivoa vaspitanja i obrazovanja nastavnika. U takvoj školi nastavnik zna uvijek "za pet", a učenik nikada "više od tri". To je autoritativna, strogo hijerarhijski fiksirana škola, u kojoj se tačno zna ko je NASTAVNIK, a ko učenik (Radenko Krulj, Sait Kačapor, Radivoje Kulić: 2001. - 59.).

Međusobno skriveno manipulirajući vaspitanje i obrazovanje pretpostavljaju skrivenu "ja nad tobom" komunikaciju između nastavnika i učenika. Na površini se ističe ravnopravno i demokratsko partnerstvo nastavnika i učenika, a u pozadini je nastojanje nastavnika da diriguje i kontroliše mišljenje i ponašanje učenika. U takvoj je komunikacijskoj atmosferi vaspitni i obrazovni proces obavijen neiskrenošću i nerazumljivošću. Jedno se govori, drugo se misli, a treće se radi. Učenici gube povjerenje u nastavnike. Njihov kredibilitet znatno pada. Učenici ih prestaju slušati, prestaju im vjerovati. Više ih ne uzimaju ozbiljno. S vremenom preuzimaju njihovu taktiku, pa i sami pokušavaju manipulirati i školom i nastavnicima. Škola se pretvara u instituciju međusobnog nepovjerenja, međusobne manipulacije, međusobna prikrivenog ugrožavanja. Jasno je da je u takvoj sredini nemoguć bilo kakav kvalitetan vaspitni i obrazovni proces.

Međusobno fleksibilno dopunjavajući vaspitanje i obrazovanje pretpostavljaju "i Ja i Ti komunikaciju" između nastavnika i učenika. Uz takvu se komunikaciju zajedno odgajaju i nastavnici i učenici. Oni se zajedno razvijaju (koevolucija). Oni se ne nadmeću, međusobno se ne fiksiraju niti manipuliraju. I nastavnik i učenik daju, primaju i traže informacije. I nastavnik i učenik govore i slušaju, predlažu i objašnjavaju, informiše se i bivaju informisani.

U praksi je uobičajeno da nastavnik govori, a učenik da sluša i da prima gotove informacije u nemogućnosti da izrazi svoje mišljenje. Ovakav oblik komunikacije karakterističan je za srednji vijek kada je postojala izreka: "*Magister dixit*", što u prevodu znači "učitelj je rekao", koja je bila formula za potčinjavanje misli, a nije dopuštala ni sumnju ni istraživanje učenika (Vilotijević, M.: 1995. - 25.).

Ostvarivanjem obostrane komunikacije između nastavnika i učenika, pružena je mogućnost učenicima da bolje razumiju, nauče i zadrže određeno gradivo. Čovjek i sa mašinama komunicira i razmjenjuje određene informacije i pod njegovim uticajem ona mijenja sistem svog rada. Ali takva komunikacija nema nikakvog pomaka ka boljem i ka prosperitetu (Đorđević, J.: 1997- 69.).



Prijedlozi za podsticanje interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika

Da bi se podstakli interpersonalni odnosi između nastavnika i učenika treba preduzeti sledeće postupke:

- Demokratizovati klimu u razredu, jer ona dovodi do bogatijih socijalnih razmjena između nastavnika i učenika. Među učenicima treba organizovati grupni rad, a onda treba hrabrenjem i prihvatanjem izdvajati one postupke među učenicima koji su poželjni među nepoželjnim;
- Nastavnik treba da razvija osjetljivost za individualne razlike među učenicima mada njihovo ponašanje ne bi bilo depersonalizovano, već sa uvažavanjem ličnosti konkretnog učenika;

- Nastavnik treba da prihvata ideje učenika i tretira ih kao ravnopravne svom mišljenju, to će u velikoj mjeri podstaći socijalne inicijative učenika i volju za učenjem;
- Preporučuje se privremeni prekid interakcije, što će učenike osloboditi tenzije nastale u toku časa. Dobronamjerni humor će dobro doći;
- U interpersonalnoj komunikaciji ne treba izbjegavati neverbalno ponašanje. Gestovi, ekspresija, su važni za uspostavljanje prvog kontakta i povjerenja u prvu učiteljicu ili učitelja;
- Nastavnik će pokušavati da uspostavi uslove za interpersonalne odnose, na primjer, smanjiće broj učenika u odjeljenju, arhitekturu i opremu organizovati da djeluju podsticajno na komunikaciju (Šehović, S. Šaćirović S.: 2004 - 191.).

Interpersonalna komunikacija usko je vezana i s razvojem naše ličnosti. Proces razvoja naše ličnosti sastoji se od diferencijacije, eksperimentisanja, ponovnog približavanja i individualizacije (Mahler i sar., 1978). Sve četiri navedene etape ostvaruju se pomoću interpersonalne komunikacije između djeteta i odraslih.

Diferencijacijom, tj. postupnim prihvatanjem različitosti u međusobnu komuniciranje, prelazimo iz simbiotske stopljenosti s drugim u diferenciranu različitost od njega.

Eksperimentisanjem, tj. iskušavanjem nečega novog, do sada nepoznatog, prestajemo preuzimati tuđa i razvijamo vlastita iskustva. Ponovnim približavanjem drugome, nakon privremenog udaljavanja od njega, našu pasivnu i prisilnu pretvaramo u aktivnu i slobodnu prisutnost uz drugoga.

Napokon, postignutom individualizacijom iz ambivalentnog ponašanja prelazimo u konstantno, kontinuirano. Sve se to odvija u okvirima intenzivnog, neposrednog interpersonalnog komuniciranja s drugima.

INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA I LIČNOST		
nerazvijena ličnost	proces razvoja	razvijena ličnost
simbiotska stopljenost	DIFERENCIRANJE	diferencirana različitost
preuzimanje tuđeg iskustva	EKSPERIMENTISANJE	razvijanje vlastita iskustva
pasivna i prisilna prisutnost	PONOVNO PRIBLIŽAVANJE	aktivna i slobodna prisutnost
ambivalentnost ponašanja	INDIVIDUACIJA	konstantnost ponašanja

Da bi škola bila adekvatno socijalno okruženje za razvoj, dovršavanje i rođenje ličnosti učenika, u interpersonalnoj komunikaciji između učitelja i učenika mora biti dovoljno mjesta za diferenciranje, eksperimentisanje, slobodno ponovno približavanje i individualizaciju. U takvom se razgovoru učeniku dopušta različito mišljenje i izražavanje, a ne forsira se ponavljanje istog i istovjetnog. Poštuju se i slušaju njegova iskustva, a ne nameću se samo iskustva starijeg i pametnijeg učitelja. Učenika ne prisiljavamo da bude uz nas i da nas sluša. Nastojimo ga zainteresovati za nas i sadržaj našeg razgovora. Čekamo da nam se sam približi. U razgovoru prihvatamo i priznajemo njegovu individualnost. Omogućujemo mu da razvije svoj stil i način komuniciranja, svoj stil života i ponašanja. Ne činimo ga zavisnim od sebe uz ambivalentnu neodlučnost i osciliranje između njegovog i našeg načina razmišljanja i razgovora.

RAZGOVOR U ŠKOLI	
omogućuje razvoj ličnosti učenika	onemogućuje razvoj ličnosti učenika
učenik smije misliti i izražavati se drukčije	učenik mora misliti i izražavati se kao učitelj
učenik smije imati i izražavati vlastita iskustva	učeniku se nameću iskustva učitelja
učeniku nudimo razgovor	učenika prisiljavamo na razgovor
učeniku se priznaju samostalnost i individualnost	učeniku se ne priznaju samostalnost i individualnost

Rezultat uspješnog razvoja ličnosti kod učenika jesu diferenciranost njihovog ponašanja, samostalnost njihovog mišljenja, slobodno i aktivno komuniciranje i konstantnost njihovih stavova. Učenici s nerazvijenom ličnošću nediferencirani su, nesamostalni, pasivni i ambivalentni (neodlučni).

UČENICI S NERAZVIJENOM LIČNOŠĆU	UČENICI S RAZVIJENOM LIČNOŠĆU
nediferencirani	diferencirani
nesamostalni	samostalni
pasivni	aktivni
neodlučni	odlučni

Interpersonalna je komunikacija takođe osnovni instrument razvoja našeg identiteta, koji se ostvaruje u toku našega socijalnog razvoja. Identitet razvijamo i ostvarujemo savladavanjem nekih osnovnih životnih vještina kao što su primanje i davanje, zadržavanje i puštanje, rad, rad s drugima te prihvatanje sebe (Erikson, 1966). Uvježbavanjem primanja i davanja u međusobnom komuniciranju nepovjerenje pretvaramo u povjerenje prema drugima. Ovladavanjem sposobnosti zadržavanja i puštanja prvotnu nesigurnost i nesamostalnost pretvaramo u autonomiju i samostalnost. Radeći napuštamo pasivnost i preuzimamo inicijativu, a razvijanjem sposobnosti rada s drugima jednostrana "saradnja" prelazi u stvarnu, obostranu saradnju. Prihvatanjem sebe u cjelini nerazvijeni identitet postaje razvijeni. Sve su ove vještine bitne za naše društveno rođenje i razvoj identiteta, zapravo nisu ništa drugo nego refleksije našeg svakodnevnog interpersonalnog komuniciranja s drugima.

INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA I IDENTITET		
nerazvijeni identitet	proces razvoja	razvijeni identitet
nepovjerenje	PRIMATI I DAVATI	povjerenje
nesamostalnost	DRŽATI I PUSTITI	samostalnost
pasivnost	RADITI	aktivnost inicijativa
jednostrana "saradnja"	RADITI S DRUGIMA	obostrana saradnja
neprihvaćeni identitet	PRIHVATITI SEBE	prihvaćeni identitet

Omogućavanje razvoja učenikovog identiteta u toku vaspitanja i obrazovanja takođe pretpostavlja određenu kvalitetu razgovora, interpersonalne komunikacije unutar školskog sistema. Da bi razvio svoj identitet, učenik mora naučiti u razgovoru s učiteljem i *primati, ali i davati informacije*. Da bismo od nekoga mogli primati, a pogotovo nekome davati informacije, potrebno je međusobno povjerenje. Nepovjerenje otežava i primanje i davanje informacija.

Drugo obilježje razgovora koji pogoduje razvoju učenikovog identiteta jeste mogućnost i jedne i druge strane u razgovoru (učitelj i učenik) *slobodnog odabira informacija*, tj. samostalnog i slobodnog zadržavanja nekih, a odbacivanja drugih poruka (držati i pustiti). Svaki je partner u takvom razgovoru samostalni autor svoje komunikacije. To je bitni komunikacijski preduslov razvoja vlastitog identiteta.

Samo *aktivni razgovor* pogoduje razvoju identiteta. To je razgovor s inicijativom, sa slobodnom željom da se razgovara. To nije pasivno, nego aktivno sudjelovanje u razgovoru. Da bismo mogli razgovarati, moramo najprije htjeti razgovarati. Samo u aktivnom razgovoru razvijamo vlastiti identitet.

Razgovor zahtijeva najmanje dvije strane koje razgovaraju. *Razgovarati s drugima* dalje je obilježavanje razgovora koji omogućuje razvoj identiteta. Mnogi znaju razgovarati, ali samo sa sobom, a ne s drugima. Mnogi su vični monologu, ali ne svi i dijalogu.

U razgovoru nije dovoljno prihvatiti drugoga za partnera. Nužno je u razgovoru *prihvatiti i sebe*. Da bismo mogli razgovarati s drugima, moramo biti načisto sa samim sobom. Neprihvaćeni sami od sebe nismo u stanju biti ozbiljni i uvjerljivi partneri u razgovoru.

RAZGOVOR U ŠKOLI I IDENTITET UČENIKA	
razgovor koji omogućuje razvoj identiteta učenika	razgovor koji onemogućuje razvoj identiteta učenika
obostrano primanje i davanje informacija	jednostrano primanje ili davanje informacija
obostrana mogućnost odabira informacija	jednostrana mogućnost odabira informacija
aktivni razgovor	pasivni razgovor
dijalog	monolog
prihvatanje sebe u razgovor	neprihvatanje sebe u razgovora

U vezi s negativnim, difuznim i pozitivnim identitetom i učenika i učitelja unutar škole možemo razlikovati i tri načina razgovora. Učenici, a i učitelji s negativno razvijenim identitetom ne vole pa čak i mrze školu, nastoje štetiti školi (u verbalnom i neverbalnom smislu), bore se protiv svih kreativnih nastojanja, razgovaraju i ponašaju se destruktivno i protivnici su svake inicijative i ambicije s bilo koje strane.

Učenici, a i učitelji s nepotpuno i difuzno razvijenim identitetom niti vole, niti mrze školu. Pasivni su i nekreativni, niti su konstruktivni niti destruktivni (astruktivni), oni su bez ambicija. Oni su na neki način samo fizički prisutni u školi. Ne uključuju se, ne angažuju niti stvaraju. Nemaju nikakvu inicijativu. Rade samo ono što se od njih zahtijeva, a i to bez volje.

Učenici, a i učitelji s pozitivno razvijenim identitetom vole školu. Aktivni su u njoj. Kreativno saraduju s njom. Ponašaju se konstruktivno i puni su ambicija. To su stvarni nosioci vaspitanja i obrazovanja u školi. Škola bi morala biti pokretač razvoja pozitivnog identiteta i kod učenika i kod učitelja. U školi se ne odgajaju i obrazuju samo učenici nego zajedno s njima i učitelji. Oni zajedno razvijaju svoj identitet u pozitivnom, negativnom ili difuznome smjeru.

RAZGOVOR U ŠKOLI I TRI VRSTE IDENTITETA UČENIKA I UČITELJA		
negativni identitet	difuzni identitet	pozitivni identitet
optužuju školu psuju školu ne razvijaju školu štete školi negativne ambicije	ne govore o školi ćute u vezi sa školom nekreativni niti štete niti koriste školi bez ambicija	vole školu hvale školu kreativni u školi konstruktivni puni ambicija u vezi sa školom

Na svijet dolazimo kao "nedovršeni" ljudi, kao poluproizvodi, kao nešto što bi tek trebalo postati čovjekom. U tom "dovršavanju" koja bi se imao zvati čovjek, škola ima iznimno važnu ulogu. Na svijetu ima mnogo "nedovršenih" ljudi, "ljudi poluproizvoda", nepotpunih ljudi. To su oni koji nisu do kraja razvili svoj mozak, ličnost, identitet. Svima je poznata priča o grčkom filozofu, koji je sa svetiljkom u rukama na trgu punom "ljudi" tražio "čovjeka". Tražio je on "dovršeni" čovjeka, čovjeka s mozgom, ličnošću i identitetom.

Učenici dolaze u školu kao "nedovršeni ljudi", kao "poluproizvodi". Iz škole bi trebali izaći kao "dovršeni ljudi" kao "gotovi proizvodi". U toj "finalizaciji" bitnu ulogu ima kvalitet interpersonalne komunikacije, razgovora unutar vaspitnog i obrazovnog procesa. U tim "radionicama čovjeka", tj. u našim školama, čovjek se "izrađuje i dovršava" upravo razgovorom. Odatle silna važnost razgovora u školi.

Tako smo došli do razlike između nedovršenog i dovršenog čovjeka. To je ujedno razlika između čovjeka koji se razvijao u povoljnom ili u nepovoljnom interpersonalnom komunikacijskom okruženju, sredini u toku svojeg djetinjstva i adolescencije. Nema na svijetu toliko ljudi koliko u raznim statistikama.

Svi biološko rođeni ne razvijaju se u potpune ljude. Svijetom hoda mnogo "ljudskih poluproizvoda", nedovršenih, nezavršenih ili u toku cerebralnog, personalnog i socijalnog rođenja "oštećenih ljudi". Pri svemu tome bitnu ulogu ima interpersonalna komunikacija, od začeca pa sve do kraja života. Ako nam je interpersonalna komunikacija važna u toku našega najranijeg razvoja, tada nam može ona i posle u životu pomoći da se "dovršimo" i

"poluproizvod" pretvorimo u kvalitetni "finalni produkt" koji se zove čovjek u punom smislu te reči. Samo svjesno, namjerno i planirano nastavnikovo komuniciranje možemo nazvati stručnim razgovorom u školi. On ne može i ne smije razgovarati bez plana, bez određenih namjera i nesvjesno. Svaki njegov razgovor s učenicima mora biti planiran, namjerno i svjestan. Ako je razgovor u školi bitan sastavni dio vaspitnog i obrazovnog procesa, tada se on mora voditi stručno, planirano, namjerno i svjesno. Taj važni vaspitni i obrazovni instrument se ne može primijeniti nestručno i slučajno. U tom bi slučaju i cjeloviti vaspitnoobrazovni proces bio nestručan i slučajan.

RAZGOVOR NASTAVNIKA U ŠKOLI

stručni	nestručni
oblikuje poslano poruku odgojnoobrazovnog sadržaja provjerava prihvatanje poruke osigurava njezino djelovanje planira razgovor odgojno obrazovne namjere svjesno vodi razgovor	ne brine se o poslanoj poruci ne brine se za njeno prihvatanje nema uvida u njeno djelovanje ne planira razgovor nema nikakvih namjera

Dakle, predmet rada je razgovor s vaspitnoobrazovnim sadržajem nastavnika i učenika unutar školskog, tj. vaspitnoobrazovnog konteksta. Laswell (Holzer, 1973) sažima opis interpersonalne komunikacije u rečenici: "Ko kaže šta kojim sredstvima i s kakvim djelovanjem". Peter R. Day (Day, 1976) opisuje komunikaciju kao organizaciju, prenos i primanje poruke i u njoj vidi glavno sredstvo međuljudskih odnosa, koje služi sakupljanju informacija i potencijalnom uticaju na sve učesnike odnosa. Citirajući Cheryja, piše da je interpersonalna komunikacija odnos koji je uspostavljen prenosom misli i izazivanjem reakcije.

M. Rudenauer (Rudenauer, 1982) opisuje interpersonalnu komunikaciju kao uspostavljanje kontakta, izazivanje pažnje, davanje informacija i učvršćivanje poslanih informacija kod primaoca. Prema Schulzu von Thunu (Schulz v. Thun, 1984), svaka komunikacija ima svoju izražajnu komponentu (pokazivanje onoga što već postoji), ali i uticajnu komponentu (ostvarivanje još nepostojećeg). Što se tiče razgovora u školi, i izražajna i uticajna komponenta izrazito su važne. Bez izražajne komponente razgovora ne možemo upoznati učenika, a bez uticajne komponente ne možemo ga vaspitavati niti obrazovati. Da bismo ga mogli vaspitavati, moramo ga upoznati. Učeniku treba omogućiti da nam se otvori, ali i stvoriti uslove da nam dopusti da ga obrazujemo, tj. mijenjamo. Ako naš razgovor s učenicima nema obje komponente, on ne služi svojoj osnovnoj svrsi, tj. vaspitanju i obrazovanju.

7. RAZGOVOR U RAZVOJU DJECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

Davno je naučno dokazana (Bowlby, 1953; Spitz, 1976) veza između interpersonalne komunikacije i psihomotornog razvoja, sklonosti bolestima te smrtnosti male djece. Detetov psihomotorni razvoj (napre sedenjem, prvi koraci, početak govora, razvoj inteligencije itd.) bitno zavisi od neposredne interpersonalne komunikaciji djeteta i onih koji ga neguju, u porodici roditelja, a u školama učitelja. To jednako važi za morbiditet (sklonost obolijevanju) i mortalitet (smrtnost male djece). Nije svejedno da li je dijete povereno jednoj ili više osoba i kakva se komunikacija između njih ostvaruje. Što je ona intimnija, neposrednija i trajnija, dijete će prije progovoriti, i shvatiti gradivo koje se izlaže, manje će obolijevati Bowlby i Spitz na taj su način klinički dokazali nužnost interpersonalne komunikacije za psihički i fizički razvoj i preživljavanje djeteta.

Da bi čovjek postao čovjekom, mora se četiri puta roditi. Prvo je rođenje *biološko* (u užemu smislu riječi, somatsko, tjelesno), drugo *cerebralno* (moždano), treće *personalno* (lično), a četvrto *socijalno* (društveno). U prvom se rađa tijelo s nedovršenim mozgom, u drugom mozak, u trećem ličnost, a u četvrtom identitet. Prvo se odigrava na kraju devetomesečnog unutar materničnog fetalnog razvoja; drugo na kraju jednogodišnjeg, nastavljenog izvan materničnoga fetalnog razvoja djetetovog mozga (Portmann, 1969; Eccles, 1984); treće negde između treće i pete godine života (Mahler, 1978), a četvrto oko 15. godine, tj. u adolescenciji (Erikson, 1966). Specifičnost je čovjeka da se njegov mozak, po zakonima fetalnog razvoja, nastavlja razvijati do kraja prve godine života. Poznata je misao Adolfa Portmanna kako nije siguran ne bi li od mladunčeta gorile napravio čovjeka kada bi mu mogao produžiti fetalni razvoj izvan maternice i dodati mu pritom ljudsko društvo. I u prenatalnom i u postnatalnom (pre i posle biološkog rođenja) i u fetalnom i postfetalnom razvoju neposredna interpersonalna komunikacija glavni je instrument stvaranja čovjeka. Bez nje čovjeka ne bi bilo. Bez nje se nikada ne bismo razvili u čovjeka. Čovjek je rezultat interpersonalne komunikacije. Bez nje se ne bi mogli razviti mozak, ličnost i identitet. Od njenog intenziteta i kvaliteta zavise tempo razvoja i kvaliteta njegovog mozga, ličnosti i identiteta.

Osnovni generator njegova razvoja u socijalnom okruženju jeste razgovor, neposredna interpersonalna komunikacija s roditeljima, braćom i sestrama, vaspitačima, učiteljima i ostalim učenicima. Na taj način naše porodice, vrtiči i

škole postaju dodatna, produžna porodilišta naše djece i omladine. U njima se razvijaju i "rađaju" njihovi mozgovi, ličnosti i identiteti.

Kvalitet ljudskog mozga, ličnosti i identiteta zavisi od kvaliteta cerebralnog, personalnog i socijalnog rođenja djece i omladine, a to je usko vezano uz kvalitet razgovora, u najširem smislu riječi, unutar porodice, vrtića i škole. Odatle važnost školske interpersonalne komunikacije, tj. razgovora.

8. ZAKLJUČAK

Osnovni instrumenet vaspitanja i obrazovanja je razgovor između učitelja i učenika. Samo svjesno, namjerno i planirano nastavnikovo komuniciranje možemo nazvat primjenom metode razgovora u nastavi. Metoda razgovora se ne može i ne smije primjenjivati bez plana, bez određenih namjera i nesvjesno.

Metoda razgovora u procesu poučavanja i učenja pruža neke mogućnosti za koje nije bila pogodna metoda usmenog izlaganja. Razgovor ne umanjuje ulogu nastavnika, ali mu ne daje ni prednost u odnosu na druge učesnike u razgovoru. Razgovor, već i po svom primarnom značenju, predstavlja dijalog ravnopravnih, nastavnika i učenika. Ako je drugačije gubi obilježja razgovora i prelazi u monolog onih koji hoće da dominiraju. Metoda razgovora je takav način rada putem koga se, u određenim uslovima, ostvaruju nastavni zadaci u obliku pitanja i odgovora, razgovora nastavnika sa učenicima ili u obliku rasprave. Ona se još naziva i dijaloškom (od Grčkog dijalog - razgovor u dvoje) u erotematskom (erotema - pitanja). Primjena metode razgovora u nastavi dolazi u obzir samo ako učenici posjeduju određena čulna iskustva ili prethodna znanja o predmetima i pojavama na koje se nastavno gradivo odnosi. Zato se ređe primjenjuje prilikom obrade novog gradiva a više pri ponavljanju, vježbanju i provjeravanju znanja.

Nastavni razgovor se razlikuje od običnog razgovora po tome što je tematski jasno određen, logički strukturisan i usmjeren ka ostvarivanju zadataka nastavnog časa. Nastavni razgovor ne smije predstavljati razgovor radi razgovora. Njegov smisao je u tome da se učenicima omogući da misaono obrađuju svoja već postojeća čulna iskustva i da iz svojih postojećih znanja dedukuju nova znanja, tj. da vlastitim rasuđivanjem dolaze do propisanih znanja. Drugim riječima, u obzir dolazi samo razgovor kojim se podstiče učeničko mišljenje koje učenike misaono aktivira i osamostaljuje. To, dakle, treba da bude i misaono a ne samo verbalno opštenje nastavnika i učenika.

Treba naći pravu mjeru između usmjeravanja razgovora i čuvanja njegove spontanosti, jer odlazak u jednu krajnost sužava ulogu djece u njegovom razvoju, dok odustajanje od usmjeravanje dovodi do toga da razgovor gubi nit koja povezuje sadržaje, zbog čega svako od učesnika priča šta mu padne na pamet.

Svakako, vaspitač treba i u ovom slučaju da se ponaša demokratski, imajući ulogu "predsedavajućeg", koji samo vodi računa o kretanju razgovora unutar široko i elastično određenih okvira i podstiče djecu da što aktivnije učestvuju u njemu.

Za neformalne razgovore o svemu što djecu interesuje moguće je koristiti razne prilike, kada zastanu u igri, poslije igrolike aktivnosti, kada zažele da komentarišu svoje doživljaje, ispričaju nešto što je za njih važno, pohvale se nečim, saopšte neku svoju brigu ili malu tajnu, što je sve prilika za iskrenu, prijateljsku komunikaciju u kojoj su svi učesnici podjednako ozbiljno angažovani i zainteresovani da izraze svoje mišljenje isto koliko i da čuju sagovornikovo.

LITERATURA

Avramović S., Stanojević O., Osnovi retorike i besedništva za 4. razred pravno-birotehničke škole, ZUNS, Beograd, 2017

Ben-David, J. Uloga znanstvenika u društvu, Školska knjiga, Zagreb, 1986

Đorđević, J., Nastava i učenje u savremenoj školi, Učiteljski fakultet u Beogradu, Beograd, 1997.

Prodanović T., Ničković R.: Didaktika, Beograd, 1976.

Prodanović, T., Ničković, R. Didaktika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SRS, Beograd, 1974.

Radensko Krulj, Sait Kačapor, Radivoje Kulić: Pedagogija, Svet knjige, Beograd, 2001.

Šehović S., Didaktika, Učiteljski fakultet u Beogradu, Beograd, 2006.

Šehović S., Šaćirović S., Da učenje bude lako, Beograd, 2004.

Tadić, Lj., Retorika : uvod u veštinu besedništva, Beograd : "Filip Višnjić" : Institut za filozofiju i društvenu teoriju, 1995.

Vilotijević M., Didaktika - predmet didaktike, Beograd, 2000.

Vilotijević, M., Didaktičke efikasnosti nastavnog časa, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju, Učiteljski fakultet u Beogradu, Beograd, 1995.

Vilotijević, M., Vrednovanje pedagoškog rada škole, Naučna knjiga, Beograd, 1992.