

Александра В. Илић Рајковић  
Универзитет у Београду  
Филозофски факултет  
Одељење за педагогију и андрагогију  
Београд

УДК 37.01 Ацић С.  
Оригинални научни рад  
Примљен: 23. октобар 2018.  
Прихваћен: 13. новембар 2018.

## ПЕДАГОШКИ ФРОНЕЗИС СРЕТЕНА АЦИЋА<sup>1</sup>

*Апстракт:* Сретен Ацић је свој практичан педагошки рад у трстеничкој основној школи представио у делу *Учишћељеве забелешке*. Да је Ацићев рад у Трстенику представљао квалитативно значајан искорак у односу на тадашњу педагошку праксу препознао је већ др Војислав Бакић који је, након читања забелешки у рукопису, инсистирао на њиховом објављивању. Циљ нашег разматрања јесте покушај да се, на основу анализе *Забелешки*, објасни Ацићево поимање педагошке праксе, да се оно сагледа у односу на тадашње прилике и да се укаже на његову актуелност у 21. веку. У првом делу рада разматрамо Ацићев рад у општем друштвеном и педагошком контексту Србије крајем 19. века. У централном делу рада сагледавамо *Забелешке* из херменеутичке и феноменолошке перспективе, са намером да утврдимо и именујемо неке карактеристике Ацићевог праксе. Анализом дискурса *Забелешки* могуће је идентификовати више педагошки значајних питања око којих се гради Ацићево поимање педагошке праксе. У закључном делу рада констатујемо да је Ацићев рад пример педагошког фронеzиса – практичне мудрости у којој се циклично прожимају и надограђују педагошка теорија и педагошка пракса. Ацићев приступ, стога, можемо сматрати и својеврсним моделом за рефлексивно делање који је применљив и у савременој педагошкој пракси.

*Кључне речи:* Сретен Ацић, *Учишћељеве забелешке*, педагошка пракса, фронеzis.

### УВОД

Сретен Ацић (1856–1933) је свој трогодишњи практичан педагошки рад у трстеничкој основној школи представио у делу *Учишћељеве забелешке* (1895, 1924). Да је Ацићев рад значајно квалитативан искорак у односу на тадашњу педагошку праксу препознао је већ др Војислав Бакић који је, након читања забелешки у рукопису, инсистирао на њиховом објављивању. Није најјасније Ацићево опредељење да ове текстове назове „забелешкама” зато

---

<sup>1</sup> Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања” (бр. 179060) који финансира Министарство науке и технологије Републике Србије.

што се они по свом облику, сложености и садржајности приближавају студијама случаја и као такви представљају драгоцен извор за изучавање више педагошких питања. У овом раду *Забелешке* ћемо користити као извор за упознавање и разумевање Ацићевог поимања педагошке праксе.

Анализи *Забелешки* приступамо из херменеутичке и феноменолошке перспективе. Феноменолошки посматрано, изворе који су нам на располагању сматрамо скупом оних исечака из праксе које је Ацић изабрао да, првенствено за себе, сачува од заборава сматрајући их садржајима на којима може да гради своје искуство. Зато, полазећи од Бахтиновог становишта да свако изражавање одражава индивидуалност онога ко говори (или пише) (Бахтин 2013: 153), забелешке посматрамо као одраз Ацићевог схватања васпитно-образовног процеса на основу којег је могуће утврдити неке карактеристике његове педагошке праксе, која се може сматрати веома успешном. Посматране из херменеутичке перспективе, забелешке нам могу дати одговор на питање како Ацић, као аутор ових текстова, сагледава, разуме и интерпретира своју улогу у педагошкој пракси.

У овом раду најпре разматрамо Ацићево дело у општем друштвеном и педагошком контексту Србије крајем 19. века. Потом представљамо анализу дискурса *Учићелевих забелешки* и у завршном делу рада резултате ове анализе објашњавамо у односу на појам *фронеизис*. Овај појам потиче из Аристотеловог етичког учења и означава једну од три интелектуалне врлине. *Еписџеме* је интелектуална врлина која се односи на теоријско *знаџи заџиџо*, *џехне* на техничко *знаџи како*, а *фронеизис* се најчешће преводи као „практично знање”, „практична мудрост”, мада не постоји адекватан превод за овај појам.

Ацићева професионална биографија указује на то да је он поседовао практичну мудрост, а најочитији пример управо је организација и руковођење учитељском школом у Јагодини. *Забелешке*, које су настајале на почетку његовог професионалног развоја, можемо, између осталог, сматрати драгоценим извором за разумевање Ацићеве практичне мудрости. Оне се, такође, могу се посматрати и као историјски извор за проучавање школских реформских покрета у Србији до почетка Другог светског рата.

## УЧИТЕЉЕВЕ ЗАБЕЛЕШКЕ У СРБИЈИ КРАЈЕМ 19. И ПОЧЕТКОМ 20. ВЕКА

*Учићелеве забелешке* настајале су током Ацићевог рада у основној школи у Трстенику у периоду од септембра 1880. до јуна 1882. године. Бележио је, за себе, оне догађаје из праксе који су на њега снажно деловали, као и оне о којима је, према његовој процени, вредело размислити подробније.

„Бележећи ове догађаје, ја сам увидео да тек на овај начин, тек излагањем догађаја написмено, човек буде принуђен да о њему интензивније размишља; да тек тада буде потпуно свестан свог поступка... Даље сам увидео да је могуће тачно упоређивати своје раније поступке са доцнијима једино кад се они ставе на хартију.” (Ацић 1924: IV)

У Предговору првом издању *Забелешки* Ацић информисе читаоце да је његов однос према учењу из искуства развијан у Учитељској школи, али да је кључни подстицај ипак пронашао у забелешкама Јована Миодраговића о раду у школи код Саборне цркве у Београду.<sup>2</sup> Нову димензију Ацићево бележење добило је на подстицај професора Војислава Бакића који, након читања неколико забелешки у рукопису, предлаже да оне буду објављене. Та идеја подстакла је Ацића да о својим забелешкама размишља и као о „преживљеном искуству” које може бити од користи и другима.

Прве забелешке објављене су 1881. године у часопису *Васиљич*, који је уређивао проф. Бакић, потом су објављиване у часописима *Учишље* и *Нови васиљич*. Као збирка текстова под насловом *Учишљеве забелешке* штампане су 1894. године, у време када Ацић ради као предавач у учитељској школи у Нишу. Главни просветни савет је препоручио учитељима ову књигу једногласно и без рецензентског поступка. Прво издање брзо је распродато и пропраћено је бројним приказима у педагошким и другим часописима. Ново издање *Забелешки* штампано је тек 1924. године.

Ацићеве *Забелешке*, изузетно позитивно оцењиване у педагошкој јавности, назване су и „епопејом новој школи” (Ацић 1924: 7). Са историјске дистанце од готово 140 година, можемо да потврдимо да оне и јесу, у неку руку, „епопеја новој школи”. Ацић је иницијатор увођења ручног рада у основне школе, а тиме и реформе школе код нас. Ове идеје Ацић је објавио у студији *Ручни рад у мушкој основној школи* 1886. године. Иновација је карактеристична за радну школу која се развија између два светска рата и представља једну од најзначајнијих реформских промена у историји нашег школства. Између слике реформисане наставе коју је Ацић представио у другом делу поменуте студије о ручном раду (Ацић 1887), основних поставки радне школе и слике коју, на основу *Учишљевих забелешки*, стичемо о његовом раду у Трстенику, није тешко направити паралеле. Визија нове школе, која ће између два светска рата бити општеприхваћена у нашој педагошкој теорији и пракси, оцртана је, дакле, 40 година раније у *Учишљевим забелешкама*.

Друго издање *Забелешки*, на које се позивамо у овом раду, садржи 30 текстова груписаних у пет одељака: Моралност, Опхођење, Ред, Настава и

---

<sup>2</sup> Ацић наводи да је Миодраговићеве белешке читао у рукопису. Ове „белешке” су објављиване у Просветном гласнику од 1897. године, потом и као дводелна монографска публикација под насловима Рад у првом разреду код Саборне цркве (1901) и Рад у другом разреду основне школе (1905).

Разно. Највећи број забелешки односи се на проблемске ситуације са којима се Ацић лично суочавао у педагошкој пракси, а две забелешке односе се на праксу његових колега. Са намером да утврдимо карактеристике Ацићевог практичног рада, на основу анализе *Забелешки*, настојимо да одговоримо на неколико питања: На основу ког критеријума Ацић бира ситуације које вреди забележити? Како Ацић у *Забелешкама* представља педагошке ситуације и своје рефлексије о њима? Који су елементи датог догађаја у фокусу његове пажње? Када и како предузима педагошке акције? Како интерпретира описане догађаје? Како интерпретира сопствене акције? Да ли се и како ослања на научно педагошко знање? Којим принципима се руководи у својој пракси?

## ВАСПИТНА УЛОГА УЧИТЕЉА

Основни критеријум према којем је Ацић процењивао да ли је ситуација из праксе вредна памћења и дубљег промишљања јесте њена васпитна вредност. У Предговору другом издању *Забелешки* он то и објашњава:

„Један ми је читалац напоменуо [...] како он сматра за погрешно, што на насловном листу ове књиге стоји: 'Низ примера из *васпийачкој* (курзив Ацић) рада', а не како би се могло очекивати, 'из *учишељској* (курзив Ацић)' [...] Хтело се означити: пре свега да је, учитељ на првом месту васпитач, затим иако су у књизи описивани већим делом школски догађаји, да овде има и домаћих, и веза са домом, те најзад да ова књига има вредности у рукама родитеља, и осталих васпитача као год и у рукама учитеља” (Ацић 1924: 8).

Ситуације и догађаји које Ацић бележи разноврсни су према тематици, према педагошким поступцима које предузима и према трајању и сложености. Неки од тих догађаја на први поглед делују неважно – вероватно је да их неки други учитељ или родитељ чак не би ни запазили.

„Зашто сам ово забележио? Прва половина (догађаја, прим. А. И. Р.) изгледа да није важна и да нема ништа из ње да се научи. У самој ствари тако и јесте за сваког другог, осим за мене. Ја имам у њој много.” (Ацић 1924: 65)

Ацићево „педагошко око”, дакле, запажа васпитну важност и наизглед неважних догађаја као што су, на пример, ученичка расправа о изгубљеној лопти, Дражин слон, пронађена писаљка, земичка коју је ученик донео на поклон итд. Неки од ових догађаја не трају дуже од две размењене реченице у дијалогу између ученика и учитеља, док су неки изненадни и захтевају брзу учитељево акцију. Васпитну вредност ових потоњих Ацић посебно истиче:

„Овај је посао много боље вршити овако, уз стварне примере, онда кад се за то да непосредна повода, те кад су дечији духови заталасани у том правцу, него у нарочитим часовима поука кад су дечији духови незагрејани за ту врсту пријемчивости” (Ацић 1924: 13).

Ацић представља и опсежније педагошке подухвате, од којих неки трају месецима, а које он брижљиво планира и реализује. На неке од тих подухвата подстакнут је акутним педагошким проблемом – као што је ученичко пушење дувана, на пример. Друге планира и реализује у намери да оствари шире васпитне циљеве – такви су, на пример, подухвати приказани у забелешкама „Ноћу на гробљу”, „Код картаре”, „Комета”.

### ОД АКЦИЈЕ ДО СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА: ДИСКУРС УЧИТЕЉЕВИХ ЗАБЕЛЕШКИ

Како Ацић у *Забелешкама* представља педагошке ситуације и како читаоцу преноси своје рефлексије о њима? У одговору на ово питање најпре разматрамо лингвистичку апаратуру коју Ацић употребљава у приказима педагошких ситуација, а потом и мисаону апаратуру коју примењује у својим промишљањима.

Догађаје и ситуације из школске праксе Ацић представља приповедачки, са фокусом на дијалозима и на његовим личним унутрашњим монолозима. Читаоци су тако у прилици да прате дијалоге између ученика, ученика и учитеља, учитеља и других личности из школског контекста. Ацић нам своје ученике кроз ове дијалоге слика у различитим ситуацијама: међусобни конфликти, дискусије, размене информација, међусобна подршка итд. Распон у којем се он бави односима између ученика веома је широк и може бити предметом посебне анализе, а подједнако широк је и дијапазон дијалога између учитеља и ученика. Ови дијалози нам пружају увид у узајамне односе поштовања и поверења између ученика и учитеља. Различите су форме и функције тих дијалога: подучавање, наредбе, дискусије, освешћивање емоција, хумор, упитаност итд. Заступљеност дијалога у *Забелешкама*, као и њихова тематска и функционална разноврсност указују на Ацићево поимање комуникације у васпитно-образовном процесу, као и на његово поимање слободе. Обе теме заслужују посебну пажњу, па их зато разматрамо касније у засебним одељцима.

Ацић читаоцима представља и сопствени ток мисли у ситуацијама које приказује, што нам омогућава да потпуније разумемо његове акције и емоције у датим ситуацијама. Стичемо тако увид и у то на који начин се он у својим размишљањима и поступцима ослања на педагошку теорију, на своје претходно искуство, на помоћ од стране колега. Такође, Ацић приказује и сопствене мисаоне експерименте које развија у покушају да схвати неке од

проблема из педагошке праксе. Ове експерименте најчешће представља у тексту као дијалоге са самим собом.

Опредељујући се за описану апаратуру, ситуације које сматра вредним промишљања Ацић чини „живим”, јединственим и непоновљивим. Зато ове забелешке дају на увид „многоструко обиље детаља” који када се подвргну анализи доприносе „развијању нијансираног погледа на стварност који укључује и гледиште да се људско понашање не може правилно разумети као скуп поступака руковођених правилима” (Фливијерг 2012: 103).

Ацићеве рефлексije, које развија у вези са датим ситуацијама, за циљ имају критичко преиспитивање сопствених практичних поступака и прецизирање општијих смерница за будући рад. Таква промишљања појединачних случајева можемо данас схватити и као покушај изградње модела за рефлексивни приступ педагошкој пракси. Илустративан пример за наведену констатацију налазимо у тексту под насловом „Комадић писаљке” (Ацић 1924: 14–15). Реч је о ситуацији у којој ученик учитељу пријављује да је пронашао изгубљени комадић писаљке. Ученик то чини према савету који је Ацић претходно дао свим ученицима – да обавезно донесу пронађене предмете које је можда неко изгубио. У случају пронађеног комада писаљке учитељев коментар је гласио: „Ала си нашао неку ствар! Задржи је за себе”. Ученик се постидео, а учитељ је убрзо схватио своју грешку.

У рефлексiji о овом догађају запажамо седам корака који су, иако се не јављају увек по истом редоследу, карактеристични и за Ацићеве рефлексije у осталим забелешкама.

Прво, вредновање сопственог поступка – „Јако сам погрешио”.

Друго, учитељ покушава да разуме свој поступак.

Треће, детаљна елаборација учениковог поступка у којој Ацић узима у обзир следеће елементе:

– мотив ученика да му се обрати – „Сава је зацело примио мој савет, да свакако покаже нађену ствар”;

– ученикову позицију у вршњачком окружењу – „како да други ђаци толике ствари налазе и износе ми, а он ништа”;

– ученикове емоције – „За то се овој стварчици толико обрадовао”;

– учеников однос према учитељу – „Можда се чак и тога бојао да ја не помислим за њега да и он налази шта-шта али прикрива”.

Четврто, елаборација сопственог поступка у односу према ученику – „Ја сам га примио сурово и багателисао му поступак, уместо да га похвалим”.

Пето, конструкција претпоставке о могућим последицама у случају дуготрајног ниподаштавања поштених поступака ученика – „равнодушност према поштењу”.

Шесто, елаборација потенцијално правилног поступања након учињене грешке – „Требало је да сам дозвољавао Саву, и казао му да сам мало пре

погрешно... Зар онда не би овакво моје признање научило Саву искрености, поштењу и истинитости много више него сва могућна предавања о моралу?”.

Седмо, реферисање на научно знање о три ступња моралног развоја, „интелектуални, емоционални и примењени” и констатација да је описани случај у вези са трећим ступњем.

Пример који смо приказали указује нам на сложеност и разноврсност мисаоних садржаја на којима Аџић развија своју рефлексiju. Може се запазити и сва комплексност мисаоне апаратуре којом он остварује релације између општег и појединачног, теорије и праксе. Разматрајући, дакле, овај наизглед мали догађај, Аџић узима у обзир низ елемената који се односе на васпитни контекст, на социјалну позицију ученика у том контексту и његове емоције, затим сопствену учитељску позицију, директне и могуће последице свог поступка, научно знање – једном речју, развија малу педагошку студију о догађају коју бисмо могли сматрати и студијом случаја.

### ЛИЧНА И ПОДРАЗУМЕВАНА ЗНАЧЕЊА У АѢИЋЕВОЈ ПЕДАГОШКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ

У анализираном примеру може се запазити и то да АѢић посебну пажњу посвећује значењу које је за ученика имала пронађена писаљка – он детаљно елаборира лично значење које овај предмет за ученика има у датом тренутку. Питање личних значења заузима важно место у АѢићевим забелешкама. У покушају да разуме ова значења, он у обзир узима узраст ученика, као и емоције ученика према датом предмету или ситуацији. Разматрајући проблем својине, на пример у случају пронађене лопте, АѢић истиче да код школске деце проблем није неразвијеност појма својине, већ емоције у вези са овим појмом – „и ето то је, у ствари прави појам моралног васпитања: не толико појмови, колико осећања која иду уз те појмове” (АѢић 1924: 12). Поред узраста и емоција, он уважава још и карактер и темперамент ученика, његову позицију у вршњачким односима, а у зависности од ситуације разматра и породичне односе и друге факторе.

Елаборација личних значења, а потом и уважавање тих значења у комуникацији са ученицима граде, дакле, посебно поље у АѢићевој пракси и рефлексijaма. Он показује пуну свест о томе да одређени појам, појава или поступак могу да буду носиоци различитих значења за актере једног комуникационог процеса. Утврђивање, освешћивање и именовање личних значења за АѢића је један од кључева у решавању васпитних проблема. На пример, суочен са ситуацијом да његови ученици трећег и четвртог разреда пуше дуван, АѢић покушава да проникне у лично значење које пушење има за ученике. Он се пита: Шта пушење за његову групу ученика значи? (АѢић 1924: 122). Потом, кроз мисаони експеримент настоји да пронађе одговор, да би затим тај одговор тестирао у комуникацији са ученицима. Када је устано-

вио да пушење за ученике има значење зрелости, Ацић приступа најпре освешћивању, потом и грађењу новог значења појма *зрелости* у ученичком систему вредности.

Низ је сличних примера у Ацићевим забелешкама, а на овом месту указаћемо још и на забелешку под насловом „Издевање имена” (Ацић 1924: 73–78). Успешним разумевањем различитих личних значења које ученици придају појму *надимак*, учитељ једну емоционално мучну ситуацију решава тако што заједно са ученицима развија за њих ново и заједничко значење овог појма. Измена значења, у овом случају, не само да је конфликтне ситуације свела на минимум, већ је омогућила и квалитативну промену у међусобним односима ученика у оквиру које је изграђена нова димензија другарства.

„Оним бодљама, којима су пре боли један другог и пецкали, сад су отупљени врхови, те више не рањавају. Чим су се пре гребли, тиме се сада милују.” (Ацић 1924: 73–78)

Дакле, разумети лично, индивидуално значење, освестити га, именовати и „оживети” кроз комуникацију јесте једна од важнијих карактеристика, а можемо рећи и принципа Ацићеве педагошке праксе.

## ПРИНЦИП СЛОБОДЕ У АЦИЋЕВОЈ ПЕДАГОШКОЈ ПРАКСИ

Још један од основних принципа, али и циљева Ацићевих васпитних акција јесте слобода, а с тим у вези је и принцип поштовања личности ученика. Слободу зато издвајамо као још једну карактеристику Ацићевог практичног деловања.

„Где у школи влада натмуреност и страх, ту се деца не показују каква су у ствари. Ту онда не може бити ни проучавања дечијих навика ни њина поправљања. Напротив, где влада блага, али опет озбиљна, срдачност у односима између учитеља и ученика, ту се деца сваког тренутка показују каква су, те и учитељ лако може докучити где треба дотеривати и исправљати.” (Ацић 1924: 22)

Ацићеве ученике кроз описане догађаје упознајемо као индивидуе са властитим именима, карактерима, обрасцима понашања, акцијама, резоновањем и, пре свега, као проактивне учеснике представљених педагошких ситуација. На тај начин, Ацић читаоцу омогућава увид у своје схватање о позицији ученика у васпитном процесу. Није стога необично што је Ацић



један од случајева, приликом првог објављивања, насловио са „Деца слободна и самостална”<sup>3</sup>. Приказаћемо укратко и прокоментарисати и овај случај.

Догађај почиње молбом мајке једног ученика да на неколико дана ослободи њеног сина наставе због путовања. Ацић је сматрао да би дечак одсуством са часова изгубио тешко стечени корак у настави и зато је негативно одговорио на ову молбу. Убрзо је стигла још једна молба, са истом темом, али од стране родитеља другог ученика. Овај ученик није имао проблем са праћењем наставе, а путовање би, према Ацићевој процени, чак и допринело његовом образовању. Међутим, у намери да буде доследан, он одбија и ову молбу. Мајка је сагласна са таквом одлуком. Ученик, међутим, не прихвата негативан одговор и преузима на себе да молбу понови – зато је лично саопштава учитељу пред целим одељењем. Док учитељ покушава да осмисли образложење негативне одлуке, готово сви ученици узимају учешће у овом разговору, стају уз свог друга и енергично убеђују учитеља да се предомишли. Ево како је Ацић доживео тај тренутак:

„Прелетех све ђаке погледом, који зачуђено пита, и у маху постадох узбуђен. Моје духовно расположење било је смеша од питања и чуђења – неверице, и од неке потајне као туге и изненађења; али је средсреда била ипак радост, као стожер око кога се вртео духовни вихор тог мешовитог расположења. Био сам у стању неизвесности” (Ацић 1924: 39).

У овом случају ученици су својим слободним и самосталним поступањем подстакли учитеља да ревидира своје поимање доследности у васпитању, тачније да га сагледа из шире перспективе, да измени првобитну одлуку, те да то доживи као лични педагошки успех и важан моменат у сопственом професионалном развоју.

Поред тога што од једног до другог Ацићевог случаја можемо да пратимо како он принцип слободе примењује и како о њему резонује, важно је запазити и његову личну слободу. Препознајемо је у његовом односу према разредно-предметно-часовном систему, као устаљеном и прописаном режиму наставе, у односу према предрасудама и према социјалном контексту у целини. Ученици пуше дуван у његовом присуству, он их води ноћу на гробље, посећују заједно картару, неки часови трају онолико колико је потребно да се заокружи тема којом се баве, уступа ученику катедру да одржи предавање о својим искуствима са путовања и слично. Сликвит пример садржи забелешка „Оставили дуван”:

„Овде напомињем и то да су ме у почетку многи родитељи осуђивали, *што сам њустшо гецу ше њуше*. Ја сам ћутао, трпео и надао се; али им нисам об-

---

<sup>3</sup> Забелешка под насловом „Нова школа” објављена је претходно под насловом „Деца слободна и самостална” у часопису Учитељ. Ацић не објашњава зашто је изменио наслов.

јашњавао, шта је моја намера. То би могло лако доћи и деци до ушију, па би ми онда пропао цео план. Сада су опет сви задовољни, и чуде се како више не пуши ниједан ђак” (Ацић 1924: 131).

Ацић у својим поступањима не подлеже притисцима околине – он се не да ометати у васпитној мисији у којој се руководи највишим моралним начелима. Сваку прилику користи да ученике, а посредно и њихово социјално окружење, ослободи предрасуда и незнања. На пример, у вези са убеђењем родитеља да деца имају ноћне море због водене змије коју је он неколико дана раније уловио у учионици, а коју су потом ученици разгледали и коментарисали, Ацић изјављује:

„Ја ћу да чиним своје, јер сам убеђен, да је корисно по саму децу, као будуће грађане. Колико то вреди, кад му овако маломе улијем праву истину те препречим пут глупоријама, празноверју и незнању, у чему се дави наш народ” (Ацић 1924: 88).

## ЗАКЉУЧАК: ФРОНЕЗИС У ПЕДАГОШКОМ КОНТЕКСТУ

На претходним страницама настојали смо да анализом Ацићевих забелешки утврдимо неке карактеристике његовог педагошког практичног рада. Можемо у том смислу констатовати да је васпитање основни регулатор Ацићевих поступака у школском контексту; да се педагошко искуство стиче тек свеобухватним промишљањем о конкретним педагошким ситуацијама на бази педагошких теоријских знања; да посебно место у Ацићевим промишљањима има утврђивање личних значења која усмеравају поступке актера догађаја; да је слобода за Ацића и педагошки принцип и средство, али и његова карактерна особина. Када резултате анализе сагледамо у паралели са појмом *фронеzis*, можемо констатовати и то да Ацићеве забелешке представљају пример практиковања фронеzиса у педагошком контексту. Ова паралела тема је нашег даљег разматрања.

Фронеzis, као интелектуална врлина, према Аристотеловом учењу, првенствено је моралног порекла и усмерења. Фронеzis је пре свега врста моралног знања која усмерава акције појединца, то је врлина која је оличена у карактеру и развија се кроз навику, а изражава се кроз начин на који појединац разуме ситуацију у којој процењује да треба деловати, кроз његов план за акцију, као и кроз саму акцију (Халверсон, према: Гадамер 2004). „Врлина постиже да човек изабере правилан циљ, а практична мудрост му обезбеђује правилна средства за постизање тог циља.” (Аристотел 1958: 159)

Видели смо да је основни регулатор Ацићевих педагошких поступака васпитање, као и да је васпитање за њега високо морална делатност. Иако

је Ацић заступник правца нове школе која је, између осталог, утемељена на критици хербартовске педагогије, његов педагошки фронеизис прожет је двема важним поставкама из изворне Хербартове концепције. Прва се односи на васпитање као моралну категорију – васпитан је само онај поступак који је усмерен ка развијању моралности. Друга се тиче педагошког такта. Бирмингам сматра да је појам педагошког такта сличан фронеизису. Педагошки такт, према савременим ауторима на које се она позива, јесте „капацитет за деловање у складу са врлином, то је морални начин да се буде са децом”. Педагошки такт јесте сензибилитет да се у правом тренутку предузме акција на прави начин, да се разумеју и значење и значај тог тренутка (Бирмингам, према: Манен 2004).

Моралност је, дакле, битна одлика фронеизиса, а према Бирмингам то је и кључна разлика између рефлексивне праксе и фронеизичке праксе у педагошком контексту. Ова ауторка наглашава да рефлексивна пракса није нужно морална, за разлику од фронеизиса (Бирмингам 2004: 315). У том погледу „није могуће бити моралан без практичне мудрости, као што је немогуће и имати практичне мудрости без моралних квалитета” (Аристотел 1958: 162). Узевши у обзир наведено становиште, можемо да разумемо Ацићеву спремност да прихвати одговорност за своје поступке које сматра педагошким, чак иако ће они наићи на осуду од стране родитеља или представљају, барем на први поглед, непоштовање неких правила која су установљена од стране просветних власти. Када поседујемо фронеизис, спремни смо да прихватимо моралну одговорност за наше акције, као и последице које произлазе из те акције (Кинсела, Питман 2012: 164).

Фронеизис се, у педагошком контексту, изражава и у разумевању специфичних конкретних ситуација које су, по својој природи, комплексне и вишезначне – то су случајеви у конкретном времену и простору који се односе на конкретне особе (Бирмингам, према: Кеселс, Кортхаген 2012: 315). Читајући Ацићеве *Забелешке* у прилици смо да се упознамо детаљно и „изнутра” управо са таквим ситуацијама, да пратимо акције и рефлексије о њима. Указали смо и на то да у својим рефлексијама Ацић посебну пажњу посвећује разумевању личних значења ученика у датој ситуацији, као и настојању да своје увиде из праксе објасни научним знањима. Ако обратимо пажњу на форму Ацићевих рефлексија, запазићемо елементе научног приступа у разматрању практичних педагошких проблема – он дефинише проблем, формулише и тестира хипотезе. Дун (Dune) истиче да фронеизис карактерише колико перцептивност, толико и познавање општих принципа (Халверсон 2004: 272).

„Предмет практичне мудрости није само опште; она мора да познаје и појединачно, јер се она односи на акцију, а сва се акција одвија у појединостима.” (Аристотел 1958: 151) У Ацићевим забелешкама пратимо како он интерпретира значајне детаље у датим ситуацијама. Ацић своје интерпретације исцрпно образлаже, те су пред нама и идеје на којима их заснива – шта

је то што детерминише правац његове акције, као и то како последице и ефекти акције детерминишу његово критичко разматрање које у неким случајевима води ка корекцији почетних ставова. Халверсон констатује да циљ фронеизиса није да развије правила или технике за све околности, већ да прилагоди знање посебностима локалних околности (Халверсон 2004). Дискурс Ацићевих забелешки допушта да сагледамо наведени процес на „живим” примерима из педагошке праксе.

Забелешке младог учитеља омогућавају нам да будемо и сведоци развијања педагошког фронеизиса. Он бележи, анализира и дели са нама како оне своје акције које сматра успешним, тако и оне које су биле неуспешне. Ове друге нарочито су занимљиве из перспективе фронеизиса. Да је фронеизис навика која се развија кроз практично деловање налазимо потврду у следећим Ацићевим речима:

„У оном тренутку немадох времена да размислим; а није ми то још као почетнику учитељском *прешло у крв*, како да се (сна)нађем у свакој прилици” (Ацић 1924: 14).

Аристотел користи визуелну метафору „фронтетичко око” да би објаснио како индивидуе, током времена, развијају „око” за идентификовање одређених врста ситуација и догађаја као вредних акције и како постају способни да развију акцију која је задовољавајуће усмерена ка овим ситуацијама (Халверсон, према: Дун 2004). Основни услов за то јесте промишљање и разумевање значења ситуације у којој се дела, „јер онај ко о нечему одлучује, било да добро или рђаво одлучује, тај прво истражује и размишља” (Аристотел 1958: 154). Особа која поседује фронеизис промишљајући сопствено искуство и учећи историју развија капацитет да мисли критички о конкретној ситуацији, а затим да размишља и оперативно о томе шта треба чинити (Кинсела, Питман, према: Кемис 2012: 164).

Можемо закључити, дакле, да Ацићев рад представља пример педагошког фронеизиса – практичне мудрости у којој се циклично прожимају и надограђују педагошка теорија и педагошка пракса. Ацићев приступ, стога, можемо сматрати својеврсним моделом за рефлексивно делање који је применљив и у савременој педагошкој пракси. Констатујемо такође и да су *Забелешке* не само драгоцене прилог професионалној биографији великог педагога, већ и да још увек остварују циљ који им је аутор наменио: „да као преживљено искуство могу да буду од користи и другим радницима на васпитању” (Ацић 1924: IV).

## ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (1958): Aristotel, *Nikomahova etika*, Београд: Kultura.
- Аџић (1886): Сретен Аџић, *Ручни рад у мушкој школи – сувремено педагошко ишитање*, Београд: Штампарија Напредне странке.
- Аџић (1887): Сретен Аџић, Ручни рад у мушкој школи, *Ошацибина*, VI/61, 315–319; VI/62, 485–491; VI/63, 694–706; VI/65, 145–163; VI/66, 235–268; VI/67, 427–437; VI/68, 615–623; VI/69, 689–706, Београд: Владан Ђорђевић.
- Аџић (1924): Сретен Аџић, *Училишљеве забелешке: низ примера из васпитачкога рада*, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
- Бахтин (2013): Mihail Bahtin, *Estetika jezičkog stvaralaštva*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Бирмингам (2004): Carrie Birmingham, Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection, *Journal of Teacher Education*, LV/4, 313–324.
- Кинсела, Питман (ур.) (2012): Elizabeth Anne Kinsella, Allan Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions (Professional Practice and Education)*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Флиvbјерг (2012): Bent Flivbjerg, *Šta mogu društvene nauke – razlozi neuspeha i strategije za budućnost*, Београд: Službeni glasnik.
- Халверсон (2004): Richard Halverson, Accessing, Documenting, and Communicating Practical Wisdom: The Phronesis of School Leadership Practice, *American Journal of Education*, CXI /1, 90–121.

Aleksandra V. Ilić Rajković  
University of Belgrade  
Faculty of Philosophy  
Department for Pedagogy and Andragogy  
Belgrade

## PEDAGOGICAL PHRONESIS OF SRETEN ADŽIĆ

*Summary:* In this paper we analyzed some pedagogical ideas of Sreten Adžić (1856–1933), a famous Serbian pedagogue. His teaching career started in 1880 in a small Serbian town, Trstenik, where he worked as a class teacher in the local primary school for three years. During that time, he often wrote down and analyzed pedagogical situations from his practice, which he published in different pedagogical journals. In 1894, his book *Teacher's Notes* was published. The first part of this paper deals with the significance of the *Teacher's Notes* in historical context. In the central section of the paper, we presented the results of the analysis of the discourse used in Adžić's book. The aim of the analysis was to examine and explain some features of Sreten Adžić's pedagogical practice. Pri-

marily, we tried to identify Adžić's criterion for choosing particular situations for writing down and analyzing. In the next section of the paper, we examined some linguistic and pedagogical tools which Adžić used to analyze and explain situations from his practice. The results of our analysis are the following: the main goal of Adžić's pedagogy is moral education; teaching experience is based on theoretical knowledge; reflecting on teaching practice situations is a complex process; Adžić's attention was primarily paid to students' personal attitudes toward real life situations; one of the most important principles of his teaching practice is freedom. In the last section of the paper, we compared the results of the analysis with Aristotle's concept of phronesis as practical wisdom. All key principles of phronesis – morality, reflection and action – can be found in Adžić's pedagogy. It can be concluded that Adžić's pedagogical approach is an example of pedagogical phronesis.

*Key words:* Sreten Adžić, *Teacher's Notes*, pedagogical practice, phronesis.