

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ МОРАЛНОСТИ УЧЕНИКА СТАРИЈЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА НА ПРИМЕРИМА РОМАНА (ПРИМЕНОМ ТЕОРИЈЕ МОРАЛНОСТИ МАРТИНА ХОФМАНА)

Апстракт: Циљ рада је да, кроз интерпретацију романа, укажемо на значај развоја моралног мишљења код ученика старијег основношколског узраста. Ваљана интерпретација романа полази од ученичког доживљаја и процене поступака главних јунака и њихових ставова. На школском часу могуће је пратити морални развој ученика, што је предмет нашег рада. На узрасту адолесцената од 11 до 14 година јавља се апстрактно, логичко мишљење, индуктивно-дедуктивно закључивање, те ће у раду полазна основа бити заснована на психолошким теоријама развоја моралног мишљења. Показаће се, конкретним методичким примерима заснованим на Хофмановој теорији моралности, како се морални развој ученика подстиче и гради тумачењем књижевних дела – романа (*Хајдучи* Б. Нушића, *Али и Ема* И. Коларова, *Доживљаји Тома Сојера* М. Твена, *Орлови рано леће* Б. Ђопића, *Дечаци Павлове улице* Ф. Молнара, *Хајдук Сиванко* Ј. Веселиновића, *Мали Принц* А. де Сент-Егзиперија). Допринос рада заснива се на процени развоја ученичке моралности у датом узрасту.

Кључне речи: морални развој, роман, старији основношколски узраст, Хофманова теорија моралности.

Увод

Како би се успоставила хармонија понашања у друштву, установила се моралност као део човековог развоја. Уколико би човек имао апсолутну слободу понашања, угрожавао би другог човека, како истиче филозоф Кант, па су отуда потребна извесна ограничења која проистичу управо из слободе других људи. Реч је о неписаној норми, која одређује човеков однос према другима, друштву, али и према самом себи.

„Моралност се одређује као унутрашња структура која контролише и надзире понашање и без присуства спољашњег надзора” (Зотовић, Јерковић 2017: 226). Свако друштво носи одређена правила по којима се одређују морално прихватљиве вредности. Посматрање моралног развоја личности огледа се у усаглашавању личних и друштвених потреба, односно потреба средине, као и моралности која настаје „сазревањем индивидуе” и њеном „предодређеношћу” за то (Зотовић, Јерковић 2017: 226).

Развојем и социјализацијом одређује се однос личности према моралу, према нормама. У зависности од степена когнитивног развоја, зависиће и степен моралног, односно развој савести.

Морал садржи три својства:

- когнитивно
- емоционално
- бихејвиорално.

Когнитивно својство се огледа у процени моралне свести о томе шта су моралне норме и принципи, као и могућности просуђивања у складу са њима. Њих човек стиче учењем.

Емоционална својства су афективна, тичу се моралних осећања: дужност, кривица, казна. Дакле, проистичу из знања, а стварају се учењем условљавањем или по моделу. Да би се претходна два својства окарактерисала као морално размишљање, потребно је и треће својство, односно понашање. Оно чини да се знање, заједно са осећањима, усмери на морално понашање личности.

Многе психолошке теорије бавиле су се само једним од ових својстава истичући их као важне: *морално мишљење, морални афекти* или *морално понашање*.

Није довољно да је само једно морално својство развијено да бисмо говорили о моралној савести. Морају бити сва три својства усклађена. Појединци имају знања и понашају се у складу са моралним очекивањима, али њихов емоционални одговор је у супротности са њиховим ставовима. Понашање, запазићемо, најчешће тада зависи од неких санкција која се тичу друштвених моралних норми (Рот 1983: 279).

Грандић дефинише морал као „део друштвене свести који је настао из људске практичне делатности” (Грандић 1999: 62), док се „морална страна личности често изједначује са личношћу у целини” (Грандић 1999: 63). Морално васпитање је „процес изградње моралне свести, познавање са моралним нормама и захтевима, формирање моралних појмова, убеђења, уверења, развијање воље, неговања моралног суђења, осећања и карактера и савести” (Грандић 1999: 63). Задаци моралног васпитања, по Грандићу,

усмерени су на: а) однос према заједници/друштву, б) према другим људима и в) према себи самом (Грандић 1999: 63). Задатке моралног васпитања Грандић и Гајић виде у „васпитању моралне свести, моралних осећања, моралног понашања и вољних карактерних особина личности” (Грандић, Гајић 1998: 58). Аутори наводе да је „развијање критичког мишљења у значајној мери повезано са ефикасним друштвено-моралним васпитањем ученика” (Грандић, Гајић 1998: 59).

Да би се морална свест развила потребно је да се интернализује. Како каже Рот, „без интернализације нема формирања моралне савести” (Рот 1983: 280). О развоју моралног мишљења установљено је више теорија. Једне се тичу значаја социјалног учења, као једног од основних, али постоје и теорије когнитивног развоја. Психоаналитичка теорија заступа став да се интернализација стиче идентификацијом са родитељима.

2. Пијажеова и Колбергова теорија моралног развоја

Представници когнитивно-развојног приступа су Жан Пијаже и Лоренс Колберг. „По схватању присталица овог правца главни вид моралности јесте морално *мишљење*” (Миочиновић 1988: 15). Моралност се сагледава са когнитивне стране, док се моралност која је „проистекла из емоција”, како каже Миочиновић, „ставља у други план” (Миочиновић 1988: 15). Представници овог приступа сматрају да се у сваком стадијуму развоја развијају одређене логичке операције, али и да развој логичког и критичког мишљења није довољан за развој моралног мишљења. Баве се превасходно тиме *зашто* дете мисли на одређени начин, „а не који поступак оправдава” (Миочиновић 1988: 16–17).

Жан Пијаже, швајцарски развојни психолог, био је први који се бавио дечијим „поимањем” правде. Он не разматра само могућност развоја моралних принципа идентификацијом са родитељима. Полази од уверења да се долазак до одређеног нивоа моралности стиче интелектуалним развојем. Пијаже сматра да се *аутономна моралност* стиче када преовлада утицај вршњака наспрам утицаја родитеља (Рот 1983: 281), док Колберг разматра неколико степена моралности. И једна и друга теорија, као теорије когнитивног развоја, „не могу порицати значај социјалних агенаса ни улогу ни важност различитих облика социјалног учења” (Рот 1983: 283). Оне се надопуњују.

Развојем интелектуалних вештина код детета се развија и моралност. Пијаже је одредио две фазе моралног развоја: „*хетерономна моралност*” (5–7 година) и *аутономна моралност* (8–12 година) од којих једна постепено надвладава другу” (Зотовић, Јерковић 2017: 230). Интелектуални развој

у раној фази одражава се и на морални развој. У првој фази моралног развоја доминира егоцентризам и реализам, те дете сматра да је морално оно што од њега одрасли захтевају да уради, моралне норме су за њега непроменљиве. Ово произлази из чињенице да дете у тој фази интелектуалног развоја не може да се „стави у угао гледања” других. У овој фази оно не учествује у доношењу правила која се тичу, на пример, његовог понашања. Тако разликујемо: 1) „моралности ауторитетна и дужности: бити добар значи бити послушан; 2) његововање слова, а не духа закона: нагласак на кажњавању [...] Дете сматра да се казна примењује ради казне, без обзира на природу забрањеног акта – што је казна оштрија, то је правичнија; 3) објективно схватање одговорности [...] дете приликом процењивања неког поступка води рачуна само о физичким последицама дела, али не и о намери починиоца” (Зотовић, Јерковић 2017: 230, 231). Касније, у фази развоја аутономне моралности, дете схвата да се нека правила могу мењати, те уместо егоцентризма и реализма, односно *дечије њослушности*, јавља се аутономни морал, а дете је „свесно да је оно само пристало да се у свом понашању равна према одређеним прописима, а ради користи за себе самог и ради користи за другог” (Рот 1983: 281). „Као морално, дете сада оцењује шта је у складу са прихваћеним моралним нормама. Прихватањем најопштијих моралних принципа и правила код детета се формира савест.”¹ Одрастањем, сарадњом у групи, социјализацијом, дете стиче знање о прихватљивим и неприхватљивим начинима понашања, те тако гради однос према друговима, родитељима, стиче самоконтролу. „Разлика између принуде и сарадње” (Миочиновић 1988: 23) важна је карактеристика Пијажеове теорије моралног развоја. Пијажеова теорија наишла је на различите критике и преиспитивања (Констанцо, Мек Кечни, Аронфрид, Боем, Бандура, Мекдоналд и др.)², као и на замерку што не прецизира начин преласка из једног стадијума у други.

Лоренс Колберг се ослонио на Пијажеову теорију, али је детаљније описао развојне фазе. Он дефинише моралност као „принцип правде” (Зотовић, Јерковић 2017), а нивои у развоју су: *њрејиконвенционални*, *конвенционални* и *њосјиконвенционални*. Сваки од њих у себи разликује различите начине размишљања, као и по две фазе. Пример је дат у Табели 1.

¹ Преузето 21. 6. 2020. са сајта: www.pef.uns.ac.rs.

² Видети више у: Миочиновић (1988): Љиљана Миочиновић, *Коњнињивни и афективни чињниоци у моралном развоју*, Београд: Просвета.

Табела 1: Стадијуми моралног развоја по Колбергу³

Претконвенционални	Стадијум 1: Хетерономна моралност (избегавање казне, страх од ауторитета) Стадијум 2: Инструментална моралност (исправно је оно што је једнако)
Конвенционални	Стадијум 3: Узајамна моралност (брига за друге; бити добар, јер то очекују блиске особе) Стадијум 4: Моралност друштвеног система (исправно је поштовање реда, правила, што доприноси друштву)
Постконвенционални	Стадијум 5: Моралност људских права и друштвене добробити (опште корисно, заштита права) Стадијум 6: Универзални етички принципи (једнакост људских права; кршење права није прихватљиво)

Закључујемо да је морални развој условљен развојем интелекта. Морално процењивање је садржајније што је стадијум виши. Стадијуми у развоју су иререверзибилни и општи. Јасно је да ће се у неким периодима развоја деца задржавати више, а у неким мање, што зависи од срединских услова у којима се дете развија. Колберг сматра да се на развој моралног мишљења може утицати *аргументованим излагањем, расправом, преузимањем њуђе улоге*.

У својој теорији он истиче да се „мора правити разлика између *структуре* моралног суђења и *садржаја*” (Миочиновић 1988: 45). *Структура* је размишљање о некој дилеми, док *садржај* чини „избор одређеног решења” (Миочиновић 1988: 45). Према мишљењу Колберга, „моралност је правда, односно узвратност између јединке и других особа у њеној средини” (Миочиновић 1988: 56).

И Колбергова теорија наишла је на критике. Керол Гилиген сматра да узорак у Колберговој теорији није обухватио припаднице женског пола, те да се оне касније сматрају као „мање моралне”. Она заступа схватање да жене поседују *моралности брије*. Такође, замерано му је што шести стадијум моралног развоја није био обухваћен испитивањем, већ је теоријски стадијум (Зотовић, Јерковић 2017).

³ Табела је настала по угледу на Зотовић, Јерковић (2017): Marija Zotović, Ivan Jerković, *Razvojna psihologija*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, стр. 234, као и ППТ за предавања са www.pef.uns.ac.rs (приступљено 21. 6. 2020).

2.1. Алтруистичка мотивација Мартина Хофмана

Да би се разматрала Хофманова теорија моралности треба поћи од дефинисања емпатије. Постоје различите дефиниције емпатије, које се суштински односе на исто. Аутор Жељко Младеновић⁴ наводи да, када је реч о емпатији, треба говорити о емотивном, али и о когнитивном процесу. Наводи да неки аутори дефинишући емпатију једначе је са симпатијом, али и да је одређивање емпатије „блиско са *теоријом ума*” (Младеновић 2019: 12). Младеновић објашњава емпатију, позивајући се на тврдње других аутора, као *сиособности*, односно *особине личности*, те истиче да су важни наредни и развојни фактори. Аутор наводи да „емоционална или афективна емпатија подразумева јављање емоција (афективних реакција) на основу опажања стимулуса које емитује друга особа [...] процес подразумева увиђање емоционалне конотације, препознавање емоције на основу сигнала и саучествовање” (Младеновић 2019: 12). Когнитивни аспект је покушај, како наводи аутор, „да се ставимо у позицију друге особе, да мислимо како она мисли” (Младеновић 2019: 12). Аутор наглашава да на развој емпатије утичу: 1) наслеђе, 2) неурални развој, 3) темперамент и 4) фактори учења (Младеновић, 2019: 13). Емпатија утиче на схватање стања друге особе, али и на мотив помагања другима. Налазимо је „у основи алтруистичког, про-социјалног и моралног понашања” (Младеновић 2019: 13).

Мартин Хофман дефинише емпатију као „емотивну реакцију која је у већој мери одговарајућа за ситуацију у којој се налази друга особа него за властиту” (Хофман 2003: 13). Истиче пет ситуација, моралних дилема, које у основи имају емпатију и које „покривају већину моралних области” (Хофман 2003: 13), а тичу се *иосмайрача* и *иосмайраної*: 1) особа је недужни посматрач, 2) особа је прекршилац, 3) виртуелни прекршилац, 4) више особа су жртве и посматрач треба да направи избор међу моралним захтевима жртава којима ће се повинovati и 5) брига за друге насупрот принципу правде. Моралне дилеме које Хофман разматра у ових пет наведених ситуација су: 1) како се осећа особа која пружа помоћ и да ли ће помоћи у одређеној ситуацији; 2) да ли се особа уздржава од тога да повреди другу особу; 3) иако виртуелни прекршилац, особа верује да је неком наудила; 4) коме помоћи – како направити избор када је више њих угрожено и како помоћи другом ако се то коси са принципом правде (Хофман 2003). Хофманова теорија базира се на посматрању емпатије као емотивне реакције на другу особу (афективна компонента). По теорији овог аутора, алтруистичко и агресивно понашање је урођено. Људи „имају урођену

⁴ О дефинисању емпатије код домаћих и страних аутора видети у: Младеновић (2019): Жељко Младеновић, Читање књижевних дела и развој емпатије, *Учење и настава*, 5/1, 11–26.

способност да доживе емоционално стање друге особе” (Миочиновић 1988: 86). Хофман сматра да емпатија „има *афективну, когнитивну и мотивациону* компоненту” (Миочиновић 1988: 86), те да доживљавање емоција других зависи од когнитивног закључивања. Миочиновић наглашава Хофманово схватање да деца треба да доживе што више различитих емоција, и оних негативних, да би касније лакше могла да схвате како се неко осећа, односно да се *савлада на њихује местио* (Миочиновић 1988: 91). *Савлађање на њихује местио* захтева виши степен когнитивног развоја и, како наглашава Миочиновић, прво је потребно „регистровати драж”, а потом је у „машти реконструисати” (Миочиновић 1988: 92). У когнитивном развоју дете досеже до 4 нивоа емпатије: 1) *глобална емпатија*, 2) *евољуционарна емпатија*, 3) *емпатија са осећањима друге особе* и 4) *емпатија са оштрим недовољним положајем друге особе* (Миочиновић 1988: 97–100). Дете осећа емпатију према другој особи чак и ако само чује или прочита о томе, што ће у нашем раду бити од важности. Хофман истиче да „постоје одређене структуралне сличности у људским физиолошким и когнитивним системима реаговања, при чему слични доживљаји изазивају слична осећања. Слична, али не идентична” (Хофман 2003: 65). Како наводи Миочиновић, што је неко више сличан нама, то је и емпатијска реакција јача. Тврђом се указује на то да је способност да се емпатише са другима предодређена, те да би требало да буде већа, како истиче Хофман, код људи исте културе. Како би се премостио јаз између егоизма и моралности, емпатија има значајну улогу (Миочиновић 1988: 93).

С обзиром на то да је емпатија у основи моралног понашања, у раду ћемо указати на везу емпатије и принципа моралности. Хофман истиче да је „морална структура *мрежа* емпатијских осећања, когнитивних представа и мотива”. Она обухвата, како наводи Хофман, и: *принципе; норме понашања; правила; доживљаје шта је погрешно а шта исправно; представе нечијеј понашања које је повредило или помогло другима; осећање самоокривљавања и кривице* (Хофман 2003: 129). Наведена структура осећања, истиче Хофман, повезана је моралним принципима, шта је добро, а шта не, као и заједничким емоцијама: емпатијска и саосећајна узнемиреност, емпатијски бес, осећање неправде и кривице (Хофман 2003: 129). Морално понашање није само израз моралних принципа, већ је баланс између моралних и егоистичних мотива (Хофман 2003). Људи „морају да поседују како егоистички мотив самоочувања тако и унутрашњи мотив вођења рачуна о другима” (Миочиновић 1988: 85).

2.2. Емпатија и морални принципи Мартина Хофмана

Емпатијска моралност је у основи просоцијалног понашања и ослања се на моралне принципе. Принципи се активирају емпатијом и осећајем кривице, како наводи Хофман. Ови принципи помажу особи да одлучи којој жртви ће помоћи, као и да ли ће принцип правде или бригае за друге преовладати (Хофман 2003). За принцип бригае, Хофман каже да је „морални императив” (Хофман 2003: 208). Емпатија и принцип бригае су независни и међусобно „подржавајући” (Хофман 2003: 209). Брига је идеја да увек треба помоћи другом, како истиче аутор. Када је реч о правди, Хофман се више усмерава на дистрибутивну правду, односно *кријеријум њерасјоделе ресурса*, у односу на кривичну правду, критеријуме кажњавања. Дистрибутивну правду сагледава кроз заслугу, једнакост и потребу (Хофман 2003: 211). За Хофмана реципроцитет је у основи правде. „Емпатија може бити уткана у моралне принципе [...] јер когнитивне димензије принципа смањују ограничења емпатије. Принципи, такође, имају добити из повећавања са емпатијом јер им емпатија додаје мотивационе карактеристике” (Хофман 2003: 219). Развојни процеси у правди који су засновани на емпатији су: а) „лично искуство као посматрача или жртве, б) социјализација у породици [...], в) социјализација ван породице [...], г) апстракција и организовање принципа правде” (Хофман 2003: 233) према сопственој посвећености. У појединим ситуацијама, наводи Хофман, постоји сукоб између принципа бригае и правде. Допринос видимо у емпатији која је конгруентна са оба принципа (Хофман 2003: 248).

3. Интерпретација романа у старијем основношколском узрасту и развој моралности

У старијем основношколском узрасту предвиђена је обрада неколико романа. Реформом програма наставе за предмет Српски језик и књижевност и њеном усмереношћу на исходе, од пре неколико година, списак романа предвиђених за обраду је проширен. У раду ће акценат бити на одабраним предложеним романима датим у Табели 2.

Табела 2: Романи у настави од 5. до 7. разреда

Роман	Поступци јунака; ситуације; доживљај	Развој моралног мишљења / метод
<i>Хајдуци</i> , Б. Нушић	Казна за непромишљено дело; отпор неправди	Расправа / дискусија
<i>Аћи и Ема</i> , И. Коларов	Одбаченост; саосећајност	Алтруизам / логичко мишљење, аргументовано излагање, преузимање туђе улоге
<i>Доживљаји Тома Сојера</i> , М. Твен	Превртљивост; несташлук, кажњавање	Аргументовано излагање
<i>Орлови рано лете</i> , Б. Ђопић	Мотив прераног одрастања; рана одговорност за тешке животне ситуације, отпор неправди	Исправно је оно што доприноси добро групи / расправа / дискусија
<i>Дечацци Павлове улице</i> , Ф. Молнар	Борба за градилиште, „прави, мали рат“, живот у којем су „час тужне час веселе борбене слуге“, узалудна борба, жртвовање малог Немечка, отпор неправди	Алтруизам / аргументовано излагање
<i>Хајдук Сиванко</i> , Ј. Веселиновић	Мотив освете; неправедна оптужба; искрена љубав; отпор неправди	1. Исправност је оно што доприноси добро групи (моралност друштвеног система) 2. Добро за највећи број људи; заштита својих права (моралност људских права и друштвене добробити); аргументовано излагање
<i>Мали Принци</i> , А. де Сент Егзипери	Пријатељство, кајање, брига за другог	Расправа / дискусија

У програму наставе за осми разред⁵ није предвиђена обрада романа у целости, те нису део ове анализе. Обрада дела у настави може бити интерпретација, осврт или приказ. Акцент је на интерпретацији, јер је интерпретациони приступ обради за наставу књижевности – најобухватнији. У интерпретацији се полази од ученичког доживљаја дела, па се тек онда аналитичко-синтетичким путем, дискусијом, добро усмереним истраживачким задацима сагледава фабула романа, поступци јунака, поруке и стилска

⁵ Програм наставе пре увођења исхода.

средства којима писац уобличава дело. Интерпретација се остварује „дискусијом” између самог дела и младог читаоца. Како би читалац могао да доживи дело на прави начин, потребно је да се фантазијски и маштом уживи и саживи са јунацима дела, фабулом и амбијентом. „Естетско доживљавање и критичко мишљење, морално просуђивање и асоцијативно повезивање” јесу неки од циљева програма наставе⁶. Ваљана интерпретација, која зависи од варирања приступа и метода обраде, то омогућава. Истраживања која су испитивала утицај читања књижевних дела и емпатије истичу неколико процеса. У питању су „процеси: симулације, замишљања, поистовећивања, пројекције и транспортације” (Младеновић 2019: 14). „Транспортација је термин који се односи на то колико читалац замишља сцене и ликове у одређеној епизоди приче (Гериг 1993, према: Младеновић 2019: 15), то јест колико се читалац одваја од реалности и преноси у причу коју чита” (Младеновић 2019: 15). Многи аутори су се бавили везом између транспортације и афективне емпатије (Дејвис 1980; Џонсон 2012; Оутли 1994; Батсон и др. 1997, према: Младеновић 2019). Истичемо ове процесе јер су повезани са емпатијским доживљајем књижевног дела, а самим тим и са моралним принципима. У раду ћемо кроз наведене процесе и моралне дилеме, као и стратегије за вођење моралних проблема, те кроз интерпретацију наведених дела, показати теорију моралног развоја Мартина Хофмана⁷ (Табела 3).

Табела 3: Процеси, дилеме и стратегије⁸

Процеси	Дилема	Стратегија
Симулација	Поступак јунака	Упознавање са дилемом
Замишљање		Заузимање става
Поистовећивање		Дискусија
Пројекција		
Транспортација		

⁶ Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, број 88/17.

⁷ У приказима интерпретација користиће се термини/тврдње теорије моралног развоја Мартина Хофмана, без навођења цитата истих: емпатијска узнемиреност, казна, дистрибутивна правда; мотиви: самоочување, кривица; морални принципи: брига, правда; однос посматрача и посматраног/прекршиоца; осећај неправде; погрешно/исправно; емпатија, моралне дилеме и сл. Више у: Хофман (2003): Martin Hofman, *Empatija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta.

⁸ Дефинисање стратегија је преузето са ППТ презентације Љ. Миочиновић *Морални развој и морално васпитање*, 2004, <https://pefja.kg.ac.rs/materijali-za-nastavu/> (приступљено 19. 7. 2020)

Роман *Хајдуци* Бранислава Нушића – „притајена иронија и хумор, пустиловна жудња за непознатим, прихватање изазова неизвесности и неспутане слободе јачи су од забране, родитељске строгости и очекиване казне” (Пијановић 2005: 231). Приче и историјска основа о јуначким хајдучким делима навеле су мале јунаке да се одметну у хајдуке. У интерпретацији са ученицима, износи се фабула романа, а потом се разговара о поступцима јунака. Читајући роман, ученици су се уживљавали у дело замишљајући јунаке, поступке, у машти су их надограђивали и реконструисали. Моралне дилеме које се јављају су: 1) због непромишљеног поступка – одласка у хајдуке, дечаци бивају кажњени од стране родитеља; 2) како би увећао своје јуначке подвиге, Чеда Брба – лаже; 3) морална дилема родитељске бриге.

Прва и трећа дилема подлежу Хофмановом принципу правде и бриге. Нушић у роману приказује патријархалан приступ васпитању те „казна и страх опамећују, морално прочишћују и уздижу младог човека” (Пијановић 2005: 231). Нушићеви јунаци за свој непромишљени поступак бивају кажњени батинама. Са ученицима се након разговора о поступку јунака тражи да искажу став по питању ове дилеме, те се онда дискутује. Ученици сматрају да је, како би се разликовао добар од лошег поступка, потребно разговарати и указати на погрешке оваквог поступања. Реч је о ученицима петог разреда, узраста 11 година, који могу да развијају емпатију према туђим поступцима чак и ако су само прочитали о томе. Морални конфликт, који се јавља у јунацима, састоји се од емпатијског осећања према топлини породичног дома, родитељској бризи и „правди” коју јунаци желе да задовоље (бег од школе). Вече пред одлазак у хајдуке Нушићев јунак осећа емпатијску узнемиреност и кривицу, наспрам дистрибутивне правде коју жели да задовољи. Ученици с лакоћом емпатишу са јунацима правећи разлику између дечијег несташлука, игре и принципа бриге. Уочавају да се вредносни систем некадашњег времена променио у односу на данашњи, те да се писац „подсмева, руга и подучава” (Пијановић 2005: 231). Морална дилема лажи Чедџе Брбе отвара питања за нову дискусију са ученицима, јер намеће се начело правде и истине. Ученици оштро осуђују лаж, па макар она била и „бела лаж”.

Роман који се обрађује у петом разреду је и Коларовљев модерни роман *Аџи и Ема*. Реч је о роману невеликог обима, „упрошћеног садржаја” према Павлу Илићу, али роману који доноси свакидашњи савремени проблем – проблем отуђености и одбачености. Реч је о дечаку Аџију за којег родитељи немају времена. Овде је принцип родитељске бриге нарушен, те пажњу и бригу дечак добија од старице Еме за коју постоји интерпретативна дилема да ли је прави или измишљени Аџијев пријатељ. Са ученицима се прво разговара о утисцима о прочитаном, јер је могућност транспортације већа због присутног начина живљења у савременим породицама, али

и због чињенице да је снимљен истоимени филм у режији Милутина Петровића. Моралне дилеме, дате као схватање живота, пријатељства, отуђености, прожимају се кроз цео роман. Ученици „формирају осетљивост за уочавање [...] опажају поступност и слојевитост у конструисању лика. Уочавају везу између тока догађаја и етичко-психолошког профила јунака [...]” (Димитијевић 2018: 182). Многи методичари књижевности сложиће се да сваки читалац доживљава роман у складу са својим читалачким контекстом, али и да „што је читатељ/читатељица млађи/млађа, емоционално је реагирање на потицаје у роману јаче, доминантније” (Росандић 2005: 457, 461 према: Димитријевић 2018: 182). Методички приступ развоју моралности ће се реализовати *ставањем на њуђе месџо*. Осећај емпатијске узнемирености ученика произлази из моралног принципа шта је добро, а шта не. Он наводи на закључак да јунак у делу, дечак Аги, треба да „помири” два своја осећања: мотив самоочувања и кривице. О осећају кривице разговара се са ученицима. Да ли је понашање родитеља Агијева кривица, јер, према Хофману, „кривица прекршиоца заснована на емпатији може бити прототип свих кривица [...] стварних и измишљених” (Хофман 2003: 181). Речено је да емпатија зависи од когнитивних закључивања, а за преузимање туђе улоге потребан је виши когнитивни стадијум. Ученици „заузимају улогу Агија” и разговара се :1) да ли је Аги крив што родитељи не обраћају пажњу на њега; 2) да ли је принцип бриге задовољен; 3) који су поступци и принципи потребни да би се Аги осећао прихваћеним. Након дискусије долазимо до следећих закључака. Ученици наводе да Агијева кривица није у томе што родитељи не обраћају пажњу на њега, па макар кривица ишла и до елемената фикције. Међутим, аутор романа нас овде негира тврдњама да родитељи стално некуда јуре, да је Аги велики дечак и да ако треба нешто, он ће тражити. Ученици се питају треба ли да тражи родитељску бригу и пажњу. Наводе пример да када је Аги био болестан, неговала га је старица Ема, а не они. Потребно је да, у складу са Хофмановом тврдњом, емпатија утиче на мотив помагања другима, јер је она урођена, те да је принцип бриге морални императив. Оваквим приступом интерпретацији романа код ученика се утиче на развој аргументованог излагања, изналажења тврдњи у делу, као и на развој алтруистичког понашања. Јача се осећај емпатије, док се њена афективна компонента подиже на виши ниво.

Несташан, враголаст дечак, сироче, о коме брине тетка Пола, приказан је у роману Марка Твена *Доживљаји Тома Сојера*. Авантуристички роман приказује пустоловине главног јунака, али намеће и неколико моралних дилема:

- несташлук или брига за друге;
- емпатија према туђим осећањима;
- принцип правде.

Лик Тома Сојера се развија као морални лик од егоцентричног несташка, преко емпатије и бриге за тетку Поли и Хаклберија Фина. Јавља се љубав и брига за Беки, а моралност се развија до принципа дистрибутивне правде када у судници изјави ко је починилац кривичног дела. Конгруентни принципи бриге и правде уочавају се као развојни процеси у правди засновани на емпатији. Том по проналаску блага жели да Хаклберију обезбеди пристојан живот. Пролазећи кроз пустоловине Тома Сојера, кроз дискусију, ученици аргументују Томове поступке за које сматрају да су морално прихватљиви, али и оне који се косе са тим. У приказу контраста развоја лика долази се до опште поруке романа да смисао живота није могућ без правила друштвеног понашања, односно норми које доносе друштвено прихватљиве вредности. Стратешки, ученици се прво упознају са дилемом које Том има, заузимају свој став/аргумент о томе, а потом се дискутује. На часу интерпретације организује се расправа ЗА и ПРОТИВ, па се око појединих ситуација из романа, уз аргументовано излагање, дискутује. Могуће ситуације су: лаж/истина око кречења ограде; лаж/истина око пијења лека против болова; брига и правда око поступка Беки Тачер (цртање професора Робинса); одлазак у гусаре – брига за друге; откривање починиоца убиства – добробит, моралност/последица; проналажење блага...

Учећи се да аргументовано процењују поступке јунака, емпатишу са њима и доносе закључке, код ученика се кроз осећај усмеравања пажње на дате ситуације, односно увиђањем „слике жртве”, изазивањем осећаја емпатијске узнемирености и кривице⁹ (нпр. када Том сведочи на суду), имплицирају морални принципи по моделу посматрача и прекршиоца.

У шестом разреду се интерпретирају романи *Орлови рано леће* и *Децаци Павлове улице*. У роману *Орлови рано леће* Ђопић јунацима даје карактерне особине које се очитују у њиховим надимцима. Писац подстиче читаоца да „заједно са јунацима учествује у његовим дешавањима” (Петровић 2008: 265). Јунаци су носиоци позитивних особина, али како би их истакао, писац их контрастира јунацима негативних. Роман приказује прелазак из безбрижног детињства у сурову стварност – рат. „Млади одметници као колективни јунак и њихов учитељ-батинаш антиподи су исте приче. Они су њено лице и наличје.[...] Радња кулминира 'ратом' бранилаца логора и родитеља који би своју децу да ослободе од њих самих. То је нови парадокс родитељског умовања и поуке” (Пијановић 2005: 238, 239). Морална дилема се огледа у исправности онога што доприноси добро групи. Јунаци се одмећу у хајдуке како би избегли батине учитеља. „Учитељ-батинаш постао је жртва сопствене педагогије” (Пијановић 2005: 239). Ученици емпатишу

⁹ Више о овоме у: Хофман (2003): Martin Hofman, *Empatija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta, 92–107.

са јунацима дела у погледу незаслуженог кажњавања батинама и подржавају њихово одметање у хајдуке, али оштро осуђују родитељски „напад на логор”. Овде је емпатија изазавана суђењем о туђем понашању, као и суђењем о свом (Хофман 2003: 227). Читајући, ученици „осећају бес због нечијег некоректног третирања жртве” (Хофман 2003: 227), али и „сукоб између нагона да помогну и закона” (Хофман 2003: 227). Емпатија утиче на морално процењивање. Током интерпретације ученици емпатишу са јунацима, подржавају њихов одлазак у хајдуке, сажаљевају њихово „брзо” одрастање. Емпатијска моралност током интерпретације романа „унапређује превазилажење граница и емпатисање ван сопствене групе” (Хофман 2003: 229).

Роман о ђачкој дружини, сличан по тематици удруживања и борби за правду, приказан је у делу *Дечаци Павлове улице* Ференца Молнара. Дечаци се боре за игралиште, а та борба прераста у прави мали рат. Праве се стратегије за напад, одбрану. Поражавајући податак на који ученици шестог разреда наилазе читајући роман јесте да су се дечаки узалуд борили за нешто што им касније није ни припало, јер је на том месту настало градилиште. Молнар приказује сазревање дечака који схватају „шта је заправо живот, чије смо сви борбене, час тужне, час веселе, слуге” (Молнар 1968: 157). Моралне дилеме које се разматрају јесу:

- издаја другова;
- борба за нешто „своје” по цену страдања/умирања једног јунака;
- неправедне оптужбе.

Преузимањем туђе улоге, уживљавањем у ситуације које су блиске ученичкој стварности, долази се до одговора. Наиме, ученици истичу да су се као млађи и сами окупљали и играли „рата”. Моралност која се развија базира се на принципима правде и бриге. Јер, издати друга није морално. Мали Немечек каже: „Боље ме удавите у води и претуците ме, али ја нећу бити издајица као неко што тамо стоји [...]” (Молнар 1968: 76). Молнар истиче да нису сви људи једнаки и да по цену болних осећања сазнајемо о томе. Заштитнички и брижно се Бока, председник дружине, опходио према Немечку, који касније, зарад правде и истинољубивости, умире. Морална дилема која се намеће ученицима је зашто се то дешава. Сматрају да није праведно награђен за своја добра дела. Оппрост који Геред тражи, јер одустаје од придруживања „Црвеним кошуљама”, не наилази у потпуности на одобравање ученика. Хофман у делу *Емпаџија и морални развој* наводи да „одговарајући морални принцип изазива емпатијско осећање неправде” (Хофман 2003: 225), он говори о „неправедној виктимизацији”. Истиче да када је неко доживео неправедну виктимизацију спремнији је да емпатише са другима који се тако третирају (Хофман 2003). При интерпретацији романа код појединих ученика се евоцирају наведени морални принципи и

емпатијска осећања, те они говоре о њима, поредећи лично искуство са поступцима јунака. За наставу књижевности је то значајно јер начин остварења наставе то сугерише.

„Класификован као историјски роман, *Хајдук Станко* је прожет са два основна мотива – мотивом љубави и освете” (Урошев Палалић 2019: 141). Неправедно оптуженог Станка принцип правде наводи да одбегне у хајдуке и да се освети. У лику Станка, Веселиновић супротставља доброту и правичност спрам лажи и неистине. С обзиром на то да је реч о узрасту ученика седмог разреда, када се по Пијажеовој теорији моралног развоја јавља период *аутиономне моралности*, ученици могу да процењују добро од лошег, да критички сагледавају последице деловања, хипотетички размишљају, доносе закључке. Наведено се користи у расправи са ученицима, постављањем питања да ли је морално осветити се, као што чини Станко. Разговара се о принципу бриге и правде. Како би заштитио своја права, Станко се налази у моралном расцепу између жеље да помогне својој породици, да докаже своју невиност, односно оповргне неправедну оптужбу и закона. Ученици критички сагледавају наведено, осећају емпатијску узнемиреност јер принцип правде заокупља њихову пажњу. Често се дешава, како наводи Хофман, да се несвесно осуђују жртве, и на то треба указивати, како он истиче. У разговору са ученицима долази се до закључка да никакви унутрашњи нагони не могу урушити принцип правде и моралности, јер није морално убити и светити се.

Интерпретација невеликог романа *Мали принц* учи ученике значају пријатељства, љубави, али је присутан и принцип бриге за другог. Поред указивања на универзалне мисли и поруке романа, значајно је истаћи и морални принцип бриге Малог принца за своју ружу. С обзиром да је принцип бриге „морални императив”, ученици уочавају да је јунак поступио неправедно према ружи судећи по њеним речима, а не по делима. Брига и љубав су овде испреплетани. Мали принц уочава да је његова ружа јединствена – јер је његова. Приказан је и принцип бриге, као основни морални принцип добробити за другог – потребе за храном, самопоштовањем, склоништем (када Мали принц ставља ружу под звоно, истакла О. У. П). Како каже Хофман, „емпатисање са конкретним жртвама води до потврђивања принципа бриге” (Хофман 2003: 209). Стављањем на туђе место и аргументованим излагањем ученици запажају да Мали принц осећа емпатијску узнемиреност јер је занемарио своју ружу и у више наврата плаче. Осећа кривицу због онога што ће се десити ружи без његове заштите. Ученици седмог разреда разложно уочавају мотив бриге за другог наводећи поступке Малог принца, али и руже (када се претвара да јој није добро).

Постоје четири метода моралног васпитања: 1) метод *йоучавања*, 2) *уверевања*, 3) *навикавања* и 4) *сјречавања*. Како би се у настави развијало

морално васпитање, потребно га је средствима усмеравања (савет, пример, рад...), подстицања (признање, похвала, награда, обећање...) и спречавања (надзор, упозорење, казна...) остварити (Грандић 1999). У васпитно-образовном процесу интерпретације наведених дела највише се користе средства усмеравања и подстицања, док се средства спречавања користе у смислу сагледавања поступака ликова. Указивање, кроз усмеравање, на њихове негативне поступке понашања утиче на развој моралног става ученика.

4. Закључак

Интерпретација романа треба да задовољи образовне, функционалне и васпитне циљеве наставе. Овде смо дали приказ функционалних циљева који се односе на ученичку способност запажања, закључивања, замишљања и анализирања. Добра интерпретација као основу узима књижевни текст и његове вредности, али се интерпретација романа често повезује са ученичким искуством, омогућује ученицима да „уђу” у литерарни свет дела, али и да се од њега и дистанцирају (Росандић 1979). Интерпретација романа утиче на развој ученичке језичке, али и опште културе. Износени ставови о поступцима јунака, њиховим дилемама и поступцима, ученици граде свој морални приступ проблему. Младеновић истиче да „докле год говоримо о ликовима, остајемо у домену књижевне теорије, а уколико говоримо о личностима прелазимо у домен психологије и приближавамо радњу књижевног дела животу” (Младеновић 2019: 20). Како бисмо указали на везу интерпретације романа у старијем основношколском узрасту и развоја моралности, у интерпретацији би требало водити рачуна о узрасту ученика, о контексту у којем се интерпретира роман, о ликовима, односно личностима о којима се говори. Анализирајући поступке јунака потребно је руководити се принципом бриге и правде, али се водити и мрежом осећаја кривице и емпатијске узнемирености. Треба узети у обзир да сви ученици не реагују исто на дате импулсе, па сходно томе прилагодити интерпретацију. У анализи и развоју моралног расуђивања важно је ослањање на емпатију, препознавање туђих осећања, способност преузимања туђе перспективе, односно стављање на туђе место, као и могућност емпатијског уживљавања. Наставник може да се у току интерпретације води различитим техникама у раду. На пример, може од ученика тражити да из угла лика/личности кажу како се осећа, аргументовано образлажући наводима из текста; може захтевати да у складу са принципом правде и бриге измене крај романа – другачији завршетак (нпр. романи *Хајдук Сџанко*, *Мали њринци*). Може се организовати расправа, као што је било речи, али се може направити и судница са представницима окривљеног, браниоца, судије и пороте (*Дечаџи Павлове улице*). Могуће је направити плакате са

идејом *Није морално да...* на којима би ученици износили уопштене закључке на основу поступака јунака (*Није морално да издам другове; Није морално да не доносим добро јруји; Није морално да не дринем о друјом* и сл.). У раду смо изнели теорије моралног развоја Пијажеа и Колберга, али смо акценат интерпретације романа засновали на теорији моралног развоја Мартина Хофмана.

Читање романа, емпатисање и развој моралних принципа утичу на развој емотивних, когнитивних и социјалних компоненти личности. Анализирајући романе, уживљавајући се у ситуације које су предложене, обогаћујемо сазнање ученика и могућност преношења датих ситуација у могуће стварне, животне.

Извори

Егзипери (1981): Антоан де Сент Егзипери, *Мали јринци*, Београд: БИГЗ.

Коларов (2016): Игор Коларов, *Аџи и Ема*, Београд: Лагуна.

Молнар (1968): Ferenc Molnar, *Дејаси Павлове улице*, Београд: Младо поколење.

Нушић (1995): Бранислав Нушић, *Хајдуци*, Београд: Bookland.

Литература

Грандић (1999): Радован Грандић, *Основи педагогије*, Нови Сад: Филозофски факултет, Катедра за педагогију.

Грандић, Гајић (1998): Радован Грандић, Оливера Гајић, *Теорије интелектуалној васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Грдинић (2001): Никола Грдинић, *Хајдук Стијанко* – романтичарски роман Јанка Веселиновића, *Дометни*, 19–23.

Димитријевић (2018): Маја Димитријевић, Тумачење књижевног јунака у роману за млађи школски узраст, *Књижевност за децу у науци и настави*, зборник радова, књ. 21, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 175–185.

Зотовић, Јерковић (2017): Marija Zotović, Ivan Jerković, *Razvojna psihologija*, Београд: Centar za primenjenu psihologiju.

Миочиновић (1988): Љиљана Миочиновић, *Когнитивни и афективни чиниоци у моралном развоју*, Београд: Просвета.

Младеновић (2019): Жељко Младеновић, Читање књижевних дела и развој емпатије, *Учење и настава*, V/1, 11–26.

Петровић (2008): Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечије игре.

Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна љубав*, Београд: СКЗ – Учитељски факултет.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, број 88/17.

Росандић (1979): Драгутин Росандић, *Методички приручник за роману*, Сарајево: ИГКРО „Свјетлост”, ООУР Завод за уџбенике.

Рот (1983): Nikola Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Урошев Палалић (2019): Оливера Урошев Палалић, Роман *Хајдук Сиванко* – између љубави и освете (Интертекстуалност на примеру основношколске интерпретације романа Јанка Веселиновића *Хајдук Сиванко*), *Књижевности и језик*, LXVI/1, Београд, 139–153.

Хофман (2003): Martin Hofman, *Empatija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta.

Интернет извор

<http://psihologija.ff.uns.ac.rs/kursevi2014.php?nast=NA28&koji=PSOR-ROK07>, приступљено 20. 6. 2020.

Olivera V. Urošev Palalić

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

PhD student

METHODOLOGICAL APPROACH TO THE MORAL
DEVELOPMENT OF UPPER ELEMENTARY SCHOOL
STUDENTS ON THE EXAMPLES OF NOVELS (APPLICATION
OF MARTIN HOFMAN'S THEORY OF MORALITY)

Summary: This paper deals with the importance of the development of moral thinking, through the interpretation of novels in upper classes of elementary school. A good interpretation starts with student's experience and assessment of main characters' acts and their attitudes. Within school classes, it is possible to follow the moral development of students, which is the aim of this paper. In adolescents aged 11 to 14, abstract, logical thinking is developed, as well as inductive-deductive reasoning; therefore, the starting point of this study is based on psychological theories of moral thinking development. By giving concrete methodological examples based on Hoffman's theory of morality, it is shown how the moral development of students is encouraged and built by interpreting literary works – novels (novels included in the elementary school curriculum). The contribution of this paper is based on the assessment of students' moral development at certain age.

Keywords: moral development, novel, upper elementary school students, Hoffman's theory of morality.