

## НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Нишу, на седници одржаној 14. октобра 2015. године, након разматрања предлога Већа Департмана за педагогију, а сагласно одредбама члана 123. став 4., 128. и 32. [с2] Закона о високом образовању („Сл. гласник РС“, бр. 76/2005, 100/2007 – аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45/2015 – аутентично тумачење и 68/2015.), донело је **олуку** број: 299/1-6-2-01 О ОБРАЗОВАЊУ КОМИСИЈЕ ЗА ОЦЕНУ И ОДБРАНУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ кандидата РАИЂЕЛА СТОШИЋА, магистра теолошких наука, под називом: *ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАША САВРЕМЕНОСТ*.

На основу систематске анализе докторске дисертације, Комисија подноси следећи

### ИЗВЕШТАЈ

#### 1. Обим и структура докторске дисертације

Докторска дисертација *ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАША САВРЕМЕНОСТ* мр Раиђеља Стошића, написана је у складу са стандардима прописаним од стране Универзитета у Нишу. Текст докторске дисертације написан је ћириличним писмом на 355 страна текста.

Структура дисертације састоји се од 11 интегралних поглавља.

1. Увод (1-5. странице)
2. Живот и дело Аве Јустина Поповића (6-23. странице)
3. Проблемско-методолошка утемељеност проучавања теоријских основа педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина и наше савремености (24-127. странице)
4. Ава Јустин Поповић о улози морала у развоју конзистентне личности (128-159.

- странице)
5. Теорије и фактори моралног развоја у делу Аве Јустина Поповића (160-239. странице)
  6. Морално васпитање и религија (240-257. странице)
  7. Вредности и моралне оријентације личности (258-290. странице)
  8. Тенденције у савременом васпитању по узору на дело Аве Јустина Поповића (291-315. странице)
  9. Закључци (316-326. странице)
  10. Литература (327-353. странице)
  11. Прилози (354-355. странице).

Свако поглавље састављено је од садржајно-логичких целина које у својој структуралности чине подпоглавља која својом садржајношћу расветљавају наведену целину.

У уводу је укратко изложена мотивација кандидата за проучавањем све израженијег несклада и несрезмера између информација и чињеница с једне стране, и ограничених моралних могућности човека с друге стране, што је подстакло кандидата да трага за *новим педагошким концепцијам у делу Аве Јустина Поповића*. Такав приступ може надоместити недостатке традиционалне концепције, концепције пасивности човека и његове моралне акције. Дакле, теза *Педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића и наша савременост* има за циљ да посебно нагласи оне важне аспекте моралног васпитања које су биле запостављене: развој моралних снага и способности (посебно развој критичког мишљења, креативности и стваралаштва) и оспособљавање човека за морално самоваспитање и морални саморазвој.

Структура дисертације детерминисана је основним питањима: анализом суштине морала и моралног васпитања, духовним механизмима, задацима моралног васпитања, разрадом садржаја и фактора, улогом активности и стваралаштва појединца, развијањем моралних способности и начала, неговање религиозно моралног живота, теоријским основама и концепцијама динамизма моралног васпитања, оспособљавањем појединца за самоваспитање, и другим питањима у призми Јустинових истраживачких дела. Следи интегрално представљање наведених поглавља.

У *Првом* поглављу се разматра приступ моралу и моралном васпитању; *Друго* поглавље посвећено је педагошким аспектима моралног васпитања (циљ, задаци и метод моралног васпитања); у *Трећем* поглављу указујемо на концепције моралног васпитања и њихов домет у делу Аве Јустина Поповића (романтичарска концепција, концепција трансмисије културе, прогресивистичка концепција, концепција дискурса, супсидијарно морално васпитање); након тога *Четврто* поглавље посвећено је улози морала у развоју конзистентне личности, са посебним нагласком на облицима стваралачког и истраживачког учења и мишљења појединца. Духовни механизми љубави, радозналост и мотиви чине компоненте целовито развијене личности; док се у *Петом* поглављу разматрају теорије моралног развоја у функцији дела Аве Јустина (Фројдова теорија, Пијажеова теорија, Колбергова теорија, Хофманова теорија); *Шесто* поглавље посвећено је факторима моралног развоја личности; поглавље које затим следи *Седмо* посвећено је продубљивању и богаћењу круга религиозно-моралних својстава; *Осмо* поглавље посвећено је моделу вредносних оријентација личности и обухвата систем моралних вредности и начела моралног васпитања.

Имајући у виду чињеницу да је комуникација значајан фактор у васпитно-образованом процесу и развоју личности појединаца, те да њена улога сваким даном постаје комплекснија и продире у суштину самог морала и моралног васпитања – овај проблем постављен је у *Деветом* поглављу.

Завршни део дисертације представљају закључна разматрања и педагошке импликације, у оквиру које кандидат коментарише налазе из угла одабраног теоријског оквира, досадашње емпиријске евиденције и на основу сопствених промишљања.

На крају тезе наведен је попис 360 библиографских јединица коришћених у теоријско-методолошком квалитативном приступу теми *Педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића и наша савременост*. Коришћена је релевантна педагошка и друга интердисциплинарна адекватно доступна литература домаћих и страних аутора, која је у мери навођена, анализирана, интерпретирана. Осим главног извора *сабрана дела Аве Јустина Поповића* коришћени су часописи и публикације што је допринело да садржај дисертације буде осавремењен новим научним сазнањима из ове области.

Овај рад је уједно и позив нашој целокупној педагошкој јавности да сагледа дубине и лепоте сопствених педагошких мислилаца, јер наша садашња педагошка мисао углавном се посвећује проучавању и преузимању страних педагошких образаца.

На адекватан начин представљена је тема рада и указано је на приступ који је одабран у проучавању проблема којима се бави дисертација.

## **2. Теоријска и методолошка утемељеност докторске дисертације**

Тематика докторске дисертације *ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАША САВРЕМЕНОСТ* мр Ранђела Стошића је релевантна, актуелна и недовољно истражена. И поред бројних истраживања о моралу и моралном васпитању, данашња научна мисао занемарује педагошки рад Аве Јустина Поповића. Савремени научници својим теоријским приступом наглашавају рад Јустинов на догматско и теолошком пољу, а притом занемарују његов највећи и најважнији допринос моралном васпитању.

*Зашто Педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића и наша савременост?* Чини се да су ове две важне, узајамно повезане димензије човековог постојања (бића), морал и васпитање, данас пред изазовима као ретко када у историјском току наше цивилизације: морал је, не само у свакидашњој народној свести, него често и од стране интелектуалаца, појмљен као мисао одвојена од васпитања. С друге стране, васпитање је данас схваћено не као стална и потребна вредност, већ као предмет слободног тржишта у коме непрестано владају закони понуде и потражње. Због тога проучавање педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића има научни значај, јер сам Јустин, као један од најзанимљивих и најсложенијих интелектуалаца прошлог века, истиче преиспитивање равнотеже морала и васпитања.

Теоријски приступ овом проблему захтевао је комплексну разраду посебног методолошког приступа. Кандидат приступа из другачијег угла јер сматра да је насупрот потреба обраћање пажње на дело Аве Јустина као свеколике педагошке мудрости, из разлога, јер сама Јустинова педагогија није затворена религијска педагогија, већ

*педагогија истине и морала.* Предмет овог теоријско-квалитативног истраживања дефинисан је као *студиозније испитивање схватања педагошких концепција моралног васпитања насталог у оквиру дела Аве Јустина Поповића и његове актуелности у савременој педагогији.*

Сврху проучавања рада *Педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића и наша савременост* кандидат налази између *експлоративног, дескриптивног и експланаторног* проучавања и има карактер научне истине, научног сазнања. Експлоративно проучавање омогућило је упознавање са проблемом и одговор на питање – *Да ли постоје и шта су педагошке концепције моралног васпитања Аве Јустина Поповића?* Дескриптивно проучавање омогућило је опис проблема, појава и карактеристика моралног васпитања у схватањима Аве Јустина Поповића и одговор на питање – *Чиме је одређена компарација традиционалних педагошких концепција, мисли и идеја моралног васпитања и савременог учења Аве Јустина Поповића?* Експланаторно проучавање олакшава нашу намеру да објаснимо – *Зашто педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића и наша савременост?*

Кандидатовом конструктивном и критичком анализом мисли Аве Јустина Поповића о моралном васпитању *целовитије* су сагледани савремени проблеми васпитања и пружена је основа на којој се могу изградити решења поменутих проблема.

Истраживање је било организовано са циљем да се *да се путем анализе и компарације педагошких концепција у делу Аве Јустина, одреде полазне основе и ставови о моралном и религијском васпитању код којих постоји висок ниво слагања, препознају заједничке тачке, као и тачке мимолажења, те да се издвоје оне на које се савремена педагошка теорија може ослонити, као и то да се укаже на ограниченост и превазиђеност одређених ставова, односно, анализа дела Аве Јустина Поповића и евентуално смештање у шири контекст савремене цркве, савременог васпитања и образовања и, уопште, савремености.*

Кандидат је пошао до претпоставке да темељним и исцрпним аналитичким приступом педагошким концепцијама моралног васпитања у делима Аве Јустина Поповића био би дат солидан допринос педагошкој мисли и већем броју педагошких научних дисциплина:

*породичној педагозији* (породица је први, оформљујући и утемељујући принцип морала, у породици почиње и завршава се живот, на животу породице почива живот свих људи, односно целокупно друштво) *школској педагозији* (побољшање живота, организован и плански систематизовани морални рад), *методици моралног васпитања* (необходна и адекватна стимулација и морална активност појединца методама уверавања, навикавања, подстицања и спречавања), *педагозији вредности* (буђење моралних вредносних интересовања), *педагозији развоја* (развијање моралне личности, обликовање истог са свим његовим личним обележјима), *концепцијама васпитања* (креирање нових идеја на основу дела Аве Јустина Поповића које доводе у питање ставове ранијег појимања васпитања као пасивног педагошког процеса), *црквеној педагозији и моралу* (сједињење педагогије морала и вере – цркве у јединствен процес различитим активностима васпитног рада), *постмодерној педагозији* (унапређивање социјализације, комуникације, морано-дијалогског постојања).

Поред теоријског значаја, дисертација има и *практични значај*. Практични значај тезе огледа се у доприносу унапређивања универзално примењивих моралних способности које представљају инструмент за стицање васпитно-образоване праксе. Проучавање педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића и наше савремености резултирао је индикаторима, на основу којих ће се моћи осмишљавати, планирати и реализовати морално биће човека. Посебна вредност овог рада огледа се у значајном развоју морала који је прожет логичким ставом и односом, морала коју личност усваја, идентификује га и спремна је да поступа у складу са тим уверењима. Дакле, морал и морално васпитање представљају основу за развој моралних способности и подстицаја самосталности у процесу васпитних промена.

Основни методолошки приступ изабраном проблему је херменеутички. Овакав приступ сматра се адекватним у проучавању феномена васпитања јер омогућава да се изабрани проблеми анализирају у оквиру друштвено-историјског контекста у којем су настали, да се боље разумеју и адекватније интерпретирају. Метода теоријске анализе и синтезе коришћена је за проучавање основних теоријских питања педагошких концепција у моралном васпитању. Компаративна метода коришћена је на два нивоа. Како су анализирана схватања о моралном и духовном васпитању настала у различитим

педагошким концепцијама, истовремено су међусобно упоређивана да би се одредио степен слагања и мимоилажења међу њима. Компарација различитих ставова насталих у одређеном временском периоду помогла је кандидату у уопштавању и долажењу до значајних закључака о стању педагошке теорије у одређеном периоду. Одабрани научни (примарни и секундарни) извори у овом раду омогућили су кандидату да утврди већи број квалитативних чињеница за извођење закључних разматрања и педагошких импликација. Све наведено говори о методолошкој утемељености дисертације.

### 3. Анализа основних резултата истраживања

Анализа резултата организована је кроз више корака у складу са специфичним задацима истраживања. Имајући намеру да поставке кандидат доведе у везу са мислима и идејама Аве Јустина Поповића о моралном васпитању, анализом педагошких концепција моралног васпитања, романтичарске концепције, концепције трансмисије културе, прогресивистичке концепције, концепције дискурса и "супсидијарног" моралног васпитања, утврђено је да се васпитању моралне личности може приступити на више начина у зависности од његовог циља. Постоје две струје (стране) у педагошком промишљењу моралног васпитања. Разлике међу њима генеришу и различите стратегије о утврђивању циља моралног васпитања.

*Романтичарском концепцијом* Ава Јустин Поповић тумачи процес васпитања не као преношења одређених знања и вештина – не узимајући у обзир значење тих знања за васпитаника као ни његова осећања, већ приступа васпитању као у оквиру којег се нагласак ставља на развој васпитаника, његовим способностима мишљења, емоцијама и осећањима. Посебно је значајан нагласак о важности *слободе* васпитаника која, према Ави Јустину Поповићу, чини извор васпитног процеса и индивидуалног изражавања васпитаника.

Концепција *трансмисије културе* објашњава процес моралног васпитања као пасивног савлађивања чињеница и информација, слепог дисциплиновања људског ума. Морално васпитање, према овој концепцији, заснива се на *мудрости прошлости*, на коришћењу

традиционалних метода рада. Критички приступајући концепцији *трансмисије културе*, Ава Јустин Поповић закључује да је морал особена људска карактеристика човека, те да васпитање треба да се усмери на развој моралне рационалности. Васпитање није имитација за живот, већ припрема за њега. Основни циљ васпитања, је према Ави Јустину Поповићу, развијање људског морала, култивисање и увежбавање морала, побољшање човека као човека.

*Прогресивистичком концепцијом* Ава Јустин Поповић указује на васпитање као процес у коме искуство постаје главни извор и критеријум моралног сазнања. Успостављање моралних вредности бива на исти начин на који васпитаник успоставља истинитост властитог моралног мишљења. Васпитни процес резултира разумевањем а не пуким усвајањем знања. Разумети закључује Ава Јустин Поповић, значи спознати идеје или чињенице у општој структури знања.

Посебно је значајно учење Аве Јустина Поповића о *доживотном васпитању* које омогућује успостављање васпитног континуитета и сталну интеракцију морала са друштвено-економским и политичко-културном реалношћу. Доживотно васпитање побољшава квалитет живота, обезбеђује моралне могућности и социјалну укљученост.

*Педагошком концепцијом дискурса* Ава Јустин Поповић закључује да стварање *педагошке климе* представља процес искоришћавања и развијања свих снага и способности које омогућују да се васпитање што потпуније и свестраније стави у службу моралног узрастања личности. Морално васпитање је *учење кроз чињење – решавање проблема*. Решавање проблема, није само облик и функција мишљења, него исто тако и облик функција учења. Решавајући проблеме закључује Ава Јустин Поповић, васпитаник на врло активан начин усваја знање, формира вештине и навике, овладава културом морала, дакле, развија *сопство (идентитет)*.

Према концепцији *супсидијарног моралног васпитања*, морално васпитање подстиче, инспирише и изграђује код васпитаника смисао за моралну одговорност и истрајност, развија моралну перцепцију проширену личним искуством. Концепцијом супсидијарног моралног васпитања Ава Јустин Поповић утемељује васпитне поступке у којима се формира карактер моралне личности. Морално васпитање степеном индивидуалности и



аутодетерминацијом утиче на изграђивање особине карактера личности, који се, према Ави Јустину Поповићу, сврставају на: *прихватљив, користољубив, акумулациони, таласаст и продуктивни*. Проучавањем педагошких концепција кандидат ставља акценат на повезаност и могуће релације које постоје између њих. Савремена педагогија морала има потребу за новим концепцијама у којим фигурира живо морално васпитање, снажење и превласт моралних доживљаја, моралних ставова и акција.

У савременом друштву, условима мултикултурности и секуларизације, теорије моралног развоја омогућују критички приступ у поступку моралног васпитања и моралног формирања личности. Ава Јустин Поповић на најбољи и најјутентични начин у својим делима излаже један *идеалтички модел* породичног и школског моралног васпитања.

У делима Аве Јустина Поповића су антиципирани бројни аспекти савремене педагошке мисли: *потреба за одмереном употребом педагошких средстава (наставног плана и програма), потреба за акомодацијом васпитача и васпитаника*. Дакле, поштовање васпитаника, ангажовање васпитаника у васпитно-образованом процесу према Ави Јустину Поповићу представља основни део васпитног система, битан педагошки *субстрат* правих педагошких односа који препознаје традиционални, црни, ирационални педагошки однос и најпотпуније изражава активирање аутентичног субјективитета васпитаника.

У његовој морално-педагошкој философији као стални контекст, чак и оних најпрактичнијих аспеката његове морално-педагошке мисли, увек је присутан прототипски педагошки однос Бога и човека, који Ава Јустин Поповић схвата као однос васпитача – васпитаника.

Ава Јустин Поповић у свом учењу никада не одваја морал од еклисиологије, већ инсистира на светотајинском контексту моралног васпитања. Религијско васпитање је благодатно увођење морала у човека и његов живот, чиме се мења његов начин постојања (модус егзистенције) и човек од билошке јединке постаје морални ипостас. За Аву Јустина Поповића сав садржај, смисао и циљ религијског васпитања јесте делатна и практична припрема за улазак у оживљајућу и спасоносну *непојмиву симфонију религије и морала*.

Моралне вредности *предузимљивост, емпатија, слобода, расуђивање, истина, рад, знање, хуманост и морални језик* и морална начела *сврхисходности, активности, позитивне оријентације, социјализације, јединствености, примерености и доследности* према Ави Јустину Поповићу представљају истинску моралну философију, зато што показују пут и начин делатног остварења моралне *онтологије личности*. У делима Аве Јустина Поповића постоји мисао да оспоравање и нарушавање моралних вредности и начела представља угрожавање личности као мислећег, свесног и морално стваралачког бића.

Морално васпитање могуће је креирати, према Ави Јустину Поповићу, комуникативном интеракцијом, комуникативном педагогијом. Посебан нагласак Ава Јустин Поповић ставља на превазилажење васпитне манипулације и стварање идеалне комуникативне заједнице, *заједнице равноправног дискурса*.

Педагошка комуникација у којој личност ступа као самостални или релативно самостални актер, закључује Ава Јустин Поповић, доводи до активирања низа интерперсоналних механизма, из којих резултира доживљавање моралне ситуације и изразито саображавање моралног понашања тако виђеној ситуацији.

Проучавањем нових тенденција Аве Јустина Поповића кандидат је констатовао да педагошка наука, посебно данас, у време урушеног система вредности има потребу да свој васпитни рад усмери на формирање моралне личности која ће бити у стању да се тачно морално информише, да ствара и моралне појаве посматра са различитих становништа, да документује своје моралне ставове и мишљења, да се супротстави свему што је морално неодређено, схвати свој положај и донесе одлуке које имају стваралачки морални карактер.

У прилогу су неке од педагошких импликација које је кандидат издвојио у свом раду:

- Морално васпитање представља процес проширивања људских искустава, а **хуманизам** се у том процесу јавља као средство које пружа васпитанику нова искуства и помаже му да открије нове облике друштвеног живота, развијајући у исто време све његове моралне и социјалне способности. Нужност и потреба за добродетељство, радошћу, задовољство и прихватање намеће се због брзих и

честих промена у којој данас млада генерација живи, и коју је потребно усмерити на прави пут, пут ка хуманом друштву.

- **Морална одговорност** не може се остварити пасивним преношењем друштвених правила и дужности, већ је неопходно обезбедити енергични развој критичке и самокритичке одговорности васпитаника. То је посебно неопходно, јер у времену новог духа и сазнања, морална одговорност ставара живот у коме сваки члан заједнице осећа сигурност и вредновање живота.
- Развијање радно-акционе компетентности могуће је искључиво креирањем радне активности која ће васпитанике ставити у ситуацији да буду активни конструктори знања, а не пасивним васпитним објашњењем и уверавањем. **Радно-акциона компетентност**, то је пут, који помаже васпитанику да нађе варијанту за одговор на питања која стоје пред њим читавог живота – *Ко сам ја?; Какав је свет у коме живимо?; Какав је смисао живота?; Како и чиме ја могу да допринесем да овај свет буде боље место за живот?* С обзиром на нагле промене условљене научно-технолошком револуцијом, радно-акциона компетентност даје снагу васпитанику да превазиђе препреке, као и спољне и унутрашње конфликте.
- **Достојанство** – *habitus*, као морална активност није идејни процес који се одвија изоловано и независно од васпитаника, оно просто мора бити језик осећања, где васпитаник развија способност самоодређења и критичког вредновања. Нема сумње да данас, у време наглих и бурних друштвених промена, достојанство – *habitus* нуди оптималне могућности, како за целисходније решавање друштвених проблема, тако и за формирање целокупне структуре моралне личности.
- **Морална кооперативност** не може се остварити подстицајем такмичарског духа, индивидуалности и компетитивности, већ је потребно створити ситуације у којима васпитаници имају прилику за развој просоцијалног понашања, као и механизма који се налазе у основи просоцијалне оријентације (способност стављање на туђе место, свест о последицама свог понашања по друге, самопоштовање итд). Корените и брзе промене у погледу општих друштвених односа, у области друштвених наука, као императив времена доносе нове

стандарде који одређују друштвене односе. Све то указује да васпитање има један од важнијих задатака, ако не и најважнији, оспособљавати васпитанике за успостављање, развијање и одржавање позитивних социјалних односа.

#### 4. Закључак и предлог

На основу прегледа и анализе докторске дисертације мр Ранђела Стошића, комисија је сагласна у мишљењу да је одабрана тема актуелна и научно релевантна, адекватно теоријски утемељена и теоријско-методолошки коректно постављена, конструктивно-критички анализирана. Дисертација је написана у складу са образложењем наведеним у пријави теме и садржи пажљиво одабрана синтетизовано кључна интердисциплинарно утемељена педагошка сазнања о концепцијама моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића.

Приказ и тумачење резултата се одликује систематичним, аналитичким и критичким приступом, захваљујући коме је кандидат јасно изложио и квалитативно представио и протумачио налазе. Интерпретација резултата теоријско-квалитативног истраживања је изведена у складу са научним стандардима и добро је инкорпорирана у садржајно-тематске целине структуриране у адекватна истраживачка поглавља. Проблем истраживања је вишеструко значајан за разумевање процеса васпитања, посебно у Моралном васпитању. Поред теоријског, проблем има и практичан значај и, имајући то у виду, кандидат наводи импликације добијених налаза у односу на потребу пружања подршке унапређивању вредносних оријентација и моралном васпитању, са акцентом на данашњи друштвени и морални систем који јесте са једне стране, и треба да буде са друге стране, у колизији са савременошћу.

У закључку, Комисија сматра да докторска дисертација под називом *ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАША САВРЕМЕНОСТ* мр Ранђела Стошића садржи све потребне елементе, задовољава постављене критеријуме за израду дисертације и представља оригиналан и значајан допринос науци.

На основу прегледа и оцене рукописа докторске дисертације која осликава комплексно и изазовно истраживање, дајемо позитиван извештај о оцени докторске дисертације и предлажемо Наставно-научном већу Филозофског факултета Универзитета у Нишу да се мр Ранђелу Стошићу одобри усмена одбрана докторске дисертације.

У Нишу

10.12.2015.

Чланови Комисије:

Др Бисера Јевтић, ванр. проф.

Филозофског факултета у Нишу (ментор)

Др Бране Микановић, ванр. проф.

Филозофског факултета у Бања Луци (члан)

Др Драгиша Бојовић, ред. проф.

Филозофског факултета у Нишу (члан)

Др Бранко Гргић, ванр. проф.

Филозофског факултета у Нишу (члан)



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
Департман за Педагогију



**Ранђел З. Стошић**

**ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ  
ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАША  
САВРЕМЕНОСТ**

Докторска дисертација

Текст ове докторске дисертације ставља се на увид јавности,  
у складу са чланом 30., став 8. Закона о високом образовању  
("Сл. гласник РС", бр. 76/2005, 100/2007 - аутентично тумачење,  
97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 и 99/2014)

**НАПОМЕНА О АУТОРСКИМ ПРАВИМА:**

Овај текст се сматра рукописом и само се саопштава јавности  
(члан 7. Закона о ауторским и сродним правима,  
"Сл. гласник РС", бр. 104/2009, 99/2011 и 119/2012).

Ниједан део ове докторске дисертације не сме се користити  
ни у какве сврхе, осим за упознавање са садржајем пре одбране.

Ниш, 2015.



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
Департман за Педагогију



**Ранђел З. Стошић**

**ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ  
ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАША  
САВРЕМЕНОСТ**

Докторска дисертација

Ниш, 2015.



**UNIVERSITY OF NIŠ**  
**FACULTY OF PHILOSOPHY**  
Pedagogy Department



**Randel Z. Stošić**

**PEDAGOGICAL CONCEPTIONS OF MORAL EDUCATION IN THE  
WRITINGS OF ABBA JUSTIN AND OUR CONTEMPORANEITY**

Doctoral dissertation

Niš, 2015.



**Ментор:**

Ванр. проф. др Бисера Јевтић,

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију.

**Чланови комисије:**

1. Ванр. проф. др Бране Микановић,  
Универзитет у Бањалуци, Филозофски факултет.
2. Ред. проф. др Драгиша Бојовић,  
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
3. Ванр. проф. др Бранко Георгиев,  
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.

Датум одбране: \_\_\_\_\_ 2015. године.

## Педагошке концепције моралног васпитања у делу аве Јустина и наша савременост

*Резиме:* Услови савременог живота које карактеришу честе друштвене промене, ерозија морала, криза моралног система и моралних оријентација, проблематика моралног васпитања постаје важније, ако не и најважније питање данашње епохе. Морал (ήθος), као расположење воље помаже човеку да изађе из уског круга свог егоизма и старања само за себе, и прелази у шири круг универзалне симпатије према другим људима, према друштву и социјалној средини у којој живи. Дакле, морал је чврсто расположење воље, које се манифестује у спољашњим делима.

Основни садржај моралног васпитања сачињавају три појма: добро, дужност и врлина. И то као саставни елементи оне идеалне форме живота коју морал хоће да оствари. Задатак моралног васпитања усмерен је у правцу да се индивидуа оспособи и навикне на рад за опште добро; да се навикне да општим социјалним задацима придаје важност и да се за њих одушевљава. Развојем људске мисли настају различити приступи васпитању, настају концепције васпитања. Концепција (*concipere*) преводи се као *разумевање, поимање*, док, у Педагогији концепција представља основну замисао о васпитању. Када говоримо о концепцијама васпитања, основне поделе концепције васпитања могуће је разврстати према њиховним основама полазишта, односно који су критеријуми у одређивању циља. За неке је полазна тачка дете, да друге друштво, за треће наследна основа, за четврте вредности ван појединца, за пете идеал Божје светости, за шесте сама индивидуа. Педагошке концепције моралног васпитања Ава Јустин не посматра издвојено из васпитно-образованог рада, већ их види као саставни део тога рада којим се доприноси многострани развој личности појединца. Из мноштва проблема

моралног васпитања одабран је тај да трагамо за педагошким концепцијама у делу Аве Јустина, дакле настојања ће бити усмерена ка препознавању тема и идеја Аве Јустина које су постале тачке ослоња педагошких концепција моралног васпитања.

У истраживању смо пошли од претпоставке да педагошке концепције дају смисао моралном васпитању и делању, и да их уређују. Методолошки, ова теза се састоји од два темељна поступка: са једне стране, она настоји да целовитом педагошком интерпретацијом покаже педагошки смисао и педагошка значења морала и моралног васпитања. Са друге стране, сам Ава Јустин Поповић има сасвим конкретне педагошке текстове које је неопходно објаснити из перспективе његовог мисаоног склопа педагогије.

Истраживање је теоријског карактера, са покушајем техничке анализе садржаја. Основни методолошки приступ је херменеутички. *Метода теоријске анализе и синтезе* коришћена је за проучавање основних теоријских питања педагошких концепција у моралном васпитању, док је *компаративна метода* коришћена за критички поглед суштине и вредности старих концепција моралног васпитања, са циљем да се савремене концепције васпитања доведу у објективну везу са садашњим педагошким тековинама и духом времена. За потребе овог истраживања консултована је изворна литература, највише из педагогије и теологије, односно из различитих дисциплина које се баве педагошким концепцијама моралног васпитања.

У раду су истакнуте идеје Аве Јустина Поповића да религија и морал траже једно друго, потребни су једно другом. Јер, човек не може бити истински религиозан ако није моралан. Морал лебди у ваздух без Бога. Човек моралан, а безбожник јесте безуман; човек неморалан а побожан, јесте лицемер. Уколико је неко моралнији у мислима и поступцима, утолико има узвишенију и светију преставу о Богу и уколико неко има више љубави и страхопоштовања према Богу, утолико ће бити моралнији у животу и у поступцима.

Рад нуди ново спознање моралног васпитања као темеља развоја свеукупних снага личности. Морално васпитање има за циљ да се ослони на персоналне снаге васпитаника, саморазвој и субјективност, на духовну димензију и бригу за афирмативним моралним животом. Слобода васпитаника, дијалог и машта чине школу извором моралног понашања ученика, као и њиховог дугорочног узрастања и формирања самоваспитне зреле моралне личности. Јустинова педагогија далеко је проширила оквир саме педагогије моралног васпитања као науке. Она представља једно схватање света које обухвата живот појединца у највишем друштвеном кругу, са свим моралним изражајима и функцијама односа: *појединац – морал – друштво*. Покретачка морална снага педагогије Аве Јустина Поповића није само жеља за сазнањем, већ воља за узвишеним етичким обликом живота. Дакле, цео систем педагогије Аве Јустина Поповића са свим својим појавама и мисленим конструкцијама представља реакцију на стару педагошку мисао.

**Кључе речи:** Ава Јустин Поповић, морал, морално васпитање, педагошке концепције, религија.

**Научна област:** Педагошке науке

**Ужа научна област:** Педагогија

**УДК - 37.034**

**S 270**

## **Pedagogical Conceptions of Moral Education in the Writings of Abba Justin and our Contemporaneity**

**Summary:** In contemporary living conditions characterised by frequent social changes, erosion of morality, crisis of moral system and moral orientations, the problematics of moral education is becoming increasingly important, if not the most important issue of today's era. Morality (ἠθoς), as a disposition of the will, helps a man to exit his narrow circle of egotism and care for himself only and to move into a broader circle of universal sympathy towards other people, towards the society and the social environment he lives in. Thus, morality is a sound disposition of the will manifested in external actions.

The main content of moral education is comprised of the three following concepts: good, duty and virtue. These terms comprise the main content of moral education because they are the integral elements of an ideal form of life that morality aspires to realise. The task of moral education is directed to make an individual capable of and to get accustomed to working for general good; to get accustomed to attaching importance to general social tasks and being enthusiastic about them. With the development of human thought, various approaches to education have been developed and conceptions of education have evolved. Conception (*concipere*) is translated as *understanding, comprehension*; whereas, in pedagogy, a conception represents a fundamental idea on education. When speaking about the conceptions of education, the basic classifications of the concepts of education may be classified according to their starting point base, i.e. what the criteria for determining the aim are. For some, the starting point is child, for some other it is society, for the third ones it is hereditary basis, for the fourth ones these are values beyond an individual, for the fifth ones it is the ideal of God's sanctity, for the sixth ones it is the individual himself. Abba Justin does not see the pedagogical conceptions of moral education separately from the entire education and educational work, yet he sees them as an integral part of that work;

whereby it contributes to a multi-faceted development of an individual's personality. Among many issues of moral education, the one that has been chosen is to search for pedagogical conceptions in the work of Abba Justin; thus, our endeavours shall be directed towards recognising the themes and ideas of Abba Justin that have become the fulcrum of the pedagogical conceptions of moral education.

In the research, we have started from the assumption that pedagogical conceptions give meaning to moral education and acting, and organise them. Methodologically, this thesis consists of two fundamental procedures: On one hand, it endeavours to show pedagogical meaning and pedagogical implications of morality and moral education using a comprehensive pedagogical interpretation. On the other hand, Abba Justin Popović has quite concrete pedagogical texts that should be explained from the perspective of his mindset of pedagogy.

The research's character is theoretical and a technical analysis attempt has been made. The basic methodological approach is hermeneutic. The *method of theoretical analysis and synthesis* has been used for studying the fundamental theoretical questions of pedagogical conceptions in moral education; whereas the *comparative method* has been used for a critical view on the substance and value of the old conceptions of moral education, with an aim to bring contemporary education conceptions to an objective link with the current pedagogical attainment and the spirit of the times. For the needs of this research, original literature has been consulted, mainly in pedagogy and theology, i.e. in various disciplines dealing with pedagogical conceptions of moral education.

The ideas of Abba Justin Popović that religion and morality seek one another and need one another are highlighted in this paper. As a man cannot be truly religious unless being moral. Morality floats in the air without God. A moral man, but ungodly is mindless; an immoral man, but godly is a hypocrite. The more moral in thoughts and conduct a man is, the more sublime and holier notion of God he has; and the more love and awe he has towards God, the more moral he will be in his life and actions.

The paper offers a new understanding on moral education as the basis for the development of comprehensive strengths of a personality. Moral education aims at relying on personal strengths of students, their self-development and subjectivity, on a spiritual dimension and care for affirmative moral life. Students' freedom, dialogue and imagination make the school a source of moral behaviour of students; as well as their long-term growing into and formation of a self-education, mature and moral personality. Justin's pedagogy widened much further the framework of the pedagogy of moral education as a science itself. It represents an understanding of the world that encompasses life of an individual at the top social circle with all the moral expressions and functions of the relation: *individual – moral – society*. The driving force of the pedagogy of Abba Justin Popović is not only a wish for learning, but the will for a sublime ethical form of life. Thus, the entire system of the pedagogy of Abba Justin Popović with all its phenomena and cognitive constructions represents a response to the old pedagogical thought.

**Key words:** Abba Justin Popović, morality, moral education, pedagogical conceptions, religion.

**Scientific field:** Pedagogical sciences

**Narrow scientific field:** Pedagogy

**UDK – 37.034**

**S 270**

## САДРЖАЈ

УВОД.....	1
ЖИВОТ И ДЕЛО АВЕ ЈУСТИНА ПОПОВИЋА.....	5
ПРОБЛЕМСКО-МЕТОДОЛОШКА УТЕМЕЉЕНОСТ ПРОУЧАВАЊА ТЕОРИЈСКИХ ОСНОВА ПЕДАГОШКИХ КОНЦЕПЦИЈА МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАШЕ САВРЕМЕНОСТИ.....	23
Проблем и предмет проучавања .....	24
Циљ и задаци проучава.....	27
Значај проучавања педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића.....	29
Специфичне методе у проучавању теоријских основа педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића .....	31
Извори у проучавању педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића.....	33
ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА .....	35
Морал и сродни појмови .....	35
Морално васпитање .....	48
Концепције васпитања.....	59
ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА .....	66
Циљ и задаци моралног васпитања .....	66
Методе моралног васпитања.....	79
КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА И ЊИХОВ ДОМЕТ У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА ПОПОВИЋА.....	106



Романтичарска концепција.....	107
Концепција трансмисије културе .....	111
Прогресивистичка концепција.....	114
Концепција дискурса .....	119
"Супсидијарно" морално васпитање.....	122
АВА ЈУСТИН ПОПОВИЋ О УЛОЗИ МОРАЛА У РАЗВОЈУ КОНЗИСТЕНТНЕ ЛИЧНОСТИ.....	127
Место морала у сазревању личности .....	128
Морална тоталитарна личност .....	133
Духовни механизми моралне личности .....	142
Рефлексије кризе хуманизма на духовно - морално васпитање .....	150
ТЕОРИЈЕ МОРАЛНОГ РАЗВОЈА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА ПОПОВИЋА.....	159
Теорија Сигмуна Фројда о развоју личности .....	161
Пијажеова теорија моралног суђења.....	164
Теорија моралног суђења Лоренса Колберга .....	170
Хофманова теорија развоја алтруистичке мотивације .....	175
Импликације теорија у делу Аве Јустина Поповића .....	178
ФАКТОРИ МОРАЛНОГ РАЗВОЈА ЛИЧНОСТИ .....	186
Унутрашњи фактори .....	188
Спољашњи фактори.....	191
Породица.....	192
Васпитно образована институција.....	203
Наставни план и програм .....	212
Наставник.....	224

МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ И РЕЛИГИЈА.....	240
Појам религије.....	240
Религиозност човека .....	246
Веза између религије и морала .....	250
ВРЕДНОСТИ И МОРАЛНЕ ОРЈЕНТАЦИЈЕ ЛИЧНОСТИ .....	258
Начела моралног васпитања као смернице религијског васпитања .....	259
Систем моралних вредности и морално понашање и деловање личности.....	266
ТЕНДЕНЦИЈЕ У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТАЊУ ПО УЗОРУ НА ДЕЛО АВЕ ЛУСТИНА ПОПОВИЋА.....	291
Комуникација у процесу моралног развоја личности .....	292
ЗАКЉУЧЦИ.....	316
ЛИТЕРАТУРА.....	327
ПРИЛОЗИ .....	354
БИОГРАФИЈА.....	356

## УВОД

Живећи на прагу двадесет првог века пред човеком се увек поставља иста дилема: где пронаћи смисао живота, где открити темељ и стуб и како градити оно што се зове живот? Футуристичке пројекције предвиђале су да би човек у будућности требало да *неподношљиво лако живи*. Данас, у доба "атомске технике и пећинске мрачне етике" питања везана за васпитање постављају се као живоносна и суштинска.

Живимо у времену у коме планирање живота у све већој мери замењује непосредност живљења, у времену где је слобода сагледана у оквиру објективних премиса друштвене егзистенције. Живимо у свету у коме је интелект најјаче оружје преживљавања, а индивидуалне особине једино мерило среће. У том се свету васпитање непрестано креће у зачараном кругу удаљавања од својих моралних вредности.

Узрастамо у цивилизацији дубоке моралне кризе која је снажно захватила савремено друштво. Сведоци смо присуства декаденције вредносног система, криминала, одсуства толеранције, апсолутизације, хедонизма, испољавања нереда и агресије према људима и читавом живом свету. Велики ратови нашег века, али не и мање етнички сукоби у многим деловима света, насиље, глад, социјална неправда, загађење животне средине, позивају на стварање заједничке моралне свести.

Да ли ће и колико морално васпитање бити прихваћено од стране савременог човека зависи пре свега од његовог приступа овоземаљском живљењу, јер, ако човек смисао свог земаљског живота темељи на *добру* и чврсто верује и осећа његово стварно присуство у историји света, онда лако прихвата и живи са моралним васпитањем које је за њега једино спасоносно.

На темељима развоја људске заједнице створено је савремено васпитање у коме је морал заборављен. Циљеви и стремљења савременог човека, усмерени су

само на релативизацији света. Мерила вредности су померена и оно што је некада било морално неприхватљиво, постало је основицом људског понашања. Разлог томе је сасвим јасан, из васпитања, из живота нестао је морал, једино мерило вредности.

Све израженији несклад и несрезна између информација и чињеница с једне стране, и оганичених моралних могућности човека с друге стране, позвали су нас да трагамо за *новим педагошким концепцијам у делу Аве Јустина*.

Такава студија може надоместити недостатке традиционалне концепције, концепције пасивности човека и његове моралне акције. Дакле, теза *педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина и наша савременост* има за циљ да посебно нагласи оне важне аспекте моралног васпитања које су биле запостављене: развој моралних снага и способности (посебно развој критичког мишљења, креативности и стваралаштва) и оспособљавање човека за морално самоваспитање и морални саморазвој.

Рад се састоји из 9 делова, а његова структура детерминисана је основном питањима којима се он бави: анализом суштине морала и моралног васпитања, духовним механизмима, задацима моралног васпитања, разрадом садржаја и фактора, улогом активности и стваралаштва појединца, развијањем моралних способности и начала, неговање религиозно моралног живота, теоријским основама и концепцијама динамизма моралног васпитања, оспособљавањем појединца за самоваспитање, и другим питањима у призми Јустинових истраживачких дела.

У *Првом* поглављу се разматра приступ моралу и моралном васпитању; *Друго* поглавље посвећено је педагошким аспектима моралног васпитања (циљ, задаци и метод моралног васпитања); у *Трећем* поглављу указујемо на концепције моралног васпитања и њихов домет у делу Аве Јустина Поповића (романтичарска концепција, концепција трансмисије културе, прогресивистичка концепција, концепција дискурса, супсидијарно морално васпитање); након тога *Четврто* поглавље посвећено је улози морала у развоју конзистентне личност, са посебним

нагласком на облицима стваралачког и истраживачког учења и мишљења појединца. Духовни механизми љубави, радозналост и мотиви чине компоненте целовито развијене личности; док се у *Петом* поглављу разматрају теорије моралног развоја у функцији дела Аве Јустина (Фројдова теорија, Пијажеова теорија, Колбергова теорија, Хофманова теорија); *Шесто* поглавље посвећено је факторима моралног развоја личности; поглавље које затим следи *Седмо* посвећено је продубљивању и богаћењу круга религиозно-моралних својстава; *Осмо* поглавље посвећено је моделу вредносних оријентација личности и обухвата систем моралних вредности и начела моралног васпитања.

Имајући у виду чињеницу да је комуникација значајан фактор у васпитно-образованом процесу и развоју личности појединаца, те да њена улога сваким даном постаје комплекснија и продире у суштину самог морала и моралног васпитања – овај проблем поставили смо у *Деветом* поглављу.

На крају ове тезе навели смо попис библиографских јединица које смо користили у теоријском приступу теми *Педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина и наша савременост*. Коришћена је релевантна педагошка и друга доступна литература домаћих и страних аутора, који си у мери навођени и цитирани. Осим главног извора *сабрана дела* Аве Јустина Поповића коришћени су часописи и публикације што је верујемо допринело да садржај дисертације буде осавремењен новим научним сазнањима из ове области.

Овај рад је уједно и позив нашој целокупној педагошкој јавности да сагледа дубине и лепоте сопствених педагошких мислилаца, јер наша садашња педагошка мисао углавном се посвећује проучавању и преузимању страних педагошких образаца.



## ЖИВОТ И ДЕЛО АВЕ ЈУСТИНА ПОПОВИЋА

Често се дешава да интелектуална заоставштина неких истакнутих револуционара из наше ближе или даље прошлости остане у другом плану истраживачких подухвата, да њихова научна делатност буде неправедно запостављена и недовољно позната чак и у ужој стручној јавности. Сличну судбину има научна активност Јустина Поповића, која је делимично позната. Сам Јустин Поповић још увек је *непознат* педагог у нашој националној баштини која није тако богата, ни личностима ни идејама.

О педагошким радовима и делима Јустина Поповића код нас је далеко мање писано. Педагошко наслеђе Аве Јустина по мишљењу савремених истраживача остало *непознато* (Невенка Пјевач, 2007), *живо* (еп. Атанасије Јевтић, 2007), *педагошки недогматско* (Αλέξανδρος Στογιάννοβιτς, 2011) и, као такво, заслужује да се поново проучава и чита на један засебан савремени педагошки начин. Ако би требало само у једној реченици изрећи оно најбитније о Јустиновој педагогији моралности, онда би та реченица вероватно гласила да он, више него ко било други, отелотворује читаву једну епоху, епоху моралности.

### *Живот Аве Јустина Поповића*

Ава Јустин Поповић, велики морални светилник који осветљава наш живот у свету и храбри поборник Цркве Христове и опште сунце целе васељене, роди нам се и засија у малом српском Врању, у коме и одрасте и школова се. Преподобни Ава Јустин Поповић рођен је на дан Благовести Пресвете Богородице 25 марта (по старом календару) 1894. године у Врању од побожних, богобојажљивих родитеља Спиридона и Анастасије. Отац, Аве Јустина Поповића Спиридон учио је богословију у Горњем Жапску манастиру Светог Стефана, у коме је била псалтирска богословија све до другог разреда, јер га је отац поп Алекса, парох топчачки и ћуковачки, повукао из школе, те је служио храму, одржавајући тако дух побожности и моралности, подвизавајући се у многим моралним подвизима. Својим примером

Спиридон је засадио семе моралног православног учења у животу свог сина Благоја који је свакодневно морално растао. По оцени већине биографа Спиридон је био ћутљив, повучен човек, налазио је себе у обављању својих дужности (Јовановић, 2011).

Мали Благоје, морални подвижник наших горких дана, кроз цео период детињста је носио чврсту веру, ретку за дечји узраст тога и данашњег времена. Он је волео често да посећује цркву, а у кући је имао обичај да се често моли у току дана. Његова молитва није била налик на уобичајено исчитавање, често ужурбано и махинално, као што је то обичајно код деце. Он се учио пажљивој молитви, која почиње стајањем у страхопоштовању и лаганом изговарању молитвених речи (Јевтић, 2007).

Благоје Поповић често је одлазио у манастир Светог Прохора Пчињског. Ту је стекао љубав ка моралу. Једном је био и сам сведок чудесног исцељења Божијег преко Светог Прохора мајке му Анастасије од тешке болести (Гагулић, 1985).

О дубокој побожности своје мајке, њеној љубави, о срцу њеном распламћеном за морални живот, Ава Јустин Поповић често је причао и беседио, а остављено је и сведочанство које је написано неколико месеци после смрти слушкиње Божије Анастасије (Αναστασία) – Васкрснице – бесмртне дародавке (Поповић, 1980в).

Мајка Анастасија била је из угледне породице из околине Врања, из села Требешиња. Изродила је осморо деце, али им је у овоземаљском животу остало само троје: кћи Стојна, синови Стојадин и Благоје. У много чему био је син своје мајке, по стваралачкој снази, моралној генијалности, јачини воље и живој и плодној интуицији. Обострано порекло Јустинових родитеља беше, дакле, из давнина украшено сваким благородством и богатством и моралним сјајем наводњавајући тако његову младу душу небеском росом морала и смирења (Јовановић, 2011). Сва деца у породици Поповић, васпитавана су заједно, повезана узајамним дружењем,



али су сви увиђали првенство Благоја због узвишеног, можемо рећи, његовог ума и карактера, због његове моралне надмоћи. Његов ум од детињства беше упућен и утврђен у целомудрености, која беше корен његове потоње свете смелости пред Богом и људима и његовог моралног здравоумља. По моралном уму био је далеко изнад својих година, и то је разлог због ког су се брат и сестра односили према њему чак са некаквим страхопоштовањем, а он, са своје стране, преносио им своје моралне вредности.

По природи живахан и темпераментан, млади Благоје, као и сва деца овога света, правио је извесне несташлуке, али увек огрљене моралним понашањем. Знао је да се наљути и посвађа, али је увек себе савлађивао тражећи опроштај мирољубља први, макар и не био крив (Милетић, 2002). Гладан и жедан знања, млади Благоје завршава основну школу у Врању да би касније, положивши пријемне испите са највишом оценом, уписао деветоразредну Богословију Светог Саве у Београду, године 1905-1914.

Пријем у Београдску богословију није био лак, јер је у то време било око стотинак кандидата, али млади Благоје, врањски гимназијалац, највишом оценом је положио пријемне испите, као и што је одличан био током даљег школовања. У богословији је имао наставнике: горостасног Николаја Велимировића (којега назива највећим Србином после Светог Саве), Атанасија Поповића, Веселина Чајкановића, Борислава Лоренца, Стевана Мокрањца и друге (Јевтић, 1980). Посебни утицај на живот и рад младог Благоја имао је Свети Владика Николај Велимировић, који је посебно ценио љубав Благојеву према науци, литургијском-моралном животу и његову несумњиву књижевну даровитост.

Огањ његове љубави према Господу био је толико јак да се могао упоредити са ревношћу изабраника Божијих. Своју жељу за монашким животом млади Благоје изразио је одмах по завршетку богословије, али, на молбено опирања својих родитеља митрополиту Београдском Димитрију Поповићу и Епископу нишком, млади Благоје остаје лаик. Упркос ларми мољења својих родитеља остао је веран

својим духовним стремљењима која је искусио у самоћи далеког завичаја, не гасећи радост за монашким животом која није престајала у његовом младом срцу. Срце његово тада је пробола још једна оштра стрела туге и невоље, рањавајући га од страсти и јачајући га монашкој љубави, трагична смрт његовог брата Стојана.

По избијању Првог светског рата Благоје Поповић је узет у чету Српске војске и, као богослов, распоређен при војној болници "Ђеле Кула" у Нишу. Крајем 1914 прележао је пегави тифус и био је на кратком лечењу код својих родитеља у Врању до 8 јануара 1915, где се поново враћа на дужности болничара у Нишу, све до повлачења са Српском војском преко Чакора, Црне Горе и Албаније 1915. године. Трновити пут целе војске описао је француски посланик у Србији Огист Боп (Ogist Bop)<sup>1</sup>. Страхоте рата, немири, мученичка страдања, појачале су његову љубав за монашким животом. Не могавши да оствари своју жељу од својих родитеља, двадесетогодишњи горостасни Благоје ретке мужевне лепоте лица бела пути као од алебастера, очи боје неба, црне, као зафир, таласасте косе (Иванчевић, 1987), по благослову Митрополита Димитрија прими монашки чин у Православном храму у граду Скадру уочи Светог Василија Великог 31. децембра 1915./1 јануара 1916 године (Стојадинов, 2011). Венијамин Таушановић, потоњи владика браничевски, постригао је младог Благоја дајући му име Светог Јустина мученика и философа великог апологете другог века после Христа. Старији син оца Спиридона и мајке Анастасије, даровити Благоје од кога се много очекивало, сасвим неочекивано, па за и оно време, напустио је родитељски дом и замонашио се.

---

<sup>1</sup> "Сви су они били, до крајњих граница малаксали: прави покретни лешеви. Ходали су тешко, мршави и бледи, са болним очима. Њихов жалосни марш продуживао се данима по киши и блату. Никаква жалба не изађе са усана ових људи који беху све претрпели; као гоњени судбином, они су ишли ћутећи; ипак, понекад се могло чути да кажу – хлеба; то беше једина реч коју су имали снаге да изговоре. По неколико дана већина не бејаше ништа окусила; а у логорима где су их искупљали у близини вароши (код Скадра), у склоништима од кише, снега и зиме — влада је једва имала да им да једну бедну порцију хлеба" (Опачић, 1978, стр. 47)

Примивши монашки чин, за којим је толико жудео, овај моралносац сада је појачао своје милосрђе, напредујући тако из силе у силу. Светлост његовог моралног живота сада је још јаче заблистала на славу Божију, и поред тога што је на све могуће начине желео да је сакрије маском хладнокрвности и незаинтересованости.

На предлог Митрополита Димитрија, касније Патријарха српског (1920-1930), српска Влада шаље јануара 1916 године младог монаха Јустина Поповића, Иринеја Ђорђевића, Душана Стојановића и Павла Јевтића на Духовну академију у Петроград. Међутим, услед наговештаја болшевичке револуције и бурних догађаја, он прелази јуна године 1916. у Енглеску, где ће га јеромонах Николај Велимировић прихватити и упутити на Оксфордски Универзитет (Кубуровић, 2011).

Монах Јустин Поповић је до 1919. године прошао редовне теолошке студије, али диплому није добио, пошто докторски рад *Философија и религија Ф.М. Достојевског* није прихваћен. У завршном делу рада монах Јустин Поповић је изложио оштре критике западног хуманизма и антропоцентризма, особито онај о римокатолицизму и протестантизму. Енглеским професорима тешко је падало да такву критику приме и упутили су захтев монаху Јустину Поповићу да их ублажи. На њихов захтев монах Јустин Поповић није пристао, па тако почетком лета долази у Србију без дипломе. Своје мишљење у свом докторском раду на Оксфордском Универзитету, дакле, критику западне идеје просвећености није засновао на празном звуку речи, од побуђења и ксенофобије, већ је заснивана на писаном хришћанском моралу који је извирао из природне психофизичке потребе човека. Силним и јасним гласом и моралном логиком кидао је и разбијао све софистичке заплете и силогизме латинске и схоластичке, и разобличавао сва њихова лукава и подла подметања и извртања, јер је млади монах, Јустин Поповић, добро познавао главне покретачке снаге моралног савршенства.

Жеља за даљим усавршавањем не престаје код младог Јустина Поповића, тако да га септембра 1919. године Свети Архијерејски Синод Српске Православне Цркве шаље на теолошки факултет у Атини, где остаје до маја 1921. године. У

међувремену, маја 1920, рукоположен је за јерођакона приликом једног кратког боравка у Србију. Веома је индикативна чињеница да је млади докторант Јустин Поповић детаљно проучио дело свог ментора Константина Диовуниотиса (Κωνσταντίνος Διοβουνιότης) *Свете Тајне Источне православне цркве (Та μυστήρια της Ανατολικής Ορθοδόξου Εκκλησίας)*. Настављајући се на најбоље традиције хришћанског Источног образовања, Јустин Поповић је реактуелизовао схватање педагогије као васпитног процеса обједињавања сакралног и профаног, духовног и телесног, умног и чулног, моралног и естетског.

#### *Рад Аве Јустина Поповића*

По повратку из Грчке његова душа још јаче је горела огњем моралне љубави. Ава Јустин Поповић се најпре вратио родном граду Врању, својим родитељима, те касније одлази у Београд. У свом дугом и плодном животу, велики мислилац Ава Јустин Поповић је посветио доста времена практичним и теоријским питањима педагогије морала. Његов интерес за морално васпитање јавља се доста рано, међутим, његово потпуно педагошко ангажовање почиње радом у Богословији. Патријарх Димитрије, који је Јустина Поповића очински волео, благословио је Јустинов рад у Светосавској београдској богословији, тада премештеној у Сремске Карловце. Да би се у потпуности разумела личност и рад Аве Јустина Поповића, посебно његова говорничка активност, неопходно је поменути чувену Београдску богословију, која је била не само расадник способних младих свештеника, већ и бораца за моралне идеје и ново морално друштво.

У богословији је од октобра предавао најпре Свето писмо Новог завета, а касније Догматику и Патрологију. Остао је у сећањима својих ученика као будни, високообразовани васпитач, учитељ, човек и искрени духовник (прилог 1).

Став Јустина Поповића према педагошкој науци је критичан. Он је критиковао стару педагогију, која има добрих страна, али опет мора сићи са престолског места које је заљуљано. У извесном смислу је претеча једне савремене

школе, правичне моралне методологије, нове методе школства, чији је задатак осмишљеност људских радњи, разумевање свесних моралних понашања људи и откривање њихових моралних вредности. Ава Јустин Поповић тада долази на идеју о васпитању које има два елемента: саборност наставног градива и унутрашња дубока веза ученика и васпитача, која није заснована на интелектуалном односу, већ на моралном осећању које делује на срце ученика.

Године 1922, на празник Усековања Светог Претече, патријарх Димитрије рукоположио је у Сремским Карловцима јерођакон Јустина Поповића у чин јеромонаха. Неуморни, љубављу испуњени и увек ведри служитељ Божјег олтара, са наставницима Карловачке богословије покреће часопис *Хришћански живот* (1922), часопис за хришћански морал и црквени живот. Први уредник тога часописа био је др Иринеј Ђорђевић потоњи владика далматински, од седмог броја, па до краја, уредник часописа је јеромонах Јустин Поповић (напомињемо да је последњи број часописа *Хришћански живот* 8-12/1927 јеромонах Јустин Поповић издао у Призрену). Оштрином писаног језика Ава Јустин Поповић је имао један циљ – да његова реч изроди драгоцене моралне плодове, а његов захтев је склад лепог и моралног.

Са новом докторском дисертацијом јеромонах Јустин Поповић докторирао је 1926 године на Атинском Универзитету Теолошког факултета. Тема његове докторске дисертације била је *Учење Светог Макарија Египатског о тајни људске личности и тајни његовог познања* (Јевтић, 2007). Напомињемо овде да је јеромонах Јустин Поповић указивао да православном богослову докторат није потрбан из људске сујете, гордости или такозване "чисте науке", нити је сматрао докторске студије као гаранцију за његов православно-морални живот. Докторске студије према јеромонаху Јустину Поповићу пружају већи уверљиви печат личног сведочанства у времену у коме живимо (Παναγόπουλος, 1995). На Карловачкој богословији положио је професорски испит марта 1927 године, одбранивши тада рад

*Гносеологија Светог Исака Сирина* (Бојовић, 2011), и, осетивши морални језик Светитеља којим је морално вођен до краја живота<sup>2</sup>.

Поред духовних подвига, испуњавањем свих заповести Господњих, јеромонах Јустин Поповић није занемарио своје перо мудрости, свој стил љубављу загрејан како указује професор књижевности Жан Бес (1980, Jean Paul Bese).

Он је, више него ико, био везан за домаћи морал и одређен њиме, као један од ретких остао је до краја веран том основном жанру Христовог морала. Његова истина и правдољубивост изазвале су жестоке претње и мржњу извесних друштвених и црквених кругова. Јустиново интересовање за морал не треба тумачити свестраном радозналешћу коју је он испољавао за разне видове људског стваралаштва, већ га треба сагледати као дело и примену религијско-филозофског схватања човека, друштва и живота уопште. Тако јеромонах Јустин Поповић није могао да заобиђе морал, напротив, у њему је видео снажно оруђе за мењање човека и његовог живота.

---

<sup>2</sup> "Ономе ко познаје себе, дато је познање свих ствари. Јер познавати себе јесте пуноћа познања свега. Остави незнатно, да би нашао оно што је драгоцено. Нека онај које у свету изгледа мудар постане луд, како би могао да постане мудар. Ово је љубомудрије: да чак и у небитним и безначајним стварима које му се догађају, човек увек буде опрезан. Боље је да себе ослободиш робовања греху, него да ослободши роба од робовања. Боље је да се помириш са сопственом душом, него да умириш оне који се не слажу са твојим мишљењем. Боље је човеку да себе очисти за Бога, него да о Богу говори као теолог. Боље ти је да будеш спор на језику, а пун познања и искуства, неш да из тебе тече подучавање јер си оштроуман. Љубав умирује боље него храњење гладних у свету, или привођење многих народа служењу Богу [...] Онај ко сагледава свој сопствени грех већи је од онога који својом молитвом подиже мртве. Онај ко мотри на душу своју један сат, већи је од онога који користи читавом свету својим умозрењем. Онај ко се удостојио да види самога себе, већи је од онога који се удостојио да види анђеле. Љуби грешнике, и немој их презирати због њиховог недостатка. Запамти да и ти учествујеш у земаљској природи, и чини добро свима. Нека твоје владање увек буде са поштовањем према свима. Јер љубав не зна како да се разљути, или изгуби смиреност, или да се сукоби са било киме због страсти. (Јанарас, 2007, стр. 216-218).

Августа 1927. године јеромонах Јустин Поповић протеран је из Карловачке богословије у Призрен, за професора Призренске богословије. Циљ је био гашење његовог свеутицајнијег часописа *Хришћански живот*, јер је већ следеће године поново враћен у Карловачку богословију, како јеромонах Јустин Поповић пише:

"давнашње жеље и жељице да се угаси *Хришћански живот* вешто су маскиране мојим преместајем у Призрен по потреби службе, да је било православне богословије на Гаурисанкару, сигурно би ме тамо преместили по потреби службе" (Поповић, 1925, стр. 323).

Међутим, зли народи не престаше буну против праведника, године 1930. јеромонах Јустин Поповић је по други пут удаљен из Карловачке богословије. По смрти ректора, проте Добросава Ковачевића (9. Октобра 1929) би назначен од Светог Синода јеромонах Јустин Поповић за вршиоца дужности ректора. Но, већ у марту 1930. године, за ректора постављен је Н.Ђ., професор женске гимназије из Београда, човек различитих моралних схваћања од јеромонаха Јустина Поповића. Наиме, многострука и дубока интелектуална глад младог професора Јустина Поповића према себи и другима, није се увек најбоље "уклапала" у често уске и формалистичке прописе црквене школске власти. Између њих убрзо наста је сукоб, но моћни оци црквених власти били су на страни тадашњег ректора, те јеромонаха Јустина Поповића поново удаљише из богословије. Та Јустинова послушност и трудољубље, укореењени у његовој души од раног детињства, биће касније и у монаштву најсјајније врлине у венцу врлина којима је он красио своју душу и због чије је лепоте удостојен светитељске славе.

Одлуком Светог Синода донетој половином децембра 1930. упућен је у православну мисију у Поткарпатску Русију, у Чешку. Велика благодат Христова коснула се његовог срца и још више у њему распалила огањ вере и моралне љубави. Тако горућег срца, он је са радошћу и одушевљењем хитао ка овоме месту. Заједно са Митрополитом Битољским, Јосифом Цвијовићем, мисионарски је радио на организацији црквеног и монашког живота, успешно је обавио повраћај у отачку

веру насилно поунијаћених православаца. Тада му је за обновљену Мукачевску епархију понуђен архијерејски чин, али, смирено, пун мудрости и љубави Христове, он је достојанствено одбио, прихвативши само чин синђела<sup>3</sup>.

По повратку са мисионарског рада синђел Јустин Поповић вратио се у богословију у Битољу, где је исте 1932. Године, октобра објавио прву књигу *Догматике* (Православна философија Истине), што му је донело избор за доцента на Богословском факултету у Београду. Тек фебруара године 1934. је изабран за доцента Богословског факултета у Београду. На дужност професора Упоредног богословља, ступио је 21. децембра 1934. Године, да би 15. јануара следеће године

---

<sup>3</sup> О овоме постоји сачувано његово писмо писано 2/15 септембра 1931. г. у Мукачеву предано Преосвећеном Јосифу, достављено у препису и Патријарху Варнави и Епископу Николају, у коме синђел Јустин Поповић овако образлаже своје не прихватање епархије: "Молим Ваше Преосвештенство за извину и опроштај, што ово чиним. Ово пишем по недољивом диктату своје савести. У питању је пут којим душу своју водим кроз овај свет ка оном свету [...] Ваше Преосвештенство ми је у неколико махова стављало до знања, а нарочито ових дана пред полазак на Св. Архијерејски Сабор, како треба да останем за епископа на Поткарпагској Русији. Ја сам то одбијао, и сада одбијам. И ово моје одбијање није резултат моменталних расположења, већ плод дугих размишљања, а што је најглавније: плод мога сталног и неизменљивог осећања да ја нисам за епископа [...] Ја сам дуго и озбиљно гледао себе из Еванђеља, огледао себе у Еванђељу, судио себе Еванђељем, и дошао до неизменљивог закључка и непоколебљиве одлуке: ја се ни у ком случају не могу и не смем примити епископског чина, јер немам ни најосновнија еванђелска својства за то. Кад бих се овакав какав сам примио тог чина, ја бих свесно, и зато неопростиво, подвео себе под осуду Спаситељеве приче о човеку, који је непромишљено почео зидати кулу, па је није могао довршити, јер није најпре сео и прорачунао шта ће га стати, и има ли силе и средстава да је може довршити. Ја одлично познајем себе: мени је врло тешко своју сопствену душу држати у границама Христовог добра, а камо ли стотине хиљада туђих душа. И одговарати за њих Богу! Мерећи себе еванђелским мерилом, судећи себе страшним судом Еванђеља, ја свуда налазим у себи очајне недостатке и пагубне мане, због чега сам свим срцем, свом душом, свим бићем донео неизменљиву одлуку: да се нипошто не примим епископског сана ..." (Поповић, 1980в, стр. 77-78).



одржао предавање на тему *О суштини православне аксиологије и критериологије* (Јевтић, 2007).

Већ 1935. године, професор Јустин Поповић објављује други том своје Догматике. Напомињемо да је трећи и најобимнији том Догматике пред крај свога живота, 1978. године. Сва три тома преведена су на грчки, француски и енглески језик. Дело Јустина Поповића *Православна Догматика* је једна од најбољих Догматика Православља, а посебно изузетно поштовање уживао је код митрополита Пољске Православне Цркве и Варшавског Универзитета, јер су у више наврата позивали синђела и професора Јустина Поповића да се прихвати Катедре догматског богословља. Његово научно дело *Догматика* сматра се једном од "најчувенијих величина" не само доба у коме је писана, већ и садашњице, јер његова писана реч следи морално богословље и моралност Светих Отаца нарочито Светог Јована Дамаскина (Ζήση, 1999).

Отац и професор Јустин Поповић је био теолог широких интересовања и велике научне ерудиције, који се подједнако добро сналазио и у "помоћним" и сродним наукама (философија, педагогија, психологија, антропологија, социологија итд.), као и у савременим историјским друштвеним збивањима (Лубардић, 2011). Јустин Поповић је, пре свега, био "учитељ морала", па тек онда теолог и борац. Учитељ је био не само зато што је говорио о моралу, већ због тога што је на педагошки начин мислио и доживљавао морал и покушавао да у свом животу споји оно што је тешко спојиво: морал и свет, јер моралне снаге, морални инстинкти, моралне силе, помажу појединцу у превазилажењу анималног моралног стања (Јеротић, 1994).

Сав предан човеку увек је био отворен, пун љубави за свако људско биће, а посебно за омладину, развијајући тако идеју моралног друштва блистањем унутрашњих врлина.

Научен, изгледан, храбар, Јустин Поповић, озарен Христом, био је јасан, недвосмислени бранилац живота српскога народа. Пун љубави, корачао је неуморно моралним истинским путем, не престајући проповедати и исказивати истинско морално учење директно повезано са друштвеним моралним животом. У том периоду, писано слово Јустина Поповића излази у више од двадесет часописа, међу којима издвајамо следеће: *Раскрсница, Вера и живот, Народна одбрана, Духовна стража, Црква и живот, Весник Српске Цркве, Светосавље, Хришћанско дело, Пут, Богословље, Идеје, Хришћанска мисао, Пастирски глас, Преглед Епархије Жичке, Жички благовесник и др.* Према томе, Јустин Поповић је истраживач и мислилац чије се заслуге не могу мимоићи, а посебно не његов допринос моралном васпитању (Στοιάννοβιτς, 2011).

У мутно предратно време, нарочито у доба конкордатске борбе, Јустинов морални несентиментализам био је супротан површном философирању његових савременика. Јустинова морална етика, Јустинов морал био је најдубље укорењен у литургијском и сотириолошком опиту Цркве, у вери и делима Цркве, и, као такав, никад није био пуки конзервативни "морализам", већ антрополошки отворена поучна реч целовитог морала, истински лековита за савременог човека (Пјевач, 2011).

Ширење светског рата кроз предратну Краљевину Југославију доноси суморну будућност Српској земљи и народу. Стране трупе улазе у земљу, сарађују са локалним савезницима, и у лицу цркве виде великог противника. Врло рано је почео прогон, затварање и убијање архијереја, свештенства и верног народа. Прогон постаје средство за ослабљење цркве и државе. Током Другог светског рата, Српска Православна Црква преживела је највећу Голготу. Окупирање земље 10. априла 1941. Године и успостављање независне Хрватске државе (НДХ) два су главна фактора која имају за циљ да униште присуство Православне Цркве на овим просторима. Самим почетком рата заробљен је српски патријарх Гаврило Дожић, и он све до краја рата остаје у затвору ван Југославије, у Немачкој. Такође, велика личност цркве владика Николај Велимировић, заробљен је и одведен у Немачки затвор Дахау. Митрополит дабробосански Петар, Епископ горњокарловачки Сава,

Епископ бањалучки Платон, Епископ чешкоморавски Горазд, заробљени су и мученички страдају. Једна четвртина свештеника, њих око 700, према истраживању Српске Православне Цркве, убијена је током Другог светског рата (Radic, 2006).

Током Другог светског рата Јустин Поповић делио је судбину српског народа и српске земље, живећи скромно по српским манастирима бавећи се научним радом и разноврсним морално-богословским истраживањем. Супростављајући се пракси тога времена, једино он успева да споји у то време оно што је неспојиво: теорију и праксу, науку и морал. Тешке временске прилике приморавају Јустина Поповића да се интезивније врати научном раду. Учествовао је у писању Меморандума Српске Цркве о страдању Срба у злочинима НДХ.

Почетком Другог светског рата престаје са радом Универзитет у Београду, већ су 1942. године били обављени само професорски испити. Својим благодатним даровима мирним, епским, моралним тоном гласа Јустин Поповић, настоји стално да одржи распаљену веру у Бога, да будућим поколењима сачува верну слику неустрашивости, строгости, ватрености, одлучност и сваког моралног достојанства. Био је одређен од професорске комисије да обавља испите, али је Немачка власт дуго одбијала да му то одобри.

Достојан сваке похвале, синђел и професор Јустин Поповић, пун снаге, и даље храбро наставља да шири морал истине. О његовом чувеном предавању *о Светосављу* у Београду током 1944. одржаном српској омладини и студентима, владика Николај Велимировић пише:

"Ово његово дело наглашава и надмашује сваку мисао која је написана и исказана, треба напоменути да је Ава Јустин Поповић остао ретка светоотачка појава, скривена али неуморна савест Српске Цркве" (Јевтић, 2007, стр. 13).

По доласку нове, комунистичке власти Југославије, 1945., Ава Јустин Поповић је прогнан са Београдског Универзитета са још 200 српских професора, а

касније ухапших и затворен у манастиру Сукову код Пирота, и спроведен у београдски затвор. Његов крст је, заправо, ивер једног огромног крста који наш народ носи од када је у њему засађено семе хришћанске вере и морала. Тим страдалним крстом, или, боље рећи, огњем искушења и животних невоља, био је и овај страдалник попут злата у огњу седмоструко претопљен, као што ће даље казивање и потврдити. Вређан, понижен са својим духовним чадом, јеромонахом Василијем Костићем, потоњим владиком Бањалучким, спроведен је у београдски затвор.

Одмах по повратку Патријарха Гаврила из робовања у Немачком логору Дахау, новембра 1946, Патријарх је тражио од власти ослобођење а и Василија, па, како су власти тада хтели да покажу пред светом и пред Патријархом своју "доброту", убрзо су Јустин и Василије ослобођени затвора, док су многи српски свештеници и даље остали затворени по тамницама (Јевтић, 2007). Земаљски понижен, увређен, замало стрељан као "народни непријатељ", професор Јустин Поповић мучки је протеран са Универзитета без пензије, лишен свих људских и верских права. И као истинска светлост целе Србије, вук самотњак, подвижнички морални прототип, мењао је манастире у којима је боравио: Каленић, Овчар, Суково, Раваница, али ниједна обитељ није смела да га задржи дуже. Годинама је Ава Јустин Поповић живео као затвореник. Прогнанство и порицање Аве Јустина Поповића донело је њему величанство, но, његово потпуно повлачење из света и непрестано молитвени стваралачки живот нису могли да га сакрију од света, како наглашава Грчки теолог и академик Јован Кармирис (1993, Ιωάννης Καρμίρης).

По промислу Божијем, у једном сусрету у Београду, пролећа 1948. Године, тадашња игуманија, мудра и одважна Сара, позвала је Аву Јустина Поповића у женски манастир Ћелије код Ваљева, где он живи практично у кућном притвору од 28. маја 1948 године, радећи на својим списима и преводима. Често је позиван на разна саслушања у Озну и Удбу у Ваљеву, нарочито од кад су се појавиле у иностранству његове философске-теолошке књиге *Философске урвине* и *Светосавље као философија живота* (Ђорђевић, 1993).

Ретко који часопис после Другог светског рата је смео да објави писано слово Аве Јустина Поповића, и тако да после 1945. године бележимо текстове објављене у *Православном мисионару* (1958), два у *Гласу Епархије Нишке* (1968, 1969), и четири у *Православљу*, додајемо и два објављена у емиграцији, у *Америчком србобрану* (1969) у Питсбургу и у *Календару свечаних* у Минхену (1970).

На жалост, Ава Јустин Поповић никада није могао да се врати на Универзитет. Но, он не престаје, својом речју и делима, тајно да учи своје наследнике. Ватрена морална ревност, усрдност, беспоговорна послушност и умешност у многим пословима били су разлози посете многих универзитетских професора, не само теолога, нарочито лекара, психолога, појединих песника и књижевника (Милетић, 2002).

Целокупни његов писани опус обухвата око четрдесет томова. Излагање му никада није сажето, убрзано, оскудно, никада се не своди на брзо, "телеграфско" ређање догађаја. На свакој страни његових списа и дела осећа се снажан писац, проницљив посматрач морала и врстан познавалац људи. Код Аве Јустина Поповића налазимо ретку црту стила коју не налазимо и код појединих великих мислилаца тога времена. Та црта је у томе што је он остао од својих првих написаних радова, од своје младости, па до последње записане речи, веран самом себи и извору моралне истине из које је црпео своје писано слово. Његово смирење чинило је да му понашање буде природно, просто, без трунке извештачености или дрскости. Његово смирење и ненасито читање књига у њему је родило мудру моралну разборитост, која уме о свему да расуђује и правилно гледа на себе и свет око себе. Пред сам крај живота, као што смо поменули, написао је трећи том Догматике штампане у Београду 1978 године (Милетић, 2002).

Плодан рад Аве Јустина Поповића огледа се у његовим многобројним објављеним и необјављеним радовима. Бројни су његови теолошки радови, осим Догматике, Аскетике, Литургике Ава Јустин Поповић додире теме савременог, данашњег проблема, додирује теме морала, моралног живота и моралног васпитања (Стојадинов, 2011).

Тема "морал човека" Јустина Поповића је свеживотно окупирао. "Човек и Богочовек", наслов који може бити карактеристичан за сва његова дела, тачније у тој двојединој теми Богочовека обухваћена је сва Јустинова морална животна философска мисао, дубока и сложена личност павлових и достојевских моралних димензија. Његова свеживотна мисија је "морал Истине" спојити и овековечити у савременом свету (Радовић, 2011).

Ава Јустин Поповић духовни отац, Јустин теолог, Јустин философ, можемо да кажемо три човека у једном, у једној личности, од којих свака има посебну тематику, творачки језик и стил, а унутар сваког изражена иста тежња, ширина видика за разноврсност моралне науке (Ћурица, 1999). Паралелно са истраживачким радом Ава Јустин Поповић не заборавља духовни и црквени живот. Његов живот је живот срца и осећања, живот духа и маште, живот Логоса у својој најдубљој основи философичан моралом, духовник моралног огња. Ава Јустин Поповић је био отворен човек, сједињена вечност и садашњост, пун љубави за свако духовно биће, морални муж који има у себи семе моралног васкрсења (Милетић, 2002). Истинско живљење својих речи, проницљивост срца, благ и кротак, предусретљив, састрадао и пријатан, дубока Христова морална ученост дали су плодне резултате, јер је и после рата духовно одгајио и у епископску службу упутио више од десетак својих ученика, а у свештеничку службу и монашки живот на стотине младих душа.

На сваком богослужењу суза је орошавала његово светло лице. Трудећи се тако у Господу, Ава Јустин Поповић је из дана у дан богатио своју душу моралним врлинама, чинећи је достојном небеских блага. На богослужења је спомињао стотине имена, и тиме добијао мало помоћи од своје духовне деце за личне трошкове, који су углавном били путовања и набавка папире за куцање многобројних радова.

До краја живота Ава Јустин Поповић је живео строгим аскетским животом, како саме сестре манастира говоре и по четрдесет дана строго је постио, не узимајући од хране ништа. Живот његов протицао је, и поред свих прогона, једним мирним уједињеним током обогаћен моралном постојаношћу и достојанством

(Ђорђевић, 1993). Устајао је и лежао у исто време, цео дан му је био строго испланиран (Ibidem). На међи 1920 и 1922. године Ава Јустин Поповић је бележио своје молитвене подвиге: од 500 до 1000 метанија и око 1000 до 2000 молитава дневно. Како је наилазио Васкршњи пост, тако се и број молитава и метанија увећавао, да би у Великој Недељи достигао највећи број: уочи Великог Петка 3200 метанија и 1800 молитава (Поповић, 1980в).

Ава Јустин Поповић је починуо у миру Господа свога Христа лицем на празник Благовести, у својој 85. години живота.

Испраћен је свенародно, од мноштва српског свештенства и народа, од већег броја православних Грка, Руса, Француза, јер је од многих још за време овоземаљског живота сматран светитељем. На самом гробу после опела се осећао необичан мир, који је сведочио о величини његовог подвига и великој слободи пред Господом. Сестринство манастира је на његовом гробу зажегло и кандило, као малу жртву и подсећање на светлост његовог врлинског живота и богоугодних подвига. Верни људи почели су усрдно призивати његову молитвену помоћ и заступништво. Онима који су га са вером призивали уследила је и брза помоћ (Милетић, 2002).

Био је подвижник коме је морал све, па је, самим тим, био и праведан морални родитељ, који топлином своје вере рађа и препорађа (Ђурица, 1999).

Архимандрит, доктор теологије Јустин Поповић, чије је име много познатије широм планете но његове земље, био је и један од најбољих српских моралиста, врстан зналац морала. Но, његово писано дело о моралу није се изражавало само кроз писане облике, већ кроз живљење – садржине онога што је прозно саопштавао. У његовом животу, у жижи његове душе жарили су у истој мери религиозни доживљаји и високо блештећа морална свест, уздрхтала бура моралног осећајног, пребогато богатство моралног знања, химнична моралности, осећање и осет близине добра, философска морална логичност, као суза бистар морални језик и баснословна морална изражајност.

На крају овог кратког прегледа живота Аве Јустина Поповића треба истаћи неколико важних разматрања:

Ава Јустин Поповић је био веома праведан, свестан активан и свестрано образован морани радник и педагошки писац. Својим животом дао је значајан допринос оснивању и развоју моралне педагогије, која треба да служи пре свега прогресивним слојевима друштва, пре свега ученицима.

Социјални и морални увид Јустинов је изразито поучан за савремену педагогију, јер показује да друштвени модел зависи моралног модела тј. од моралних основа васпитања личности, а не од утопијских или идеалних унапред задатих вредности.

Јустинове идеје понеки називају "педагошким митовима", а мит је, у односу на логос, необавезнији и није условљен строгом доказивању, он је свеобухватнији и потпунији, међутим, по речина Невенке Пјевач, педагогија није била за Аву Јустина Поповића само философска метода, већ сам врхунац и извор свих наука (Пјевач, 2007).

Његова животна схватања о школи и настави, посебно о моралном васпитању, пружила су зрео и разрађенији приступ и заслужују исцрпнија поучавања и анализе. Због тога намеће се целокупан трајан и неизбежан задатак проучавању, прикупљању, комплетирању целокупне педагошке заоставштине Аве Јустина Поповића, која ће тек онда одредити његово место у историји васпитања.

Свети архијерејски сабор СПЦ, је на свом редовном заседању 2. маја 2010. године прогласио Светитељем архимандрита Аву Јустина Поповића, као Преподобног Јустина Ћелијског и Врањског. Литургијски спомен Преподобном Јустину Ћелијском слави се 14. јуна по новом календару.

Данас има више икона са његовим светлим озареним ликом, а светоотачки монаси написали су му тропар, кондак и друге делове службе.



# ПРОБЛЕМСКО-МЕТОДОЛОШКА УТЕМЕЉЕНОСТ ПРОУЧАВАЊА ТЕОРИЈСКИХ ОСНОВА ПЕДАГОШКИХ КОНЦЕПЦИЈА МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАШЕ САВРЕМЕННОСТИ

И поред бројних истраживања о моралу и моралном васпитању, данашња научна мисао занемарује педагошки рад Аве Јустина Поповића. Савремени научници својим теоријским приступом наглашавају рад Јустинов на догматско и теолошком пољу, а притом занемарују његов највећи и најважнији допринос моралу.

*Зашто Педагошке концепције моралног васпитања у делу аве Јустина и наша савременост?* Чини се да су ове две важне, узајамно повезане димензије човековог постојања (бића), морал и васпитање, данас пред изазовима као ретко када у историјском току наше цивилизације: морал је, не само у свакидашњој народној свести, него често и од стране интелектуалаца, појмљен као мисао одвојена од васпитања. С друге стране, васпитање је данас схваћено не као стална и потребна вредност, већ као предмет слободног тржишта у коме непрестано владају закони понуде и потражње.

Због тога проучавање педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина има научни значај, јер сам Јустин, као један од најзанимљивих и најсложенијих интелектуалаца прошлог века, истиче преиспитивање равнотеже морала и васпитања. Морално васпитање је према Јустину Поповићу, темељ свекупних снага личности, обликује моралну снагу која резултира ка одређеним активностима-акцијама.

Стога, теоријски приступ овом проблему подразумева и захтева разраду посебног методолошког приступа. Методологија проучавања обухвата следеће компоненте:

- дефинисање проблема и предмета проучавања,

- утврђивање циља и задатака проучавања,
- истицање значаја проучавања педагошких концепција у делу Аве Јустина Поповића,
- избор метода проучавања и
- одабир и селекцију извора проучавања.

### ***Проблем и предмет проучавања***

У последњих неколико година, напредак човека се експоненцијално повећава. Многи научни успеси који су пре неколико година били у домену снова и научне фантазије, остварени су. Међутим, заједно са просперитетом које нуди савремено друштво коегзистирају ризици и претње човековом постојању, његовом здравља, како физичком тако и духовном – моралном.

Данашњи човек је у покушају да испуни захтеве друштва, доведен до рационализације и интелектуалног унилатерализма. Исход свега тога је отуђење људске личности и негативно понашање, које добија све више код млађег узраста. Све ово указује за потребу моралног васпитања у српском васпитном систему, које не води отуђењу човека, већ његовом физичком, менталном и моралном развоју, васпитање које позива човека да да одговор данашњем друштву које непрестано губи своје моралне оштрине.

Нажалост, васпитање данас промовише неку врсту технократске цивилизације и културе која убија човека. Безлично друштво рађа не личне, већ чисто професионалне односе, отуђујући морал и стварајући глобализацију која поседује Јанусово лице, еманципаторско и поробљивачко, које уклања из области васпитања елемент моралног идентитета.

Друштвени процеси данас доносе осећај нестабилности и несигурности, те се отвара низ питања везаних за морално васпитање у духовној теорији и пракси, као на пример, како помоћи младима да развију самосвест, да разумеју своја и туђа

осећања, личне вредности и способности, као и вредности и способности других кроз духовне механизме моралног васпитања.

Најбољи представник морално хришћанске културе, као својеврсна сублимација свега доброг и лепог и морално корисног, стоји у лику Аве Јустина Поповића, моралног хришћанина, али, најпре, савременог моралног педагога.

Имајући у виду резултате различитих теоријских и емпиријских истраживања, дошли смо до *проблема* да је Јустинова педагогија недовољно обрађена у црквеној просвети и, готово никако, у световној просветној литератури. Ово међутим, не говори о својеврсном пропусту унутар поменутих интелектуалних институција и академских дисциплина, не значи да је једно поље само необрађено, него, по нашем мишљењу, упозорава на опште стање просвете данас. Необраћање пажње на Јустина као педагога говори о лутањима којим је изложена свака просвета која не познаје своје корене из којих треба да обнови своју снагу. Сматрамо да је насушна потреба обраћање пажње на Јустина као свеколике педагошке мудрости јер сама Јустинова педагогија није затворена религијска педагогија, већ *педагогија истине и морала*.

Синтезом нових сазнања, у границама наших могућности (јер све што кажемо и даље неће моћи да изрази неискану тајну Јустиновог педагошког дела) настојања ће бити усмерена ка препознавању тема и идеја Аве Јустина које су постале тачке ослонца педагошких концепција моралног васпитања.

У структури научног проучавања један од кључних и почетних поступака је јасно и прецизно дефинисање предмета проучавања (Микановић, 2012). Проучавање *педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина* позива нас на акцентовање елемената који се односе на морално васпитање као творачког чиниоца психофизичко сазревања јединствене и непоновљиве личности човека. Тако, личност може да разликује које од активности треба да развије а које да ограничи, пошто је спремна да их разликује као "добре" или "лоше".

Оригиналност овог проучавања произилази из сазнања да до сада нису значајније проучаване, нити сагледане *концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина*, стога нека нам буде дозвољено да, као први допринос ове тезе, чак и без обзира на њене евентуалне мањкавости и недостатке којих није ни један рад ослобођен, издвојимо обрађивање ове, до данас на српском говорном подручју недовољно обрађиване, теме.

Предмет овог теоријског проучавања дефинисан је као студиозније *испитивање схватања педагошких концепција моралног васпитања насталог у оквиру дела Аве Јустина Поповића и његове актуелности у савременој педагогији*. Иако се неки од аспеката васпитне делатности и ставова насталих у моралној и духовној педагогији могу сматрати превазиђеним, у њима се, ипак, могу пронаћи теоријски оквири значајни за проучавање педагошких концепција моралног васпитања на основу дела Аве Јустина Поповића.

Сврха теоријског проучавања рада *Педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина и наша савременост* налази се између *експлоративног, дескриптивног и експланаторног* проучавања и има карактер научне истине, научног сазнања. Експлоративно проучавање омогућиће упознавање са проблемом и одговор на питање – *Да ли постоје и шта су педагошке концепције моралног васпитања Аве Јустина?* Дескриптивно проучавање омогућиће опис проблема, појава и карактеристика моралног васпитања у схватањима Аве Јустина Поповића и одговор на питање – *Чиме је одређена компарација традиционалних педагошких концепција, мисли и идеја моралног васпитања и савременог учења Аве Јустина Поповића?* Експланаторно проучавање олакшаће нашу намеру да објаснимо – *Зашто педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина и наша савременост?*

Полазну основу докторске дисертације представља предмет истраживања који се састоји у томе да се испита који су ставови и предлози, настали у оквиру дела Аве Јустина у области моралног васпитања, могу узети за основу обликовања једне

нове педагошке парадигме 21. века? Ради се о томе да смо се критичком анализом духовне педагогије, фокусирали на проблеме педагошких концепција у моралном васпитању. Зато постоји више разлога. Први разлог односи се на значај који овај аспект васпитања има у педагошким теоријским разматрањима, образовним политикама и у животу човека уопште. Затим, у различитим педагошким концепцијама моралног васпитања била су и поља на којима су се водиле највеће "борбе" (романтичарска педагошка концепција, педагошка концепција трансмисије културе, прогресивистичка, концепција дискурса, супсидијарност, конструктивизам, постмодернизам). Даље, из угла педагошких проблема данашњице, морално васпитање као основа формирања човековог духа и личности, у средишту је многих расправа о образовању.

Теоријским приступом покушаћемо да аспект васпитања и процесе који га прате сагледамо кроз призму духовне и моралне педагогије у делу Аве Јустина, дакле, педагогија мора, у тренутку када је разапета између традиционалних форми моралног васпитања са једне, и захтева постмодерног друштва, са друге стране, преиспитати адекватност и значај постојећих педагошких концепција, а томе могу послужити дела Аве Јустина Поповића.

Конструктивном и критичком анализом мисли Аве Јустина Поповића о моралном васпитању покушаћемо да боље и целовитије сагледамо савремене проблеме васпитања и пружити основу на којој се могу изградити решења поменутих проблема.

### ***Циљ и задаци проучава***

Откривање нових научних истина је циљ проучавања и истраживања у свим наукама. Циљ педагошких проучавања увек представља утврђивање оригиналних резултата који омогућавају квалитетнији и ефикаснији васпитно-образовни рад (Микановић, 2012).

Циљ нашег истраживања је да се путем анализе и компарације педагошких концепција у делу Аве Јустина, одреде полазне основе и ставови о моралном и религијском васпитању код којих постоји висок ниво слагања, препознају заједничке тачке, као и тачке мимоилажења, те да се издвоје оне на које се савремена педагошка теорија може ослонити, као и то да се укаже на ограниченост и превазиђеност одређених ставова, односно, анализа дела Аве Јустина Поповића и евентуално смештање у шири контекст савремене цркве, савременог васпитања и образовања и, уопште, савремености.

Да би се овако одређен циљ истраживања могао успешно реализовати, разложен је на више конкретних истраживачких задатака. То су:

1. Проучити живот и рад Аве Јустина Поповића.
2. Студиозније анализирати педагошке аспекте моралног васпитања.
3. Сагледати концепције моралног васпитања и њихов домет у делу Аве Јустина Поповића.
4. Анализирати улогу моралног васпитања у развоју и грађењу конзистентне личности.
5. Идентификовати и анализирати теорије моралног развоја у функцији дела Аве Јустина Поповића
6. Издвојити и анализирати факторе моралног развоја личности.
7. Анализирати ставове Аве Јустина Поповића о суштинској вези религије и морала.
8. Идентификовати модел моралне оријентације личности.
9. Критички размотрити тенденције у савременом васпитању по узору на дело Аве Јустина Поповића.

## ***Значај проучавања педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића***

Свеколико знање које је наука достигла организовано је у облику научних теорија. Другим речима, научна истраживања имају за циљ да препознају, проуче и објасне што већи број законитости које постоје у друштву, и да ове законности преведу на језик референтних научних теорија. Тиме се и свеукупан научни напредак може мерити посредством броја и развијености научних теорија у једној области. Када нека наука досегне своју зрелост, онда научне теорије нису само исход научно-истраживачких подухвата, него су, неретко, и извор самих научних истраживања, дакле, сазнања која су постављена у научним теоријама јесу добар почетак за њихово преиститивање, продубљивање, а понекад и оповргавање. Међутим, пошто сазнања која теорије нуде нису *коначне истине*, очекујемо да ће резултати овог проучавања омогућити проширивање постојећих теоријских схватања о концепцијама моралног васпитања и стварање нових подстицаја за унапређивање васпитно-образовне праксе.

Ово проучавање може имати: *теоријски, практични и друштвени* значај.

*Теоријски значај* резултата проучавања и истраживања огледа се у схватању односа теорије и праксе, као и њиховог јединства (Микановић, 2012).

Проучавање педагошких концепција моралног васпитања у делима Аве Јустина Поповића има за циљ да прошири и допуни постојеће теорије, дакле да теза буде *корисна* у погледу објашњења које нуди за конкретну васпитно-образовну стварност.

Темељним и исцрпним аналитичким приступом педагошким концепцијама моралног васпитања у делима Аве Јустина Поповића био би дат солидан допринос педагошкој мисли и већем броју педагошких научних дисциплина: *породичној педагогији* (породица је први, оформљујући и утемељујући принцип морала, у

породици почиње и завршава се живот, на животу породице почива живот свих људи, односно целокупно друштво) *школској педагогији* (побољшање живота, организован и плански систематизовани морални рад), *дидактици* (унапређивање наставе, развијање нових наставних стратегија, унапређивање самосталног моралног учења), *методици моралног васпитања* (нужна и адеквативна стимулација и морална активност појединца методама уверавања, навикавања, подстицања и спречавања), *педагогији вредности* (буђење моралних вредносних интересовања), *педагогији развоја* (развијање моралне личности, обликовање истог са свим његовим личним обележјима), *концепцијама васпитања* (креирање нових идеја на основу дела Аве Јустина Поповића које доводе у питање ставове ранијег појимања васпитања као пасивног педагошког процеса), *црквеној педагогији и моралу* (сједињење педагогије морала и вере – црке у јединствен процес различитим активностима васпитног рада), *постмодерној педагогији* (унапређивање социјализације, комуникације, морано-дијалошког постојања).

Поред теоријског значаја, рад може имати и *практични значај*. Практични значај тезе огледа се у доприносу унапређивања универзално примењивих моралних способности које предствљају инструмент за стицање васпитно-образоване праксе. Проучавање педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића и наше савремености резултираће индикаторима, на основу којих ће се моћи осмишљавати, планирати и реализовати морално биће човека. Посебна вредност овог рада огледа се у значајном развоју морала који је прожет логичким ставом и односом, морала коју личност усваја идентификује га и спремна је да поступа у складу са тим уверењима. Дакле, морал и морално васпитање представљају основу за развој моралних способности и подстицаја самосталности у процесу васпитних промена.

Дисертацијом настојимао да дамо конкретан одговор на једно питање из савремене педагошке теорије и праксе, али и питање од *друштвеног значаја*. То је питање морала и васпитања, које нимало није разумњиво колико се чини. Наиме, са једне стране, констатација да је васпитање у кризи можемо чути сваки дан. Са друге



стране, налазимо умне и пажње вредне мисли Аве Јустина Поповића да васпитање једино може оживети човека и друштво моралом, тј. моралним васпитањем. Таква теза ће допринети остваривању и коришћењу свих средстава моралног васпитања која утичу на формирање друштвеног погледа на свет како у садашњости, тако и будућности. Савремени живот престаје бити подељен на период припреме, период формирања и период професионалног живота, јер морално васпитање постаје непрекидани и живи процес. Моралним васпитањем појединац стиче темељна знања о развоју друштва, која омогућавају схватање *законитости развоја друштва*, како би човек могао управљати светом и постати творац властите заједнице.

### ***Специфичне методе у проучавању теоријских основа педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића***

У друштвеним наукама, па и у педагогији, не постоји јединствени приступ одређеном проблему. Различите истраживачке традиције подразумевају и различите стилове (Максимовић, 2011).

У методологији педагогије постоји читав низ различитих метода које се користе како би се дошло до одговора на истраживачка питања. Свака метода има одређене предности и недостатке, и неки проблем ће на подробнији начин бити осветљен применом једне, односно друге методе.

*Историографски метод* је уобичајан приступ када је генеза неке појаве проблем истраживања, док се битне разлике између културе и друштва могу исказати применом *компаративне методе*. Дакле, кључно је да се на право питање одговори применом праве најадекватније методе у датом тренутку (Бешић, 2008).

Откривање педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића представља сложену педагошку делатност. Методолошки, ова теза се састоји од два темељна покушаја: она настоји да целовитом педагошком

интерпретацијом покаже педагошки смисао и педагошка значења морала и моралног васпитања. Са друге стране, сам Ава Јустин Поповић има сасвим конкретне педагошке текстове које је неопходно објаснити из перспективе његовог мисаоног склопа педагогије.

Како се проблеми моралног васпитања сврставају у суштинска питања педагогије и васпитања, ово истраживање се може окарактерисати као теоријско и фундаментално истраживање. Уз то, намера истраживања је да се понуде смернице за обликовање нових парадигми на основу дела Аве Јустина, те би се оно могло окарактерисати и као метатеоријско.

Основни методолошки приступ изабраном проблему је херменеутички. Овакав приступ сматра се адекватним у проучавању феномена васпитања јер омогућава да се изабрани проблеми анализирају у оквиру друштвено-историјског контекста у којем су настали, да се боље разумеју и адекватније интерпретирају. Будући да је предмет проучавања комплексан и слојевит, у оквиру истраживања примениће се више метода које ће се међусобно прожимати и допуњавати како би се слабости једне методе надоместиле предностима друге.

*Метода теоријске анализе и синтезе* користиће за проучавање основних теоријских питања педагошких концепција у моралном васпитању. Ова метода користиће се у истраживањима филозофских, психолошких, теолошко-идеолошких основа васпитања и образовања. Примена историјске методе ће омогућити упознавање дела Аве Јустина у прошлости, али и дубље разумевање садашњости, његових проблема, питања и дилема. Познавање прошлости представља научну основу за проучавање и истраживање постојећег, али и будућег. Ова метода користиће се да би се схватања Аве Јустина и педагошких концепција у моралном васпитању разумела, како у њиховом друштвено-историјском контексту, тако и у духовно-моралном контексту.

Компаративна метода користиће се на два нивоа. Како буду анализирана схватања о моралном и духовном васпитању, настала у различитим педагошким концепцијама, она ће бити међусобно упоређивана да би се одредио степен слагања и мимоилажења међу њима. Компарација различитих ставова насталих у одређеном временском периоду помоћи ће уопштавању и долажењу до значајних закључака о стању педагошке теорије у одређеном периоду.

Са друге стране, концепције настале на почетку 20. века биће основа поређења са неким савременим ставовима и тенденцијама како би се одредила њихова актуелност и могућа примена у савременим условима.

Основна истраживачка техника је техника анализе садржаја. Њен циљ је да доведе до објективно датих чињеница релевантних за истраживање. У овом истраживању извршиће се избор примарних и секундарних извора.

### ***Извори у проучавању педагошких концепција моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића***

Одабрани извори у овом раду омогућили су нам да утврдимо већи број квалитативних чињеница и извођење закључних разматрања. Користики смо следеће научне изворе:

- оригинална дела Аве Јустина Поповића (примарни извори);
- научна дела наших и иностраних аутора из области педагогије, психологије, дидактике, методике и теологије која својом тематиком обухватају проблеме везане за морал и морално васпитање;
- монографске студије о појединим проблемима, значајним за ово проучавање (проблем моралног васпитања, самостаљно морално васпитање, начела и вредности морала);

- психолошко-педагошке и дидактичко-методичке чланке и расправе који су објављени у нашој и страниј педагошкој периодици и који су посвећени различитим питањима везаним за морал и морлно васпитање;
- педагошке енциклопедије, речнике и лексиконе;
- уџбенике психологије, педагогије и дидактике;
- радове са Интернета;

Надамо се да ће овај теоријски приступ утврдити већи број претпоставки, на основу којих ће се у науци јављати истраживачка потреба како би се друкчије структурисали односи између моралне и остале компоненте васпитања и осавремињавао васпитно-образовани процес са битним карактеристикама моралног развоја.

## ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

С циљем потпунијег конципирања, темељнијег и ширег разумевања комплексне улоге моралног васпитања у делу Аве Јустина Поповића дефинисали смо термине: *морал и сродни појмови, морално васпитање и концепције васпитања.*

### ***Морал и сродни појмови***

Данас више него икада поставља се питање улоге и важности морала у свакодневној нашој заједници. Начин на који се углавном приближава моралу је груб и површан, тако да не рађа много нада правилно поимање истог. Морал захтева самосвет и друштвени разум човека. Човек је позван да размишља, ствара и расуђује. Мисли и акције човекове нису механички догађаји већ одражавајају расположење и жеље истог према себи, према другим људима, друштвеној заједници, домовини, раду, материјалним и духовним вредностима, дакле морал је активно обликовање и вредновање личих и туђих поступака, целокупног друштвеног понашања.

Морал је жива потреба човека, облик човекове људске свести и социјализације, облик човекове друштвене заједнице. Човек је друштвено, али и индивидуално постојеће биће, води се личним интересима, али као део друштва привржен је и за интересе заједнице у којој живи.

Поезија, митологија и религија свих народа директно су повезане са проблемом човека дајући упутства људског понашања, владања или опште живота који садржи обичаје и норме, морални живот (Καζεπίδης, 1998). Током своје еволуције човек је најпре живео у малим групама. Боравећи и живећи у групи, првобитни човек је неминовно себи постављао два питања: *какав треба да будем ја да би други људи били срећни, и какви треба да су други да би и ја био срећан?* На основу таквих размишљања формирана су правила људског понашања, настала је философска дисциплина, која изучава смисао и суштину људског постојања, смисао кодификације норми понашања (Πορτελάνος, 2013).

Морал као реч и као наука повезан је са старогрчким светом. Грчка реч  $\eta\theta\iota\kappa\acute{\eta}$  сродна је групи речи  $\acute{\epsilon}\theta\omicron\varsigma$  – што значи обичај. Реч  $\acute{\epsilon}\theta\omicron\varsigma$  – (етхос) долази од глагола  $\acute{\epsilon}\zeta\omicron\mu\alpha\iota$  – (езоме) што значи седети, дакле, указује се на неку сталност, непомићност и чврстину (Θεοδώρου, 1978). Повезаност морала ( $\eta\theta\iota\kappa\acute{\eta}$ ) са етосом ( $\acute{\epsilon}\theta\omicron\varsigma$ ), дакле са обичајем пројављује везу морала са временом. Обичај који се обрађује временом, обликује морално понашање, деловање и усавршавање човека, нарочито током детињства. Обичај садржи и врлине, међутим врлина није идентична обичају. Постоје добри и лоши обичаји. Важан критеријум њиховог квалитета је заједничко одобравање или одбијање, дакле указујући на морално понашање приступамо уобичајној пракси: *То чине сви* или *то не чине нико* (Frankal, 1980, стр. 60).

У старој грчкој књижевности речи морал ( $\eta\theta\iota\kappa\acute{\eta}$ ) и етос ( $\acute{\eta}\theta\omicron\varsigma$ ) користе се као придев. Реч  $\acute{\eta}\theta\omicron\varsigma$  показује место боравка животиња и људи.  $\acute{\eta}\theta\omicron\varsigma$   $\alpha\nu\theta\rho\acute{\omega}\pi\omicron\upsilon$  (морал човека) је боравиште, место које нуди безбедност и суверенитет, указује на човеков однос са божанством, указује на моралну божанску снагу која тече њиме (Μαντζαρίδης, 1995). Цицерон (Marcus Tullius Cicero) је израз  $\eta\theta\iota\kappa\acute{\omicron}\varsigma$  превео са речју *moralis*, што се може довести у везу са речју *mos*, *moris*=обичај, дакле радња; а може се довести и у вези са глаголом *moveo* што значи крећем. Ова реч указје на неку динамику, покретну силу и вољу. Споменућемо и руски термин *Нравственность* што долази од глагола *допадати се*, а указује на угодно осећање допадања и одобравања (Абраменкова, 1999).

Проблемом морала, систематским нагласком и изучавњем морала почиње да се бави Сократ, имајући као главни циљ *себепознање*, дакле, како спознања сопствене личности тако и других (Јевтић, 2012). Целокупно Сократово дело имало је за циљ да научним методиским аргументима реши централна питања моралног живота. Сократова мисао морала је нераскидива веза теоријског знања и практичне делатности, врлине и знања. Моралне делатности воде унутрашњем заснивању самосавлађивању наглашава Сократ:

"мислим каже Сократ, да најбољим животом живе они који се старају за то да буду што бољи, а најпријатнијим они који највише виде да постоје бољи" (ΞΕΝ Αλομν IV 8, 6).

Вернер Јегер (1991, Verner Jeger) сматра Сократа важним стубом формирања човекове личности и највећим васпитачем, не само грчке, већ и европске културе. Сократ је, према Јегеру, творац моралног усавршавања човека, он је творац људског става који карактерише врхунац дуготрајног тегобног пута човековог моралног самосавлађивања и који ништа не може надмашити, благу вест коју Сократ проповеда јесте самосавлађивање и самодовољност моралне личности. Самосавлађивање по Сократу темељи се на моћи да пружи човек одговор себи и другима (Грандић, 2001).

Ава Јустин Поповић говори да, захваљујући Сократу, појам самосавлађивање постаје важна и главна идеја људском моралног кодекса. Принцип самосавлађивања води највишем циљу живота, оном који даје правац свим покретима воље и представља циљ сваке радње то је блаженство (ευδαιμονία) и најнеоспорније добро (Поповић, 1980в).

Најпресуднији, најдубљи утицај на Платонов живот и учење имао је Сократ. Познанство Платона са Сократом, са његовим врлинама и његовом мудрошћу било је пресудно за развитак моралог мишљења истог. У својим списима Платон испитује теме морала, доброте, правде, врлине и блаженства. У *Горгији* он доказује да је врлина битан услов блаженства, не само ради награде овога и онога света, већ је праведан човек срећнији од неправедна и онда кад би богови и људи са праведником поступили онако како заслужује неправедник. Неправду чинити горе је него неправду трпети (Taylor, 2003).

Као и Платон, тако и Аристотел сматра да се човек као морално биће може исказати само у држави. У зборнику својих списа Аристотел наглашава да циљ морала није теоретски – теоријски, већ практични. Аристотел у свом делу *Никомахова етика* полази од поделе душе на две области: једна је област

неразумска, а друга разумска. Човек може да буде срећан уколико развије своју специфичну природу а то је разум на два начина: теоријски и практични. Због тога постоје два типа врлина:

- Етичке врлине,
- Дијаноетичке врлине (дијаноја = разум).

Етичке врлине су практичне, односе се на људску праксу и делатност. Целокупна Аристотелова етика састоји се у дефиницији етичке врлине: *Врлина је одабирачка наклоност воље, која се држи средине подесне за сопствену природу, а одређене сопственим размишљањем, и то онако како би је одредио разуман човек* ("Ἔστιν ἄρα ἡ ἀρετὴ ἕξις προαιρετική, ἐν μεσότητι οὕσα τῇ πρὸς ἡμᾶς, ὠρισμένη λόγῳ καὶ ᾧ ἂν ὁ φρόνιμος ὀρίσειεν. μεσότης δὲ δύο κακιῶν, τῆς μὲν καθ' ὑπερβολὴν τῆς δὲ κατ' ἔλλειψιν). (Ἀριστοτέλους, Ἠθικά Νικομάχεια Β', 6, 1107α).

Дијаноетичке врлине су разумне врлине и оне су теоријске. Развијају се и стичу поучавањем, учењем и вежбањем. Оне подразумевају мудрост, разборитост и упућују на бављење наукама. Мало бављење науком одваја од Бога, док веће води ка Богу (Καλλιγάς, 2011).

Главно обележје Никоманове етике није морал сазнања (γνώσις), већ делања (ἐνέργεια), дакле крајњи и савршени циљ морала је људска радња. Придајући највећу важност деловања (ἐνέργεια), Аристотел се бурно противи онима који морал свODE само на знање (γνώσις):

"Али многи не раде тако, него се предају етичком теорисању [...] Они личе на болеснике који, истина, пажљиво слушају лекара, али ни мало не извршавају његова наређења. Као што такви болесници не могу оздравити, тако ни они неће спасти душевно здравље таквим философирањем" (Ἀριστοτέλους, Ἠθικά Νικομάχεια, Β 110b12-18).



У Новоме Завету реч *ήθος* углавном означава обичај, установљену традицију (Дап. 6, 14). Тако, примера ради, говоримо *έθος ιερατείας* – обичај свештенства (Лк. 1, 9), *έθος εορτής* – обичај празника, говоримо о личном, тимском, друштвеном *έθος* – обичају (Лк. 2, 42). Реч *ηθική*, као саставни део живота, један од облика друштвеног живота у Новом Завету, срећемо само у Првој Посланици Коринћанима Светог Апостола Павла: "Φθειρουσιν ήθη χρηστά ομιλίαι κακαί" – "Зли разговори кваре добре морале" (1 Кор. 15, 33).

Убрзо хришћански Оци услед додира са грчком философијом, почињу да користе реч морал да њоме снажно нагласе начин живота хришћана. Климент Римски (Clemens Romanus) говори о "моралу гостољубља". Он користи реч морал исказујући хришћанско учење о доброти и бескрајности Бога, почетку свега и свих твари (Βασιλόπουλος, 2003).

Хуманизам, наглашавајући активности човека и његове продуктивности, указује на постојање морала у друштву и са друштвом. Морал није вечан, непромењив, већ је облик друштвене свести који одржава човеково биће и постојање (Темков, 2011).

Постојање социјалистичког морала као свечовечанског морала налазимо код Певићевића (1958):

"Социјалистичко друштво укидајући класе и класне супротности, стављајући јединку непосредно пред друштвену организацију у којој судбина човека зависи у првом реду од њега, његове способности и рада, самим тим и остварије и битни услов да јединка осети друштво не као силу над собом, већ као нешто што је њено и што она треба да има и у себи, у својој свести у осећањима дужности [...] тек у том друштву биће могућан и ствара општечовечански морал, јер ће у њему људи живети и иступати као људи, а не као припадници разних класа" (Равићевић, 1958, стр. 132).

У *Педагошког речнику* морал се дефинише као збир принципа према којима човек, у већој или мањој мери, обликује свој карактер, побуде, намере, мотиве, циљеве као и своје поступке, дакле, морал садржи одређене обичаје, норме, правила и идеје које регулишу однос појединаца према самом себи и друштвеној заједници (*Педагошки речник*, 1967).

Занимљиво је запажање Радомира Лукића (1974) који дефинише морал као скуп друштвених норми, као безусловну обавезу засновану на добром, као врховној вредности које субјекат осећа целим бићем, а не увиђа само разумом, која често врши притисак на његове природне склоности и остварује његово човечанство, за чији прекршај он осећа грижу савести, док друштво на њега примењује спољашње санкције уз истовремени захтев да осећа грижу савест (Лукић, 1974, стр. 120).

Анте Вукасовић (1977) напомиње да је морал активан однос човека према свету и самом себи, активан однос према творевини, породици, домовини, култури и свецелом човечанству.

У вези са истим феноменом Јован Ђорђевић (1996) указује на три важне функције морала и то: гносеолошка функција, регулативна и васпитна. Гносеолошка функција морала јавља се у специфичности узајамних људских односа који имају друштвени значај. Регулаторна функција показује уређење односа човека према човеку, породици и друштву. Васпитна указује на организацију делатности којом васпитаник енергично ствара пожељни морални квалитет. У том смислу треба напоменути да је морал важни саставни део живота, темељни је облик усклађивања и усмеравања друштвеног деловања (Branković, Pić, 2003).

Јоанис Когулис (2005, Ιωάννης Κογκούλης) указује да је морал скуп правила, норми (обичаја, предања) које постоје у одређеним друштвеним групама и којима се утврђују међусобни односи људи. Морал је према писцу процес обликовања особе у личност, обликовања појединаца у друштвену личност. Задатак морала је да

прилагоди човека друштвеној заједници и наметне истом обавезу деловања и просуђивања.

Наша педагошко мисао приступа моралу као постојању принципа према којима људски род обликује карактер, мотиве, циљеве и доноси моралне судове, дакле морал има четири развојне фазе: 1) когнитивну или рационалну, 2) емоционалну, 3) социјалну, 4) радно-акциону (Suzić, 2005, стр. 547).

Треба истаћи мишљење Бисере Јевтић (2008б), да је морал објективна друштвена појава коју конституише скуп правила (норми, мерила) која регулишу понашање чланова једне друштвене заједнице. Наиме, морал је облик заједничке свести која се јавља као потреба појединаца прилагођавању друштвеним правилима како би исти постао активна и креативна личност.

Значајно је дело *Увод у инклузију* професора Ненада Сузића (2008), у којем он пише о *моралу разлога* који долази од Бога, спушта се са неба међу људе и у људе, и даје позицију човеку да у себи гради добро и уклања зло, да суди о својим делима и идејама.

Јирген Молтман (2013, Jürgen Moltmann) дефинише морал као човекову свест о његовим дужностима према ближњима, друштву и заједници, дакле морал формира слободну личност високог развијеног осећаја одговорности.

Списатељско перо Аве Јустина Поповића највише је нагласило морал, сматрајући да морал у највећој мери испуњава постојање свецелог човека. Основни захтев Аве Јустина Поповића, његовог моралног императива, своди се на тежњу спознања и сузбијања зла, јер оно омета појединца да оствари унутрашњу и друштвену заједницу.

Морал је, према Ави Јустину Поповићу скуп појмова о добру и злу, скуп друштвених норми, начела, правила, идеја, категорија који имају извор у тварачкој Божјој моћи и односе се на регулисање друштвених и личних односа. Дакле, према

Ави Јустину Поповићу морал одређује извор живота у конкретној друштвеној заједници, он је важна људска потреба која се исказује акивним обликовањем, усмеравањем и вредновањем људских поступака како добрих и злих. Позива на стварани, конкретани, практични и активни однос човека према спољашњем свету и самом себи, према широј заједници, домовини, човечанству, раду, духовним и материјалним добрима (Поповић, 2007).

Морал Аве Јустина Поповића на налази у себи егоизам, људи се не рађају зли, већ добри, носе у себи честицу доброте коју васпитањем развијају. Ава Јустин Поповић је моралиста који је својим учењем желео да пробуди моралну свест свога времена и упозори човека о прекој потреби постојања морала и гашењу алтруистичких и егоистичких тежњи. Због тога је иступио против *морала материјалног добра*, површног, неутемељеног морала који посебно налази у материјалистичкој, хуманистичкој и социјалистичкој теорији морала. Слабост свих поменутих теорија Ава Јустин Поповић види у неостваривању и оживотворвању прокламованих идеја у стварном живом друштву. Јер, према Ави Јустину Поповићу, друштво не вреднујемо на објављеним начелима и идејама, већ на темељу њихових допринса у остваривању међуличних односа. У овоме се открива да Ава Јустин Поповић не доводи у испитној сумњи темељ материјалистичког, хуманистичког и социјалистичког морала, већ наглашава преиспитивање идеја и њиховог деловања као водич друштва (Поповић, 1939).

Осим морала који се гаји навикама, Ава Јустин Поповић указује на општеважеће значење морала који је формиран страшћу и жељом појединаца – личности. То је нови квалитет морала који превазилази подчињеност канонима и правила, има харизматичан карактер, и израз је слободе, благодати, енергичности и личне заједнице (Ibidem).

Овде не смемо да пропустимо да кажемо да Ава Јустин Поповић, као истински предањски моралиста неуморно говори о савршеном Богу као извору морала и позиву човека ка моралном савршенству, сједињењу човека са извором доброте.

Тако морал у делу Аве Јустина Поповића заједно са *гносеологијом* (познањем Бога) и *естетиком* (Бог извор лепоте) чини "трилогију духа". У том смислу, Јустинова дела изузетне књижевне лепоте и педагошке поруке откривају нам да морал није систем канона и правила, дакле пуритански систем канона који забрањује овоземаљско уживање, већ живо дело – радња које доноси плодне, срећне вечне резултате (Пјевач, 2007).

Морал Аве Јустина Поповића не указује на сакупљање информација, ма колико оне биле позитивне, већ развоју морала који се темељи у доброти, у Христу, јер је морал у Христу, морал саборности дубински прожет светотајинским сједињењем. Јустиново тумачење морала не односи се на моралне каноне и духа доброте, већ да човека као слободно биће и личном заједницом добар дух морала примени савршенству и исконском изображавању свога Творца (Поповић, 1939).

Дакле, поред свих разноликости дефиниција морала, компаративни приступ Аве Јустина Поповића усмерен је на откривање варијација моралних културних општости, настојање да се обухвати целовита слика еклесијалних моралних компоненти, која се састоји у томе што личност своје мисли, намере, жеље, осећања, посматра, анализира, одређује позитивне или негативне вредности мислима, намерама и поступцима на основу осећања угодности или неугодности која они производе. Последица еклесијалних моралних компоненти, према Ави Јустину Поповићу јесте то да личност почиње да формира саму себе и да управља својим поступцима, да своје стално и чврсто расположење воље манифестује спољашњим делима (Половџић, 1962).

Неопходно је овде приметити да су морални феномени: моралне норме, морална савест и морална свест присутни у мисли и делима Аве Јустина Поповића.

У педагошкој литератури *моралне норме* су правила и сугестије према којима се одређени поступак процењује и одређује његова морална прихватљивост или

неприхватљивост. Моралне норме изражавају одређена правила која регулишу интерперсоналне односе у друштву (*Педагошки речник*, 1967).

У свом педагошком прегнућу Ава Јустин Поповић разликује објективне и субјективне норме морала. Објективне су норме које утемељује друштво, док субјективне утврђује сам појединац. Моралне норме према Ави Јустину Поповићу дају животну снагу човеку, покрећу га и мотивишу на деловање. Оне му показују смисао живота, јер без њих живот постаје празан, једноличан и бесмислен. Без моралних норми човек је, према Ави Јустину Поповићу, у многим животним ситуацијама несналазљив. Моралне норме осигуравају понашање појединца у разним друштвеним приликама у породици, школи, радној организацији итд., дозвољавају разликовање и вршење избора онога што треба и онога што не треба деловати, дакле извор постизања унутрашњег блаженства (Поповић, 1925).

*Морална свест*, као и цела идеолошка надградња, којој припада и морал, развија се у зависности од развитка људског друштва, тј. како од друштвено – економских услова, тако и од разних облика друштвене надградње. Стога свест има не само свој историјски развитак, него се мења и разликује међу нацијама и друштвеним слојевима исте нације. То не значи да је морална свест као део друштвене свести само пасивни одраз друштвених потреба и услова. Она је релативно самостална и има повратно дејство на све облике идеолошке надградње и на саму друштвено-економску основу (*Педагошки речник*, 1967, стр. 585).

Марица Деклева (1968) сматра да је морална свест важни фактор развоја моралне личности. Одређује моралну свест као способност самосталног просуђивања моралних вредности у конкретним ситуацијама, дакле везује моралну свест за самосвет човека и његову савесност. Снага моралне свести према Деклеви оцењује се квалитетима одговорности, критичности, идејног склада.

Морална свест се, према пољској научници Марији Осовској (1971, Maria Ossowska) развија се изграђивањем моралних осећања, воље и карактера.

Морална свест означава одређено прихватање и поимање морала, његове друштвене оправданости и значења, познавања и прихватања и процењивања личних и туђих моралних дела (Γιούλτσης, 1999).

Димитрије Лапас (2000а, Δημήτρης Λάπλας) даје дефиницију моралне свести као моралне одговорности, одговорности човека према друштву и самом деби.

Морална свест према Бисери Јевтић (2012) подразумева појам који обухвата три компоненте интелектуалну, емоционалну и конатативну (вољну). Под интелектуалном компонентом подразумевају се морална схватања и уверења људи. Под емоционалном компонентом мисли се на склоност појединца да доживи морална осећања, док конатативна или вољна компонента састоји се у спремности појединца да у одговарајућим ситуацијама учини оно што сматра да треба да чини.

Морал свест према Ави Јустину Поповићу која одржава човеково људско биће и његову социјализацију, која као кохезиона снага даје живот друштвеној заједници, темељни је облик превазилажења конфликтно-друштвених ситуација међуличних односа, дакле свест је важна категорија која је у служби задобијања моралног живота (Атанасијевић, 1993). Морална свест у делу Аве Јустина Поповића има шире и уже значење. У најширем значењу морална свест обухвата законе које владају у друштву и њима изграђени поглед на свет. У ужем значењу подразумева познање моралних појмова, норми, правила и начела, разлика доброг од зла, моралног од неморалног. Такође, Ава Јустин Поповић пише да је морална свест једна етичка култура, стечена васпитањем на подлози урођених моралних диспозиција. Морална свест је интелектуално и емоционално убеђење, сазнање, које се јавља пре дела у форми извесне разборитости, процењивања и увиђавности. Она је продукт човековог сједињења са Творцем доброте. Основна важност моралне свести је узвишење човека, производна и радна његова делатност, синергично сједињење са Богом и прелаз из личног живљења у живот заједнице (Πόλοβιτς, 1979).

*Морална савест* показује се у оцени, вредновању и заузимању става према моралним поступцима. Темељи се на моралној свести, али се не може свести на њу (Ворѐа, 1940). У студији *Педагогија моралности* Бисера Јевтић (2012) представља моралну савест као самосвесног регулатора моралног понашања који снажно утиче на човекове поступке како према другима тако према себи.

Према Ави Јустину Поповићу савест је концентрација људске свести на три објекта: 1) *захтеви и норме моралног закона*; 2) *поступци и дела*; 3) *осећања која прате поступке*. Дакле, када смо свесни свега онога што захтева од нас морални закон, када анализирамо своје поступке, и када се после тога појави осећање, а то осећање јесте морално осећање. Најочигледнији вид моралне савести се према Ави Јустину Поповићу, без сумње заснива на самопроцењивању. Због тога се савест може појавити само код оних личности имају извесну зрелост и развијеност унутрашњег психичког живота (Поповић, 1989б). Морална савест утиче на разум и осећања. Када савест проговори кроз разум онда настају морални судови, правила, максиме, норме и морални закон. Када савест проговори кроз осећање јавља се специјално морално расположење као једно опште стање свести из кога потиче морална активност. Ако је морална активност у складу са моралним законом, онда то утиче на осећање као задовољење (мирана савест). Ако је морална активност у сукобу са моралним законом, онда то утиче на осећање као незадовољење (грижа савести). Ава Јустин Поповић одлучно пише да морална савест има лични карактер, појављује се у вези са личним поступцима, а не у вези са поступцима друге личности. Увек се односи на изврстан конкретан поступак и случај, а не садржи у себи општа правила као што је то код моралног закона. Због тога морална савест има вредност само као једна лична и субјективна норма (Поповић, 1957).

У одређивању садржине појма моралност, психолошка и педагошка литература показује разноврсност приступа и оријентација. О извору моралности настале су две важне теорије: теорија урођене моралности и емпиријска теорија. Теорија урођене моралности (Платон, Кант, Русо) указује да човек има усађену способност да делује морално. Урођеним моралом човек може да разликује добро и



лоше, правду од неправде. Емпиријска теорија (Софисти, Лоцке, Спенсер) указује да се морална свест обликује стадијално у човеку утицајем саме средине (Δεληκωνσταντή, 1990).

Педагошким и социјалним приступом Ненад Сузић наглашава да се моралност развија континуираним учењем и обликовањем понашања, кључ обликовања моралности је социјални контекст (Suzić, 2005, стр. 549).

Пред питањем "моралности", Ава Јустин Поповић јасно исказује да моралност није магловита ствар изникла из неких хуманих основа и прихватања одређеног друштва, већ сложена појава која као нужан услов захтева емоционалност, вољне радње, лично суочавање. У том смислу, моралност није пуко формалног карактера, већ и материјалног, јер она преставља и циљ морала.

Визију моралности, Ава Јустин Поповић разуме као унутрашњу вредност самог човека, коју он има због свог ума и разумности, због унутрашње самосталности и слободе коју може имати на основу свога ума и разумности (Πόλοβιτς, 1979).

Сагласно савременој филозофији морала, концепт моралности Аве Јустина Поповића се не односи само на понашање које је прихватљиво у одређеном друштву, већ се односи и на чин личног суочавања са избором алтернативних принципа и понашања.

Према јасној библијској мисли Аве Јустина Поповића, човек као личност, "слика Божја", има способност кретања ка добром, да васпитањем и Божанском благодаћу задобије морално савршенство удаљено од безобалног океана смрти прободене људске душе. Човекова моралност је, пре свега, егзистенцијални догађај, динамичко остварење пуноће егзистенције и живота. Другим речима, моралност се односи на догађај човековог спасења. Неутољива жеђ према Ави Јустину Поповићу свих људи јесте жеђ за истинским постојањем, а не за конвенционалним

побољшањем карактера и ношења позајмљене маске понашања идеолошког и партијског ауторитета (Поповић, 1998в).

### ***Морално васпитање***

Потреба моралног васпитања уочена је врло давно. Наиме, васпитни рад као процес изграђивања појединца у друштвено-социјалну личност има прворазредно друштвено значење, те његову велику васпитну важност као задатка друштва налазимо већ у античко доба.

Морално васпитање је јединствени феномен који се остварује одређеним промишљеним поступцима и началима, јер оно припрема човека за заједнички живот, свецели однос према себи, друштвеној заједници, као и творевини (Јевтић, 2006).

Свест о моралном васпитању постоји веома дуго, али је ипак чињеница да се проблематиком моралног васпитања разматра и данас. Процес моралног развоја појединца као систематска грана васпитања јавила се у раним фазама људске културе, блиско је повезана са политиком философије и васпитним идеалима народа, као и посебним социјалним-друштвеним условима који преовлађују.

У раној фази, морално васпитање било је врлинско, што значи да васпитање настоји да развије индивидуалне, одређене врлине карактера, одређеној друштвеној групи којој појединац припада. У старом Египту, Месопотамији, Индији, Персији, Кини и Израелу, васпитање је придавало велики значај, велику пажњу гајењу *прототипа понашања* (Χουρδάκης, 1990). Примера ради, у случајевима Египта, Месопотамије и Индије, истицало се васпитање карактера, где су се високе класе друштва разликовале од средњих, лаичких класа у погледу посебног понашања, вредности и ставова (Ibidem). У случају војно оријентисане Персије, идеал моралног васпитања био је развијање дисциплинованих и послушних војника, док у доминирајућем мушком кинеском друштву морално васпитање имало је као основ

породичну везу, поштовање традиције и послушност, развоју врлина доброте карактера и уздржавање (Ibidem).

Теократски оријентисано морално васпитање Јевреја имало за циљ да неговање врлина које чине особу кроз послушности достојном Богу (Καϊμάκης, 1999).

Морално васпитање као васпитање врлина постојало је и у старогрчком свету. Хомерски систем васпитања има за циљ развијање како атомоцентричног карактера (част, храброст, пристојност, изврности), тако и колективних врлина као што су строга послушност према законима заједнице и духу групе (Reble, 1990).

У класичној Атини примећујемо промену садржаја наставе о врлинама и прелаз са строгог врлинског васпитања на ортолошки (рационални) садржај васпитања. У хеленској књижевности по први пут морал постаје предмет философског изучавања, испитују се и циљеви моралног васпитања који имају друштвено-политички интерес (Γιαννικόπουλος, 1993).

Велики допринос моралном васпитању даје ширење писмености. Тако, стари философи, почевши од софиста успевају да сачувају богатство информација и идеја, које имају важност у расуђивању вредности и ставова, расуђивању моралних мисли и дела. Нови ток моралних мисли и васпитања подстакао је настанак демократског начина управљања, који је достигао свој највећи у Атини у 5. веку н.е. Одговорно учешће грађанина у хеленистичкој заједници и признање друштва као носиоца морала указивало је на важност моралног васпитања у функцији државе (Houssaye, 2000).

Вођен Аристотеловом идејом која придаје велику важност моралном савршенству, Ава Јустин Поповић философски смело позива на подмлађивање и оживљавање нашег парализованог и хладног моралног васпитања које нема топлину Христовог огњишњег савршенства. Жељан и жедан развитка моралног васпитања,

Ава Јустин Поповић наглашава људско савршенство, најпре очистити себе а затим ближње, преобразити себе а затим друге (Поповић, 2007).

Јан Амос Коменски (1946, Ján Amos Komenský) верује да васпитање утиче на изградњи моралне личности човека, његову интелектуалну и практичну могућност моралног развоја и напретка. Дакле, човек постаје господар својих поступака.

Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) уводи идеју свецелог васпитања, васпитања људског карактера, хуманог односа друштва, равноправности и слободе човека. Према њему морално васпитање темељи се на уважавању и развијању моралних начела и прихватању истих срцем, мишљењем и вољом (Γρηγοροπούλου, 1999).

Морално васпитање према Песталоцију (Johann Heinrich Pestalozzi) указује на важност љубави у међуличним односима. Оно формира моралну личност и развија делотворну љубави према ближњима (Καραφύλλης, 2005). У духу Песталоција, Ава Јустин Поповић разумева морално васпитање као процес формирања личности, изграђивање друштвеног човека. Морално васпитање је процес обликовања моралног квалитета човека, његове моралне свести, његовог моралног осећања и умећа. Дакле, морално васпитање је организована, свесна и планска делатност са циљем да друштвена заједница прихвати и оствари морална начела и правила (Поповић, 1983а).

Висарион Бјелински (1950) своди морално васпитања на љубав према ближњима и човечанству, на васпитање личности јаке воље која се не само придржава моралних начела већ их и остварује у друштвеној делатност. Исто мишљење налазимо и код Аве Јустина Поповића, према коме морално васпитање нема за циљ приказивање нових моралних канона и начела, већ рођење новог човека, морално обликованог човека корисног друштвеној заједници (Поповић, 1998а). Целокупно морално васпитање које Ава Јустин Поповић живи и исказује огледа се у косовском моралу, оличеном свим еванђелским врлинама и критеријуму свега:

"Ако је просвета, није ли испуњена духом видовданског еванђеља, и видовданске етике, они је одбацују, јер није небеска, није истинска просвета. Ако је етика, није ли до једне душе са видовданском небеском етиком, они је се гнушају, јер човека претвара у скота [...] Постоји само једна провера за све што је истински наше: то је видовданско еванђеље, видовдански морал [...] Без овог еванђеља и ове етике [...] нити је учитељ прави учитељ, нити је државник прави државник [...] Што је тело без душе, то је наш човек без видовданског еванђеља и видовданске етика" (Поповић, 2004, стр. 15-17).

Ава Јустин Поповић није дао само фрагментарна размишљања на пољу моралног васпитања, већ је оставио целовите системе васпитања намењене сваком човеку, свакој заједници, системе који воде развоју свеукупних снага моралне личности човека и његовог моралног деловања. Морално деловање пружа могућност критичког мишљења, одговорног деловања, креативног ангажмана, поштовања других, мирног расположења, спремност политичке и културне одговорност и свест о својим правима и обавезама (Пјевач, 2007). Тако је циљ моралног васпитања да помогне човеку у стицању способности, вештине и знања, разумних моралних одлука, једном речју, да створи моралног хероја, јер је морално херојство отвор на звезданој васиони кроз које се гледа у моралну вечност.

У *Педагошком речнику* морално васпитање се одређује као најзначајније подручје образовања и васпитања личности. Оно се одређује као организована делатност једног друштва које регулише активни однос целе друштвене заједнице, културе, науке, однос према ближњима и самом себи. Дакле, морално васпитање утиче на преношење и енергично усвајање важна морална начела младим генерацијама која обезбеђују моралног понашања и изграђивање моралне личности (*Педагошки речник*, 1967). Следећи пут и начин целокупног пређашњег педагошког наслеђе Ава Јустин Поповић говори да је морално васпитање угаони камен новог праведнијег друштва, његова срећа, задовољство, равноправност и достојанство. Ава Јустин Поповић указује о потреби моралног васпитања младих из следећих разлога:

– због природе слабости детета од рођења до маладалачког доба,

- због неразвијености његовог инстинкта и
- превласти егоизма.

Дакле, морално васпитање развија код човека укус лепоте и уживања и чини га носиоцем моралне културе. Највећи идеал моралног васпитања је човеково савршенство "увиђаности" или "просвећености разума", богаство знања и тежња за моралним уживањем и задовољством друштвене заједнице. Без васпитања не би постојао ни човек, нити људско друштво, нити његова морална енергичност деловања, без васпитања није могуће замислити живот човеков, нити живот друштва (Поповић, 1983а).

Као сложени процес морално васпитање према Ави Јустину Поповићу захтева:

- постојање вредносних идеала,
- развој теоријског приступа моралног рада (Ibidem),
- афирмација школског наставног плана и програма моралним идеалима,
- формирање повољне друштвено-совијалне атмосфере (Поповић, 2007).

Анте Вукасовић (1974) дефинише морално васпитање као процес развоја моралне свести, ставова, погледа, воље и карактера. Овом схватању Ава Јустин Поповић приступа критички, јер писац упућује на преношење одређених моралних садржаја, док је формална страна моралности запостављена. Неопходан захтев и предуслов за најделотворнији рад моралног васпитања према Ави Јустину Поповићу је преношење моралног садржаја и подучавање васпитаника правилима моралног суда, дакле, једно такво васпитање коме би се и у садржајној и практичној компоненти поклањала иста пажња.

Смисао моралног васпитања Аве Јустина Поповића је да развије моралну свест, уверење и навике како би човек, као морална личност, мислио, осећао и живео, јер, морално знање није јемство за морално деловање. Постоје људи, одлучно пише Ава Јустин Поповић, који добро знају шта је морално, а шта неморално, али их

то не спречава да своје интелектуално знање стављају у службу њиховог неморалног деловања (Поповић, 1989а).

Међу српским педагозима који су посебну пажњу придавали моралном раду и проблематици моралног васпитања посебно место заузима Јован Ђорђевић. Он указује да је процес моралног васпитања сложен и настаје јединством објективне и субјективне стране. Објективна страна се односи на моралне стране друштва, док субјективна страна изражава однос личности према друштву, овладавањем друштвених норми и њиховом остваривању. Стога је главни циљ моралног васпитања да спољашњи морални захтеви постану лични и индивидуални (Ђорђевић, 1996).

Идеје Јована Ђорђевића налазимо и код Аве Јустина Поповића, који указује да је морално васпитање сложени процес у коме учествују разноврсни фактори, спољашњи и унутрашњи. Успех самог моралног васпитања огледа се, према Ави Јустину Поповићу, у активности самог васпитаника, јер се човек васпитава утицајем друштвене средине, али и свог сопственог деловања. Човек није *пасивни сасуд* и прималац спољашњих утицаја, већ енергични творац који утицајем друштвеног окружења мења и самог себе. Дакле, процес моралног васпитања не може се одвајати од енергичности васпитаника, јер је исти носилац и творац свог васпитања, ковач свог моралног постојања (Поповић, 1989б).

Такође, Јован Ђорђевић (1996) истиче да је суштина моралног васпитања у српском друштву развијање осећања за структуру и сврху вредносних судова код младих генерација, да исти препознају моралне судове, моралне елементе и ситуације како би били у стању сопственог моралног доношења одлуки. Смисао моралног васпитања је целокупно испољавање моралне културе и личности нашега народа. Идејама Јована Ђорђевића Ава Јустин Поповић наглашава да сваки човек треба бити борац, борац за добро народа и свега човечанства, не борац да потискује и гуши друге, већ ширилац братства и човечанства. Људе треба уверити да могу бити морални јунаци и борци, који тихим радом напређују човечанство и културу. Дубљи

смисао, васпитања човека борца дубоко је везан са страдањима српског народа, његовој подтчињености туђинским властима и интересима. Ава Јустин Поповић дубоко преживљава бол свога народа, коме је посветио свој живот и указао да из крви Христа Бога и мученика ниче све што је човеку морално лепо и свето (Поповић, 1968).

Георгије Араванис (1998, Γεώργιος Αραβανής) указује на важност моралног васпитања при усавршавању човека, читавог његовог персоналног и друштвеног развитка и изграђивању његове моралне личности. Морално васпитање Аве Јустина Поповића у контексту православног учења и живљења у коме се човек одликује јединственом индивидуалношћу и савршеним достојанством, развијањем личног и саборног идентитета налазимо и у писаној речи самог Георгија Араваниса. Без моралног васпитања, без становитих моралних врлина, као што су: лично поштење, праведност, честитост, хуманост, култура, принципијалност, самокритичност, осећај особног достојанства, према Ави Јустину Поповићу, нема остваривања идеала друштвеног напретка, јер само морална личност може да носи такав напредак. Међутим, свестан дубоких противречности историје палог света, Ава Јустин Поповић указује на опасност стварања моралне личности "модернизованим" триковима, као на опасну страну "просвећених", који мрачним оружјем модернизују постојање моралног васпитања.

Пасивни, неутрални приступ моралном васпитању, моралним вредностима, према Ави Јустину Поповићу, ствара абнормално понашање људи и ситуацију очаја. Такав приступ моралном васпитању рађа безбојни лични морал, који ствара:

- несигурност,
- апатију,
- неморално понашање.

Отуда је јасно да Јустиново морално васпитање носи у себи радост благе вести, која није дискурзивни појам, нити учење, нити збир учења, већ живи Бог,



жива Богочовечанска личност – историјски Исус (Поповић, 1925). Сам Бог је створио човека по слици Својој да би човек обратио себе и израстао у савршено морално биће (*Еф. 4,13*). У Богу спознајемо морални пут, морално се васпитавамо и имамо морални циљ који следимо. Једино такво морално васпитање моћно је да измени дух и тело човека, да обогати разум човека поузданим логично уређеним знањем, и оснажи његово логичко мишљење и уверење, да усаврши човека до естетског и уметничког стварања, развије осећања до велике финоће и нежности, јачине и сложености, изоштри чулне органе и доведе их до моралног савршенства. Тако, моралним васпитањем човек задобија другачију природу, савршену вољну природу и моралну карактерност човека, значајне компоненте свестрано васпитане личности које утичу на формирање моралног лика човека, чије се особине манифестују у односу према друштвеној заједници, раду и самом себи (Поповић, 1998а).

У васпитно – образованом, процесу имајући у виду религијска учења и философске поставке неких значајних доктрина, као и потребе развијања модерног и савременог друштва, Раденко Круљ, Саит Качапор, Радивоје Кулић (2002), разликују три концепта морала:

- затворени лични морал,
- колективни морал,
- отворени морал.

Затворени лични морал, како савремена педагогија наглашава, као модел моралног васпитања налази се у религијском учењу, јер је учење моралног познања добра и зла напамет и без активности (*Ibidem*). Међутим, поставља се питање да ли морално васпитање Аве Јустина Поповића носи у себи идеју радости, љубави, благе вести, моралне опрезност при савлађивању тешкоћа овога света, или је то затворени религијски лични морал како савремени педагози наглашавају.

Морално васпитање је у делима Аве Јустина Поповића заузимало велику вредност и важност. Ава Јустин Поповић најпре истиче да морално васпитање представља процес оспособљавања човека да процењује, схвата, доживљава и ствара добро. Дакле оно се не односи само на развијање способности уочавања, схватања доброте, јер није довољно уочити, спознати и пасивно се приклонити доброти, већ начела доброте треба да покрену човека на морално друштвену активност (Поповић, 1998а). Буђење моралне стваралачке способности, како види Ава Јустин Поповић, рађа човеков живот, преображава га и излива изобилно богатство доброте, молитвености, смирености, кротости, добротољубља, ствара у човеку моралну лепоту грљења света и хуманизације, моралног живота и рада у целини. Морално васпитање је према Ави Јустину Поповићу главна смерница понашања и делања, вера и живот су непосредно повезани, циљ појединца је оваплотити у себи моралну правду, љубав и светост (Поповић, 1953).

При самом моралном васпитању Ава Јустин Поповић истиче потребу облачења у хришћански морал, који није обичан морални захтев – принцип људи, већ потпуно нови приступ правилног развоја и усавршавања органских сила и духовних способности. Ава Јустин Поповић сматра да морал Христа отвара нове перспективе моралног васпитања, питања живота и смрти, питања добра и зла, питања истине и лажи, љубави и мржње, правде и неправде. Оваплоћена, Очовечена, Оличена вечна Истина, вечна Правда и Радост, Исус Христос, отворио је нове канале правилног моралног васпитања. У Њему је једино разумност човековог бића, у Њему је једино морално оправдање човечијег постајања, кроз Њега се стичу све тајне неба и земље, све вредности, све радости и сва савршенства (Поповић, 1980а). У Христу су емпиријски све ризнице моралног знања и мудрости, јер је Он сам мудрост, разум и знање (Поповић, 1989б).

Насупрот Раденку Круљу и његовим сарадницима, који наглашавају да религија гаји затворени лични морал, емпиријско морално учешће у литургијском животу цркве чини суштину моралног васпитања Аве Јустина Поповића. Морално васпитање Аве Јустина Поповића није само пуко говорење о доброти, без и мимо

искуственог доживљаја, већ оно извире из живе и истините литургијске заједнице. Само из једног таквог искуства могуће је говорити о достизању крајњег циља моралног васпитања, животу доброте – моралном животу (Поповић, 1980в).

Дакле, морално васпитање има за циљ подизање људских перформанси и савести, стварање креативних снага и критичких способности, води човека ка здравом моралном разуму. Тако Богочовечанско сунце Православне цркве, херувимски ревнитељ православне вере, пресвето око моралног васпитања Аве Јустина Поповића, побија учење које налазимо код Раденка Круља, Саита Качапора, Радивоја Кулића савремених педагога, да црква проповеда, пасивни – затворени лични морал.

О моралном васпитању је много писаних извора, јер оно у себи садржи формирање моралне свести, моралног уверења, понашања, ставова, једном речју, формирање целокупне људску личности. Оно је тако снажно да може изменити дух и тело човека (Ματσαγούρας, 2003).

Јован Ђорђевић (2007) указује да се морално васпитање појединца одликује потребом моралног понашања личности, до које се стиже формирањем система убеђивања и осећања. Функционално значење моралног васпитања, према Ави Јустину Поповићу, огледа се у моралном поступању, јер само постојање моралних норми не значи да ће се појединац према њима и понашати. Он треба најпре да их прихвати као своја мерила и трансформише у властите норме моралног понашања, дакле, да моралне норме постану унутрашњи покретач човековог живљења (Поповић, 1989б). Ава Јустин Поповић акцентује да моралне постуке треба најпре животно објаснити, деловати на њихов морални живот и изградити њихово морално понашање. Ава Јустин указује да васпитање не налази тешкоће у разликовању добра и зла, већ у подстицању моралног деловања и поступања. Морално понашање Ава Јустин Поповић одређује као скуп начала и уверења која уређују међуличне односе друштва. Важни елемент испуњења моралног понашања и деловања је обликовање

моралног спознања, које пружа мотивацију правилног понашања и деловања (Поповић, 1987).

Бисера Јевтић (2008б) дефинише морално васпитање као врло сложени и дуготрајни процес који се одвија у сложеним условима и у свим сегментима човековог живота и рада: у породици, ужој и широј друштвеној заједници и школи. Морално васпитање личности односи се на морално понашање и поступање, формирање ставова и развијање моралних разумних интереса, упознавање са моралним нормама и захтевима, као и процес оспособљавања за хумане односе, толеранцију за живот у мултикултуралном друштву, друштву различитог морала и моралних вредности и изграђивање моралних својстава личности.

Код Аве Јустина Поповића налазимо да је васпитање је формирање човека као најразумнијег бића у свим његовим телесним, интелектуалним, духовним, естетским и моралним квалитетима. Основни смисао моралног васпитања састоји се у активном преношењу искуства доброте, знања, умећа и навике, развоја друштвених структура, хуманог и међуличног односа. Дакле, припремање за живот и рад у друштву, за наставак општељудског дела које је постављено свакој заједници, нахранити богатим моралним даровима и моралном снагом затвореног, ограниченог и пасивног човека друштвене заједнице. Васпитање према Ави Јустину Поповићу, јесте процес свестраног формирања човекових позитивних особина интелектуалних, емоционалних и вољних. Оно је изворни израз самога живота, прафункција живота, није каузална последица разумом вођеног хтенија, већ делатност која произилази из живе свести одређене правцем карактера. Васпитање је процес живота, идентификација са животом у целини и свој његовој духовној моралној динамици (Поповић, 1998а).

Ненад Сузић указује да нема живота без васпитања, без стицања васпитних информација, али је изнад сваке сумње да ученикова личност није саздана само из интелектуалног сегмента, да процес васпитања не испуњује само интелект већим бројем информација. Без развијања емоција није могућно знање подићи на виши

ниво, јер тако прети опасност да се васпитање, које је животни процес, претвори у процес стицања информација – друштво учања, стварања репродуктивног, послушног, покорног, отуђеног човека – енциклопедизованог роба (Suzić, 2008).

Ова мисао не може остати без јасног Јустиновог указивања да морално васпитање, које је прожето сврсисходношћу и мудрошћу, треба да обезбеди максимално учешће самих ученика у моралном процесу, пријатељски став наставника, као и "отвореност" моралне дидактике:

"Господо, шта је циљ просвете, ако не просветити човека, осветлити све његове поноре и јаме, и протерати из њега све таме. А човек без Бога, без Христа, без те једине неугасиве светлости, како ће развејати космички мрак који са свих страна наваљује на његаи како ће протерати таму из себе? [...] човек без Бога није друго до свитац у бесконачном мраку ове васионе" (Поповић, 1953, стр. 119-122).

### ***Концепције васпитања***

Раденко Круљ, Саит Качапор и Радивоје Кулић сматрају да науку о васпитању треба третирати као социјалну науку, која васпитању, па и практичном васпитно-образовном раду, прилази интердисциплинарно. Наиме, педагогија се јавља као сложена наука која се ослања на три битна елемента: *антрополошки* (указује се на васпитање као на феномен примерен и неопходан човеку); *телеолошки* (који се односи на утврђене циљеве и задатке васпитно-образовног рада); *методолошки* (односи се на методе, облике и средства усвајања васпитно-образовних садржаја), (Круљ, Качапор и Кулић, 2002).

У XIV и XV веку јављају се први зачеци капиталистичке производње који су довели до процвата науке и књижевности (Џенић, Дедић, Петров, 2005). Развој науке и технологије створио је неопходне услове за нове педагошке идеје: једнакост, социјалну правду, демократију, образовање за све и демократску школу.

У том периоду великих географских открића, развоја трговине и индустријског начина производње, из философије почињу да се издвајају природне науке, науке са практичном применом.

Васпитање у свим овим догађајима наглог развоја има једну од кључних улога, тако да је и убрзан процес конституисања науке која ће се целовито бавити *човеком*.

У развоју људске мисли настају различити приступи васпитању, настају концепције васпитања. Концепција (*concipere*) се у *Педагошком лексикону* дефинише као моћ схватања, појимање, зачеће, замисао, план прва идеја, нацрт неког дела, постављање основне тезе. У педагогији концепције представљају основну замисао о васпитању (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 250).

Научни приступ проблему васпитања није једноставно ни наивно питање. Обратно, приступ васпитању обликује педагошке правце, концепције и теорије. Данас се о концепцији васпитања често говори као о теорији или о правцу. Међутим, критичка анализа појмових одређења показује да концепција није теорија, нити педагошки правац. Тумачити или разумети концепцију као правац или теорију погрешно је и штетно. Научно мишљење нас опомиње да педагошке концепције нису педагошки правци, нити педагошке теорије, већ се налазе између педагошких правца и педагошких теорија.

Прва значајна разматрања проблематике васпитања, дакле зачетак васпитне концепције, налазимо код Јохана Фридриха Хербарта (*Johann Friedrich Herbart*).

Јан Амос Коменски уводи "ред" у наставу и школу, док Хербарт формулише педагогију као научни степен, ствара целовити педагошки систем и објашњава–показује њене основне важне задатке и оквире. Дакле, Хербарт за разлику од *Lessinga, Shillera, Goethea, Bassedowa, Kanta*, није схватио педагогију као *поучавање свих у свему*, већ као нови начин васпитања, нови начин дисциплине, нови научни систем. Он је први који развија интегрисани систем образовања и први који доказује

да је педагогија наука, практична наука философије, *помоћна наука*. У центру Хербартове концепције школа је схваћена као функција васпитања. Школа не пружа "мртво", већ "живо" знање.

Хербарт васпитању прилази са становништва дефинисања циља без кога је васпитни рад странпутица (Ценић, Дедић, Петров, 2005). По Хербарту, васпитни циљ се заснива на моралном карактеру, испуњавању моралних идеја и развоју моралне карактерности и врлине. Хербарт је увек наглашавао васпитни смисао и сврху наставе. Према њему настава треба најпре да створи мисаони круг, васпитање и морални карактер. Настава је стално откривање нових путева да би живот учинила вредним постојања. По његовом мишљењу настава се не може назвати *васпитном* уколико не остварује васпитно-педагошке задатке. Дакле, настава је *васпитна* када човек само путем ње постаје "бољи". Општи циљ наставе је да допринесе развоју свих индивидуалних способности неопходних за живот и нормални развој личности.

Хербарт је у својој концепцији поставио основне принципе наставе:

- *опажање* – ученик анализира једну мисао и усваја је.
- *поређење* – повезивање нових догађаја са већ постојећим.
- *систем* – новозапажено не треба да се налази без плана, мора да прати класификацију, односно систематизацију.
- *метод* – учење постаје корисно за живот.

Када говори о облицима наставе, Хербарт указује на *дескриптивни облик наставе* (наставник описује догађаје на такав начин да исти код ученика буде осећај стварности), *аналитички* (детаљна анализа предметне теме) и *синтетички* (наставник помаже ученицима да открију нове истине самосталним стваралачким радом. Синтетички облик наставе је акт израза индивидуе и продукт васпитаника (Μποβίδης, 2004). У другом делу своје књиге *Опита педагогија*, Хербарт говори о *интересу –самоенергичност*. Материјални појам интереса Хербарт одређује посредством следећих класа: сазнајни интереси (*емпиријски, спекулативни и*

*естетски*) и интереси заједничког живота (*симпатетички интереси, социјални и религиозни*), (Ματσαγούρας, 2003).

Све ово указује да са Хербартом почиње потпуно нова заснованост педагогије у погледу философског, психолошког и дидактичког утемељења (Ценић, Дедић, Петров, 2005, стр. 107). Међутим, хербартова концепција васпитања оштро је критикована због тога што је његов педагошки систем ограничавао потпуну енергичност васпитаника, а конвенционализовао улогу наставника. Хербарту се још замера што је васпитни циљ и педагогију изводио из религиозне етике, док телесно васпитање није укључивао у педагошки систем (Κοῦκοῦλης, 1975).

Идејама Хербарта Ава Јустин Поповић наглашава важност педагогије у утврђивању циља васпитања који се састоји у изграђивању моралног карактера уаснованог на хришћанској религиозној стварности. Дакле, према Ави Јустину Поповићу, педагогија и педагошка активност су једини извори моралног постојања. Пут до моралности као крајњег циља васпитања може се остварити помоћу следећа три средства: прво, достојним управљањем васпитаником (дечје жеље и нагони контролишу се васпитним средствима); друго, наставом, која уводи човека у стање моралне одредљивости; и треће васпитањем које у ужем смислу делује на моралну вољу васпитаника, вољу коју треба да има сваки човек. Ава Јустин Поповић још додаје да религијско васпитање уздиже човека у висину слободне људскости и припрема га за највише морално одређење. У свој својој слободи морал је тек онда прави морал када уђе у круг религије, јер тек тада постаје пут и начин којим се развијају најобухватније истине васпитног духа и најбољи интереси васпитаника (Поповић, 1935).

У току изграђивања педагогије као самосталне научне дисциплине, почев од античког доба, па до епохе модерне, било је различитих тумачења која се односе на заступање различитих концепција васпитања (Ценић, Дедић, Петров, 2005). Када говоримо о васпитним концепцијама у педагошкој науци, запажамо *традиционалне и нове концепције*, и то:



- *Хербартову концепцију васпитања* – даје одговор на питање која је улога васпитача.
- *Дјујеву концепцију васпитања* – даје одговор на питање која је улога васпитаника.
- *Савремене концепције васпитања* – васпитање је живи однос између васпитаника и васпитача, однос комуникације, дијалога, учења и сарадње.

Према Ави Јустину Поповићу, васпитаник је субјект и он је активан у наставном процесу. Задатак васпитача је да активира васпитаника и његове мисаоне и моралне способности. Дакле, у васпитном процесу комуникацијом и дијалогом васпитач с једне стране води и дисциплинује васпитаника, омогућује му економију моралног мишљења и осећања за морални живот, а, с друге стране, све више особађа васпитаника и тежи за тим да он постане што активнији и самосталнији (Поповић, 2007).

Основне поделе концепција васпитања могуће је разврстати према њиховним основаним полазиштима, односно, на основу тога који су критеријуми у одређивању циљева. За неке је полазна тачка дете, да друге друштво, за треће наследна основа, за четврте вредности ван појединца, за пете идеал Божје светости, за шесте сама индивидуа (Κουκούλης, 2014).

Проблемом класификације бавио се велики број педагога. Најпознатије концепције дали су Суходолски (Suchodolski) и Мајер (Mayer).

*Први критеријум: дете* (Индивидуална концепција васпитања, Педоцентристичка концепција васпитања, Педолошка концепција васпитања, Концепција "слободног васпитања", Антипедагошке концепције васпитања, Концепције васпитања као саморазвоја).

*Други критеријум: друштво* (Социјална концепција васпитања, Концепција "држављанског" васпитања, Етатистичка концепција васпитања, Социологистичка

концепција васпитања, Тејлористичка концепција васпитања, Просветитељска концепција васпитања).

*Трећи критеријум: генетика* (Биологистичка концепција васпитања, Нативистичка концепција васпитања, Психоаналитичка концепција васпитања)

*Четврти критеријум: вредности ван појединца* (Идеалистичка концепција васпитања, Концепција астралног схватања васпитања, Митска концепција васпитања).

*Пети критеријум: Бог* (Религијска концепција васпитања, Неотомистичка концепција васпитања).

*Шести критеријум: сама индивидуа* (Егзистенцијалистичка концепција васпитања, Персоналистичка концепција васпитања), (Κουκοῦλης, 1975).

У историји педагогије постоји већи број различитих концепција, али ниједна није *универзално* прихваћена. Концепције су стварали родитељи, родовске старешине, учитељи, филозофи и државне власти, једне су остале само идеје, док су друге инсистирале на важност васпитања у општем развоју личности, а морално васпитање посматрали као интегрални део васпитне културе.

У центру Јустинове педагогије схваћене у функцијама моралног васпитања налазимо следеће концепције васпитања:

- *Педоцентристичка концепција васпитања*. Ава Јустин истиче да је дете центар васпитног процеса, целокупни васпитни процес заснива се и изграђује на основу интересовања васпитаника.
- Концепција "слободног васпитања". Према Ави Јустину Поповићу, васпитање се заснива на схватању да је дечја природа од самог рођења савршена, дете треба васпитавати спонтано и користити његове *унутрашње* снаге.

- Концепције васпитања као саморазвоја. Ава Јустин Поповић дефинише морално васпитање као способност да личност разуме себе и свој развој.
- Психоаналитичка концепција васпитања. По Јустиновом мишљењу, васпитање се заснива на потреби потпунијег упознавања природе детета, на потреби упознавања деловања несвесног на развој личности.
- Религијска концепција васпитања. Код Аве Јустина Поповића јасно долази до изражаја основни импулс васпитања да религијским увидом схвати и обухвати читаву творевину и човека као јединствено разумно биће. Религијско васпитање усмерено је на прихватање духа и основних учења одређене вере, те вежбање понашања које је у складу са тим верским убеђењем.
- Неотомистичка концепција васпитања. Ава Јустин Поповић инсистира на постојању два процеса сазнања, сазнању материјалног света помоћу разума и сазнање духовних вредности путем откровења.
- Егзистенцијалистичка концепција васпитања. Јустинов систем васпитања разрађује педагошке поступке формирања индивидуалистичких особина личности. Развијају се нове форме васпитања: *сусрет, апел, ангажовање, разговор и саветовање*.
- Персоналистичка концепција васпитања. Разматрајући однос између васпитача и васпитаника Ава Јустин Поповић инсистира да се васпитање примени људској индивидуалности, посебности и својеврсности особе (Поповић, 2007).

Дакле, поред битних неслагања у дефинисању педагогије као науке, постоји и нешто што је заједничко: то је човек коме су намењени васпитни утицаји, примерени садржаји, задаци и циљеви васпитања. Њихова гледишта се разликују у погледу избора садржаја, путева, средстава, облика рада, а посебно у постављању задатака и циљева васпитања. Отуда се јављају различите концепције науке о васпитању.

## ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Успех у васпитном раду, па тако и у моралном васпитању, зависи од планског и организованог рада.

За подручје моралног васпитања нема посебног предмета. Међутим, настава у школи укључује много наставних предмета који пружају могућност за морално васпитање ученика. У току општег образовања у основним и средњим школама морално подручје последњих деценија реализује се кроз наставни предмет *верске наставе*, који има изразито морално-васпитно значење. Основни је смисао овог предмета да ученика упозна са конкретним врстама морала и облицима моралног изражавања. Дакле, захтеви који се у области моралног васпитања постављају (усвајање моралних знања, изградња ставова и вредносних критеријума, развијање моралне стваралачке снаге, способност да се оствари позитиван однос према моралу) остварују се уз добро организовани рад и јасно дефинисни *циљ и метод*.

### ***Циљ и задаци моралног васпитања***

У последњих неколико година циљеви моралног васпитања су главни разлози расправе српског образовног окружења. Стручњаци се слажу у оцени да је централно питање васпитног процеса питање јасног одређења циља васпитања.

Морално васпитање је по својој природи интенционална делатност, те је сам концепт васпитања без осмишљавања његових циљева аналитички нејасан, стога је проблем циљева моралног васпитања једно од фундаменталних питања и савремене педагогије.

Међутим, када говоримо о циљевима моралног васпитања, морамо истаћи писану оскудност која осветљава ову тему (Јевтић, 2003). Истраживања проблематике моралног васпитања указују на постојање раскорака између

формулисаних задатака и циљева моралног васпитања са једне стране, и реализацији ових задатака у васпитној пракси са друге стране (Σαλβαράς, 1996).

Такозвана "експлозија васпитне информације" захтева енергично трансформисање информације у знање, међутим знање може бити извор не само моралног васпитања, већ и моралног помрачења (Радовић, 1993). Ава Јустин Поповић упозорава на чињеницу да се знање дато огреховљеном уму претвара у мрачно, отровно знаје, које има за циљ помрачења и умножења зла, јер сами људи уздижу ситнице за главне циљеве васпитања и доводе до пропадања човека (Поповић, 1979).

Човек је друштвено биће (το κοινωνικό ον), те сама та чињеница о његовој бити и постању указује на сложеност проблема васпитања и сложеност дидактичких циљева и задатака (Πετρουλάκης, 1992). Наиме, сваки човек се рађа са одређеним потенцијалом за свој лични индивидуални развој, али је он истовремено и друштвено биће због потребе комуникације са другима (Миочиновић, 2003).

Смисао самог циља васпитања је повезан са смислом човековог живота, јер човеков живот извире из циљева којима он стреми.

Морално васпитање је најважнији задатак свецелог васпитања. Људи се највише цене по својој моралној вредности, по својој моралној снази. Без моралности, без узајамног поверења, нема друштвеног моралног рада, нема развијања самоосећања и честољубља човека, те је циљ моралог васпитања важни стуб морално друштвеног развоја.

Међутим, задаци и циљеви моралног васпитања су много сложенији, развијање моралних ставова, убеђења, моралних навика и захтева, велика активност и залагање самих васпитаника у себепознању и изграђивању сопствене личности (Ράντζου, 2002).

Циљ васпитања, као и само васпитање, повезани су са друштвеним животом заједнице. То значи да се, упоредо са друштвеним променама, мења и смисао васпитног циља, смисао задатака моралног васпитања (Грандић, 2008). Тако су се у различитим етапама друштвеног развоја наглашавали различити циљеви васпитања (Κουρκοῦτας, 2008). Наиме у Спарти циљ васпитања је био војно васпитање, у Атини хармонијски развијена личност, док у античком Риму васпитање говорника. У феудалном друштву циљ васпитања одговарао је саставу заједнице, моралним схватањима и односима тога друштва (Νοῦτσος, 1983).

Недељко Трнавац и Јован Ђорђевић (2010) наглашавају да између два светска рата о циљу васпитања имамо различите приступе: хедонистички, утилитаристички и моралистички. Хедонистички се односи на личну срећу, утилитаристички на стицање практичних и корисних знања, моралистички означава добро чување моралних дела.

Упркос евидентним разликама у циљу васпитања, Ава Јустин Поповић успева да издвоји и прикаже најзначајније проблеме хедонистичког, утилитаристичког и моралистичког циља васпитања, али и покаже да пажљиви посматрач може да уочи њихову тежњу за усавршавањем, уважавање човека као самосвесног, активног субјекта моралне средине, моралног напретка и усавршавања (Поповић, 1957).

Код Аристотела налазимо да је циљ моралног васпитања постизање савршенства (Robinson, 1969). Савршенство је, према Ави Јустину Поповићу, егзистенција и коначна сврха човековог живота. Циљ васпитања води, подстиче, храбри, даје снагу и упозорава на праве вредности без којих живот постаје празан и врло осхудан. Циљеви моралног васпитања према Ави Јустину Поповићу утичу на морално обликовање савршенства појединца, али исто тако и на стварање савршене заједнице васпитаника, нпр. ученичке заједнице (Поповић, 1998а).

Јан Амос Коменски (1946) наглашава да је човек најобичнија ствар и да је циљ васпитања обликовати истог у целовитости његовог постојања. У готово стилу

Коменског, Ава Јустин Поповић говори да темељни циљ моралног васпитања мора бити развијање физичке личности, умне, емоционално-мотивационе и креативно моралне личности, која ће тежити за успостављање истинских односа у којима ће човек постати највредније биће, у којима ће се ценити слобода и једнакост људске заједнице (Поповић, 1979). Темељни задатак моралног васпитања је остваривање темељних моралних вредности, да друштво поштује позитивне моралне квалитете. Вођен речима Светог Писма, Ава Јустин Поповић указује да сви људи припадају једној богочовечанској заједници, да су међусобно повезани љубављу и једнаки у Богу (Поповић, 1998а). Још додаје да је дужност сваког човека да свој живот посвети благостању других. Доброчинство, благост, милост, благонаклоност, љубав према непријатељима су позитивни квалитети моралног човека (Поповић, 1983а).

Мисли наших аутора садрже углавном сличне и исте дефиниције самих циљева моралног васпитања.

Владимир Радашин (1970) пише да је циљ моралног васпитања формирање моралне свести, васпитање за моралну делатност и васпитање моралних осећања патриотизма. Овде Ава Јустин Поповић критикује занемареност психичких одредби осећања. Моралне емоције осећања сведене су на патриотизам, док о осећањима која су, покретрачке снаге моралног деловања, симпатији, емпатији и љубави не говори. Приступом педагошким идејама Владимира Радашина, Ава Јустин Поповић примећује нагласак друштвено политичког садржаја понашања, а не психички одређено и конкретно морално понашање (Поповић, 1998б).

Као основа за дијагностику и утврђивање циља у етичком развоју и васпитању може да послужи као скала нивоа формираности етичког положаја, у пет нивоа њеног формирања:

- дезадаптација (способност понашања, неодређеност вредносно мисаонох оријентација);

- идентификација ("неодређеност идентичности", релативно понашање, подчињавање ауторитетима);
- индивидуализација (тражење референтне групе, хармонизација однос са окружењем);
- социјализација (повезано понашање са групом, вредносно самопотврђивање у групи);
- интеграција ("зрела идентичност", релативно "самодовољност" и "стварање норми"), (Ђорђевић, 1978, стр. 616).

Према Ави Јустину Поповићу, тачно постављени циљ је први и основни предуслов успешног моралног васпитања и рада. Као и друге сложене дисциплине, тако и васпитање може остварити своју намеру само ако има дефинисан циљ и конкретни задатак, помоћу којих може реализовати морало васпитање. Без конкретног моралног циља и задатака морално васпитање губи свој смисао и свој правац, престаје бити путоказ и темељ људском роду, оно постаје слепо и немо (Поповић, 1989б). Дакле, морално васпитање мора имати јасан и тачно одређени морални циљ и задатак, према којима тежи и усмерава своје васпитне поступке. Васпитаник сваког тренутка мора знати коме иде и шта жели, мора се срести и познати циљеве и задатаке васпитања, јер они осветљују билагодатни пут његовог живота (Поповић, 1979).

Боривоје Самоловчев (1981) указује да је један број земаља, међу њима и наша, прокламовала као главни циљ развијање свестране личности, међутим ниједна земља није остварила свој циљ, свој идеал свестрано развијене личности. Поред економских и културних разлога у остваривању циља Ава Јустин Поповић указује да би морално васпитање одржало своје постојање у земљи и свакој школи, треба да циљ не треба да буде супротан главном циљу образовања, да је исти утемељен не само историјским и хуманистичким чињеницама, већ и педагошко-моралним. Истовремено, Ава Јустин Поповић наглашава да постоји проблем детерминације и



схватања циља васпитања, приступ циљу васпитања као ванвременској и непромењивој категорији (Поповић, 1998а).

Приступајући делима многих истраживача, Љиљана Миочиновић (1988) закључује да су задаци моралног васпитања одређени у складу са индоктринацијском концепцијом моралног васпитања, дакле, морално васпитање се своди на усвајање знања о моралним нормама. Ава Јустин Поповић примећује да, иако циљ васпитања позива на активност и изградњу личности, васпитаници су схваћени као респозничка бића која врло мало или нимало учествују у својој личној изградњи, дакле, васпитање се своди на усаглашавање ауторитета (Поповић, 1987).

Циљ моралног васпитања, према Ави Јустину Поповићу, заснован на темељу психосоматског и духовног развоја васпитаника, његовим потребама, интересовању и његовом проблиматизу, доприноси:

- а) Сусрету васпитаника са темељима моралног знања, како би сам васпитаник постао способно одговоран у данашњем друштву и истинском животном постојању (Поповић, 2007).
- б) Развоју слободног и разумног човека, човека критичког мишљења који тежи ка правди, доброти, лепоти, вечности сопственом савршенству и изградњи интерперсоналних међуличних односа (Поповић, 1983а).
- в) Охрабрењу васпитаника у решавању проблема зла овога света, охрабрењу у решавању проблема како би динамичном вољом и снагом били вођени спознању љубави, наде, мира и друштвене правде (Поповић, 2007).

Детаљном и строгом анализом званичних докумената, Љиљана Миочиновић (1988) уочава да се највећи број задатака односи на развијање позитивних ставова према заједници, развијање понашања које доприноси деловању групе као целине. Међутим, оно што проницљиво акцентује Ава Јустин Поповић, јесте то да јединство,

заједништво, истинско друштвено постојање настаје и постоји као резултат слободне личности (Поповић, 1994).

Такође Љиљана Миочиновић (1991) истиче да је у задацима моралног васпитања слабо разрађен и развијен однос личности према самој себи. Ава Јустин Поповић опомиње да недостатак таквих циљева моралног васпитања спречава постизање најважнијих исхода као што су, на пример, креативност и радозналост, спутава човека његовом познању и доводи до њихове инертности (Поповић, 1980в).

Постоје и аутори, као нпр. Џон Гудлед (Džon Gudled), који деле циљеве васпитања на академске, професионалне, друштвене и персоналне. Академски циљеви су овладавања базичним способностима и процесима, као и циљ интелектуалног развоја. Професионални циљеви везују се за избор занимања, развој навика и ставова о партиципирању у економском животу. Друштвени циљеви укључују разумевање међу људима, енкултурацију, моралан и етичан карактер. Персонални циљеви укључују емоционални и физички развој, стваралаштво, естетско изражавање и самоостварење. Наглашавају свест о себи и саморазвој, целокупни развој људског бића (Marsh, 1994). Оно на што Ава Јустин Поповић указује јесте да су учињени бројни покушаји у правцу редефинисања циљева и њиховог прилагођавања новим друштвеним и индивидуалним потребама. Будући да се академски, професионални и друштвени циљеви односе на одређивање елемената у погледу знања, стручности и друштвене одговорности, они се могу сврстати и у спољашње циљеве образовања и учења. Овде се уочава сва сложеност питања циљева образовања и учења, јер и академски и професионални циљеви могу бити укључени у персоналне. Комплексност овог питања огледа се и у парадоксу који настаје између задовољења потреба тржишта и захтева демократског друштва (Поповић, 1979).

Посматрајући задатке моралног васпитања, Жељко Попов (1996) закључује да они истичу својства, осовине и понашање које се цени у оквиру друштва, дакле, реч је о нормама, начелима и правилима друштвеног живота које чине садржај циљева

васпитања, а који васпитаници треба да прихвате као своја. Према Ави Јустину Поповићу, васпитни задаци и циљеви су показна линија, почетак организације васпитне материје (избор материјала, методологије, контроле резултата), дакле сваки облик акције и дела како васпитаника, тако и васпитача. Нереално је, указује Ава Јустин Поповић да у духу педагошке логике избор наставног садржаја и метода бива без педагошки утврђеног циља. Да би циљеви моралног васпитања били плодносно усађени, потребно је при одређивању истих поменути важне психопедагошке чињенице, јер постоји опасност да морално васпитање биде схваћено као посвећено, морално-догматско и метафизичко учење (Поповић, 2007).

Према Јовану Ђорђевићу (1996), циљ означава тачку и границу до које се жели доћи, приближавање одређеном стању или односима које треба остварити, домет до којег треба доћи у некој активности или ситуацији понашања.

Излагања и проучавања Аве Јустина Поповића о циљу васпитања указују на сву сложеност питања циљева васпитања. Да би циљ означавао тачку и границу до које треба доћи, Ава Јустин Поповић указује на потребу њиховог редефинисања и мењања у складу са општим Вишим потребама људи (Поповић, 2007).

Нова педагошка литература најчешће као основи главни циљ и задатак моралног васпитања открива формирање појединаца као личности која мисли, осећа и делује сагласно са правилима друштва (Mager, 2000). Ненад Хавелка (2000) критикује схватање циљева као нечега што је унапред одређено и задато.

Ава Јустин Поповић говори о потреби за напуштање старог начина утврђивања статичних циљева и за њиховим усклађивањем са чињеницом да ниједна етапа развоја није завршена, већ да је само услов за следећу вишу и нову. Ава Јустин Поповић указује на опасност једностраног и једнообразног приступа циљу који везује васпитаника за неважне елементе. Такође указује на опасност операционализације циља васпитања и придавање важност само когнитивној сфери. Праралелни акценат, према Ави Јустину Поповићу, треба дати емоционалним

циљевима који се не остварују конкретизацијом задатка, већ школском климом и личношћу самог васпитаника. Још нам Ава Јустин Поповић указује да треба да постоји "еластичност" циљева, као и на проблем технократског приступа циљу, поимања васпитаника као "необрађене" материје (Поповић, 2007).

Јован Ђорђевић (2000) акцентује да циљеви васпитања омогућују васпитачу усмерење, да усмери пажњу на оно шта треба да оствари и како да валоризује. У том духу, Ава Јустин Поповић је писао да циљеви васпитања морају бити разрађени и разложени на елементе и идеје, како би се остварила жељена воља васпитања. Конкретизацијом циљева долази се до задатака који треба да представљају истинску спремност и жељу васпитача у остваривању истих (Поповић, 1998а).

Јасмина Шефер (2002) наглашава да циљеви моралног васпитања представљају извор сигурности, као и извор смањивања људске анксиозности. Шефер истиче да циљеви доприносе расту и развоју личности, те су усмерени на духовну и интелектуалну сферу. Они доприносе да човек живи пунији и смисаонији живот, и зато имају унутрашњу вредност.

Драгутин Франковић истиче да је циљ моралног васпитања васпитање моралне свести, моралних осећања, воље и карактера. Такође је Марица Деклева као битне циљеве издвојила: развијање моралне свести, развијање осећања, развијање воље и карактера. Морални задаци у идеји Драгутина Франковића и Марице Деклеве усмерени су према унутрашњим својствима која морална личност треба да поседује. Процес изграђивање моралне свести према њима је процес интериоризације моралне норме друштва и пасивно стицање знања и одређених навика тога друштва (Stojanović, 2003). Насупрот Драгутину Франковићу и Марици Деклевој, Ава Јустин Поповић говори да се морална свест, као најважнија санкција, која подразумева и морално суђење, оцењивање, заузимање става и доживљавање моралних радњи, не може свести само на "знање", јер заправо то указује на мање свесности оног ко поседује мање знање (Поповић, 1979).

Приступом литерарном корпусу циљева моралног васпитања, запажамо да постоје различита мишљења истраживача о циљевима моралног васпитања. Тако запажамо да се стручњаци различитих истраживачких праваца слажу да је један од важних циљева моралног васпитања развијање моралне аутономије васпитаника. Међутим, постоји разлика у дефиницији моралне аутономије. На једној страни срећемо психоаналитичаре и теоретичаре социјалног учења, који моралну аутономију виде као облик усаглашавања са моралним нормама и правилима друштва. Дакле, овде се морална аутономија постиже "уношењем моралности", уношењем спољашње друштвене норме путем награда и казни, похвале и критике. Дакле, психоаналитичари и теоретичари социјалног учења сматрају да је циљ моралног васпитања да путем награђивања добрих дела и кажњавања рђавих човек усвоји систем моралних вредности које друштво сматра исправним (Миочиновић, 2003).

На другој страни налазимо присталице когнитивно-развојне теорије за које морална аутономија значи независност од појединих спољашњих ауторитета и самосталност у расуђивању (Anweiler, 2003).

Када говори о моралној аутономији, Ава Јустин Поповић њој даје нову важност. Морална аутономија не значи само независност и самосталност у моралном суђењу од појединачног ауторитета, или од друштвене средине, већ независност од личних жеља и осећања (Поповић, 1983а).

Христос Василопулос (2003, Χρήστος Βασιλόπουλος) истиче да је важан критеријум моралног васпитања регулисње циљева и задатака школског наставног плана и програма, врха пирамиде према којем треба да конвергирају сви путеви васпитне реалности. Концепција васпитања Аве Јустина Поповића открива да организација наставног плана и програма увек треба да буде усмерена на остваривање циљева. Даље, циљеви имају регулаторску функцију. Утичу на избор средстава долажења до циљева, јер није свако средство прихватљиво. Другачије речено, они имају функцију спречавања несклада између циљева и средстава.

Такође, они имају и организациону функцију. Циљеви образовања и учења обезбеђују рационалну организацију: структуре школа, програма, метода, наставних средстава, планирања и истраживања (Поповић, 2007).

Циљеви васпитања стимулишу целокупну васпитну делатност и постављају одређене захтеве пред наставнике и ученике како би они у највећој мери остварили оно што ти циљеви предвиђају или претпостављају. Пажње је вредно дубље сагледавање и објективнија процена важности циљева васпитања Аве Јустина Поповића:

Ако не постоје јасно дефинисани циљеви, не постоји ни чврста основа за избор одговарајуће наставне материје. Учитељи раде у "слепилу" ако не знају који циљ васпитаници треба да остваре, без циљева, настава је затворена и неефикасна.

Циљеви васпитања нуде васпитаницима основу за планирање и постизање својих напора. Васпитаници који имају јасно дефинисане циљеве доносе савесне моралне одлуке. Жељени исход моралних циљева и задатака доноси свеопштем развоју човека (Поповић, 2007).

Недељко Трнавац (2005) примећује разлику у промени циља васпитања у српском васпитном друштву од циља свестрано развијене личности долази се до циља свестраног развијања свих потенцијала личности. Смисао и задатак моралног васпитања према Ави Јустину Поповићу мора тежити осигурању пуног развитка човекове личности, остваривању мира, реда, рада, слободе, једнакости и среће човека (Поповић, 1957).

Циљ и задатак моралног васпитања је енергично постање способне и творачке моралне личности за хуманизацију савременог човека, обожење човека. Овде Ава Јустин Поповић посебно акцентује важност циља васпитања на когнитивну, емоционалну и психокинетичку сферу васпитаника. У првој групи су циљеви који се односе на знање и развој умних способности, друга група садржи

циљеве који описују промену става и способности, док трећа сфера указује на развој мотивних способности:

*Циљеви когнитивне сфере у Јустиновим делима и беседама су:*

- да спознају морални феномен заједнице.
- да разликују важне карактеристике моралне традиције и живота.
- да спознају морални проблем данашњег друштва и исти претопе у Вечност, савршенство (Поповић, 1925).

*Емоционална сфера:*

- да разликују морални став људских искуства, неправде, смрти, туге, савести итд.
- да спознају пажљиво све феномене који одрежују међуличну заједницу: љубав, слободу, поверење, поштовање, целомудреност, итд (Поповић, 1986).
- да спознају опасност потчињености и неправде.
- да емпиријски спознају међуличне и друштвене вредности: пожртвовање, приврженост човеку и потпуно предање Богу (Поповић, 1998в).
- да се проблиматизују темама будућег човековог живота (Поповић, 1957).

*Психокинетичка сфера:*

- да знају важност моралног живота.
- да разумеју потребу да учествују као енергични чланови моралног друштва.
- да критички опажају моралне и аморалне феномене и понашање, препознају последице и понуде решење проблема (Поповић, 1987).

Такође, Недељко Трнавац (2005) наглашава потребу за новим приступом у формулисању (начину дефинисања) циљева васпитања. Уместо гледања на циљ као

на готову статичну и удаљену слику, аутор посматра циљ као конкретни процес којим се долази до њега.

Мисао Недељка Трнавца налазимо и код Аве Јустина Поповића, који указује да, поред општих циљева који се постављају широко и вишезначно, и који се могу посматрати као визије могуће будућности, васпитна политика мора бити прецизна, конкретна и јасна. Она мора изложити јасне циљеве и дати предлоге начина њихове практичне реализације (Поповић, 2007).

Еган (2008, Kieran Egan) говори да криза савременог друштва произилази из немогућности уједињења конфликтних циљева васпитања. Реч је о томе да је васпитни дискурс данас прожет конфликтима између социјалне, академске и персоналне димензије васпитања. Код Аве Јустина Поповића налазимо превазилажење конфликта у бескрајно великом и свеблагом моралном циљу који се открива кроз Свето Јеванђеље: *"Будите савршени као што је Отац ваш Небески савршен"* (Поповић, 1998б). Дакле, педагошким приступом Ава Јустин Поповић изразито представља уједињени циљ васпитања као:

*Антропоцентричан:* исказује поштовање људске слободе и критичког мишљења, развој смиреноумља које доприноси развоју међуљудских односа (Поповић, 1979).

*Друштвеноцентричан:* потпомаже добром друштвеном животу, поимању значаја друштвеног живота човека, значај породице, хуманости, љубави према Богу, сабрату и свецелој творевини (Пјевач, 2007).

*Делотворни:* пружа одговор на данашње друштвене проблемима човека, јер је човеку потребан одговор на проблеме попут алкохолизма, дроге и насиља (Поповић, 2007).

Због тога овај циљ (*"Будите савршени као што је Отац ваш Небески савршен"*), Ава Јустин Поповић назива и апсолутним, за разлику од осталих циљева



људског практичног живота, који се могу назвати релативним циљевима. Ипак, како вели Ава Јустин Поповић, релативних циљева има више и сви они имају задатак да помажу остваривању највишег циља. Сваки релативни циљ има утолико већу вредност уколико више доприноси остваривању највишег циља. Крајњи циљ, савршенство, према Ави Јустину Поповићу, назива се још и *summum bonum*, највише добро. Према њему се одређује позитивна или негативна вредност свих осталих моралних добара, разуме се, у односу на то да ли та морална добра помажу или сметају његовом остваривању (Поповић, 1980а).

Уопште узев, може се рећи да су према Ави Јустину Поповићу морални циљеви путокази и основа људског живота, моралне активности, моралне свести, који се остварују божанским средствима (Поповић, 1983б). Прави пуни смисао циља човековог моралног живота јесте живљење у богоугодном моралу, служење другоме по угледу на Христа, превазилажење "личног егоцентричног морал" изградњом друштвеног морала, моралног друштва (Поповић, 1998б). Примећујемо да је циљ моралног васпитања, према Ави Јустину Поповићу, покретање самог човека као проактивног, бића комуникативног са васцелим светом, развој савршене, зреле и моралне личности (Поповић, 1979).

### ***Метод моралног васпитања***

У *Педагошком речнику* налазимо да је метод смишљени, установљени поступак који води постизању неког циља. Метод васпитања одговара непосредно на питање како треба поступити да би се циљ васпитања остварио (*Педагошки речник*, 1967, стр. 552).

Сама реч долази метод од грчке речи ( $\eta$  μέθοδος) и указује на пут којим се иде, који води ка истини. Метод наставе карактерише се као едукатор, како важни динамични, а не статични, феномен *живљења знања* (Meuer, 1987). Метод васпитавања представљају утврђени, осмишљени, ефикасни, проверени научни поступци за решавање и остваривање циљева задатака. У свим сложеним људским

делатностима, у току историјског развоја створени су праксом или научним радом разноврсни научни правци као путеви за обављање тих делатности (Βασιλόπουλος, 2002-3).

Још у Античком друштву истицањем основног циља развоја људске личности створене су разне форме објашњења, образлагања и убеђивања, различити начини и поступци вежбања моралних вештина, вредновања и начина понашања. Платон примећује да недостатак метода подсећа на ход у слепо, док Аристотел наглашава да је метод предуслов за бољу, брижљиву анализу ствари (Κουμάκης, 2000).

Данас се у науци говори о *дијалектичком методу*, и при томе се мисли на одређене методолошке принципе којима се служе све науке: принцип материјалности, принцип развојности, принцип свестраности и методу као *конкретне статистичке технике*.

Прена словачком педагогу Грацу (Ján Grác, 1991), методе моралног васпитања значе промишљени сврсисходни поступак који омогућује ефикасно развијање и формирање моралне личности.

Грчки педагог Димитрије Лапас (2000б, Δημήτριος Λάπας) под методом моралног васпитања подразумева начин деловања васпитача и саме школске заједнице на ученика и његове моралне активности.

Јоанис Пиргиотакис (2000, Ιωάννης Πυργιωτάκης) наглашава да су наставне методе начини обраде наставног градива. У моралном васпитању користе се разне методе. Свака од њих може бити успешна и значајна ако се користи у адекватној норми. То би требало значити да, с обзиром на комплексност моралног садржаја, није могуће давати изразиту предност једној одређеној наставној методи, јер свака од њих у једној наставној ситуацији испољава релативне или апсолутне предности у односу на друге наставне методе, док у другим наставним методама може бити неприхватљива.

Према речима Филипа Јелавића (2003), метод је једно јако осмишљено рационално поступање којем је сврха што више искористити способност мишљења и учења, односно актуелизовати потенцијале ученика, и то не зато да би се стекло што веће и боље знање, него због укупног развоја личности.

Методе васпитања према, Ави Јустину Поповићу, јесу осмишљени путеви и проверени поступци, помоћу којих ученици раздвајају добро од зла, стварају навике, способности и ставове, стога је метод светлост која обасјава загонетни пут ка савршенству и култивисању самога ученика. Правилан избор метода васпитања је услов за свестрану активност ученика у раду, дакле, да исти ученици стекну адекватна знања о стварности и да усвоје моралне чињенице као основу за развој критичког мишљења (Поповић, 1999).

Метод моралног васпитања у виду индивидуализације, оптимизма, конгруенције, означава пут усмерења ка моралном васпитању, као и средство помоћу које наставник на енергичан начин остварује циљ моралног формирања и постизање моралног идентитета личности. Важно је такође нагласити да метод моралног васпитања има водећу улогу у енергичном усвајању моралних појмова, норми и начела, развоју креативности, самосталности, иницијативе, повезивања и примања знања. Он је усмерен на морални развој личности, мишљења и социјалних вештина ученика.

Савремени педагог Јоанис Когулис (2004) указује на неопходност и важност коришћења метода васпитања, јер метод наставе утиче на ученикове моралне активности и спремности, дакле метод представља одређени начин и поступак којим се ученик упућује на енергично спознање истине. Јоанис Когулис усмерава посебну пажњу на четири компоненте моралног васпитања и то су:

- *јасноћа речи,*
- *вежба,*
- *систем,*

– метод.

У свом делу *Савремена схватања о методама подстицања и спречавања у моралном васпитању* Бисера Јевтић (2008а) указује на проблематику истраживања значајних студија о методама моралног васпитања. Истраживачким приступом у наведеном делу, Јевтић указује да је педагошка функција наставника у васпитном раду сложена, али да коначан успех зависи од координације садржаја и методе, битних обележја који помажу моралном развоју ученика.

Исти аутор наглашава да новија истраживања у области морала показују да моралну особу одликују аутономно морално расуђивање и непристрасност, поштовање личности и уважавање потребе других појединаца, као и одговорност за сопствене поступке (Јевтић, 2012). Дакле, вежност метода моралног васпитања је у томе што се не улива само у етичко морално подручје, већ је директо сједињени са естетском и когнитивном сфером човекове личности. Метод је промишљени сврсисходни поступак моралног васпитања који омогућава ефикасно развијање и формирање моралне људске личности васпитаника (Јевтић, 2012).

Пишући о методу моралног васпитања, Ава Јустин Поповић износи јасан став да је метод моралног васпитања везан за биолошки и социјални живот ученика, да исти мора да има за циљ пружање помоћи појединцу од самог његовог рођења, да превазилази границе конкретног, превазилази границе скучености. Ава Јустин Поповић још пише да методи моралног васпитања означавају путеве активности ученика на остваривању моралног задатка. Метод васпитања није гомилање информација, већ ширење свести ученика, моћна и стваралачка сила која обликује моралну личност.

За разлику од других метода васпитања, специфичност ових метода је што је у моралном васпитању утицај васпитача везан за активност васпитаника посредством норми моралног понашања. Методи моралног васпитања представљају динамичну структуру која својом целовитошћу значајно утиче на васпитаникову

суштину, да се исти вазда жив и неуморан преда моралном времену и моралној цивилизацији (Пјевач, 2007).

Дакле, учење и сведочење Аве Јустина Поповића указује да је метод моралног васпитања максимална активација субјективног моралног стваралаштва, трагање за властитим моралним идентитетом. Методе воде развоју делатносног вида моралности, основних моралних квалитета личности, развоју особина достојних моралног дивљења, које воде ученика од несвесног стања до свесног, непрестано напредујући стазом радости и љубави. Највећа порука и сама поука Јустиновог дела налази се у оном типу моралног метода, који указује на ученика као енергичног саучесника у процесу васпитања, на развијање његове моралне свести, богаћење моралних осећања, изграђивање моралних навика, поступака и понашања (Пјевач, 2007). Стога, метод према Ави Јустину Поповићу има за циљ да унесе искру морала, искру која постаје котва и извлачи из опасне аморалне провалије, дакле, метод моралног васпитања значи помоћ сваком људском бићу онолико колико му је довољно да достигне своју пуну моралну величину. Основно начело Јустинове методе моралног васпитања јесте у томе да ученика створи као неуморног радника кога на рад подстиче морални ентузијазам, као трагача за највећим напорима који непрестано тежи да буде јачи од тешкоћа, као морално биће које се искрено труди да помогне нејакима, да ученик избори морлану самосталност.

У методама моралног васпитања важност имају *приказивање* и *посматрање* моралне свести. То су две адекватности које су међусобно повезане, јер је наставничково показивање (моралних догађаја и истине) праћено енергичним и планским опажањем којим се омогућује мишљење, односно сазнање моралних истина (Ibidem).

Динамична активност ученика, кроз коју ће енергично усвојити одређена знања, развити функцију моралног мишљења, друштвене суштине и навике била је од централног значаја за Аву Јустина Поповића и он се тој сложеној теми непрестано враћао у својим делима (Поповић, 2007).

Методе означавају релативно установљене моделе понашања које су се показале ефикасним. Но, и поред разноврсности и сложености васпитне делатности, не постоји ни једна универзално васпитна метода васпитања.

Монометодизам ( $\mu\acute{o}\nu\omicron + \mu\acute{\epsilon}\theta\omicron\delta\omicron\varsigma$ ) је тежња да се један методни поступак прогласи најважнијим, дакле, да се наметне једнострана димензија васпитног приступа.

Супротна тенденција је аметодизам ( $\alpha + \mu\acute{\epsilon}\theta\omicron\delta\omicron\varsigma$ ), одустајање од било каквог осмишљеног васпитања. Професорка Јевтић (2012) указује да се оваквим приступом васпитању дезавуише сама потреба и природа васпитања и онемогућује сваки свесни утицај на развој ученика, нико не помишља да ум ученика може бити угрожен мањкавим и неприлагођеним методама.

За разлику од теоријских изучавања која указују на важност когнитивног приступа моралу, Антон Макаренко (1948, Антѳн Семѳнович Макаренко) у својом истраживањима користи четири основне методе за обликовање свести и понашања младих. То су: метод уверавања, метод навикавања, метод подстицања и метод спречавања.

Руководећи се инспиративним идејама Аве Јустина Поповића, несумњиво уочавамо да је морално васпитање врло сложени процес и да примена одређених метода осигурава моралну профилактику. *Sub specie Christi* (гледано из Христа) како Ава Јустин Поповић наводи, јединствени је метод реалног познања у свеоваплоћењу субјекта са објектом, срастања човека са Богом кроз моралну тријаду (Поповић, 1987).

Морално просвећење, по мишљењу Аве Јустина Поповића, могуће је јединио моралним методом уверавања, навикавања, подстицања и методом спречавања, јер су то методи чувари и ризнице свих путева, који воде осветљењу и сазнању боголиког моралног образа човека, целовитошћу својом значајно утичу на људску суштину, да се преда моралном времену и моралној цивилизацији (Пјевач, 2007).

### *Метод уверавања*

Васпитни процес има за циљ да развије човека у свецелу моралну личност, да сам човек енергично изгради систем моралних вредности. Васпитањем "дивља, пала природа човека" постаје "питомија", оплемењује се и приближава моралном делу човечје душе.

У процесу моралног васпитања метод уверавања има посебно место јер развија поглед на исправност појединих ставова и закона, даје смисао моралном императиву, усавршава васпитаника како би он когнитивно и емоционално стекао морално богатство (Јевтић, 2012).

Метода уверавања у моралном васпитању означава објашњење и конкретизацију сваког захтева или појаве, где усвајање знања није просто изношење или набрајање чињеница, већ критичким приступом сами ученици увиђају сопствена морална добра (Pataki, 1963).

Владимир Радашин такође истиче да у моралном васпитању метод уверавања има засебни значај, јер је потребно васпитанике уверавати у исправност и оправданост појединих ставова, дела и критика (Radašin, 1970).

Анализирајући истраживања Макаренка, проф. Радован Грандић (1994) подсећа да је он у васпитном раду користио метод уверавања, желећи да изгради код младих моралну свест и правилан однос према категорији морала.

Свестраност и целовитост метода уверавања према Ави Јустину Поповићу има за циљ позивање ученика на деловање и неговање когнитивних, емоционалних и моралних способности младих. Ава Јустин Поповић је много полагао на изградњу моралне свести и неговање емоционалног односа према моралном и неморалном. По његовом мишљењу, нема ни једне врлине у коју не треба упутити ученике, нити једне грешке од које их треба сачувати. Важност уверавања огледа се у енергичност ученика и личној моралној култивацији истих (Поповић, 1953).

Ефикасност уверавања, напомиње Бисера Јевтић (2012), зависи од индивидуалне спознајне комуникација васпитача и васпитаника. Таквом комуникацијом васпитач има на уму друштвене и радне способности васпитаника и преводи истог из непостојања у постојање, од особе у личност.

У том духу налазимо код Аве Јустина Поповића да индивидуално спознање има водећу улогу у васпитном методу уверавања, јер даје могућност васпитачу да делује на срце васпитаника, на његове моралне ставове, моралне поступке и мотиве моралног деловања. Стога индивидуално спознање доноси нови квалитативно другачији однос који се темељи на моралним духовним добрима (Поповић, 2007).

Метод уверавања најчешће се састоји у примени специфичних средстава моралног деловања: *објашњења, пример, критике и самокритике и моралног разговора* (Јевтић, 2012).

*Објашњење* у области моралног васпитања није поступак пуког набрајања фактора моралности, већ развој свесног односа појединца према друштвеној заједници. Објашњењем које не треба бити "досадно предиковање" васпитач побуђује ученика на пријатељство, дружељубивост, узајамну помоћ, друштвену понос итд (Ibidem).

Ава Јустин Поповић говори да објашњењем васпитач гаји важне моралне елементе потребне друштвеној заједници и то: чистоту, хуманост и достојанство, потискујујући тако егоизам, завист, бес и грубост (Поповић, 1989б).

*Пример* као снажно средство метода уверавања снажно делује на личност у процесу васпитања, ствара тежњу за опонашањем и конкретизацијом моралног захтева. Мало је мислилаца који су оставили траг у историји педагогије, а да нису нешто рекли о важности примера. У *Педагошком речнику* под одредницом "Пример у васпитању" подразумева се "фактор педагошког деловања на личност детета и људе уопште" који се заснива на дететовој "тежњи за подражавањем" и подложности утицају (*Педагошки речник*, 1967, стр. 198-199).



Међу најважније околине једног васпитаника спада сам живот васпитач. На томе се темељи захтев "васпитање васпитача", јер се одувек пример сматрао најуспешнијим средством васпитања (Brezinka, 1976).

У васпитном процесу пример постаје суштинско обележје става и стила васпитаника, те васпитач треба да поседује моћ коришћења позитивног или негативног примера. Треба нагласити потребу негативних примера уколико исти ствара неугодна осећања и резервисаност према људским манама. Пример може бити снажан подстицај ако је добро одабран и у право време коришћен, дакле, да васпитач увек има на уму живот деце и реалне проблеме и улоге које их очекују (Јевтић, 2012).

Ава Јустин Поповић расправља о примеру учитеља у одељку о моралном васпитању и пример назива "једним од најважнијих васпитних средстава". Пример сачињавају личност васпитача и његово понашање. Да би деловао својим понашањем на ученика, васпитач мора да усагласи своје понашање са моралним начелима која пропагира. За узор пансофиског наставника Ава Јустин Поповић је имао апостоле које је позвао Исус Христос: 1. сваки од њих треба да је такав какав жели да су други; 2. он мора да познаје начин како да учини друге онаквима какви треба да буду; 3. он мора да буде пун жара и предан раду. Ава Јустин Поповић пише да само онај који живи побожно, поштено, озбиљно, марљиво, приљежно и разумно, може бити снажни подстицај живог моралног пута. Он додаје да су носиоци васпитања кроз векове имали једно правило – *никада нису васпитавали оно што сами нису чинили* (Поповић, 1983а).

*Критика и самокритика* су главна средства методе уверавања (Suzić, 2005). Код васпитаника треба стално подстицати расправу мишљења, односно критику и самокритику која се заснива на чињеничним аргументима са циљем превазилажење негативног егоцентричног постојања које разара друштвено морални живот. Наставник треба да усмерава критику, да пази на њен тон, имајући у виду да

правилном критиком и самокритиком ученик наткриљује самог себе светлошћу која обасјава морални пут (Јевтић, 2012).

Ава Јустин Поповић указује на важност критике и самокритике говорећи да када личност почиње да критички посматра не само своју околину, већ и саму себе, када критикује своја дела и свој карактер и то процењује са становништва разума, онда таква личност постаје морална. Да би успео да развије критику и самокритику васпитаника, васпитач мора да активира духовне снаге истог и да га подржи га у поступцима. Тражење слепо покорности и рушење васпитаникове воље не воде до *свесног* моралног васпитања. Циљ критике и самокритике према Ави Јустину Поповићу треба бити осећај задовољства. Критика и самокритика осмишљене Богочовеком представљају најсигурнију моралну оцену моралног васпитања и развоја (Поповић, 1998в).

*Етички говор* о различитим моралним питањима важни је облик методе моралног уверавања. Вредност етичког говора огледа се у разјашњењу, дубљем објашњењу моралних појмова. Он доприноси разумевању тешкоће друштвене моралне кризе, али и разумевању лепоте моралних вредности и моралних принципа. Етички говор има за циљ веру и успех васпитаника и захтев да се поштују морални принципи (Јевтић, 2012).

Појму *метод уверавања* Ава Јустин Поповић приступа врло озбиљно, указујући на истинског васпитача овога света, Богочовека Христа, који одстрањује свако зло људскога рода и доноси бесмртно и савршено живо учење својим животом (Поповић, 1979). Живо учење, тј. жива васпитно морална реч, има водећу улогу у деловању на свест самих васпитаника, као и на формирање моралних начела и моралних појмова и мишљења. Прожета дубоким уверењем, морална реч делује на морално осећање самог васпитаника, води васпитаника из врлине у веру, из вере у љубав, из љубав у наду, из наду у милосрђе и све остале еванђелске врлине (Поповић, 1998а).

Ава Јустин Поповић запажа да метод уверавања не сме да се сведе на моралисање, већ на усмеравање васпитаника, развијање воље и карактера и култивисање његове свецеле личности (Поповић, 1983а). Метод уверавања Аве Јустина Поповића, чији је извор сам Бог Логос, указује на коришћење метода који води моралном развијању живота, независно и слободно од било каквих унапред постављених и устаљених стереотипа.

#### *Метод навикавања*

Темељни метод моралног васпитања је метод навикавања. Криза друштва нас учи да познање моралних појмова, ставова, категорија није гаранција да ће појединац деловати у складу са тим спознањима и веровањима. Често настаје празан простор измђу моралног знања и дела, и представља сложен и снажан проблем.

У васпитном процесу, знање (појимање морала, ставаова и норми) треба повезати са активним животом ученика у којем се они навикавају и живе моралне радње и поступке.

Морално васпитање не сме се редуковати на метод пуке форме лепог изражавања или церемонијалног формализма, већ кроз позитивне моралне поступке свакодневног живота који постају најприроднији домен живљења.

Навика представља рутински научени облик понашања који се дешава на подсвесном нивоу и настаје као последица понављања одређених радњи, осећаја и мисли. То су сви они облици понашања који се обављају по некој нужности, сами од себе, често без активног учешћа људске свести (Βασιλόπουλος, 2002-3). Дакле, навике су једноставне аутоматизоване радње које се обављају брзо и лако, са незнатним учешћем свести и енергије, док се сложене радње које захтевају веће учешће називају умења (Stojanović, 2003). Правилно формиране навика (јер, сваки човек има оне пожељне и оне непожељне навике, неке које их смо свесни, и неке које их никада нећемо бити свесни), које људи користе у свакодневном животу,

огледа се у ефикасности функционисања у различитим животним условима који у великој мери утиче на квалитет људског моралног живота (*Ibidem*).

Недељко Трнавац и Јован Ђорђевић (2010) дефинишу навике као помоћна средства која помажу у обављању сложених активности, нпр. изражавању поштовања према ближњем, које је веома значајно у систему културних навика.

Према Христу Василову (1993), навике не могу развити све особине личности, али су темељ даље изградње моралног лика. Навикама човек постаје личност која делује по раније створеном моралном унутрашњем програму, уобичајеном навикнutoм моралном понашању.

Радован Грандић (1994) указује да није довољно да васпитаници поседују само правилна морална сазнања и представе, као и знање о моралу (методе убеђивања уверавања), већ су потребне одговарајуће навике, усвојене разумним емоцијама и личном активношћу.

Бисера Јевтић (2012) такође указује да се између уверења, моралног знања и моралног дела налази процес навикавања. Тако метода навикавања у моралном васпитању позива васпитанике да когнитивно и емотивно поступају у складу са моралним законом и уверењем. Говорећи о методу навикавања, ауторка указује на "фундаментални значај" два основна и важна средства овог метода: 1) *вежбање*, које се не ограничава на навику аутоматизовану без логичког учешћа, већ указује на енергично понављање активности које формирају културне и друштвене навике, дакле, стабилне личне моралне норме понашања, 2) *контролу*, поступак васпитаника се мора разумно контролисати и код истог развити самоконтролу. Самоконтрола васпитаника, која се манифестује контролисањем сопствених поступака, надзирањем и владањем самим собом, реализује се у виду извршавања моралних радњи, обавеза према родитељима, школи, социјалној друштвеној заједници, према самом себи итд.

Педагошка мисао Бисере Јевтић (2012) нарочито напомиње претпоставке успешног вежбања и навикавања у васпитном процесу:

1. "Са ученицима наставник треба да разјасни основну сврху и смисао вежбања и навикавања,
2. Уз интерактивну партиципацију наставник и ученик одређују циљеве вежбања и навикавања,
3. Наставник или оспособљени ученик демонстрира радњу,
4. Вежбање следи као савладавање начина вршења одређених радњи и улога с циљем да сваки ученик усавршава своје извођење, да што успешније обави радњу,
5. Ићи поступно, од једноставнијег ка сложеном, и не журити.
6. У току вежбања и навикавања указати на добро урађено, али и на грешке,
7. Трајање и темпо вежбања прилагодити индивидуалним и групним могућностима и потребама. Одредити распоред пауза и фреквенцију вежбања и навикавања, како не би дошло до презасићења,
8. Ученике који су ефикаснији и иду сувише брзо, треба укључити да помажу споријима и мање ефикаснима, како би се остварио ефекат коедукације и позитивни учинак интеракције,
9. Оспособљавати ученике да сами уочавају добре учинке али и грешке, да сами траже решења и помоћ и да раде на усавршавању,
10. Организовати продуктивне састанке да би се након одређене фазе вежбања и навикавања сагледао помак и учинак групе, предложиле даље мере и активности и анализирао помак ка задатом циљу" (Јевтић, 2012, стр. 281, 282).

Метод навикавања у моралном васпитању према, Ави Јустину Поповићу, ствара код васпитаника веру у моћ васпитања и веру у своје лично постојање. Васпитач који верује у моћ васпитања мотивисан је да улаже веће напоре, да стваралачки прилази моралу и стално трага за новим и бољим моралним решењима. У складу са тим, метод навикавања подразумева и љубав према моралној радњи, што указује да је ученик спреман на максималне напоре и истрајност у васпитном методу навикавања (Поповић, 2007).

Према Ави Јустину Поповићу дефиницију метода навикавања можемо имати тек онда када обратимо пажњу на постанак "осећања навике". Ово осећање јавља се у вези са оцењивањем личних и туђих поступака и радњи. Приликом етичког оцењивања, како личних, тако и туђих поступака, увек се има пред очима извесна сврха, морални закон или захтев, коме тај поступак одговара, или не одговара. Последица оваквог оцењивања поступака је та, што се личност оспособљава да живот посматра као једну целину, а не као низ различних, појединачних, изолованих тренутака. Те сврхе и циљеви, морални закони и захтеви, јесу један круг претстава и осећања, што чини суштину и језгро етичке свести; они управо образују реално ја и стварају основно расположење, из кога ничу етички поступци и судови. Ако се, међутим, деси да код неке личности ови морални закони и захтеви, и циљеви, не сачињавају суштину и језгро његове свести и његовога ја, онда се у свести такве личности не јавља живот као целина; таква личност нема претставе о такозваном животном тоталите, ту су поједини тренуци потпуно изоловани и самостални у међусобном односу. Таква личност, обузета појединим тренутком, није у стању да води рачуна о будућности, нити је у стању да се користи прошлошћу. Разуме се да ће таква личност оцењивати поступке нереално и половно; ту нема размишљања, ни поређења између појединих стања и тренутака. Такве личности жртвују својим тренутним потребама своје лично добро и добро других људи. Због тога се за личности "од момента и тренутка" вели, да немају ни озбиљности, ни карактера, ни објективности; они су потпуно лични и некритични (Поповић, 1998а).

Таква личност се тешко може одржати у друштву и она мора, присиљена непријатним искуством и нагоном за самоодржање, да прибегава извесним моралним циљевима и захтевима и да се тако оспособи да гледа и на живот и на своје ја као на тоталитет, а не као на нешто што је расцепкано и обвојено једно од другог. Тада личност увиђа да је она саставни део већег тоталитета, друштва, и да њен живот улази у неки шири, светски поредак. Личност тада осећа и види да своје личне интересе треба да потчињава добру целине и друштва. Ово сазнање, пак, јесте момент када у човеку постаје "осећање навике". После овога се може лако

дефинисати појам навике. Важно је само нагласити, да је битна ознака овог појма "драговољно", а не присилно, потчињаваате свега што је ниже, ограниченије, ономе што је више, апсолутније, обимније. О томе драговољном потчињавању нижега обзира вишем обзиру, може бити говора само онде где се поједина стања, поступци и радње доводе у сагласност са моралним законом и моралним циљевима (Пурић, 2013). Према томе би дефиниција, која већ постоји у делима Аве Јустина Поповића гласила овако: навика је осећање или уверење да наша воља треба да буде активна у томе правцу, да остварује у животу морални закон, или какав други морални циљ, или захтев, потчињавајући му се слободно и драговољно, а не присилно и под морањем (Поповић-Тодоровић, 2011).

Главна идеја Аве Јустина Поповића методе навикавања "приморавања себе на добро" огледа се у дужности припремања себе на свако добро, јер све еванђелске врлине долазе дугим вежбањем, дугим обучавањем у свим осталим еванђелским врлинама, кроз које се човек обесмрћује, онебесује и обожује. Методом навикавања наставник помаже ученику да изагради, препороди, преобрази себе помоћу благодатног подвига, вежбањем (Поповић, 1998а)

По мишљењу Аве Јустина Поповића основна карактеристика овог метода заснована је не на општем поимању знања о моралу, већ ненеметнутој слободној вољи енергичног сједињења са живим Богом:

"Ми смо дужни да приморавамо себе на свако добро, да приморавамо себе на молитву ако је немамо, а кад Господ види тај труд даће нам силе да та молитва постане мила и слатка и водила кроз овај свет" (Поповић, 1998а, стр. 115).

Дакле, метод Аве Јустина Поповића указује на основне, важне елементе и средства: 1) личну активност 2) начин живота васпитаника 3) живот и рад друштвене – саборноморалне заједнице 4) контролу поднебља душе у коме клија, ниче и расте морал оваплоћен аскетским животом (Поповић, 1979).

### *Метод подстицања у моралном васпитању*

Детињство је данас једина вредност која би могла да уједини супростављене интересе у свету, супростављене народе и групе. Нема значајније идеологије у свету, религијског система, погледа или покрета на свет у коме детињство нема истакнуто место. Међутим, на путу реалног побољшања положаја деце стоје бројне препреке и предрасуде, чак и у педагогији. Педагогија је избацила дете са својих страна фразама да васпитање не може да полази од интересовања детета (Κούλα, 2011).

Васпитање је сусрет између детета и одраслог човека. Квалитет тог сусрета одређује формативни чинилац који може да надахне дете, да трага за моралом, да ствара морално, да преузме моралне радње као сопствени план и тежњу живота. Ава Јустин Поповић овде наглашава два основна индикатора моралног васпитања, и то: "квалитет сусрета учитеља – ученика" и "надахнуће или подстицај" које покреће васпитаника на аутономну и аутентичну моралну експресију (Поповић, 1979).

Развој личности детета није једнолинијска и непротивречна, јер се одвија кроз конфликте и кризе које се дешава унутар саме јединке, али и у односима са околином. Међутим, метод навикавање заснива се на предпоставци да је могуће разликовати пожељних од непожељних поступака.

Иако личана афирмација има посебан значај у самом процесу васпитања и формирања личности већина ученика није у могућности одржати једнак интензитет пажње, те је потребно подстицати их, подржати и мобилисати њихове моралне снаге (Stojanović, 2003). Главни фактор смањивању пажње ученика је умор. Умор (физички и ментални) је тренутни пад и немогућност тела за ментални и физички рад. Појављује се континуираним настојањем организма да "схвати" да "разуме" одређену материју. Физички умор ученика зависи од: дневних часова, трајања паузе, школског намештаја, спавања, итд. Ментални умор се јавља углавном код адолесцената. Претеране школске обавезе, пријемни испити, породични статус утичу на само на његов умор, већ се налази у атмосфери несигурности и небезбедности.



Смањењем умора пажња ученика расте, стварајући већу активност истих. Без пажње не можемо имати друге когнитивне функције које доприносе неговању међуљудских моралних односа, као што су:

- перцепција,
- схватање,
- меморија,
- знање (Παλαεωρύγιου, 1985).

Метод подстицања се различито дефинише у педагошкој литератури. У *Педагошком речнику* налазимо да се подстицање састоји у стварању потребног расположења за рад, изазивању пријатних осећања за посао који треба отпочети и довести до краја (*Педагошки речник*, 1967). Драгутин Франковић указује да "метод подстицања развија жељу за сазањем, активношћу и личним истицањем, утиче на осећања части и дужности" (Stojanović, 2003). У *Педагошком лексикону* подстицање се дефинише као васпитна мера, поступак, подстрек, импулс и стимулисање чији је циљ изазивање позитивних осећања и мотивисање ученика за континуиран и истрајан рад, учење и понашање (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 375).

С, друге стране трагајући за енергичношћу васпитаника, поједини педагошки класици нагласили су важност метода подстицања. Џон Лок (John Locke) указује да је потребно васпитанике "бодрити лепим речима", Спенсер (Spenser Herbert) и наводи да је "одобравање моћно средство за управљање њиме", Коменски наглашава "да чим се дете поправи, добро га је одмах похвалити, јер разумном похвалом може се много постићи код деце" (Јевтић, 2012, стр. 283).

Владимир Радашин (1970) акцентује да се вера у метод подстицања заснива на вери у моћ поштовања личности васпитаника.

Сам метод подстицања има једну "емоционалну потку" и усмерен је на односу поверења и симпатије васпитаника и учитеља. Постојање равни поверења у

емоционалној сфери охрабрује васпитаника и обавезује истог на максимални напор (Stojanović, 2003).

Новија истраживања дају запањујуће резултате у вези са степеном у коме емоционална клима утиче на став ученика, на њихову способност да буду ефикасни у својој улози, јер у школској пракси често постоји раскорак између теорије и праксе васпитача. Зато савремени истраживачи наглашавају важност "саоосвешћивања" васпитача на пољу емоционалног приступа ученику, дакле, да наставник усвоји стратегију учења путем емоционално-подстицајне сарадње, која ће највише доприноси соцојално-емоционалном исходу наставе (Сузић, 2011).

Према Бисери Јевтић (2012), посебни значај за емоционални и соцојални развој има емоционална клима коју чине квалитет односа васпитаника и васпитача, као и атмосфера прихватања и сигурности. Емоционална клима открива позитивне енергије које су средство јаке емоције. Флоу (flow) је пријатни благи доживљај узбуђености који настаје код васпитаника након неке личне активности. Пријатност представља важни корак успостављења мотивације, откривања скривених осећања васпитаника и соцојане активности ученика. Топлина и срдачност учитеља утичу да васпитаник има поверење у сусрету са другим људима, и да се осећа сигурно у другим ситуацијама, што му олакшава морално истраживање средине. Тако ученик позитивно вреднује оно што је друштвено прихватљиво и одбацује штетно и неприхватљиво, што доприноси управљању вршњачких, соцојаних односа.

На основу анализе теоријских схватања већег броја иностраних и наших аутора, Бисера Јевтић (2012) указује на важна средства мотивације која треба изрицати објективно и према заслуги васпитаника. Ту су два главна средства *похвала* и *награда*, која у себи садрже: благо и правично поступање, бодрење и храбрење, искуство успеха, обећања, признања, такмичење и оцењивање.

*Похвала* као средство мотивације и подстицања мора се опрезно користити. Похвала може бити изречена јавно, колективно или појединачно. Васпитач је треба

користити када она даје пожељне педагошке ефекте, јер на тај начин ствара код васпитаника сигурност, самопоштовање и жељу за вишим корацима.

*Награда* ствара појачану активност васпитаника и има педагошко оправдање ако се њеме постиже пун васпитни ефекат. Она је најћешће повезана са осећањем и има симболично значење. Ученика треба васпитавати да му је највећа награда за уложени труд радост успеха, решен проблем и остварен циљ. Награда је догађај који прати дело васпитаника и појачава вероватноћу поновног јављања тог дела. Пажње је овде вредно нагласити разумно прилагођавање награде узрасту и врсти активности, нпр. књиге, сликовнице, школски прибор итд., (Јевтић, 2012, стр. 283).

Метод подстицања моралног васпитања у делима Аве Јустина Поповића карактерише се као оптимизам и вера у моћ развоја сваке личности, без обзира на његове могућности и снаге:

"знај кад извршаваш сваку јеванђелску заповест ти богатиш себе Богом,  
богатиш себе непролазним богатством које ти нико не може одузети ни отети"  
(Поповић, 1998а, стр. 62).

Дакле, Ава Јустин Поповић указује да подстицај има психолошки смисао, нову мобилизацију снага, јачање истрајности, јачање осећања достојанства и савршенства.

Метод подстицања Аве Јустина Поповића исказује се применом разноврсних средстава и поступака и то: *похвалом и наградом*.

– похвала је вид признања васпитаника као личности, признање његовог дела и резултата рада. Похвала упозорава на важне одлике ученика, подиже његову радну вољу и развија његово самопознање. Ава Јустин Поповића је више пажње посветио колективној похвали која ствара осећај узајамности, дакле у довољној мери развија осећање доброте и дух првичности. Похвала је у сатању да распростре и популарише

племените и узвишене, по друштву корисне идеје и мисли, идеале и опште све добро.

– награда као важно средство методе подстицања доноси не само духовно задовољство већ и материјално. Међутим овде постоји опасност да материјалне вредности буду смисао делатности и активности ученика. Само она награда која ствара код ученика да владају самим собом, да буду савесно часни а не да буду морално добри док их неко посматра или нарађује достојна је награда. Главни циљ награде, према Ави Јустину Поповићу, треба бити стицање колективног дружељубња, а не стицање честохлепља и узвишености нада све. Етички значај дружељубља је у томе што оно помаже да се умањују код човека његове личне и егоистичке особине. Дружељубље захтева осећање и уживање у туђе доживљаје што умањује код човека сувише велику бригу о себи и отклања сувише високо мишљење о себи (Пјевач, 2007).

Метод подстицања има васпитни смисао, садржан у јачању осећања достојанства, развијању мотива личне афирмације који подстичу самог ученика, васпитаника на задобијање љубави и истинског знања (Поповић, 1989а). Сам метод моралног васпитања усмерен је на придобијање поверења васпитаника и васпитача, охрабрење и превазилажење потешкоћа, као и освајање новог и бољег моралног понашања који подстиче младе на подржавање и идентификацију.

Метод подстицања је једини прави пут редистрибуције моћи и мењања људског понашања. Подстицање подразумева спремност да се разуме свет личних значења друге особе, да се сагледа њено понашање из угла унутрашње логике система конструкта. Дакле, према Ави Јустину Поповићу метод подстицања заснива се на вери у моћ васпитаника, охрабрењу, на поштовању личности, њеног моралног развоја и васпитања, које води повољном расположењу, радости и бесмртности и формирању моралних инстанци.

### *Метод спречавања у моралном васпитању*

Током последњих деценија истиче се забринутост у погледу метода васпитања, јер се наставници суочавају са несташлуком деце и њиховим ризичним понашањем.

Нема сумње да је циљ сваког васпитања енергични процес учења. Међутим, у самоме процесу васпитања наставник се суочава са различитим реакцијама и понашањем ученика. Наставник обично сматра да је нелогично да се игнорише проблематично понашање васпитаника. Готово је сигуран да, ако такво понашање буде незапажено, ствара неморално постојање ученика. Имплицитно, велики део наставног времена васпитач проводи у покушају да реши нежељно понашање ученика.

Проблематика метода спречавања далеко је значајнија но што се може закључити према ономе како јој се прилази у педагошкој расправи и колико му се уопште поклања пажње. Критика знања о методу спречавања неопходна је стога што се често говором о методу спречавања замењује о методу спречавања какав јесте. Често педагози од формата говоре о методу спречавања какав би требало да буде, мислећи при томе да говоре о методу какав јесте. Услов да се доживи стваралачко искуство у процесу васпитања је да се сагледа целовитост васпитне методологије, што шири контекст подучавања, а он може обухватити "цео пут од метода уверавања до метода спречавања". Стваралачки метод захтева и вештину и уметност. Наставник – стваралац, поред тога што непрестано пред собом има васпитни циљ своје делатности, контролу над многим "невидљивим деловима васпитања који су му потребни", има целокупну визију индивидуе, дакле васпитаника, који утиче на избор методе васпитања.

Метод спречавања најчешће се код свих аутора налази као последњи метод моралног васпитања (Грандић, 1994). За разлику од метода подстицања, којим усмеравамо развоју позитивног понашања, методом спречавања настоји се

спречавање или потпуно уклањање испољене слабости и грешке. И поред тога што сам метод може да исказује строгоћу и суровост, треба га прихватити као важну کاریку, оправдани педагошки поступак у спречавању негативних поступака и негативног понашања (Stojanović, 2003). Иако овај метод захтева репресивне мере, он не припада *репресивној педагогији* (у прошлости, основна репресивна мера била је телесна казна. Сврха репресивне казне је била да ученици наставни план и програм памте брже и сигурније. По школама је владала претерана строгост, а батина је била чудотворно средство против свакога зла, незнања и лењости. Учитељи су безосећајно ударили ученике, па су такви поступци код злостављаних ученика често изазивали грубу реакцију, како на духовно, тако и на морално стање истих. Прави узрок таквих казни није извор налазио у самоме ученику, већ је био је више у самом учитељу, у задовољавању антипедагошког ега учитеља), већ једном енергичном васпитном процесу који има за циљ да развије самосвест самог ученика (Καψάλη, 1996).

Како се читав смисао васпитања састоји у спречавању и устаљивању моралних убеђења ставова и понашања, оно има за циљ да буди понашање васпитаника, друштвени смисао и значење, осећај радости и задовољства морала.

Трагајући за методама васпитања Бисера Јевтић (2012) наглашава "да је наставникова дужност да стручно и систематски прати развој ученика, да реагује благовремено и у складу са околностима, прво средствима превентиве (којих је више), па тек на крају, у крајњој нужди, средствима присиљавања и кажњавања. Чак и у крајњем случају, применом средства спречавања и кажњавања, циљ није освета према ученику, већ спречавање негативних форми понашања, који су опасност за сваког ученика и оне који су у његовој близини" (Јевтић, 2012, стр. 293).

Драгутин Франковић истиче да се метод спречавања примењује само у случају потребе када се јаве сметње због дечје непослушности, недисциплиновости или лошег владања. Као главна средства која се могу користити у оквиру методе спречавања, Франковић наводи надзор, опомену, контролу и казну (Stojanović, 2003).

Поједина ова средства метода спречавања користили су поједини педагошки класици, па је тако, нпр., *претња* строже упозорење које предсказује неугодне последице које ће настати уколико васпитаник истраје у својим лошим поступцима. Претња се изриче јасно усмено, писмено или гестовно, појединцу или колективу. Слаба страна претње је уколико се заснива на страху или деградацији ученика. Спенсер сматра да се претње у васпитању не смеју често користити, али када се изрекну треба их обавезно реализовати "мати која увек прети а ретко извршује унесрећава и себе и децу своју [...] доводи дух њихов у један морални хаос" (Spenser, 1921, стр. 153-154).

*Забрана* као средство моралног васпитања подсећа васпитаника на то шта би морао учинити, шта је његова дужност, као и на то шта не сме чинити, јер није у складу са моралним нормама и људским дужностима. Дакле, поступак којим се ускраћује право неморалног понашања васпитаника, не само у васпитном процесу већ и свецелом животу и раду (Дерџић, 1984). Забрану су избегавали скоро сви класици, највише Жан Жак Русо због својих ставова према васпитању, али и он на једном месту поручује: "нека све ваше забране буду непоречене [...] једанпут изречено – не – нека буде за дете тучни зид" (Русо, 1950, стр. 88).

У Спенсеровом поимању васпитног процеса као димензије јединствености наилазимо на следеће ставове "буди штедљив у заповедању, заповеди само онда када друга средства не помажу, или се не могу употребити, а кад заповедиш, чини то одлучно"(Spenser, 1921, стр. 153).

Јан Амос Коменски (1946) сматра да при васпитању деце треба прибећи беспоговорном захтеву за одређено понашање. Наглашава да се васпитачеве заповести морају испунити, дакле, децу треба навикавати да заповед изврше.

У *Педагошком речнику* се казна дефинише као средство педагошког утицаја које се примењује кад васпитаник прекрши норме друштвеног понашања, или не изврши оправдано постављени захтев васпитача (*Педагошки речник*, 1967, стр. 421).

Оправданост казни као средства спречавања, највећег средства спречавања које има за циљ да изазове код васпитаника осећај непријатности, осећај стида, кривице, као и последицу одређених лоших поступака истицали су сви педагошки класици, па и сам Русо, који је тврдио да казна треба да дође као природна последица рђавог чина "ако дете разбије прозор свој пустите да му дува ветар дан и ноћ" (Γρηγοροπούλου, 2002, стр. 121-126). Такође, Јан Амос Коменски је осуђивао наставнике које у најгорем случају избегавају казну називајући такву љубав не педагошку, већ "мајмунску", љубав која не води самоме развоју личности (Komenski, 1946).

Према Ненаду Сузићу, средства спречавања могуће је поређати по приоритету: "захтев, самокритика, критика, контрола, скретање, опомена, наредба, снижење оцена, осуда јавног мњења и казна" (Suzić, 2005, стр. 467). Наставник би, наставља Ненад Сузић, морао ова средства да користи по приоритету, јер је "добар наставник строг у захтевима, а благ у поступцима" (Ibidem, стр. 467).

Метод спречавања у делима Аве Јустина Поповића представља предусретање, коректуру, уклањање и потискивање негативних, аморалних потупака. Дакле, то је процес, не освете ученику, већ спречавање од непожељних и привикавање на пожељне, прихватљиве друштвено-моралне поступке. Стога треба нагласити да у методу спречавања Аве Јустина Поповића нема места никаквом формализаму, него је то заправо догађај који сугестивном помоћи усмерава васпитаника на социјално корисну активност.

Метод спречавања Аве Јустина Поповића, исказан различитим средствима и подстицајем, има васпитни карактер и садржи циљ јачања осећања достојанства и моралности:

"Кроз сваку свету врлину човек отиче душом својом у живот вечни, кроз сваки грех отиче у смрт, у смртно у вечну муку. Тако човек увећава своју бесмртност или своју смртност" (Поповић, 1989а, стр. 51).



Средста и подстицаји који сачињавају метод спречавања Аве Јустина Поповића, која налазимо и код напред поменутих аутора, су у основи хумана, располажу специфичним педагошким идеологијама, скривеним претпоставкама и механизмима за улепшавање, разоткривање моралне истине друштва, и то су *контрола, опомена, забрана и казна*.

*Контрола* – као поступак у васпитном процесу може да спречи непожељне радње. У извештају васпитача, Ава Јустин Поповић указује да, нема ли васпитаник контроле, васпитач је приморан да је наметне, јер она, самом природом ствари, ограничава понашање васпитаника. Тако васпитач постаје морални надзорник, стражар и жандар који редуцира моралну млечну храну (Поповић, 2007).

*Претња* – има за циљ да укаже на недостатак добра у самоме понашању, она може бити јавна, дискретна, усмена или писмена. Сама претња без реализације ствара морални хаос.

*Забрана* – поступак којим се ускраћује право неморалног понашања васпитаника, не само у васпитном процесу, већ и у свецелом животу и раду.

*Казна* – једна од метода која се може користити да би се смањило непожељно понашање ученика је казна. Казна може бити у облику строге критике, укора, подсмеха, лишавања учешће у различитим активностима, па чак и телесна, која се репресивном учењу препоручивала зато што се њоме могао служити и необразован одгајатељ, зато што не тражи много размишљања и припреме, и одмах доводи разуздану децу у ред. Заиста, примењујући кажњавање, негативно понашање драстично се смањује. Међутим, Ава Јустин Поповић верује да овај метод (кажњавања) има велике слабости које се не могу игнорисати:

- 1 Казна јасно указује ученику које је неприкладно понашање, међутим не указује на прикладно понашање. У суштини указује ученику шта не треба радити, не указујући шта треба да чинити.

- 2 Наставник, изненађен непосредном ефикасношћу казне, тежи да исту користе безрезервно. Посматрајући драстично смањење нежељеног понашања, уздиже казну као најбољи метод, мислећи да ће, ако реагује на исти начин у сличним ситуацијама, имати исте резултате.
- 3 Ученик учи да је казна одговарајућа морални начин решавања проблема и, евентуално, дугорочно ће је и он користи. Није случајно да одрасли који користе казну, одрасли у окружењу у којем се казна широко примењује. Због тога Ава Јустин Поповић сматра да је казна нешто нормално.
- 4 Казном ученик развија негативна осећања према наставнику или школи, чиме отежава педагошки однос.
- 5 Жељено понашање манифестује се у присуству наставника који кажњава, односно, када наставник примењује казну, ученици испољавају пожељно понашање. Неприсутство наставника не штити васпитаника од неморалног дела.

Из тих разлога, Ава Јустин Поповић закључује да казна није прикладна, иако је лака, ефикасна и пролазна појава. Она је, у суштини, условни метод "пресретач", а не метод лечења проблема понашања. Сврху казне Ава Јустин Поповић налази само уколико је она осмишљена, обогаћена педагошком љубављу, обогаћена поукама и примерима, не безлична казна, јер ствара код ученика плашљивост и подмуклост (Поповић, 2007).

Јустинова дивиза метода спречавања је избегавање "казни мржње" при самом васпитању. Он изражава скепсу према казни која није обогаћена моралом. Дужност казни сваког васпитаника је, према Јустину, начин да се деца уведу у морално понашање, да дођу до првих идеја и почетног разумевања појма рђавог дела, да помогне ученицима да превазиђу своје слабости и развију аксиолошку суштину моралности, моралну свест лепоте и њену важност у личном и друштвеном животу.

Ава Јустин Поповић даје првенство дисциплини као свесном средству метода спречавања. У његовим делима дисциплина је дефинисана као воља послушности

принципима и правилима појединца, и представља процес који се јавља кроз ванвременски однос са децом. Сагласно Јустиновој литератури, дисциплина је дидактичко средство у рукама наставника, јер учи децу да детаљно сагледају последице неморалног понашања и вид исте самодисциплини, препознавање емоција и моралних потреба.

Она је неопходан услов за остваривање позитивног васпитања, односно васпитног понашања, које се заснива на интересу детета. Остваривање позитивног васпитања је укоревљен у поштовању људских права деце и има за циљ да створи ненасилно окружење, где васпитач не користи понижавајуће физичко или психичко кажњавање.

Избор метода дисциплине за васпитање сваког детета зависи од развојног нивоа, старости и личности. Ава Јустин Поповић такође указује на главну разлику дисциплине и казне. Дисциплина васпитава, води и подстиче ученика, док казна срамоти, повређује, понижава, плаши и смањује канал комуникације унутар учионице. Дакле према Ави Јустину Поповићу било какво друго понашање које изазива понижење, застрашивање или повреду, у оштром је контрасту са ефикасним методама спречавање (Ibidem).

## **КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА И ЊИХОВ ДОМЕТ У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА ПОПОВИЋА**

Сама чињеница да постоје бројне класификације врсте, модели педагошких концепција моралног васпитања, доводи у питање ставове ранијег поимања васпитања као пасивног педагошког процеса (Круљ, Качапор, Кулић, 2002). Проучавање различитих савремених концепција васпитања показује да постоји неуједначен број концепција које узимају поједини аутори. Класификације концепција моралног васпитања се прилично разликују, али компаративна истраживања показују да се различити аутори углавном позивају на кључне промене васпитања које карактерише двадесети век.

Разлике које се појављују међу концепцијама моралног васпитања генералишу различите стратегије за утврђивање циљева васпитања и моралног деловања, а расправе око циљева васпитања се преобраћају у дебате око избора садржаја образовања, метода принципа и организације васпитања. То су дебате васпитања које имају своје филолошке, психолошке, антрополошке, социолошке и теолошке димензије. Одговор на питање о врсти знања, вештине, компетенције или пожељних облика моралног понашања треба тражити у укључењу васпитног моралног промишљања. Наставник мора да спозна природу ученика као активну или пасивну, фиксирану или развијајућу (Сузић, 1998).

Морално васпитање и морални живот неизбежњ су појаве и пратилаоцу развоја човекове мисли. Морално васпитање нуди циљеве, вредности и ставове којима треба тежити, оно промишља шта је тачно, шта је добро, шта је лепо, покреће питање о универзуму, проблем знања и познања, промишља врсте вредности. Тако морално васпитање утиче на формирање погледа на свет, пружа богату грађу разумевање феномена образовања и учења (Παλαδόπουλος, 2005).

Даље, када говоримо о моралним димензијама моралног васпитања нужно се мора поћи и од основних претпоставки о природи човека. Реч је о томе да се свака

концепција васпитања заснива на одређеној слици о човеку. Овде се поставља неколико питања антрополошке природе: шта је човек, шта он треба да постане, какве су могућности и ограничености његовог мењања, какви су његови механизми понашања? Одговор на ово питање налазимо у педагошким концепцијама моралног васпитања: *романтичарској концепцији, концепцији трансмисије културе, прогресивистичкој концепцији, концепцији дискурса, "супсидијарном" моралном васпитању*, сагледанима у призми дела Аве Јустина Поповића.

### ***Романтичарска концепција***

До појаве романтичара век је схватао дете као одраслог у малом, навлачио је деци огртаче одраслих. Од романтичара почиње детињство деце. Деца су вредна сама по себи, а не као кандидати за будуће одрасле (Токаτλίδου, 2003).

Полазни став романтичарске педагошке концепције јесте да оно је што долази из унутрашњости ученика најважнији аспект моралног васпитања. Главна идеја саме концепције огледа се у пермисивном, благом, попустљивом педагошком окружењу које развија познање и сопствено проналажења унутрашње доброте ученика (Κουκούλης, 2003). Овај правац педагошког мишљења почиње са Жаном Жаком Русоом, који као главну идеју износи, да је *Бог створитељ свега савршеног али да сам човек руши ту моралну лепоту* и са којом се и Ава Јустин Поповић слаже.

Главна идеја Русоа је *негативно васпитање* (Chateau, 1958), негативно васпитање које садржи два кључна елемента: *слободу детета* и *параметризам наставника*. Русо пише да је улога самог ученика да сам ствара и одбаци опасност која спречава његов морални развој (Πορφυράκη, 2000).

Романтичари верују да је оно што долази из унутрашњости детета најважнији аспект и фактор моралног развоја, зато сама педагошка средина треба да буде блага, топла и попустљива у развијању већ постојећег унутрашњег добра (Μάνιου, 1995).

Идеју самог Русоа првог почетника ове концепције налазимо и код Аве Јустина Поповића, који истиче да ученик није суд у којем стављамо само знање, већ енергично биће које се развија и даје моралне одговоре. Димензионална Јустинова разматрања ове концепције заснивају се на претпоставци о природној људској слободи и људској доброту, које чине извор сваког моралног развоја ученика (Поповић, 2007).

У делима Аве Јустина Поповића налазимо идеје о наглашавању повратка моралној природи, где се ученику у целовитости омогућава морални развој према властитим урођеним инстинктима. У основи Јустиновог поимања васпитања лежи уверење о суштинској моралној доброту људске – дечије природе. Детињство представља квалитетни период живота, јер дете није мало несавршено биће, већ биће које своје испуњење носи у самом себи као савршеном створењу (Поповић, 1925).

Јустинова епизодна скепса, коју налазимо и код самог Русоа, је о доброј, невинској људској природи човека изложеној опасностима социјалне средине. То импликује став да наставници, као зрели морални заштитници, обезбеђују потребно окружење које стимулише жељу за моралним узрастањем. Наставник не треба да преноси знање, већ да буде морални вођа на путу самоактивирања моралне истине, да помогне свакоме ученику ка властитом путу моралне самореализације. Задатак самог васпитања је развијање (до извесних граница) свих сила детета, постојање слободе на начин на који ученик изграђује свој морал, религију и живот (Јањић, 2011).

Савремени предстваник романтичарске педагошке концепције Александар Нил (Alexander Neill) највећу важност васпитања и интерес детета приписује слободи. Према Александру Нилу, морални прописи могу код деце да створе мржњу или стратешко размишљање. Своју претпоставку о самој слободи, Нил изражава стварањем школе у којој ће деца доживети потпуну слободу. Слобода према њему није лоше васпитање, већ подстицај природног моралног развија. Нил је у Енглеској 1921. године основао самоуправну школу "Самерхил", где су била проблематична

деца, лопови, крадљивци и бунтовници, оба пола. Њихов број је био врло мали, никада није прелазило четрдесет пет (двадесет пет дечака и двадесет девојчица). Сви су живели у интернату, подељени по групама, и свака група је имала по једну жену служавку (тимска мајка). Нил је сматрао да таквом слободом деца задобијају самопознање. Сагласно са његовом теоријом, не постоје проблематична деца, већ проблематични родитељи, или једна проблематична заједница – човечанство (Κοῦκούλης, 2003).

Безлична религија је Нилу највише сметала, али је сам трагао за религијом коју исказује Ава Јустин Поповић, религија у којој је најлепша молитва – молитва љубави за све "важне и неважне, за сваку људску душу" (Поповић, 1989б, стр. 49).

Ако истраживачким оком посматрамо утицај романтичарске педагошке концепције на дело Аве Јустина Поповића, можемо запазити да се Ава Јустин Поповић потпуно слаже са Нилом о поштовању "слободе детета", васпитању које придаје важност самом ученику, развијајући у истом моралне и психофизичке његове способности.

Свестраност Аве Јустина Поповића огледа се у бављењу најзначајнијим и најкрупнијим моралним питањима, између осталог и питањем слободе. Апсолутна слобода, према Ави Јустину Поповићу, могућа је само у јединству са Вишњим Богом, јер без тог јединства слобода задобија разрушитељску моћ (Поповић, 1998в). Сама слобода доноси одуховљење човекове личности како би исти човек узрастао за морални живот, моралну радост и вечну моралну целовитост. Слобода је, према Ави Јустину Поповићу, најсавршеније морално стање које побеђује нижу људску природу а која почива у ограничениости (Поповић, 1999).

Сваки ученик, као индивидуална личност, има аутентичну жељу да се слободно изрази и усаврши на свој начин. Химном слободе ученик доживљава своје моралне благодати које захватају његову душу, преображавају свецелог ученика његовим пуним предањем и сједињењем са добротом (Поповић, 1983а).

У Ниловом учењу култ слободе није везан за безграничност и њену моралну моћ, већ је наглашена мистична сила слободе која нема потребе моралне безграничности. Такви његови ставови и мишљење нису сједињени са учењем Аве Јустина Поповића, који категорички указује да је извор слободе боравак у духовној Истини: "Спознајте Истину и Истина ће вас ослободити" (*Јн. 8. 32*), и само у таквој истини ученик живи своје морално преображења и заштиту од моралног унакажења (Поповић, 1987).

Духовна слобода Аве Јустина Поповића је, уствари, егзистенција и присуство морала у једном човеку. Човек живи моралним животом, а не искључиво егоистичним. Духовна слобода има велики субјективни значај за човека, јер, према Ави Јустину Поповићу, разумна воља човека долази до самосвести, тј., тек тада човек може да осети да је његова воља самостална, независна морална снага. Та самосвест је, пак, скопчана са извесним психичким стањем и осећањима која управо дају моралној слободи споменути субјективни значај. Та психичка стања су: "осећање сигурности", због јаког ослоњања у животу што га даје разумност, и "осећање унутрашњег мира", због успешне борбе и извојеване слободе. А то двоје даје људском духу неку нарочиту јасност и присебност, одлучност и равнотежу. Таква духовна слобода, са свим овим психичким стањима, јесте према Ави Јустину Поповићу највећа вредност која се може постићи у области морала (Поповић, 1999).

Нилов приступ васпитању означен је као необичан спој радикалних и конзервативних схватања. У односу на традиционално образовање, његов приступ се може означити као радикалан, јер часови у школи нису обавезни. Ученику је дата слобода у избору самих часова, распоред постоји само за наставнике, а не и за ученике (Stojanović, 2003). Међутим, Ава Јустин Поповић се не слаже да школски глас треба да буде глас незахвалности, где сами ученици нису у обавези да прате часове и енергично учествују (Поповић, 2007).

У целини посматрано, мисао Аве Јустина Поповића, која свој извор налази у романтичарској концепцији, јесте да је сваки човек по природи добар и да је тај



морални дар потпуно могуће развијати или гасити. Свака способност персоналног развоја сматра се једнако вредном и достојном, међутим, оно што у овој концепцији не налази Ава Јустин Поповић јесте примеран концепт слободе у васпитном процесу. Јер, процес образовања, према преставницима романтичарске теорије, има главни циљ и основни почетак чување слободе, а не примеран концепт дечјег развоја. Разлика између онога шта дете хоће и шта деца треба не постоји (Поповић, 1987).

### ***Концепција трансмисије културе***

Други основни педагошки модел означава се као концепција преношења или трансмисије културе. Концепција трансмисије културе има корене у класичној академској традицији европске и америчке образоване мисли. Концепција је базирана на трансмисији информација у сфрху стицања знања неопходних појединцу да постане функционална и компетентна особа друштва, дакле, ученик "усвајањем" знања треба да постане добро образована и компетентна особа. Током двадесетог века развијају се бројне варијенте ове теорије које полазе од тога да је ученику потребно предати одређене информације, елементе знања, права и вредности.

Основу саме концепције налазимо код Скинера, Торндајка (Edward Thorndike) и Лока, који акцентују пасивност људског ума. Према Скинеру, човек је пасиван, реактиван организам који се налази под сталним утицајем околине. Основна стратегија животаног васпитања је учење кондиционирањем или условљавањем, дакле, ученик је по природи пасиван и стога се мора деловати спољашњим стимулансима (Dennison, 1969).

Наставни садржај се фокусира на максимализовање учења, које има задатак да модификује понашање ученика и води га пасивном познању моралне истине.

Улога наставника је да интерпретира и предаје "мудрост прошлости", да пренесе неку одређену суму знања. Наставник није фокусиран на интересе ученика,

већ на знање које се узима као готово и фиксирано. Он одређује васпитни процес, он је ауторитарна фигура и дисеминатор, центар васпитног процеса и извор мудрости.

Методе васпитања ове концепције усмерене су углавном на пасивно савлађивање чињеница и информација, циљ васпитања је пасивно дисциплиновање људскога ума.

Циљ ове концепције је да испуни ученике садржајем који је одвојен од реалности и неповезан са контекстом живота. Ученик стрпљиво прима знање, прихвата и понавља само када то наставник тражи, задатак ученика је да механички памте и претварају знање у затворене посуде. Однос наставник – ученик одражен је угњетавањем. Дакле, полазна суштина моралног васпитања је мерење моралног понашања пасивно предатог ученицима.

У основи ове концепције налази се схватање да су људи добри и да се њима може манипулисати. Нема признање моралних принципа или универзалних вредности, већ само конкретних моралних правила једног друштва (Stojanović, 2003). Све то указује на супериорност наставника у процесу образовања и учења. Наставник располаже знањем које преноси ученицима, све док они не буду преведени из незнања у знање (Стошић, 2011).

У односу на ову концепцију, Ава Јустин Поповић критички приступа односу наставника и ученика. Он посматра ученика и наставника као трансформативне интелектуалне субјекте, способне да идентификују и укину неправду, неједнакост и све митове које нуди овај свет. Наставник не поседује потпуно и коначно знање, већ заједно са учеником, критичким духом, има улогу субјекта сазнања стварности и развија персонално, социјално и морално искуство.

Са друге стране се главна улога васпитања Аве Јустина Поповића разликује од концепције трансмисије културе, указујући на развијање критичке свесности моралног осећања и мишљења, те на декодирање знања свакодневног структурираног живота. Циљ Аве Јустина Поповића је обликовање нове концепције базиране на

дидактичкој једнакости и правди ученика, израженој формулом "дете је отац човека" (Поповић, 1980б).

Елементе моралног васпитања за стварање критичког мишљења ове концепције, које и сам Ава Јустин Поповић свакодневно користи у својим проповедима и беседама су подучавање, понашање по узору, похвала и казна. Међутим, оно што Ава Јустин Поповић наглашава а не фигурира у овој концепцији је живо дете, а не апстрактни симбол знања, јер култом идеализованог детињства, ова концепција не садржи интересовање за морално – стварно дете (Поповић, 1998а).

Постоје бројне разлике између традиционалних и савремених представа ове концепције. Старије представе наглашавају да је дете "tabula rasa" празна плоча која до своје вредности долази тек утицајем средине, дакле, учење је процес "акције – дражи и реакције", "задовољства – боли", учење је пасивно преношења знања.

Насупрот "традиционалној идеологији", примарно усмереној на преношење знања, навика, вештина и вредности, стечених током историјског развоја, "модернији представници концепције" указују на значај преношења вештина и навика повезаних са радом и радним искуствима политизованог друштва (Stojanović, 2003).

Међутим, консеквенца и једних и других јесте прецизно утврђивање и пасивно преношење знања, дакле, интересовање о детету првенствено као пасивном објекту васпитања, чињеница коју не налазимо код Аве Јустина Поповића.

Полазећи од мисли да савремено друштво тражи од човека моралну разборитост усмерену на развој интелектуалних вештина, школа, према Ави Јустину Поповићу, треба да развија радозналост, склоност ка истраживању, способност критичког мишљења, као и способност отварања истраживачког моралног ума ученика (Пјевач, 2007).

Ако говоримо језиком Аве Јустина Поповића, налазимо да је у икони деце дата етимологизација самог моралног живота, јер су деца прва реч живота. На тај

начин Ава Јустин Поповић је подвукао разлику између "ограничавајућег" приступа трансмисије културе, и свог "развијног" приступа, у којем фигурирају живо морално дете, осећај морала и невиности, који недостају целој друштвеној заједници, јер је дете парче неба на земљи, парче небеске истине, небеске правде, парче небеске бесмртности, дакле (Поповић,1979).

Критички приступ Аве Јустина Поповића концепцији трансмисије културе постаје инструмент за анализу моралног васпитања и свецелог моралног система, јер указује на *новог васпитаника* са одређеним бројем идеала који постају основни темељ његове личности.

### ***Прогресивистичка концепција***

Прогресивистичка педагошка концепција ослања се на образовани рад Џона Дјуија (John Dewey) и других филозофа прагматиста 19-ог и почетка 20-ог века. Они сматрају да васпитање треба да омогући ученикову природну интеракцију са друштвом или окружењем које се свакодневно мења и развија (Stojanović, 2003).

За разлику од романтичарске теорије, која развој подставља као лагано помаљање унутрашњег склопа, прогресивисти наглашавају важност развоја кроз низање појединих етапа, те циљ самог васпитања одређују као достизање одређеног нивоа, или стадијума развоја (Stojanović, 2003). Нужно је одредити педагошку средину која, полазећи од личности као суштинске основе људског бића, активно стимулише развој персоналне аутономије и одговорности кроз природне феномене. По Дјуијевом схватању, оно што васпитава и чини да сам ученик морално достојно ствара укључујући когницију и емоцију, јесте активно морално васпитно искуство. Знање и вредности се обликују у контексту индивидуалних искустава (Dewey & Dewey, 1962).

Представници ове концепције велики акценат дају моралном васпитању и самом моралу. За разлику од концепције трансмисије културе прогресивисти

посматрају моралност из аспеката активних промена друштвене ситуације (Dewey, 1902).

Сагласно прогресивистичкој концепцији коју налазимо у делима и живот Аве Јустина Поповића, моралност представља правичност, реципрочност и једнакоправност. Оно што посебно Ава Јустин Поповић истиче, а извире из прогресивистичке педагошке концепције, јесте преображење васпитања у живо, енергично место дечјег развоја, место где се главна идеја огледа у "креирању знања", "учењу моралним радњама". Творачка моћ васпитања се не огледа у теоријским схватањима, већ у разноврсном облику развоја друштвених моралних врлина. Васпитање је непрекидни процес раста који у свим фазама има за циљ да повећа способност раста – новог облика живота.

Морално васпитање, према Ави Јустину Поповићу, има за циљ да се ослони на персоналне снаге васпитаника, саморазвој и субјективност, на духовну димензију и бригу за афирмативним моралним животом. Ава Јустин Поповић посматра морално васпитање као "животни доброт", као процес личног раста, развој личног осећања, емоција, рационалности, остваривање моралне лепоте која води учењу моралних радњи, јединог начина оспособљавања човека за прилагођавање друштвеним променама и активно морално укључење у њих.

Сваки учитељ мора бити друштвени литург одговоран за одржавање друштвеног реда и друштвеног напретка. Наставник је пророк истинске доброте и чувар истинитог моралог царства. Дакле, носиоци моралног васпитања морају имати једно правило које није усмерено само на структуру васпитања, већ на морални садржај живота "тајна бића човечијег није у томе да се само живи, него у томе зашто се живи" (Поповић, 1999).

Грешка је, међутим, нагласити да прогресивистичка педагошка концепција одбацује моралну одговорност, наглашавајући само строгоћу и самовољу васпитања. Циљ моралног васпитања према прогресивистичком мишљењу није преношење суме

знања, већ постизање моралног процеса учења. Оно је непрекидни процес раста који у свим фазама има циљ да повећа способног моралног идентитета.

Задатак наставника је не само да поштује правила детета, већ да подстакне самог ученика да исти брани своја права и права других. Дете је у центру свих дешавања. Учитељ је личност која творачки делује и ствара ситуацију емпиријског учествовања самих ученика. Наставник нема потпуно и коначно знање, већ заједно са учеником има улогу субјекта сазнавања стварности. Једна таква заједница демократског односа постаје стварност људског морала, који представља карикату између учитеља и ученика. Наставник није у школи да би наметнуо детету одређене појаве, или да би му створио извесне навике, он је ту као члан друштва, на коме је да изврши добар утицај који ће мотивисати дете и помоћи му да на исправан начин реагује, пише Дјуџи (1971).

Прогресивистичка педагошка концепција указује да учење не треба да се заснива на предавању појединих наука, већ исто треба да постане организовани процес стицања моралног искуства. Прогресивисти захтевају комплексну и целовиту организацију моралног садржаја, онаквог какав је живот, а не изоловане чињенице, систематизоване у низ области које не омогућавају никакав морални подстицај (Röhrs, 1990).

У том се духу Ава Јустин Поповић противио давању знања у готовом облику, јер се ни једна идеја и мисао не могу пасивно пренети другој личности. Сваки облик моралног васпитања треба почети искуством, јер је оно специфичан облик вредности који реконструише радозналост ученика у истраживачком процесу и личном интересовању. Срж моралног васпитања континуира реконструкција искуства и делања, учење путем делања, пројеката и акција, тако да морално васпитање није функција независна од практичног понашања – живота.

Дакле, Јустиново решавање проблема моралног учења кореспондира са прогресивистичким схватањем да дете најбоље учи путем рефлексивне власти

активности и њиховом валидацијом у терминима будућих последица. Будући да сам морални успех ученика у великој мери зависи од учениковог виђења сопственог ега, улога наставика према Ави Јустину Поповићу јесте пружање помоћи ученику при развијању властите личности, стицању моралног искуства и стварању позитивне моралне слику о себи. Васпитач је фасилитатор који води ученика коришћењу моралног оруђа критичког мишљења, расуђивања и развијања самосталне и друштвене одговорности, да конструише своје знање, да формулише и тестира своје идеје и пренесе знање колаборативном окружењу.

Како би остварио свој задатак, наставник према Ави Јустину Поповићу мора да буде морално пажљив, осетљив, емпатичан и предусретљив, да буде конгруентна динамична личност, која своја осећања не намеће насилно ученицима већ их прихвата као јединствене личности, пружајући им доступне изворе моралног знања, дакле, да стратегијским облицима припреми ученике да се успешно суоче са друштвеним проблемима и свецелу заједницу обуку у моралном руху (Поповић, 1980а).

Активност ученика је основни метод школе, те је морално васпитање живот, а не припрема за живот – то је водећа идеја прогресивистичке концепције. Школа је заједница ученика и наставника, који су заједно ангажовани у самом процесу учења. Она представља социјализовано окружење, у којем искуства треба да буду поједностављена, прочишћена и балансирана. Школа такође треба да елиминише све неповољне елементе које утичу на морални живот ученика, да ученику пружи могућност присног додира са широм, свецелом моралном средином. Рад у школи мора имати извор моралне сарадње, мотивације, интересовања, радозналости, а не такмичења и такмичарског духа (Ρεράκης, 2007).

Вођен овом концепцијом, Ава Јустин Поповић критички приступа школи као банковном концепту моралног васпитања. Школа је мултифункционална институција која служи широком распону индивидуалних и друштвених потреба, садржи у себи интелектуалне, моралне, друштвене, грађанске и економске циљеве. У

том контексту налазимо неколико заједничких премиса Аве Јустина Поповића и прогресивистичке педагошке концепције: 1) школа као друштвена институција обећава добробит за све људе; једнима даје моћ, а друге дехоманизује и осиромашује 2) морално васпитање и школа нису неутрални процеси.

Школа живота, школа без зидова, главне су идеје Аве Јустина Поповића које повезују наставни садржај са свакодневним животним искуством и усађују у ученика морал и навике које представљају друштвене стеге. Ученик је слободно биће које има могућност избора, није производ низа сукцесивних условљавања, нити раних траума, већ је он активно, одговорно и самостваралачко биће. Како би актуализовао себе у највећем степену, наглашава Ава Јустин Поповић, он треба да живи аутентичним моралним животом. Ученик мора бити оно што може да буде и мора бити веран сопственој моралној природи, јер самоактуализација захтева потпуну отвореност појединаца за нове моралне идеје и нове моралне доживљаје (Поповић, 1998а).

Према Ави Јустину Поповићу, ученик није готово дато биће, већ биће које се мења, узраста и усавршава у Богу, није биће које бива вучено или гурано од стране спољашње средине, већ има могућност да морално обликује и креира. Он је по својој природи морално позитивно и савршено створење, које има за циљ тежњу развоја актуализације властитог ега и постизања моралне зрелости и моралне социјализованости, моралне и емоционалне компоненте активности (Поповић, 1989а).

Прогресивистичка димензија васпитања у идејама Аве Јустина Поповића има за циљ да развије код ученика свесност властитог потенцијала и способност прихватања властитог бића и сврхе. Ученик, као врховни судија у епистемолошком суђењу и апсолутном смислу, самостално одлучује о истини и знању, стога положај његов у савременом друштву захтева нову концепцију васпитања оријентисану и обогаћену моралом.



Идејама прогресивиста Ава Јустин Поповић акцентује партнерску улогу моралног васпитања, исказујући потребу речи моралног дијалога. Дијалог је тражење истине која развија способност идентификације и укидање неправде, неједнакости и неморалности, које нуди опресивни свет. Дијалогско учење путем непосредног искуства и драматизације, јесу једини начин да се ученик оспособи за решавање моралних проблема. Ефикасност моралног дијалога изражава се учењем у кооперацији, јер су групна димензија и групна динамика методолошки кључ за реконструкцију моралног васпитања и друштва (Поповић, 1980б).

Прогресивистичку покретницу *о доживотном васпитању* ("Life Long Learning"), која се најчешће дефинише као процес учења током живота с циљем усвајања и унапређивања знања, вештина и способности у контексту личног, друштвеног и пословног напретка (Mikanović, 2011, стр. 569), налазимо и код Аве Јустина Поповића.

Термин "доживотно учење и доживотно васпитање", према Ави Јустину Поповићу, односи се на филозофски концепт, по коме се учење сматра дугим процесом који почиње од рођења човека и наставља се током целог живота. Овај термин обухвата све врсте и нивое формалног и неформалног васпитања. Основна замисао Аве Јустина Поповића је постојање васпитног система који ће у сваком тренутку, сваком појединцу, без обзира на животно доба или професионални статус, пружити могућност да овлада новим, разноврсним и корисним знањима. Доживотно, вечно васпитање је кључни фактор повећања нивоа знања и оспособљености за различите животне задатке, побољшања квалитета живота сваког појединца, обезбеђивања једнаких моралних могућности и социјалне укључености, и успешност и развоја привреде и демократије (Поповић, 1979).

### ***Концепција дискурса***

Педагошка концепција дискурса је консеквентан наставак прогресивног учења, прогресивистичке концепције. Основна мисао ове педагошке концепције је

пружање могућности деци да у све облике моралног деловања буду активно укључена. Главна идеја концепције је развијање колективног духа, одстрањивање колективне неповерљивости и зависности од ауторитета, дакле, острањивање недостатка етичке пресупозиције.

Етичке пресупозиције подразумевају да сваки наставник – учитељ прихвати ученика у току решавања свих моралних проблема као "истинско" отворено и слободно творачко биће, које може лично да трага за важећим идеалима (Сузић, 1994).

Анализирајући Келера и Ројса (Keller, Reuss), Стојановић (2003) наводи четири принципа који се примењују на облик моралног опхођења наставника – ученика:

- принцип оправдања,
- принцип фер плеј у смислу праведности,
- принцип предузимања консеквенци,
- принцип предузимања улога (способност узимања улога других и гледања ствари из његовог угла).

Сама улога и сама слика ученика полази од тога да је он правичан, истинољубив и тражи праведно решење за све (Stojanović, 2003).

Педагогија дискурса у свој први план истиче стварање моралне заједнице путем *учешћа, активности и моралне истинљубљености*, што налазимо и код Аве Јустина Поповића. Ефикасност моралног васпитања, према Ави Јустину Поповићу, развија се у црквеној заједници, у којој човек живи, делује и морално узраста, у којој је пуноћа јединства сазнања и знања, јединство процеса и стања. Црква у решавању моралних проблема прихвата сваког појединаца као слободно, стварно, јединствено биће. Морално васпитање у цркви не односи се само на један период живота, или појединца, или једне групе васпитаника, већ на сваког члана цркве сједињеног у моралну заједницу, оно има за циљ да развије код ученика свесност властитог

потенцијала моралне слободе, прихватање одговорности креирања властитог бића и сврхе, није праволинијски процес, већ скоковити процес који се стиче, процес креирања сазнања своје суштине искључиво путем личне моралне ангажованости (Поповић, 1957).

Значајан и важни елемент концепције дискурса је развијање и стварање функционалне педагошке климе.

Термин "педагошка клима" односи се на посебну атмосферу или вољу разреда, која се ствара и развија интеракцијом учитеља и ученика и самих ученика између себе. Међулични односи учитеља и ученика стварају једну педагошку климу која заузима различите облике зависности: став учитеља, врсте и начина власти, слобода израза – изношења мишљења, подстицај као и андагонизам.

Педагошка клима отворености која ствара највећи ступањ моралности наглашена је и од стране Колберга, који је основао тзв. Just Communities (Праведна заједница), имају за циљ да испита учешће ученика у заједници и постојање заједнице као својствене целине. Лоренс Колберг, дакле, ствара посебну школу "Праведна Заједница" – демократском орјентацијом покушавајући да укључи саборни, а не самоцентрични развој ученика једне заједнице. Према истом истраживачу, два основна елемената васпитања су праведност и развијање климе дискурса који подстиче моралну самосталност ученика путем димензија истинољубивости, универзума и активног учења. Учење путем непосредног искуства и откривања, учење у кооперацији, јер је групна динамика морални методолошки кључ реконструкције савремене школе и друштва (Stojanović, 2003).

Ава Јустин Поповић јасно наглашава важност климе отворености – педагошке моралне климе у стварању позитивних односа, развоју међуличних односа, осећајних везивања и саосећања и стварању стабилне моралне личности богате одговорношћу и развоју сарадње. По схватању Аве Јустина Поповића педагошка клима има важну улогу у достизању самоактуализације. Она својим

условима може да убрза или успори учеников морал, да пружи појединцу да осети свој морални значај и изгради моралну аутономију добрих моралних друштвених односа. Захтев наставника је да креира подстицајну климу – топлину домаћег огњишта за морално деловање, концептуализујући ученика као јединствену индивиду која треба да буде охрабрена у потрази за личним моралним значењем властите егзистенције. Тако ученик савлађује фундаменте персоналне и социјане одговорности, детерменише и контролише властити пут моралног развоја.

Важност такође педагошке климе по Ави Јустину Поповићу, јесте и у стварању "сопства" (идентитет). Оно настаје деференцијацијом из феноменалног поља, или из укупног искуства појединаца. За пуно функционисање појединца важни су и односи између субјективне и спољашње реалности, као и односи између појма о себи и стварног искуства. Када је слика о себи у складу са доживљавањем, онда то, према Ави Јустину Поповићу, омогућава појединцу да развије у потпуности своју личност, да постигне потпуно функционисање, прилагођеност и зрелост (Поповић, 2007).

Нема сумње да се основа квалитетног моралног васпитања према Ави Јустину Поповићу налази у аутентичности наставника, као и у интерперсоналним односима које ученици развијају у "школској клими", јер иста ствара морално поверење, подстицај и помоћ, рушећи самоћу, завист, разочарење, неинтересовање и непријатељство (Поповић, 2007).

### ***"Супсидијарно" морално васпитање***

Концепција супсидијарног моралног васпитања приступа примењивању што мање пресије у васпитању на релацији васпитач – васпитаник. Супсидијарно морално васпитање према Шченси (Wieslaw Szczesny) подразумева помоћ која не ослобађа од сопственог ствараласког напора. Дакле, концепција има за циљ помоћ самом васпитанику при разумевању и енергичном прихватању вредности (Stojanović, 2003).

Ова концепција укључује важност маште, упоређујући је са одговорношћу и субјективношћу и наглашавајући њену важну улогу у моралном васпитању. Педагошке концепције маште се могу сврстати у три групе:

- машта се третира као предмет васпитних утицаја и представља један од суштинског циља васпитања,
- машта се тумачи као извор педагошке досетљивости,
- машта као извор организационе промене просвете (Ibidem).

У *педагошком лексикону* налазимо да је машта стварање престава и идеја које раније нису биле у искуству, а које значе нешто ново. Машта представља основу стваралаштва, значајну за решавање проблема у свакодневном животу (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 279).

Ава Јустин Поповић, више него јасно дефинише машту као најлепшу способност човека да креира и оригинално ствара. Машта позитивно утиче на морално васпитање, рађа радозналост и пажњу, важне елементе у решавању и превазилажењу проблема, као и стварању моралне савршене личности. Машта је, према Ави Јустину Поповићу, процес стварања живих моралних слика, и има видну улогу у самом избору вредности и начина њихове реализације у свакодневном животу и друштвеној свецелој заједници. За разлику од реалистичког мишљења, где постоји објективна истина, Јустиновом маштом се не открива постојећа стварност, већ се доживљава нова морална истинита вредност, која има водећу улогу у достизању самоактуализације појединца, осећању сопственог значаја и изградњи персоналне аутономије (Поповић, 1925).

Још један појам који чини саму суштину супсидијарног моралног васпитања који налазимо код Аве Јустина Поповића јесте систематска концепција карактера.

Карактер се данас сматра најзначајнијим моралним добром. Сва морална добра могу бити правилно искоришћена и могу представљати извесну вредност само

у рукама карактерног човека. Ни богаство, ни породица, ни власт, ни наука, ни уметност немају праве вредности без васпитне карактерне личности.

Грчки филозоф Херодот (Hρόδοτος) пише "Карактер човека је његова судбина". Теофраст је описао тридесет, по њему, за оно време типичних, карактерних црта личности, по којима се лако може препознати лицемер, тврдица, егоиста и улизица. Дакле, сасвим је умесно када Гете (Goethe) тврди да *карактер једног човека представља његову историју* (Костић, 2002).

Карактер је према Ави Јустину Поповићу сложени и веома важан значајни фактор личности, толико значајан да се, у поређењу са другим, сасвим сигурно може сматрати значајним фактором који регулише најосетљивију сферу личности, њен однос и понашање. Важност карактера потврђује друштвена пракса да људе оцењујемо управо по карактеру као добре и лоше, поштене и непоштене итд., док их мање оцењујемо по способностима и другим карактеристикама.

Срж и језгро карактера су према Ави Јустину Поповићу морална сарадња и самоактивност. Ава Јустин Поповић нарочито наглашава да суштина карактера није енергија. Јер енергија човека, ако није прожета разумношћу, моралом и религијом, може у себи да има нечег демонског и да упропасти срећу и све што је морално добро у његовој околини. Те демонске особине јављају се у форми себичности, властољубља, грамзивости (Поповић, 1987).

Лексичком анализом српског језика пронађено је да постоје многобројни називи за црте карактера. По Ави Јустину Поповићу све се, међутим, односе на две димензије личности, и то: моралну и вољну димензију. У моралне особине спадају поштење, искреност, честитост, хуманост, лукавство, агресивност, склоност сплеткарењу, и друге особине које су у складу са важећим моралним принципима, односно, у супротности са моралом. Особине воље су оне особине којима се манифестује чврстина воље и снага личности и то су: истрајност, упорност, енергичност поступака, храброст, одлучност, малодушност, колебљивост,

кукавичлук ,итд. Карактер је, како вели Ава Јустин Поповић, "минимум" који се тражи од људи, а у исти мах и "максимум" унутрашње вредности људског достојанства.

Према усмерености понашања и избора циљева, врсте карактера у делима Аве Јустина Поповића могу се сврстати на:

- *прихатљив* (прихвата). остаје у свету друштва, веза са светом огледа се термином "узимање". Показује велику завист власти. Љубав за њега значи бити вољен, а не волети.
- *користољубив* (узима). Исказује прототип "грабења". Никада не дозвољава себи да се нађе у ситуацији слабости да не би постао објекат "користи" – користољубља. Такав тип људи одраста у породици где је свакодневна борба за заштиту сопственог ега. Ништа не даје без самокористи.
- *акумулациони* (чува – држи). Не даје ништа и храбро чува оно што има. Понаша се као да постоје одређене количине материјалних добара у свету, тако да када добије нешто, никад не враћа. Сигурност је оно што поседује.
- *таласаст*, нема своја лична морална начала већ свој живот прилагођава друштвеној заједници. Идеално његово постојање је пасивна сагласност и пасивни приступ заједници. Ава Јустин Поповић верује да овакав тип карактера ствара неморалност структуре друштва.
- *продуктивни* (воли), сопственим познањем, учествује, показује, пружа љубав и моралну одговорност. Има способност да воли себе и друге без икаквог користољубља. Познаје своје моралне способности и осећа себе као носиоца моралне снаге, као личност која морално ствара и делује.

Вођен супсидијарним моралним васпитањем, Ава Јустин Поповић у први план моралног васпитања ставља лично духовно заједништво наставника – ученика, као личности које оваплоћују душу датог времена, освешћивање и реформисање друштва и промовисање правде и морала. Морално васпитање је према Ави Јустину Поповићу буђење појединаца да критички рефлектује социјалну реалност и

идентификује услове који ометају властито *карактерно* морално самоиспуњење (Поповић, 1980в).

Треба нагласити да у изворним идејама супсидијарног моралног васпитања у делима Аве Јустина Поповића запажамо следеће: 1) деца хумана бића 2) сваки појединац је јединствен и непоновљив 3) свако дете је по својој природи здрава морална личност 4) без личног моралног напретка нема друштвеног напретка 5) раст појединаца није могућ без његовог личног хтења 6) реализација људских потенцијала захтева слободу 7) форме одбацивања заједнице спречавају морални раст (Пјевач, 2007).



## **АВА ЈУСТИН ПОПОВИЋ О УЛОЗИ МОРАЛА У РАЗВОЈУ КОНЗИСТЕНТНЕ ЛИЧНОСТИ**

Педагогија још увек трага за прихватљивим путевима развоја целокупне морално аутономне, многострано развијене аутономне личности, која реално процењује себе и друге, стваралачки се укључује у морални живот. Основни циљ васпитања не може се остварити без моралног јачање личности васпитаника, развијања способности и својстава која доприносе моралном идентитету личности и његовом целовитом моралном развоју.

Индивидуални морални развој личности, и поред кризе хуманизма, мора увек бити примерен могућностима личности, усмерен на њену моралну актуализацију (самоостваривање), уз уважавање индивидуалних способности.

Морал мора бити усмерен на развој позитивних особина личности, њених етичких квалитета, позитивних ставова, идеала и вредносних оријентација. Дакле, морал је услов и основ за подстицање и развијање морално-креативних потенцијала личности, развијање духовних механизма личности.

Концепције васпитања за које се залагао Ава Јустин Поповић и које је обогатио својим оптимизмом настале су трагањем за смислом васпитања, трагањем за начином развоја емоционалности и индивидуалности као битних обележја моралених активности и моралног постојања (Пјевач, 2007). Но, иако Ава Јустин Поповић по свом образовању није био педагог, он се кроз цело свој просветитељски рад бавио васпитањем, те је праведно нагласити његов допринос савременим педагошким концепцијама васпитања. Ава Јустин Поповић је управо на основу свог живог искуства маорала и школе указао да је Господ смисао над сваким смислом људског живота, циљ нашег личносног постојања, постојања сваког човека и васцелог рода људског (Поповић, 1998а).

Све ово указује на потребу анализе *места морала у сазревању личности, моралне тоталитарне личности, моралних механизма и рефлексije кризе хуманизма на духовно-морални развој личности.*

### ***Место морала у сазревању личности***

Иако је личност човека целовита, а процес васпитања јединствен, ипак је потребно поједине димензије у сазревању човекове личности и њихов развој издвојити и посебно нагласити и размотрити.

Од првобитних људских заједница, од прародитеља, палог смртног Адама преко Новог Бесмртног Адама, Христа, морал као свест о међуљудским односима, као мисао о нормама и принципима које регулишу међуличне односе људи, један је од најважнијих друштвених прописа (Пурић, 2011). Дакле, морал је најважнији део друштва који рефлектује однос заједнице, друштва и обликује човекову личност.

Тежња за моралом и складним развојем и формирањем човека није новијег доба, стара је колико и човечанство. Пол Лафарг (1900, Поль Лафарг) у свом делу *Интелектуални рад и строј* (Умственный труд и машина) истиче да је чак и првобитни човек у својим социјално-друштвеним односима био морално развијен.

Свест о потреби и значењу морала налазимо анализирајући дела и идеје педагошких класика. Многе идеје Џона Лока, Жана Жака Русоа, Мишела Монтења и Јана Амса Коменског остају и данас прогресивне, указујући на важност и потребу морала у сазревању личности.

Монтењ (1953, Michel Montaigne) као основни задатак морала истиче богаћење душе човека, његове личности врлинама, развој моралне човекове личности. У средишту Јустиновог учења стоји "двоједан" морал. Са једне стране морал је обликовање слободног, свестрано развијеног, хуманог и радосног човека. Са друге стране, морал је тежња за складно разијање личности, настојање развоја свих тварачких човекових снага и способности, развој човека као творца духовних и

материјалних добара, човека као духовног радника, радника моралне културе носиоца високих моралних и естетских вредности. Стога, морал одржава развој човекове личности и тежњу за најнапреднијим друштвеним снагама (Поповић, 2004).

Коменски види смисао човековог постојања у његовој тежњи и развоју за моралним усавршавањем (Грандић, 1994). Морал према Ави Јустину Поповићу представља савршеног човека коме тежимо, морално и целовитог човека какваог желимо и коме идемо у сусрет (Поповић, 1957).

Џон Лок (1667) је сматрао за главни задатак човека његово морално добро владање, док је Жан Жак Русо (1750) више волео достојно доброг човека него ученог. Вођен идејом Џона Лока, Ава Јустин Поповић указује на морал који обликује човека и хармонијски спаја духовно богатство, самосталност и моралну снагу доброте и културе. Такав морал према Ави Јустину Поповићу одржава објективне друштвене потребе, али и потребе појединца. Морал је извор свестраног и складног развитка слободне личности, хумане и радосне личности, прогресивне тежње напретка личних и друштвених моралних снага. У духу Жана Жака Русоа Ава Јустин Поповић говори о човеку као активном, моралном бићу. Морал је као темељ човековог опстанка омогућио човеку развитак и усавршавање савршеног живљења (Поповић, 1987).

Теодоракопулос Јоанис (1960, Ιωάννης Θεοδωρακόπουλος) сматра да морал представља процес који унапређује раст и развој човекове личности. Према њему, морал се састоји од формирања навика и обухвата неке битне принципе. То су: човек мора да делује на пожељан начин и уклања непожељно понашање, затим, да човек научи да непожељно понашање замени пожељним и исто повезује са осећањем задовољства, а непожељно понашање са осећањем стида. Морал омогућава човеку да се понаша на начин који је одобрен. Том идејом морал, према Ави Јустину Поповићу, задовољава код човека следеће потребе:

1. Пружа човеку осећање сигурности о познању својих граница, ограничења и слободе.
2. Човек мора да живи у складу са извесним нормама.
3. Морал служи као мотивација да би остварио оно што се од њега очекује .
4. Морал помаже човеку да код себе развије савест, унутрашњи глас који га позива на чињење добрих дела (Поповић, 1979).

Питање моралног отуђења и разотуђења је према грчком истраживачу Јанарасу важно питање о човековом бићу и постојању, о свеобухватној и свестраној човековој природи и човековом моралу. Смисао отуђења налази се у моралном отуђењу човека од свог људског одређења, дакле, у сакаћењу изворне моралне природе човека. Супротно алијенацији, разотуђење је враћање човека себи као људском бићу. Разотуђење је према Ави Јустину Поповићу свестрани развој важних особина човекове природе и максимални развитак личних снага и могућности телесних, интелектуалних, естетских, духовних и моралних. Дакле, Ава Јустин Поповић афирмише идеју моралне важности и поступања, јер непостојање морала рађа немоћ и отуђење, дакле сакати, онемогућава човека да делује и ствара као целовита личност, као универзална личност ангажована на свим подручјима (Поповић, 1998а).

Јован Ђорђевић (1996) говори о кризи морала, периоду који карактерише морална криза, (период кризе вредности), јер највеће друштвене кризе настају разарањем друштвених вредности и моралних система. Он говори о кризи друштва, о моралној кризи, дајући дефиницију као стање друштва где човек губи свест правде и неправде, губљење идеје о постојању моралног и неморалног поступања.

У духу савременог времена Ава Јустин Поповић види да наша омладина, наш народ нису пробуђену за вековечни морал. Савремени човек, изгубивши у великој мери осећање за морално живљење, довео је у разматрање свој морални идентитет, престао је да приноси себе доброти и ближњима. Идеал новочовека постаје «воља за

моћ», а не морално живљење, тако да у првом плану избија егоистични активизам, а не послушност моралној вољи (Поповић, 1998г).

Основни извор свецеле зреле личности је по Ави Јустину Поповићу морал Јеванђеља Христа Богочовека:

"Земљом је прошао Он Свеблаг и Свемиловичи, и земљу у рај претворио. Где је стао, ту је рај настао, из Њега се лила бескрајна доброта, и љубав, и нежност, и милост, и благод, и мудрост" (Поповић, 2007, стр. 119).

Једино морал Богочовека истински регулише однос човека према самом себи и друштву, он је заснован на свесној, организованој и усмереној делатности, јер формира пожељне моралне квалитете (Поповић, 1980в).

Улога морала је да развије радост, једину радост у овоме свету безмерне туге, отровне горчине и мрака. У оквиру таквог морала, како Ава Јустин Поповић наглашава, човек се формира из камелеона у здравог човека, престаје бити најбеднији, унакажени тип човека, вечни стид и вечна срамора. Из напред реченог видимо да Ава Јустин Поповић указује на водећу улогу морала у "здрављу личности", у најдубљем развијању и сазревању човекове личности, јер морална чистота, искреност и целина духа представљају основне покретачке снаге човека.

Анализирајући дело педагога Василија Зјењковског (1924), Ава Јустин Поповић наглашава постојеће конкретног и општег моралног погледа. Конкретни морални поглед према Ави Јустину Поповићу одређује опште постављење према свету, према људима, док општи морални поглед оставља идеје као мртве, неконкретне, без циља за живот и воде стварању моралног вакуума. Отуда морално здравље по Ави Јустину Поповићу развија конкретне моралне снаге и конкретни морални поглед.

Моралом човек се погружава у светлост, рађа се у светлости, облачи се у светост и из ње упија светле врлине. Ава Јустин Поповић категорички закључује да

морал распаљени еванђелском ревношћу, еванђелском доброделатношћу, врлинама, има значајно место у сазревању личности и спознању – осећају света. У том осећању света, у тој философији света, морал је не само центар свих бића и твари него је и стваралачка и животворна, кохезивна, синтетичка и промислитељска сила у свима бићима и у свима тварима. Све зрачи моралом, јер је све морално, све има свој морални смисао, морални циљ, моралну вредност, јер се само човеку светог еванђелског живота открива морална тајна, морални смисао, морални логос и морална логика света. Дакле, само на темељу морала може се саградити човечански свет, свет пун моралне логике, моралног смисла, мудрости и моралне вечности. Морал као камен темељац човекове личности постављен је једном за свагда. Одбаци ли се морал, више него јасно каже Ава Јустин Поповић, одбачен је основ света, извучен је темељ испод грађевине света, и све се намах сурвава у хаос, у бесмисао, у лудило (Поповић, 1998а).

Античка философија личности учила је о онтолошком јединству бића, по којем биће поседује само лични, сопствени идентитет (Abercrombie, 1986), док Ава Јустин Поповић, вођен блаженим Августином, придаје важност сазревању моралне личности засноване у тајни Свете Тројице, која је повезана са тајном моралне одговорности (Поповић, 1934).

Бисера Јевтић (2011) указује на потребу моралне одговорност и њену важност за ефикасно функционисање друштвене заједнице. Морална одговорност представља осећање одговорности, поштовања личних и друштвених правила, као и држање моралне личности сагласно моралној дужности. Осећај одговорности садржи особине личности, способност знања, способност критичког и самокритичног мишљења, упорности и моралне људскости. Код Аве Јустина Поповића налазимо да морал личности открива тајну постојање узрасне заједнице љубави и одговорности. Морална одговорност је нови начин постојања човека, нове моралне личности испољене моралном храброшћу и снагом, складом мисли, речи и дела, складом особних и друштвених интереса. Друштвено-морална одговорност показује моралну лепоту и друштвену оправданост, позитивно деловање за друштвени живот, за

заједницу и сваког њеног члана. Она ставара живот у коме сваки члан заједнице осећа сигурност и вредновање живота (Поповић, 1989б).

Морал, према Ави Јустину Поповићу, ствара морално друштво које личи на свога Творца и развија социјалну моралност, а не морално резоновања:

"Такви су људи род наш, и бесмртност наша, и љубав наша, душа је тих људи саткана од доброте, и самилости, и љубави, и нежности, и благости, праведности и мудрости. Интелигенција таквих људи је морално мудра, морално добра, кротка и морално самилосна" (Поповић, 2007, стр. 120).

### ***Морална тоталитарна личност***

У истраживачком пољу постоји велики број теорија које истражују и објашњавају човекову личност. Међутим, многе се теорије ограничавају на једну област човека дакле испитују строго издвојене облике човековог понашања. Постоје теорије о учењу, памћењу, опажању, замору, итд.

Поред поменутих теорија постоје теорије где научници покушавају да испитају целину личности, а не само издвојене делове понашања човека и поједине аспекте.

Данас постоје бројне теорије личности које се разликују по ширини и дубини захвата, као и по полазном становишту разматрања проблема личности. Углавном, све теорије перманентно настоје да објасне развој, динамику и структуру личности. Тако појму личности постоје различити приступи, од оних који сматрају да то представља изглед, па до оних који категорички указују на мотивационе особине темперамента, од оних који истичу биолошке основе личности, па до оних који наглашавају важну улогу у социјалном животу.

Према компаративној лингвистици, реч човек (*άνθρωπος*) има заједнички корен са речју (*άνθος* – цвета – погледом на горе), што означава одредиште или

правац (Τερατόρη, Τσαλκατίδου, 2005). Насупрот томе, латинске речи «homo», има заједнички корен са речју (χθόνιος—од земље) што указује на његово порекло.

Личност (προς + ὤψις – ὀψίς = ὀψια) у старогрчком свету открива функцију (место) човека у односу са неким или нешто испред њега (Κοῦκούλης, 2004). Касније овај термин означава маску коју су глумци стављали на лице како би дочарали одређени карактер или створили забаву. Ношење животињске маске на сцени одмах се знало да ли ће бити неке подвале, лукавства и препредености. Маска је, дакле, требало да искаже карактеристичан начин понашања (Ibidem).

Платонова дефиниција личности онтолошки је немогућа, јер душа реинкарнацијом није трајно повезана са једном особом. Такође је и за Аристотела појам личности онтолошки немогућ, јер је свака особа јединствена личност која траје колико ментални и физички састав. Смрт, међутим, потпуно и трајно укида ову индивидуалност и на тај начин човек не може постати личност. Анализирајући мисао Платона и Аристотела, можемо закључити да личност не постоји код смртних људи, јер они не могу да постоје као индивидуе. Дакле, појам личност односи се на другу грану ван смртности у кругу бесмртности и божанства.

Према Ави Јустину Поповићу у свету Бог се појављује као личност, не као безлична, идеолошки надјачна снага или као "апсолутна Доброта", већ као Бог живих, животворни пандократор. Старозаветна теофанија лица Божјега на Синају открива надбожанствено Име Божије "Εγώ εἰμι ὁ Ων" – Ја сам Сушти Вечнопостојећи (Поповић, 1980б).

Као личност Бог није пасиван, без савести, већ је целокупна, динамична слобода. Реч и љубав Његове су карактеристике. Из љубави ствара свет, ствара човека по слици и прилици својој, ствара човека као динамичну личност мотивационих и вољних радњи. У Новом Завету, у посланицама Апостола Павла, реч личност односи се на посебне физичке егзистенције човека "А ми браћо, одвојивши се од вас за неко време лицем а не срцем" (*А Сол. 2, 17*), као и чистоте



будућности царства Божјега "Јер сада видимо као у огледалу, у загонетки, а онда ћемо лицем у лице.." (*А Кор. 13, 12*).

Релациони концепт људске личности у својим делима изражава Сигмунд Фројд (2010, Sigmund Freud). По Фројду, структуру личности чине: ид (оно), его (ја) и суперего (над-ја). Ид је биолошка страна личности, его психолошка, а суперего социјална или морална страна. У иду су смештени инстинкти или нагони, који су урођени и служе одржању јединке и продужењу врсте. То су нагони глади, жеђа и сексуални нагони. Важност ида је велика, јер у њему леже покретачке делотворне снаге човека. Его представља свесни део личности; у њему се налазе функције опажања, памћења, мишљења и друге интелектуалне способности. То је разумски део личности, има задатак да усмерава понашање личности у правцу задовољења нагонских потреба. Трећи део личности, суперего, развио се друштвеним утицајем јер се човек од малих ногу сусреће са канонима, забранама, одређеном врстом понашања, пре свега у породици, идентификацијом са оцем, а касније интројекцијом других социјалних утицаја. Фројд наглашава да се суперего најбоље карактерише као морал, породично васпитање и морална савест. Дакле, суперего се појављује као контролор понашања личности, тиме што спречава или одлаже задовољење захтева ида који нису у складу са моралним нормама.

Сигмунд Фројд наглашава да се у великом броју случајева понашање људи не може објаснити чисто савесним мотивима. Постоје и "подсавесни" мотиви, који утичу на савест човека (Κοῦκούλης, 2002).

Између ида, ега и суперега најчешће постоји складан однос, и тако се развија зрела, социјално прилагођена, емоционално уравнотежена и ментално здрава личност. Постоји, међутим према Фројду и сукоб ида, ега и суперега. Тада се развија несигурна, плашљива, анксиозна, неморална личност.

Сигмунд Фројд разликује неколико фаза које посебно карактеришу дечји развој и имају трајни утицај на формирање личности детета. То су: орална, анална,

едипална и генитална фаза. Орална фаза се одвија у првој години живота. Назив фазе је повезан са функцијом устију, која су главни орган детета овог узраста. Сигмунд Фројд види двоструку улогу устију. Основна функција је биолошка, састоји се у уношењу и омогућавању исхране и развоју организма. Поред биолошке, врло је значајна и психолошка функција устију, која има два аспекта: сазнајни и рекреативни. Сазнајни се састоји у стављању предмета из спољашне средине, као и делова свога тела, у уста и то представља зачетак примитивне свести у поимању себе и спољашњег света, што је важно за каснији развој. Рекреативни аспект је осећање задовољства... *Анална фаза*, је период учења и стицања корисних навика. Везана је у првом реду за функцију дефекације и мокрења и отуда назив ове фазе. Друга и трећа година су карактеристичне по интересовању и преокупацијама за ове функције и ту се стичу основе за каснија учења и стицања навика, пре свега хигијенских, касније и других, а нарочито радних. Овде почињу да се развијају и одређене црте карактера, као што су осећање обавезе, дужности, одговорности и тачности. Едипална фаза, одвија се од треће до пете године. У овој фази је доминантно интересовање за манипулисање полним органом и ерогеним зонама. Друга карактеристика је јаче емоционално везивање за родитеља супротног пола, надсвесна мржња и жеља за осветом према родитељу истог пола, који се доживљава као партнер и због свега тога јавља се осећање кривице, тј. Едипов комплекс. *Генитална фаза* почиње појавом пубертета и то је завршни стадијум развоја личности. Карактеристике ове фазе су органска и физиолошка зрелост које се огледају у способности емоционалног сазревања и консолидације, интелектуалног развоја и социјалног прилагођивања (Костић, 2000). Мисао и идеја Сигмунда Фројда, коју и Ава Јустин Поповић учи и сведочи, јесте придавање важности разним доживљајима структури личности. Ава Јустин Поповић посебно акцентује доживљај боголикости и несебичности.

Боголикост је најстарији људски морални доживљај који чини живот морално лакшим и лепшим. Кресе је морална својства отворености, приступачности, једноставности и истинољубивости (Поповић, 1927).

Несебичност као доживљај се, према Ави Јустину Поповићу, изражава када човек делује у складу са својом дарованом харизмом, а не усмерен на своју особну корист, користољубља и себичности. Несебичност рађа пажњу према човеку, лепоту понашања, добронамерност и срдачност (Поповић, 1983а).

Ерих Фром (1973, Erich Fromm), плодан и популаран писац, борац за људско достојанство, љубав и равноправност међу људима, много је допринео да се на психолошком плану схвати и разуме утицај друштвених услова и начина живота на развој личности. Основна теза Фромовог учења је о човеку као подједнако природном и људском бићу. Као природно биће, човек има биолошке потребе (глад, жеђ, чежња за размножавање). Човек се као људско биће битно разликује од остале творевине Божије, јер има својства која остала творевина нема, а то су разум и самосвест. Из разума и свести јављају се потребе активности и развоја моралне личности човека. Таквих људских потреба по Ериху Фрому има пет: потреба за љубављу, потреба за друштвеним стваралаштвом, потреба за идентитетом, потреба за улогом и потреба за животном моралном философијом.

На исти начин Ава Јустин Поповић говори о моралним особинама личности: *привржености, скромности и социјалној зрелости.*

Приврженост заједници одражава се у осећању припадности и солидарности према њој, прихватању и поштовању дужности и обавеза, и чувању заједничких интереса. Таква личност, према Ави Јустину Поповићу, превазилази негативне црте постојања и то: индивидуализам, егоизам и самољубље (Поповић, 1998б).

Скромност у односу према себи, самокритичност и високи морални захтеви према сопственој личности, самоодрицање, комуникативност и комперативност према другима (Поповић, 1998в).

Социјална зрелост очитује се у друштвеној ангажованости, културној активности и честитости, прихватању моралног погледа на свет и друштвене односе,

слободним тежњама насупрот формализму, опортунизму, конформизму, култу личности, прагматизму и понизавању достојанства (Поповић, 1989б).

За педагогију су посебно занимљиви Олпортови захтеви, постављени пред сваку теорију која има амбицију да истражује личност. То су: 1) људска личност је у организму, 2) организам није празан, него пун, 3) мотивација је нормална последица садашњости и будућности личности, 4) личност можемо анализирати по компонентама само под условом да та анализа омогућује боље сагледавање целе личности, 5) недопустиво је занемарити самосвест, јер је појединац свестан самог себе (Сузић, 2011, стр. 21). Гордон Олпорт (1969, Gordon Allport), један од најбољих познавалаца психологије личности, дефинише личност као динамичку организацију унутар појединаца, оних психофизичких система који одређују његово карактеристично понашање и мишљење. Сагласно Гордону Олпорту, Ава Јустин Поповић сматра да човека чине две карактеристике: стваралаштво, које се огледа у сталној активности човека и његовом управљању творевином и тежњи човека да развије многоструке таленте који леже у њему (Поповић, 1979).

Француски психолог Анри Пијерон (Pieron Henri) даје сличну дефиницију личности указујући да је личност "јединствена организација темперамента и карактера" (Костић, 2000). И за Аву Јустина Поповића, као и за Пијерона, понашање личности је живо откривање самог циља личности. Он сматра да је човеково понашање усмерено циљу, стога је оно детерменисано и сврсисходно, а не случајно и несврсисходно. Једном речју, за Аву Јустина Поповића је најважнија јединственост човековог циља, многострука мотивација и оно што одређује моралну културу и припадност моралној групи (Поповић, 1983а).

Професор Никола Рот (1987) о личности дословно пише:

"Личност је јединствена организација особина која се формира узајамним деловањем појединца и социјалне средине и одређује општи, за појединца карактеристичан начин понашања" (Рот, 1987, стр. 230).

Језиком Николе Рота, Ава Јустин Поповић говори: о потреби поклањања пажње на особине личности, дакле на релативно опште и релативно трајне особине или црте личности. Друго, особине личности чине организација или систем, што указује да личност не чини једноставно збир ма каквих особина, већ њихова међусобна повезаност и зависност (Поповић, 1987). Такође вођен мишљом Рота, Ава Јустин Поповић заступа схватање да се особине које чине личност формирају у току живота сваког појединаца, да се она развија у зависности од средине, од социјалних услова, који делују на самог човека (Поповић, 1989б). Још додаје Ава Јустин Поповић да организациона особина утиче на поступке, догађаје и доживљаје појединаца, да понашање сваког појединаца не зависи од ситуације у којој се исти налази, већ и од његове личности и за њега карактеристичних особина (Поповић, 1983а).

У педагошкој литератури постоји разлика између термина особа и морална личност. Особа је јединствено, недељиво и непоновљиво биће. Појам има изражену конотацију и указује на неколико противречитих карактеристика: појединац је аутономан, али уједно укључен и у шире социјалне системе од којих зависи (Herlok, 1956). Личност је јединствена и организациона целина која се формира узајамним деловањем јединке и средине, и одређује општи, за појединца карактеристичан начин понашања. Личност није само збир особина, већ динамичка целина чији су делови узајамно повезани и зависни (Νόβα, Καλτσούνη, 2001).

Сагласно Теодосиосу Пелегринису (1997, Θεοδόσιος Πελεgrίνης) човек као особа има нумерички смисао (примера ради, често кажемо да је догађају присуствовало триста особа, без жеље спознања појединаца). Човек је као особа затворен у себе и брине само за своје благостање. Он нема љубав, може бити вољен, али не и да воли, јер све води његовом интересу, док се човек као личност разликује јединственим и разноврсним харизмама.

Личност и особа су, према Ави Јустину Поповићу, два појма који се често мешају, или су чак идентични. Међутим, многобројна његова дела представљају

вапај и позив одвојености концепта личности и особе. Особом Ава Јустин Поповић схвата биолошко постојање човека и нагон за биолошким и физичким потребама, Јустин пише:

"Све сам човек до човечуљка [...] Човечуљак је Русовљев природни човек, човечуљак је човек као чуло, човечуљак је човек као разум, човечуљак је натчовек. Све сам закржљали човек, све сами одломци и разломци човека, нигде целог, интегралног човека" (Поповић, 1953, стр. 118-120).

Савремени живот, чежња за материјалним добрима, за лажним вредностима, не пружа довољно могућности да се човек развија позитивним квалитетима и врлинама (Бабић, 1998).

Напротив, друштво у коме је доминантан однос експлоатације деградира човека, па се уместо љубави, толеранције и солидарности међу људима рађају егоизам, конкуренција и мржња, закржљали човек, све сами одломци и разломци човека, нигде цео интегрални човек. У таквим друштвеним условима, друштву моралне кризе, човек је фрустриран, незадовољан и деструктиван, непун моралом (Јевтић, Кнежевић - Florić, 2011).

Тим тоном, како наглашава Ава Јустин Поповић, прогноза превазилажења стања отуђења је веома лоша, јер је време неморално:

"време је исечак Вечности, откине ли се од ње, отискује се у неиздржљиво очајну бесмисленост. Дух човечији је исечак Духа Вечности, откине ли се од њега губи свој вечни смисао и мир, и отискује се у крајњу муку у очајну немоћ" (Поповић, 1923, стр. 146).

Зато треба створити ново друштво, обожено Христом, истином, правдом, свим еванђелским врлинама. То ново друштво Ава Јустин Поповић назива Вечношћу, морална Вечност, реална Вечност, Вечности која Личношћу Својом и животом Својим доказује Себе, показује Себе и оправдава тачност и истинитост (Ibidem). У том новом друштву нема ничег механичког и безличног, на свим

ступњевима оно је богочовечански морално. У њему се опстаје само личним подвигом. Преображена Христовом љубављу до последњих најинтимнијих тајника, личност се свецело ољуботворује, и сав свој многоструки однос према свету формира природом своје морално-љубавне суштине (Поповић, 1923). У тамној друштвеној заједници која окружује човека и чини га несавршним и недовршним, Ава Јустин Поповић поставља једно од круцијалних питања које вихори и данас у историји рода људског: ко је морална тоталитарна личност? Да ли Платон или Мојсије, да ли Мухамед или Толстој (Поповић, 1953, стр. 107-109).

У *Педагошком лексикону* налазимо да је морална личност човек који има развијена морална својства личности: моралну свест, осећања, моралне мотиве, који морално поступа у духу моралног система вредности, који има развијену моралну свест (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 298).

Ава Јустин Поповић несумњиво наглашава да морална тоталитарна личност није једна фигура прашине која стоји ван овога света, већ је један отвор на звезданој васиони, кроз коју се гледа у Вечност. Морална тоталитарна личност је Христос, идеални морални човек, идеална морална тоталитарна личност, морална тоталитарна истина, морална тоталитарна љубав, правда, доброта и морална тоталитарна лепота, које Ава Јустин Поповић тражи као основни морални тоталитарни циљ, смисао и идеал (Поповић, 1939).

Бисера Јевтић (2011) указује да је моћ моралне личности да своје морално деловање држи у сагласју са својом моралном дужношћу. Код Аве Јустина Поповића налазимо да је у Христу човеку дана психофизичка реалност савршене тоталитарне моралне личности, у Његовој Богочовековој личности човек види савршенство своје моралне дужности, види христообразну суштину своје личности (Поповић, 1987). Божанско величанство и божанска неприкосновеност човечје моралне тоталитарне личности јесте најскупоценија истина у нашем човечанском друштву (Поповић, 1957). Човек не може вредносно опстати у свету да није активна, да не делује као морална тоталитарна личност и не обликује свет према својим моралним идеалима и

мерилима (Поповић, 1979). Дакле, Ава Јустин Поповић указује на буђење моралне тоталитарне личности које оваплоћује "душу датог времена", васпитава човека да стваралачким способностима обликује друштво моралним законима лепоте (Поповић, 2010).

### *Духовни механизми моралне личности*

У *Педагошком лексикону* механизми имају дефиницију система који одређује извођење једне или скупа операција. У психологији механизми означавају функционални систем који омогућује извођење неке менталне активност и: механизми учења, одбране, итд. (*Педагошки лексикон*, 1996, 292).

Духовни механизми су покретачке снаге човека, развијају инпулсирано понашање истог (Φράγκος, 1993) .

Свакодневне промене друштва, бржи развој технике, замагљена духовна визија уносе гордост у човека. Различити карактери и специфичност захтевају адаптивне механизме како би човек опстао и задржао подарену улогу господара планете.

У моралном васпитању важно место има развијање духовних механизма и то: љубави, радозналости и мотива, јер, су духовни механизми покретачке снаге које подстичу на велика морална дела.

Висарион Бјелински (1950) је да су моралне идеје без духовних механизма хладне, да светле али не греју, дакле, не подстичу на дела, јер им недостају морална енергичност и снага.

У томе духу, Ава Јустин Поповић наглашава да без жарке љубави према добру, истини и савакој друштвеној правди, и без мржње и презира према злу које нема своје суштинско морално постојање, не може постојати истинско морално



васпитање. Духовни механизми стварају међулични однос људи, однос према раду, отаџбини, уметности и моралним вредностима (Пјевач, 2007).

Захваљујући доследном Јустиновом нагласку духовних механизма, способни смо да разумемо, размотримо нашу различитост и непрестано осетимо присуство моралног тона доброте. У својим излагањима Ава Јустин Поповић наглашава неопходност развијања духовних механизма који се јављају у различитим сферама.

Прва и основна скала духовних механизма је љубав, затим радозналост и мотивација.

Основна категорија духовних механизма, љубав, није доживљена само као морална категорија, јер се не односи само на моралну област човековог бића и живота, већ покрива целокупну стварност личне и заједничке егзистенције.

Енглески философ Томас Хобс (Thomas Hobbes) покушао је да објасни морал као модификацију људске себичности. Томас Хобс је одбацио Аристотелову претпоставку да је човек друштвено биће (*κοινωνικό ον*), наглашавајући да исти у свом природном стању тежи за самоодржањем и господством, а не за социјалним уживањем. Хобс који се приказује као вођа крајњег моралног егоизма, говорећи да је човек човеку вук и да постоји рат, а не љубав свих свију (Petrović, 1955).

Занимљив је приступ Аве Јустина Поповића љубави (Јустин разликује термин "педагошка љубав" од термина "страст") као важном и највећем духовном механизму моралног васпитања, приступ који одише оптимизмом. Ава Јустин Поповић верује у човека, његово савршено устројство, у његову љубав и склоност да тежи ка моралном савршенству (Поповић, 1998б).

Љубав је импулс менталне тенденције на добробит ближњег. Љубав и у тами светли и тама је не обузда. То је општи основ свих моралних теорија, свих философских система и свих религија (Граорац, 1995).

Љубав према Јустиновој хришћанској проповеди није врлина, већ Име Божје (2 Кор. 5, 17). Карактеристична је љубав Исуса према људима, љубав жртвовања и распећа. Као лекар милостиви, Он је лечио губаве, слепе, одбачене и презрене, као добри воћар Он је сваку појединачну воћку окопавао, красио, заливао и усправљао. Не базирајући се на благодарност или неблагодарност људску, Он је хитао да свакога обрати и поправи, жарко је желео и хтео да нико не пропадне у хаос безличности, незнања и неморала (Поповић, 1998б).

Познањем љубави, према Ави Јустину Поповићу, налазимо смисао, пуноћу и савршенство, јер се само љубављу разоткрива пут истине који води "моралној истини" – једино бесмртној и вечној вредности (Поповић, 1957).

У *Педагошком речнику* педагошка љубав показује однос васпитача према васпитанику, кроз који се испољавају позитивна снага и искрена жеља васпитача да помогне самоме васпитанику, да га научи како да учи и понаша се, да се радује његовом успеху, да поступа са њим хумано, да верује у његове снаге и поштује његову личност (*Педагошки речник*, 1967).

Моћ васпитања, се према Песталоцију, налази у љубави која рађа свестрани развитак личности. Љубав помаже човеку да правилно оцени своје понашање и понашање других, односно, да човек заузме критички став према самом себи. Дакле, према Песталоцију, љубав није сврха самој себи, већ спознајни темељ обликовања моралних осећања и ставова (Πυργιώτακης, 2000).

Ово карактеристично поимање Песталоција, које је и у жижи Јустиновог учења, поистовећује мисаоно и духовно искуство, поистовећује "љубав и морал". Љубављу су спојени високотворно смирење, милостивист и човекољубље (Поповић, 2010), зато Ава Јустин Поповић са правом наглашава да љубав побеђује личну самовољу и безлични атактизам. Љубав је животворни дух, важна твар, највећа тајна, главно савршенство морала. Љубав дуго трпи, милокрвна је, љубав не завиди љубав се не велича, не надима се, не чини шта не ваља, не тражи своје, не срди се, не мисли

о злу. Не радује се неправди, а радује се истини. Све сноси, све верује, свему се нада, све трпи. Љубав никад не престаје (Поповић, 1983а).

У основи тих Јустинових тежњи налазимо важне карактеристике апстрактне именице љубави, доживљене на реалан и моралан начин. То су: когнитивна-гностичка, енергична, заједничка, трансформациона – преображајна и херојска карактеристика.

*Когнитивни карактер* љубави везује се за истину коју човек открива спознањем друштвеног живљења, човек престаје бити "груб, суров и охол" (Поповић, 2010), постаје неограничено динамично биће у најширем креативном, а не механичком смислу (Поповић, 1983а). У том савршеном хармонијском креативном односу, односу узрастања, когнитивни карактер Јустинове љубави показује да је у љубави спојено високотворно смирење, милости и морала (Поповић, 1982).

Други, *енергични* карактер представља љубав као животворну енергију. Енергични карактер љубави ствара ново друштво које не смањује вредност личности, већ показује моралну лепоту човекове богосличности. Дакле енергичан карактера љубави, према Ави Јустину Поповићу, открива се у свеблагом, сведобром, свемилостивом, свенежном, бесмртном и вечном моралу (Поповић, 1980в).

*Заједнички* карактер показује истинитост и аутентичност човека. Човек показује интензивну љубав према другима, што га чини мирним и савршенијим. Исти познаје да милосрђе, трпељивост, пожртвовање и, изнад свега, моралност показују лепоте смисла живота који је трајнији од мољачког осећање (Поповић, 1925). Заједнички карактер љубави наглашава очишћени ум, доброту, самилост, љубав, нежност, благост, праведност и моралност (Поповић, 1980в).

*Трансформациони-преображајни* карактер показује снагу љубави да трансформише, преобрази човека (Поповић, 2010).

*Преображајни караткер* љубави је непресушни извор који посебно показује чежњу човека за новим друштвеним животом, јер он постаје ново, морално – вечно биће (Поповић, 1957). Човек је створен за бесмртност и живот вечни, а не као пролазни црв на земљи (Поповић, 1998а). Идеја новог друштва одбацује љутњу, лукавство, страхоте, грех, смрт и злобу, одбацује најгорча, најстрашнија дела човека (Поповић, 1980в) и позива на благодатну моралну слободу и једнакост (Поповић, 1979).

На крају, љубав може бити описана као *херојски акт*. Ава Јустин Поповић појам о херојском акту љубави гради на сопственим искуствима богоморалности човека, јер је сам човек небоземаљско биће, и његов херојски акт је небоземаљски (Ibidem). Осудивши третирање сабрата ближњег као предмет сазнања, предмет мржње, наш светлосни духовник наглашава да, само у заједници са Богом, са ближњима, човек добија моралну херојску снагу издржљивости, осетљивости саосетљивости, да победи зло које трује људски род и ствара очајну празнину, која се брзо испуњава димом неправде, чинећи човеков живот неприступним за радост, живот неприступачним острва бескрајног океана туге (Поповић, 1980в).

Свуда у Јустиновим делима и животу доминира идеја креирања морално-љубавног односа који гаси отровну горчину и освешћује, осмишљава и заслађује морално савршенство. Љубав у моралном смислу је, према Ави Јустину Поповићу, духовно сједињење, и састоји се у извесној преданости и наклоности према човеку. Та наклоност се изражава једино позитивним и добрим делима, а ништа се не тражи за себе. Љубав у етичком смислу је, наглашава Ава Јустин Поповић, обнављање старог, палог човека у нову, јединствену, незаборавну, херојску моралну личност (Поповић, 1974).

*Радозналост* је занимљиви духовни механизам који енергично подстиче човека (Ζαβλανός, 2003). Грчка реч радозналост (εν+διαφέρων) означава ствар која покреће човека да прође кроз предмет (εν+μέσα + δια = διαμέσου), да разуме предмет и присвојити га.

Грчки педагог Никос Ексархопулос (1961, Νικόλαος Εξαρχόπουλος) у делу *Опита дидактика (Γενική Διδακτική)* наглашава постојање духовног механизма радозналости – интереса и примену истог још од раног узраста. Нивои развоја су:

- *Чулна радозналост.* Она почиње са рођењем детета па до друге године. Радозналост детета је сензуалана, постаје схватљива кроз чулне органе. Посебно у првој години, радозналост је заснована на јаком изразу емоција. Такво интересовање траје и у наредним годинама.
- *Субјективни радозналост.* Од треће до седме године дете почиње да се интересује не само за визуелни изглед ствари, већ исте жели да додирне и присвоји. У овом узрасту деца постављају често питање *зашто?* Одговори треба да буду доступни њиховом узрасту и пажњи.
- *Објективна радозналост.* У узрасту од седме до десете године радозналост детета је реална, оно је заинтересовано за свет и становиштво. Ствари немају симболичну, већ стварну и истинску вредност. Ствара се тенденција за спознајом реалног света. Јавља се заинтересовани за књиге које имају и слике митова, авантуре, приче о херојима, итд.
- *Истрајна радозналост.* Јавља се од десете до петнаесте године. За разлику од претходних година када је радозналост детета нестабилна, овде је интересовање детета истрајно и занимљиво.
- *Логичка радозналост.* Логичка радозналост почиње у доба адолесценције и има емпиријски правац, тежи истраживању и сазнању (Εξαρχόπουλος, 1961).

Према Ави Јустину Поповићу, радозналост као духовни механизам моралног васпитања директно је повезан са енергичношћу човека. У својим делима и беседама, Ава Јустин Поповић наглашава нужност логичке радозналости човека, јер само тако човек емпиријски учествује и морално делује. Развијајући своја гледишта, Ава Јустин Поповић је, на темељу Ексархопула, покушао да раздели природу

радозналости од других менталних функција и нагласи њен значај у обликовању појединаца.

Радозналост је према Ави Јустину Поповићу занимљива ментална функција која води моралном креирању. Она је природна склоност и тенденција ума да пронађе морално задовољство, зато Ава Јустин Поповић наглашава да човеку треба дати слике божанског морала ради подстицања васпитања "Христос је Логос и Логика свега што постоји, Он даје смисао животу, свету, човеку, целоупној творевини" (Поповић, 1993, стр. 28).

Моћ радозналости, према Ави Јустину Поповићу, налази се у Логосу који је у овом свету једина истинска морална реалност (Ibidem). Поставши човек Бог Логос показао је божанске вредности, божанске идеале и морал, показао је да људи могу живети у овом свету морално и у њему остварити моралне мисли и жеље. У том Јустиновом схватању можемо повезати моралну радозналост са емоционалним светом, што чини јединствени смисао његовог моралног васпитања (Поповић, 1982).

Духовни механизам радозналости, по Ави Јустину Поповићу, буди на вечни морал, који није далека наднебесна, невидљива стварност, или идеја, сањарење или апстракција, већ жива земаљска стварност, опипљива, осетљива у граници наше стварности, нашег људског постојања, искуства и нашег људског времена (Поповић, 2000).

*Мотиви* су духовни механизми, унутрашње покретачке снаге које човека усмеравају на активност и остваривања циљева и леже у основи људског понашања (Јевтић, Кнежевић-Флорић, 2011). Овде не смемо да занемаримо да Ава Јустин Поповић уравнотежено запажа да је људско понашање и деловање повезано са мотивацијом човека. У непосредној вези са моралном страном личности стоје и њене мотивационе одлике, односно њене потребе, ставови, интереси и мотиви у сфери организованог моралног учења (Поповић, 1987).

Мотиви као темељ људске активности налазе извор у биолошким и психолошким потребама. Биолошке, физиолошке потребе су многобројне и ту спадају: потреба за растом, активношћу, одмором, снагом, потреба за витаминима, беланчевинама, потреба за течношћу и др. Друга врста су психолошке потребе, којих такође има у великом броју, од потреба за сигурношћу, дружењем, самопотврђивањем, до индивидуалних, као што су интереси, животни циљеви, ставови и др (Κωσταρίδου, Ευκλείδη,1995).

Поставља се питање шта су морални мотиви по својој садржини и суштини? У делу Јоаниса Когулиса *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική (Κατιхетика и Хришћанска Педагогија)* налазимо да постоје два одговора на ово питање; један је заступљен у *рефлексивној етици*, који се другачије назива етички интелектуализам и тврди да мотиви треба да буду чисто интелектуалне појаве као што су: идеје, представе о неком моралном закону итд. Други приступ на ово постављено питање налазимо у *емоционалној етици*, и по овом приступ мотиви треба да буду чисто емоционалне појаве, дакле, извесна осећања, осећање емпатије, симпатије, сажаљења, итд..

Правилан одговор на питање мотива морала Ава Јустин Поповић даје у синтези рефлексивне и емоционалне етике, нпр., воља се никада не јавља чиста, без интелектуалног и емоционалног елемента или емоција, никад без вољног и интелектуалног елемента, дакле, мотив за личну активну вољу човека могу бити емоционално наглашене представе или емоција спојена са преставом. Стога је мотив психичка појава комбинована из представе и емоције (Поповић, 2007).

Лудовит Бакош (1968, Vakoš Ludovit) наглашава да су мотиви темељ људског моралног деловања и понашања. Морални мотиви су саставни део моралних уверења и погледа на свет. У њима се огледа однос појединца према друштвеним дужностима, моралним принципима и начелима. У мотивацији човека важну улогу имају интерес друштва, склониости и поглед на свет, уверење и идеал који подређује

своје поступке. Према Лудовиту Бакошу, мотиви су врло важни за вредновање појединих личности и само племенити мотиви дају личну моралну вредност.

Оно што додаје Ава Јустин Поповић, вођен Бакошевом идејом, јесте развијање мотива стицања, грегарних или афилијативних и личних мотива. Под, мотивом стицања Ава Јустин Поповић подразумева тежњу за поседовањем оном што човек сматра корисним и вечним, моралном истином, правдом и добротом. Грегарни или афилијативни мотиви су мотиви за друштвом, манифестују се у тежњи човека да живи у заједници са другима. Грегарни мотив је, према Ави Јустину Поповићу, најснажнији мотив који утиче на прихватања норми понашања и моралних вредности, дакле, на морално прилагођавање и самопотврђивање личности. Израженост овог метода предствља извор моралне ауторитарности. Лични мотиви (индивидуална стеченост) представљају надградњу у сложеној структури мотивације за укупну човекову моралну активност и делатност, развој самоефикасности и личне одговорности (Поповић, 2007).

Још, Ава Јустин Поповић позива још и на креирање унутрашњих мотива моралног васпитања који су више повезани са инстинктима, они подстичу на опрезност и свесност одређених ситуација, решавање незадовољства и тешкоћа, подстицај моралних акција. Стварање таквих подстицаја моралног васпитања помаже развоју јединствене, непоновљиве, конзистентне моралне личности човека (Ibidem).

### ***Рефлексије кризе хуманизма на духовно - морално васпитање***

Реч хуманизам долази од латинске речи *humanitas* и означава људскост која се односи на човека и његов људски однос према самом себи и другим људима. Хуманизам је секуларна филозофија која тврди да је човек, и само човек сам одговоран за свој животни ток. Свака животна твар, човек или животиња или биљка, постоје физичким законом и правилима уз потпуно одсуство натприродног бића, штавише, хуманизам одбацује могућност живота после смрти. И поред тога што ова



философија даје утисак индивидуализма и егоцентризма, посматрано са педагошког аспекта, налазимо у њој интересовање за самоусавршавање и самопоштовање појединаца (Каџић, 2000).

Према Златку Преграду (1977), појам хуманизам налазимо и код старих Римљана, посебно код Цицерона и под њим су схватили морално-културни развој снага, поштовање човека.

Хуманизам се као културни покрет појавио у Италији, најпре у уметности и књижевности. Хуманизам је културно и научно-философски покрет који је тежио образовању личности по античком узору. У свом почетном кораку, хуманизам није био одвојен од Бога, имао је циљ да покрене људске потенцијале. Међутим нова средњовековна идеја хуманизма се јавља као реакција и својеврстан отпор Западном Хришћанству. Наслеђени однос душе и тела хуманизам мења материјалном потребом и добрима. Устао је против средњовековног погледа на свет и човека, против аскетског морала и потискивања људских вредности, залажући се животне радости на Земљи. Дакле, идеал Бога, концепција синергације Бог и човека се замењује идеалом човека (Ристић-Георгијевић, 2011).

Ава Јустин Поповић у свом моралном прегнућу указује на то да данашње човечанство захтева заједничке вредности, циљеве и визије које су повезане са духовним димензијама човека, дакле спајање хуманости и морала. Међутим, хуманизам који се јавља већ на зрацима средњег века одбацује Цркву као идејну основицу целокупног лаичког и друштвеног теоцентричног живота. Таквим европским хуманизмом су, према Ави Јустину Поповићу, протеране све апсолутне моралне вредности, а зацариле су релативне:

"Човек је највећа вредност и највеће мерило, човек а не Богочовек, човек највећа вредност, свевредност, свекритеријум, човек мера свих бића и твари" (Поповић, 1974, стр. 113).

Стога европски хуманизам, према Ави Јустину Поповићу, ствара новог човека, човека без Бога и душе, получовека до получовека, подчовека до подчовека, нечовек до нечовека, дакле, карикатуру до карикатуре. Човека без Бога и душе, обезбоженог и обездушеног неморалног робота (Поповић, 1974).

Стојан Ценић, Ђуро Дедић и Никола Петров (2005) под појмом хуманизам подразумевају стварање друштвених односа у којима је "човек човеку-човек". Хуманизам има за циљ истицање људских особина, по којима се човек уздиже од других бића.

Бранко Бошњак указује на то да је хуманизам снага и извор људских вредности јер је "човек човеку највиши циљ и идеал" (Бошњак, 1963, стр. 242).

Ава Јустин Поповић види идеалног хуманистичког човека као човека који трага у животу, проучава и ужива у истоме. Човек је за хуманисте племенит умом – изражава се вера у човека, његов разум и његове спознајне моћи. Европски – антропоцентрични, антрополошки хуманизам "άνθρωπος μέτρον πάντων" (човек мера свих бића и ствари) указује на живот собом, од себе, у себи, за себе, не признавање ван себе ни Бога, ни моралну истину, ни моралне вредности (Поповић, 1989б). Хуманизам без Бога увлачи човека у мрак, у таму у којој нема христољубља, човекољубља, твариљубља, богољубља, истинољубља, доброљубља, моралнољубља и правдољубља (Пјевач, 2007).

Насупрот антропоцентричном, антрополошком хуманизму, Ава Јустин Поповић указује на богочовечански хуманизам (теохуманизам), активан синергизам Богочовека и човека – највећи морални идеал васпитања (Поповић, 1935б). Основно мерило свих вредности је, према Ави Јустину Поповићу, "Θεάνθρωπος μέτρον πάντων" (Богочовек, мера свих бића и ствари), Богочовек Христос, човек је једино прави Богом, једино Богочовеком. Богочовек је решио главна морална питања овога света од којих зависи судбина свакога човека, јер, живот без Христа није ништа друго до постепено и непрекидно морално умирање, мучно умирање, тешко језиво

умирање (Поповић, 1998а). Душа Европског човека је разбијена, атомизирана, душа христоликог човека је интегрална, цела, јер је богочовечанским врлинама исцелила себе трагичне моралне разбојности и атомизираности (Поповић, 1980в).

У *Педагошком речнику* хуманизам се дефинише као културно-историјски покрет, који, насупротив схоластици, наглашава достојанство човека, оптимизам и овоземаљске вредности (*Педагошки речник*, 1967).

Према Ави Јустину Поповићу, трагање за истинским идеалима хуманизма доводи нас до самога Бога, јер хуманизам у својој почетној основи и свом почетном постојању није одвојен од Бога. Човек, према Ави Јустину Поповићу, не може да се објасни само материјалним постањем и светом, јер је он сав натприродан и његова је природа натприродног порекла, тј. његова природа је нематеријалне, већ натприродне димензије. Човек је, према Ави Јустину Поповићу човек, једино Богом а не овоземаљским материјалним постојањем:

"Човек је тек и једино Богом човек, прави човек, савршени човек, човек у коме живи сва пуноћа Божанства" (Поповић, 1980в, стр. 265).

Такав идеал хуманизма Аве Јустина Поповића противи се самом хуманистичком покрету који више акцентује натуралистичко-економски начин живота, дакле подређивање материјалним потребама и занемаривање духовне и моралне културе. Идеал хуманистичког покрета према Ави Јустину Поповићу сведен је на хоминизам (*humus* – земља, прах, блато), а не савршенство.

Такође је Ерих Фром много писао у својим делима о хуманизму. Фром тежи да неједнакост друштва замени активном и енергичном заједницом, хуманом заједницом у којој би владао љубавни однос људи, да човек буде човек, пре свега *човек за себе*. Фром врло држи до човека појединца. Он пише:

"Само је особа која верује у себе способна да буде верна другима, јер једино она може бити сигурна да ће у будућности бити иста као и данас и да ће зато осећати и деловати како се сада очекује од ње [...], не самоодрицање и

себичност, него љубав према себи, не негација појединца, него његова афирмација истински људског ја, највише су вредности хуманистичке етике". (Fromm, 1966, стр. 192-193).

Владимир Филиповић (1963) о хуманизму пише:

"нема сумње да идеје хуманизма представљају идеју водилу људског стваралаштва по којој се одвија напредак човечанства [...] Заправо сва тајна људског бића, сав успех његовог опстанка, сва остварења његовог циља леже зправо у реализацији идеје хуманизма [...], идеја хуманизма у пуноћи свога значења треба да постане водећа идеја универзалне људске активности" (Filipovic, 1963, 190-191).

Маслов (Abraham Maslow) сматра да је човек у дубини свога постојања хуман, склон сарадњи и хуманој радњи него сукобу и мржњи, а да саму препреку тог његовог остварења представља проблем који је укореењен у друштву (Поповић, 1977).

Ава Јустин Поповић је мишљења да је темељно познање и процењивање самог себе, својих могућности и слабости један од значајних стимуланса исконске теохумане личности. Особа која не познаје довољно себе саму не може да поставља одређене захтеве и обавезе у погледу хумане личности, нити може да врши коректуру поступака, да чини свакодневно систематски напор у мењању сопствене личности. Појединац је у ситуацији да постане пасивни посматрач онога што од њега чине околност (Пјевач, 2007).

Михаило Марковић (1967) истиче значај индивидуалности личности која треба да се самоостварује интегрисањем у социјалну средину. На исти начин, Ава Јустин Поповић говори да је индивидуализам, као једна од основних прокламованих вредности хуманизма, добро осећање да је човек највећа и најсавршенија тајна, али оно што замера Марковићу је да тај исти индивидуализам у одгонетци човека као тајне заборавља најважнији део човека преко кога је исти сједињен са сваким другим

човеком и сваком другом створеном тајном а то је Бог. Насупрот хуманистичком индивидуализму, Ава Јустин Поповић истиче саборност, која није прости индивидуални збир личности, већ заједница са Богом:

"Црква Христова [...], преображава ум у саборни ум Цркве, душу у саборну душу Цркве, око у саборно око Цркве и (људи) обесконачњени свима богочовечанским бесконачностима Цркве [...] живе саборном сведушом [...] бесмртјују и вечнују саборном сведушом [...], (Поповић, 1983а, стр. 24).

Према Радовану Грандићу (2006), хуманизам је највреднија особина по којој се одређује колико је заиста човек човек. Бити хуман, значи поштовати и волети човека и то стално показати делом и примером (Грандић, 2006, стр. 160).

Неопходно је овде приметити да динамичност позитивног хуманизма према Ави Јустину Поповићу значи бригу о човеку, солидарност и пријатељство, борбу за људска права, за ослобођење личности и достојанство човека. Из ње зраче нови и лепши односи према људима, односи сарадње, солидарности, узајамне помоћи који покрећу људске тежње према миру, међународном братству, ослобођењу човека од страха отуђења, наде и сигурности (Поповић, 2010).

Суштина самог хуманизма према Ави Јустину Поповићу јесте развијање свецеле хуманистичке моралне личности у Христу. Хуманистички морал без Христа ствара компликовану визију реалности, отуђену од своје објективне бити, погрешног или небитног знања које спречава проналажење једноставне истине. Хуманизам обогаћен Богом стварна равноправност, умањује могућност формирања надмоћи међу људима, умањује могућност настајања лажног хуманизма затвореног за Бога и човека. Хуманизам обогаћен Богом пружа нови облик радости, која се огледа у уравнотежености човека са Богом и овлађивању интелектуалних снага човека моралним начелима (Поповић, 1989а).

Иако се хуманизам и теохуманизам сучељавају код проблема човека, Ава Јустин Поповић указује на дијаметралне разлике у процени света и човека.

Теохуманизам Аве Јустина Поповића упућује на примере раних мученика, исповедника, светих отаца који су знали за једну вишу моралну вредност, натприродно морално биће, дотле хуманизам васкрсава веру у човека, веру у секуларизам, рационализам и индивидуализам који не познају натприродно биће извора морала (Ристић-Георгијев, 2011). Теохуманизам је главни идеал по учењу Аве Јустина Поповића, јер он представља аксиолошку суштину моралности, основну карактеристику еклисијаног живота, синергију човека и Бога у процесу моралног спасења човека (Ibidem), јер је прави човек морални човек, прави живот морални живот, права мисао морална мисао (Поповић, 1987). Тајна Оваплоћеног Христа постаје мера и кључ решавања проблема кризе хуманизма човека, једино решење бивствовања човека.

Дакле, Ава Јустин Поповић закључује да човек мерећи "себе собом" није разумео ни себе ни свет око себе. Човек заиста постаје јадан када одбаци божанско у себи, када се одрекне свога Бога и свога Створитеља, када свет не осећа Христом и гледа из Христа. Са Христом се, по Ави Јустину Поповићу, све мења од сусрета са Њим, јер тим сусретом кроз човека струји морална санага. Од љубави према Њему, католичанско осећање човека и васељенски осећање света преображава се у чудесну моралну блавест, којој нема краја ни у времену ни у вечност (Πόλοβιτς, 1971).

Кроз све савремене поноре и урвине у човека нежно бруји благи и чаробни морални истински хуманистички глас, глас који подржава све посустале, који диже све пале, који спасаве све пропале, лечи све ране, ублажава туге, олакшава терете и заслађује све горчине:

"Ни једним путем овога света не иде се сам, већ увек са Господом Христом испред себе, или: са молитвом Господу Христу испред себе, са вером у Њега испред себе, са љубављу к Њему испред себе, са уздахом, са сузом, са вапијем к Њему испред себе, и онда ће од тебе безобзирце бежати све смрти и сва искушења, али не због тебе, него због Њега испред тебе" (Поповић, 1980в, стр. 145).

Осим поменутог, треба нагласити да хуманизам има своје педагошке вредности и значење. Посматрано из педагошког аспекта хуманистичка педагогија схвата појединца као јединствену, целовиту и комплексну личност која настоји да оствари своје потенцијале. Основни принцип хуманистичког васпитања је уверење да ученик као личност треба да буде слободан, и у положају и у могућности да бира оно што жели да учи, да је важнији начин како ће учити од усвајања чињеничног знања и да су осећања значајна као и саме чињенице (Ћорђевић, 2000, стр. 78).

У, том контексту Ава Јустин Поповић наглашава да је правилан однос наставника према ученику, као и ученика према наставника добри корак развитка човечности. Тај однос, да би позитивно деловао, према Ави Јустину Поповићу мора бити утемељен на истини, искрености, међусобном поверењу, поштовању итд. Дужност наставника је да развије такве школске хумане односе постискујући себичност, дрскост и непажњу који се противе истинском људском постојању и односима. Основни принцип хуманистичког васпитања, према Ави Јустину Поповићу јесте слобода, јер се човек развија као слободно и јединствено биће. Васпитавати слободно, дати слободу значи припремити истог на енергичан својствен начин његових потенцијала (Поповић, 1934).

Мишел Монтењ, најзначајнији представник француског хуманизма, у свом делу *Огледи о васпитању* истиче да деца треба да уче "оно што треба да чине као будући људи" (Монтењ, 1953, стр. 10).

Овде Ава Јустин Поповић акцентује важност обликовања личности која ће хуманизам исказати као моралну вредност према другима. Такав човек признаје и вреднује људско друштво, обликује се племенитошћу, људскошћу у изграђивању међуличних односа. Човек верује у човека и његове моралне тварачке способности. Сврха Јустиновог хуманистичког васпитања налази се у вредностима Христовог хуманитета истини, доброты, правди и љубави (Поповић, 1957).

Еразмо Ротердамски (Erasmus Roterodamus), чувени холандски хуманиста и педагог, у свом познатом делу *Похвала лудости* захтева "универзално знање" (Ценић, Дедић, Петров, 2005).

Ава Јустин Поповић чврсто стоји на становишту предањског хуманизма и указује да у делима хуманиста налазимо мишљење да хуманистичко васпитање пружа знање овога света и помаже човеку да привремено устроји свој живот на земљи. Такво знање је неспособно да открије логосност свега постојећег и дарује човеку вечно морално просвећење. Такво школско знање лажним методама трагања храни човека смртном речју, смртним просвећењем и смртном светлошћу:

"Зле школе без Бога, без Христа, без Богомајке стварају зверове које ратове стварају, уништавају род људски и свет заливају крвљу" (Поповић, 1998а, стр. 405).



## ТЕОРИЈЕ МОРАЛНОГ РАЗВОЈА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА ПОПОВИЋА

Основна питања теорије моралног васпитања која се односе на развој моралног садржаја, моралних способности, норми, вредности, развијање моралне културе окупирају пажњу истраживача и у далекој прошлости.

О појму "теорија" и његовом значају можемо данас пронаћи велики број студија. Теорија је научно урађен скуп правила за представљање и објашњавање "феномена" (Јевтић, 2012, стр. 99).

У *Педагошком речнику* теорија се објашњава као строго изведена и систематизована концепција која се заснива на неким у науци опште прихваћеним или уопште прихватљивим логичким и вредносним принципима. Под педагошком теоријом подразумева се доследно објашњење свих чињеница и процеса васпитања полазећи од неколико или више ставова усвојених из неке философске, психолошке или социолошке концепције. Важно је да свака педагошка теорија треба да се верификује у праксу, такође треба из праксе бар делимично да црпе материјал и средства за своје теоријско уобличавање (*Педагошки речник*, 1967, стр. 437).

Један од циљева теорије јесте развијање моралног понашања, тј. развијање унутрашње мотивације за поштовање моралних норми друштва. Поставља се питање како се дете развија у моралну личност? Како човек развија свој морал? Како интернализују морални принципи и вредности? Како се развијају морални појмови? Како се развијају појмови о томе шта је добро, а што рђаво? Како дете учи поштовање забране? Како се код њега развија отпор према искушењу? Како се развија осећај кривице због начињеног престопа? Како утичу васпитне методе у давању одговора на дата питања? (Јевтић, 2012, стр. 99).

Постоји више покушаја да се, уместо одвојеног и недовољно повезаног описивања појединих моралних области личности, изради и формулише једно

целовито објашњење или схватање – теорија личности, која треба да нам омогући да разумемо моралну личност у целини. Таква теорија мора да укаже на најбитније елементе или компоненте у структури личности, основне динамичке или мотивацијске снаге и најбитније карактеристике и фазе развоја моралне личности. Међутим, нису све области или аспекти моралне личности довољно истражени, не постоје о свему прецизни подаци које би сви научници прихватили као тачне. Зато се неке празнине у науци попуњавају претпоставкама – хипотетичким објашњењима, тврдњама које нису довољно доказане. С обзиром на те чињенице, није чудно што постоји више теорија моралног развоја личности. И поред постојања више теорија моралног развоја истраживања у области моралности, оне се фокусирају на једну од три њене компоненте 1) понашање, 2) осећајну, 3) когнитивну, као и везу ове три компоненте и њихову улогу у моралном развоју. Различите теорије инспирисале су истраживања ових компоненти. Когнитивне теорије истичу когнитивну компоненту – способност моралног суђења. Психоаналитичка теорија наглашава емоционалну компоненту – осећај кривице. Док теорија учења усредсређује се на вољну – понашајну компоненту.

Сигурно је разумљиво да се ова три приступа у проучавању моралне личности разликују у дефиницији моралности, моралног дела, појма моралне аутономије, циља и задатка моралног васпитања, јер њихова истраживања углавном наглашавају једну компоненту психолошке структуре личности, или једну компоненту моралности (Јевтић, 2012, стр. 100).

Педагошка мисао Аве Јустина Поповића у чијем средишту се налази концепт моралног остваривања свих потенцијала људске личности кроз врлинску и светотајинску педагогију моралног развоја, данас је актуелнија него икада. Суштина моралности, моралног развија, према Ави Јустину Поповићу јесте у томе да човек делује према логичким принципима праведности, поштења и поштовања других. Сходно томе, он даје следећа главна разматрања:

- а) човек је биће које се најидеалније и најреалније може усавршити и довршити моралом,
- б) морал је вишедимензионални феномен урођен код људи,
- в) важну улогу и утицај на морални развој личности има социјално-друштвено окружење,
- г) истински когнитивни развој и разумевање моралних принципа и вредности постиже се моралом (Поповић, 2010).

Имајући све ово у виду посебно смо анализирали *теорију развоја личности Сигмунда Фројда*, *Пијажеову теорију моралног суђења*, *теорију моралног суђења Лоренса Колберга* и *Хофманову теорију развоја алтруистичке мотивације* у делу Аве Јустина Поповића.

### ***Теорија Сигмуна Фројда о развоју личности***

Морални развој детета не почиње разликом добра и зла у овоземаљској друштвеној заједници, већ у утроби мајке, јер је оно укључено у ментални живот исте (Κογκούλης, 1976).

Према општеприхваћеном традиционалном гледишту, све до краја 19 века у Европи, човек се рађао као морално биће, тј., као човек богат Богом моралних вредности, ставова и уверења (Βασιλόπουλος, 2003). Сигмунд Фројд, психијатар и један од најреволуционарнијих мислилаца свог времена, тврдио је управо супротно: *дете се рађа аморално* (дакле, ни морално, ни неморално, већ без икаквог односа према моралним нормама), а његова моралност развија се у току раног детињства, у непосредној вези са моралним нормама његових родитеља. Дете је по природи зло, тако да је улога родитеља и учитеља улога кротитеља који покушава да припитоми малу звер у друштвеној заједници (Σπινέλλη, 1997).

Једна од утицајних теорија личности је Фројдова психоаналитичка теорија. Сигмунд Фројд личност схвата као три истанце или аспекта: *ид* (оно), *его* (ја) и *супер его* (над ја).

Ид је, као што смо поменули, биолошки део личности који обухвата различите нагоне и инстинкте, међу којима, по мишљењу Сигмунда Фројда, нарочито место има сексуални нагон. Последњих година свога деловања Сигмунд Фројд је пао под утицај страховитих крвопролића у Првом светском рату, те је говорио и о нагону смрти, међутим, тај део његовог учења је одбачен.

Други део, друга истанца личности, јесте его. То је онај део личности који настоји да задовољи нагоне, али, у складу са реалном ситуацијом и захтевима супер ега. Его повезује личност са друштвеном стварношћу и једини има контакт са њом.

Насупрот нагонском делу личности, који се руководи принципом задовољства, супер его укључује моралне принципе и идеале, које дете усваја на основу идентификације са родитељима (Корваракџ, 2007).

Фројдово учење је превише сложено да би се о њему у овоме раду могло детаљније и темељније анализирати, али оно што је најважније за теорију моралног развоја, простире се кроз идеју идентификације. Фројд сматра да је увођењем појма идентификације исковао важан знанствени конструкт, без ког би било незамисливо прозачавање моралног развоја. Према Фројду, супер его се развија већ у раном детињству, у етапи успостављања и разјашњавања Едиповог комплекса. Извор идентификације су еротичне жеље детета према родитељу супротног пола, због чега настаје амбивалентан однос према родитељу истога пола, он је и предмет љубави и извор страха од освете. Код дечака се то зове кастрациони страх, а читава се ситуација назива Едипална. Идентификацијом се та конфликтна ситуација разрешава. Дете преузима обрасце мишљења и понашања свог родитеља, првенствено оне које се тичу критеријума моралности, дакле поштује норме које они

постављају до те мере да их доживљава као своје сопствене. Супер его садржи моралне и естетске критеријуме, савест и идеале (Јевтић, 2012, стр. 100).

Морални развој појединца према Фројду тече у развоју и успостављању супер ега. Супер его има регулаторну функцију, спречавајуће снаге према иду, садржи забрану испољавања агресивности и сексуалног нагона, тј., увек када људске потребе и начин њиховог задовољавања повређује морал и усвојене моралне идеале. Тако "супер его кроз своје норме и идеале, постаје не само услов друштвеног живота него и препрека његовом хуманијем облику (Јевтић, 2012, стр. 101).

Интересантно је наглашавање потребе идентификације од стране Сигмунда Фројда. Несумњиво је да он појам идентификације употребљава углавном за описивање процеса учења из којег постоји сличност између јединке које учи и одређене врсте модела с којима се идентификација врши (Βασιλόπουλος, 2003).

Период усвајања моралних вредности, дакле идентификација и сами развој моралности, према Фројду јесу првих неколико година живота (Schaffer, 2001). У том периоду, зависно од односа са родитељима, дете или усвоја њихове моралне норме и постаје морална личност тј. долази до идентификације, или не усваја моралне норме и развија се у аморалну личност, личност без моралних вредности (Χαίδου, 1996).

Слабости наведене теорије су у томе што је моралност смештена у раном детињству. Фиксирана моралност према Ненаду Сузићу узрокује проблеме у понашању па је зато једини пут разрешавања ових конфликта психоанализа, тј. ретроспективно враћање на конфликт и његово разрешавање у актуелној стварности (Suzić, 2005, стр. 549).

Из Фројдове теорије такође изводимо закључак да ће различити аспекти дететовог и одраслог моралног понашања бити конзистентни, у међусобном складу и доследни, што у целини нису прихватили сви психоаналитичари, посебно они који су емпиријским истражујем приступили моралном развоју (Κακοβούλης, 2003).

И поред основаних критика Фројдове теорије моралног развоја, њему се мора одати признање за допринос објашњења моралног развоја. Његово учење, и поред многих критичких примедби, прво је темељно покренуло основна питања моралног развоја, указао је као нико пре на мотивације и конфликте и открио механизме одбране. Он је подстакао низ истраживања и стварања нових теорија (Јевтић, 2012).

### ***Пијажеова теорија моралног суђења***

У оквиру Пијажеовог приступа моралном развоју, једног другачијег приступа од Фројда, настала је нова теорија о развоју моралности. Сам Жан Пијаже (Jean Piaget) је развио нове теоријске идеје о настанку моралности, наглашавајући прелазак из субјективне у објективну моралност, око седме године (у складу са својом општом идејом о стадијумима, он је сматрао, и испитивањима доказивао, да дете на преоперационом ступњу развоја није у стању да једну ситуацију процењује објективно). Отуда ће, на овом ступњу, често доносити погрешне моралне судове. Тек превазилажење егоцентризма ствара услове за развој објективне моралности (Boden, 1979).

Познати швајцерски психолог Жан Пијаже, у оквиру свог обимног истраживања когнитивног развоја, створио је прототипни рад на пољу моралног развоја деце. На универзитету у Женеви је радио од 1929. године до смрти. Године 1955. основао је Међународни центар за генетску епистемологију у Женеви, чији је био директор до краја живота.

Пијаже је први аутор који је проучавао развој мисаоних и сазнајних процеса и описао развојни редослед појимање правде и правила код деце. Предмет његовог истраживања објављен у књизи *Морално расуђивање детета*, постаје полазна тачка савременом истраживању моралног развоја и приступа моралним концептима детета. Како наводи у предговору своје књиге Жан Пијаже, истраживањем углавном изучава когнитивни аспект моралности деце, а не морална осећања и морално понашања .

У својим студијама користио је клинички метод систематског посматрања и индивидуалних интервјуа са децом предшколског и школског узраста кроз, које је покушао да покаже пут права која су деца дужна да поштују (Ђорђевић, 1996).

У почетку, играјући са децом кликере, Жан Пијаже је изучавао како деца прихватају и разумеју правила тимске игре, јер се кроз игру дете по први пут суочава са правилима која важе за све чланове тима и које се морају поштовати.

Према Пијажеу, дечје тимске игре су најзначајније мале заједнице, јер су управљене изузетно сложеним системом правила која представљају својеврсни кодекс закона. Већина моралних правила, која дете учи да поштује, долазе од родитеља и других значајних лица друштвеног окружења. Међутим, правила тимске игре производ су саме деце – успостављени "морални кодекси" који се чувају и преносе са једне на другу генерацију. Однос деце према правилима игре аналогира у зависности од њиховог узраста. Млађа деца, када почињу да активно учествују у тимској игри, уче од старијих да постоје правила која морају да поштују. Анимирани тенденцијом прихватања у групи, млађа деца уче правила игре и правилно их примењују. Старија деца су јединствено позиционирана да буде у стању да поштују правила игре, али да их мењају када је то потребно (Κακοβούλη, 2003).

Жан Пијаже је хтео да сазна како деца разумеју природу правила и како иста појимују правила. Нагласио је три следећа ступња:

- а) Први стадијум одговара предшколском узрасту, где деца нежељно сазнају постојање правила игре и показују почетну заинтересованост за очување истих. Дете у почетку схвата игру као забаву и задовољство, без организације, да би пред сами крај првог стадијума постало свесно постојања правила игре. Оно исто међутим у овој фази не поима да правила игре представљају споразум чланова тима и морају се тачно и доследно чувати како би се игра нормално одвила.

- б) На другом ступњу деца улазе у фазу хетерономије, дакле почињу да показују велико интересовање и поштовање за постојање правила игре. Међутим, верују да су правила игре успостављена од стране одраслих и не могу се променити на било који начин. Правила игре се не мењају, јер их је "Бог задао", или зато што "не постоји игра на други начин", или зато што је "лоше мењати их" (Piaget, 1965).
- в) На трећем ступњу детету постаје јасно да се правила могу мењати. Могу их по договору мењати играчи (Јевтић, 2012).

Од правила игре Пијаже прелази на истраживање моралних правила, јер је морал, према Пијажеу, систем правила и саму суштину морала треба тражити у поштовању истих (Piaget, 1930).

Кључно питање које се поставља у изучавању моралног развоја је како дете разуме и стиче поштовање правила? Пијаже је покушао да одговори на ово питање испитивањем два аспекта моралности: прво чување правила у свакодневном животу, и друго савест расуђивања: "лаж и првда", односно, у којој мери правила делују као унутрашњи регулатори понашања .

Поштовањем моралних правила, Пијаже развија теорију о фазама моралног развоја:

#### *Преморални стадијум*

Стадијум једноставног моралног реализма. То је моралност ауторитета и дужности: Добар значи бити послушан, а исправно је оно што ауторитет наређује. Ево како то Пијаже каже: "Добар поступак је сваки поступак у којем се огледа послушност према правилима или одраслој особи, без обзира на то шта она заповеда: сваки поступак који се не саглашава са правилима је рђав. Добро је, према томе, одређено као послушност". Морално је све што је дозвољено, док аморално све забрањено. Родитељи су апсолутни извор моралности. Њихове заповести су свети апсолути, правила која они постављају не могу се мењати, и сваки покушај да се



измене схвата се као преступ. Родитељи награђују или кажњавају – морално је оно што родитељи награђују, а аморално је оно што кажњавају. Морал је покорвање ауторитету.

#### *Стадијум моралне хетерономије*

Дете почиње да показује интересовање за чување моралних правила, који су постављени од старијих и не могу се мењати. Пијаже тврди да светост и неприкосновеност моралних правила произлазе из два фактора који ограничавају разумно мишљење: а) власт одраслих која развија код детета став субординације (потчињеност) и б) егоцентрична мисао детета – немогућност разликовања свог успеха од успеха других. Дете сматра да су активности и мисли његове потпуно исте са идејама свих осталих, и зато морална правила сматра непромењивим. Моралне вредности диктирају спољашњи ауторитети.

#### *Стадијум моралне аутономије или сарадње*

Морална аутономија, зрелији тип моралности, почиње да се јавља око десете године и њена основна одлика је узвратност. Добар значи бити праведан, а не послушан. Когнитивни развој, који се јавља са годинама и искуством, постепено ослобађање од заповедање родитеља и интеракцијски однос са вршњацима, доприноси да деца остављају фазу хетерономног морала и улазе у фазу аутономне моралне мисли. Пијаже сматра интеракцијски однос вршњака веома важним фактором развоја аутономне моралне фазе. Искуства деце у тимским групама доводе до смањења егоцентричног мишљења и повећане способности да препознају да људи око њих имају другачије мишљење које ствара моралну акцију. Морална правила, која се односе на понашање, морају се конзистентно одржавати, не зато што су дефинисани и наметнути од стране старијих особа, већ зато што иста деца сматрају да је њихово чување неопходно за одржавање доброг и хармоничног друштвеног односа (Piaget, 1965).

Што се тиче моралног расуђивања, Жан Пијаже се интересовао за критеријуме на основу којих деца изводе морални суд. Дакле, хтео је да сазна да ли су ти критеријуми субјективне, или објективне природе. Зато је наводио децу да резонују о неспретности, крађи и лагању. Задавао им је парове прича са описима ситуација. Једна серија прича односила се на ону о деци која су направила прекршај или због неспретности, или намере да узму забрањену ствар. Друга серија прича односила се на намерно или ненамерно лагање. Из ових прича Жан Пијаже је закључио да, иако деца праве разлику између намерних и случајних радњи, добре и лоше победе, у свом моралном расуђивању она мало узимају у обзир субјективни критеријум – намеру. Њихово морално расуђивање усредсређује се на величину штете, дакле, доносе суд на основу објективних критеријума. Стадијум моралне аутономије, аутономија моралности почиње да се развија око десете године, и његова основна одлика јесте поимање доброте са праведношћу. Дobar значи бити праведан, а не првенствено послушан (Јевтић, 2012, стр. 111).

У разумевању лажи, Пијаже разликује три ступња. Од малих ногу деца добијају савет "да говоре увек истину, а никад лаж". Пијаже је био заинтересован да види како деца дефинишу лаж, којим критеријумима процењују колико је лаж лоша и зашто мисле да људи не треба да лажу. Пијаже је потврдио низ развојних стадијума. Ове фазе су:

- а) До 6-7 година лаж је за децу лоша лексичка фраза, која ствара негативну реакцију одраслих. Деца сматрају да лаж припада класи забрањених језичких израза, без да разумеју одговорност лажи или резултат која долази од ње.
- б) У узрасту 6-10 година, лаж је нешто неистинито или грешка. Грешке, ексцеси, све што није истинито, постојеће, за дете је лаж. Формулација "Два и два једнако пет" за дете је лаж. Око 8. године дете престаје да поистовећује грешку и лаж. Међутим, у оба наведена случајева, дете испољава хетерономно морално размишљање. Приступа лажи спољним критеријумима на основу објективне одговорности.

- в) Између 9-12 године дете осећа потребу да сарађује са својим вршњацима, и сматра да је потребна искреност у међуличним односима. У 10 години има одређени концепт о лажу. Лаж је "ништо што није истина, неистина произведена намером". Дакле, улази у фазу аутономног моралног размишљања на основу субјективне одговорности.

Пијаже је такође испитао појам правде код деце. Разликовао је три велика развојна стадијума:

- Између 6. и 9. године већина деце верују у правду из освете. Сваки прекршај мора бити кажњен.
- Од 9-12 године деце су фокусирана на апсолутну једнакост.
- Од 12-14 године правда је фокусирана на аналогну једнакост, односно равноправност, која узима у обзир околности људског живота (Какоβούλη, 2003).

Пијаже указује на постојање две моралности, моралност принуде и моралност сарадње. Моралност принуде се ствара у односу између одраслог и детета. Дете се прилагођава забранама и казнама које долазе одозго. Оно није у стању да оцени поступке на основу унутрашњих мотива, већ је његов поглед више објективан. Моралност сарадње, бар делимично, потискује моралност принуде. Унилатерално поштовање претвара се у узајамно поштовање. Дете почиње да процењује мотивационим критеријумима (Јевтић, 2012).

Пијаже је теоријски тврдио, међутим, није истраживачки поткрепио своје тврдње да се развој моралног мишљења спутава ауторитативним наметањем моралних правила, док се исто развија општим когнитивним развојем и интеракцијским односима деце и одраслих.

Недавне чињенице, до којих се дошло новим емпиријским истраживањем, потврдиле су теоријске ставове Пијажеа, високу позитивну релевантност (везе) између моралног мишљења деце и когнитивног развоја (Lickona, 1976). Друге

истраживачке студије наглашавају утицај друштвено-економског фактора, пола и религиозности особе на морално мишљење (Hayes, 1998). Тако, велики допринос Пијажеа у проучавању моралног развоја деце не престаје да буде подвргнут многобројним критикама савремених психолога (Миоциновић, 1988).

Мишљење Пијажеа да деца предшколског узраста имају исто поштовање свих моралних правила (не кради, не лажи, не убиј, итд.) и социјално-конвенционалних правила, која регулишу међуљудске односе (правила игре итд.), није потврђено постпијажеовска истраживањима. Насупрот, потврђено је да деца узраста од две и по до шест година праве разлику између конвенционалних и моралних правила, сматрајући прва мање стабилним и непромењивим од других (Βάμβουκας, 1993).

Многи аутори, међутим, замерају и истичу да је Пијаже био претерани оптимиста, јер је сматрао да се морална аутономија успоставља око 11-12 године (Βασιλόπουλος, 2002-3). У теорији Пијажеа, деца узраста од 6-10 године која се налазе у стадијум хетерономног морала, карактерише послушност, покорност одраслима, међутим, савремена истраживања потврђују да деца тога узраста показују тежњу негације својих родитеља или других особа. Већина деце овог узраста верује да родитељи оправдано намећу морална правила, као што је не кради, међутим, иста наглашавају да родитељи немају право да наметну и ограничавају избор пријатеља. Деца овог узраста, дакле, немају хетерономно морално расуђивање – мишљење о свему што им је наметнуто од одраслих, као што то наглашава Пијаже (Brophy, Good, 1974).

### ***Теорија моралног суђења Лоренса Колберга***

Амерички психолог Лоренс Колберг (1927-1987), професор на Универзитету у Харварду, ослањајући се на Пијажеово учење о моралном развоју деце, опширније је представио и створио свеобухватану теорију моралног развоја. Истраживање је почео својом докторском дисертацију (1958), у којој испитује теорију Пијажеа, користећи новије методе истраживања код одрасле деце. Субјекти истраживања

били су 72 дечака узрасти од 10-16 година, од којих су многи од њих поново испитани током других истраживања (Κουράκης, 2004).

Истраживачки метод Лоренса Колберга је индивидуални интервју. Приказујући моралне дилеме<sup>4</sup> у форми хипотетичких прича, Колберг је тражио од деце да дају релевантне одговоре.

Хипотетичке ситуације које Колберг представља у својим причама потпуно су различите од Пијажеа. У историјским причама Пијажеа, деца су позвана не да пресуде понашање протагониста већ учињене моралне радње. У хипотетичким моралним дилемама Колберга, затражено је да се протагонисти (испитаници) сами суоче са датим проблемима и образложе основне моралних пресуда и одлука.

Према Лоренсу Колбергу "садржај одговора" испитаника нема толику важност (зашто и којој моралној вредност даје приоритет, као у дилеми Хајнца да ли је боље поштовати закон или сачувати живот), већ је од посебног значаја "логичка структура одговора", како испитаник размишља када расуђује – мишљење је корен и главни аксиом нива моралне зрелости.

Ако, примера ради, испитаник одговори да "није праведно да Хајнц украде лек зато што је то супротно закону", тада мора објаснити поимање закона, да ли

---

<sup>4</sup> У Европи једна жена је на самрти, болујући од нарочите врсте рака. Постоји лек за који лекари верују да би је могао спасити. То је нека врста радијума, коју је открио апотекар из једног града. Лек је било скупо направити, али је апотекар тражио десет пута више од праве цене лека. Он је платио двеста долара за радијум, а наплаћивао је две хиљаде долара за малу дозу лека. Супруг болесне жене Хајнц, обишао је све познаника не би ли позајмио новац, али је успео да сакупи само хиљаду долара што је било половина цене лека. Хајнц је рекао апотекару да му жена умире и замолио апотекара да му лек прода јефтиније, или да му дозволи да му касније плати. Али, апотекар је рекао: "Не, ја сам открио лек и желим да на њему зарадим новац". Хајнц је био очајан, провалио је у његову радњу, и украо лек за своју супругу.

приступа закону као изазову страха од казне или као регулатору система вредности. То исто важи и у случају одговора "да, Хајнц треба да украде лек, јер ће спасити живот своје супруге". Тада је дужан да оправда одговор којим сматра да живот жене има примат над законом.

Да ли је важан живот жене јер Хајнц осећа захвалност за све оно што је чинила за њега, или зато што је дужност мужа да заштити живот жене, или је живот човека један од највиших вредности? Сваки од одговора указује на квалитативну разлику моралних мисли и различитост стадијума моралног развоја (Κακοβούλη, 2003).

Личност сваке приче суочена је са моралном дилемом где мора да одлучи избор између примене моралног правила или кршења истог за добробит ближњег. У претходној причи, муж болесне жене морао је да изабере: да ли да украде лек или да пусти своју жену да умре. Дакле, испитаник се и налази између две вредности, вредности поштовања закона (да не краде) и вредност људског живота (да сачува од смрти једну особу).

После презентације приче – моралне дилеме, испитивач (протагониста) треба да одговори шта треба да уради човек који се налази у једној таквој дилеми и зашто то треба да чини. Друго питање је према Колбергу значајније, јер открива логичку структуру моралне мисли субјекта и указује на степен моралне зрелости истог.

После сваке представљене дилеме следе питања којима је истраживач назначио ставове – мишљења на различите моралне теме, покренуте у свакој дилеми. Након разговора, следи процес оцењивања субјекта и ниво фаза развоја (Κουράκης, 2004).

На основу анализе својих података, Лоренс Колберг је, као Жан Пијаже закључио да је развој моралне мисли ступњевит. Колберг је дефинисао шест ступњева развоја:

### *Предконвенциони*

Моралне вредности почивају на спољашњим физичким збивањима, рђавом делу и потребама.

Овај ниво садржи два ступња:

- На овом нивоу дете је осетљиво на правила културе и називе рђаво, исправно и неисправно, али те називе тумачи на основу физичких или хедонистичких последица својих радњи. Дакле, ступањ се одликује безрезервним покоравањем правила и уважавањем истих због физичке моћи особа које их намећу, избегавање казне и безпоговорно покоравање сили.
- Наивни инструментални хедонизам. Исправно поступање, исправна радња састоји се из свега што задовољава основне личне потребе и потребе других особа. Постоје елементи честитости, узвратности и подједнаког удела, али увек се тумаче на физички прагматични начин. Узвраћеност је у виду "дај ми воду, даћу и ја теби", а не као лојалност и захвалност. Стога, реципрочност и праведност се схватају као узвраћена услуга.

### *Конвенциони*

Ипуњавање очекивања своје породице, групе или нације, узима се као вредност по себи, без обзира на непосредне, очевидне последице. Моралне вредности се заснивају на испуњавању добре и исправне улоге, на подржавању конвенционог реда и туђих очекивања.

Овај ниво садржи следећа два ступња:

- Добро понашање, је оно које задовољава друге. Блиски узајамни односи су у првом плану. Бити добар значи имати добре мотиве, тј. испољавати бригу за друге, бити добра особа пожртвовања, човекољубља, поштовати међусобне договоре и одржавање односа поверења. Понашању се често

суди по намери "Он је мислио добро", на овом ступњу намера први пут постаје важна и претерано се употребљава.

- Ступањ има оријентисаност на ред и закон. Исправно понашање се огледа у испуњавању личних дужности, поштовању ауторитета и поштовању датог друштвеног реда. Поштовање заслужује онај ко предано извршава своју дужност. Према Колбергу, особе женског пола теже да се задржавају на 3. ступњу, док особе мушког на 4. стадијуму.

### *Постконвенциони*

Моралне вредности и начела постају прихватљива и ваљана мимо ауторитета групе и без личног идентификовања с групом.

И овај ниво има два ступња:

- Ступањ садржи оријентисање друштвеним и правним договором. Постоји свест да су велики број вредности и правила релативна и да су закони договорена средства организације друштва. Исправност је ствар личних вредности и мњења, и свега што је уставом и на демократски начин одређено. Нагласак се ставља на правну тачку гледишта, али је закон променљив.
- Ступањ се разликује од осталих универзално-моралном начелном оријентацијом. Исправност је одређена одлуком сопствене савести која се темељи на послушној логичкој свеобухватности, универзалности и доследности. Морално расуђивање је рационални процес, универзална морална начела су начело правде, једнакости људских права и поштовање људских бића као појединачних особа. Када закон дође у сукобу са начелом, начело има предност (Stojanović, 2003).

Као и Пијажеово учење, Колбергов истраживачки рад добија оштре критике од стране савремених психолога. Упркос критикама, Колбергова теорија развоја моралног мишљења потврђена је емпиријским истраживања. Емпиријска



истраживања Колбергове теорије, укључујући истраживања у САД, Енглеској, Канади, Мексику, Турској, Хондурасу, Индији, Кенији, Новом Зеланду, Тајвану, потврдила су њену валидност када је у питању универзалност прве три фазе моралног развоја и инваријантност њихове консеквентности (Кон, 1991). Што се тиче виших фаза ствар је сложенија, јер како је показала Елизабета Симпсон (1974, Elizabeth Simpson) на бази истраживања Африканаца Кеније, фазе развоја зависе не толико од нивоа индивидуалног развоја човека колико од степена социјалне сложености друштва у коме појединац живи.

### ***Хофманова теорија развоја алтруистичке мотивације***

Теорије Пијажеа и Колберга, фокусиране на интерес когнитивног аспекта моралног развоја, указале су на еволуциони развој стадијума моралног мишљења. Когнитивну и емоционалну страну морала и понашања, везу мисли и емоција моралног развоја, налазимо у истраживачкој когнитивно-друштвеној теорији савременог америчког психолога Мартина Хофмана (Martin Hoffman), професора Универзитета у Њујорку. Главни предмет његовог интересовања је емпатија и осећање кривице (Κακοβούλη, 2003).

Хофман дефинише емпатију као невољно, али понекад снажно, доживљавање емоционалних стања друге особе. Тачније, његова теорија почива на схватању емпатије као афективне реакције која има когнитивну компоненту.

Човек има, тврди Хофман, урођену својствену склоност, способност да доживи емоционално стање друге особе, а такође и урођену способност да се понаша агресивно.

Иако је првенствено афективна реакција, емпатија у Хофмановој теорији има когнитивну и мотивациону компоненту (Hofman, 2003).

Ниво емпатије, емпатијско доживљавање, зависи од когнитивног нивоа, дакле, развој емпатије је директно повезан са свешћу друштвеног постојање.

Емпатија је посредник између опажања потреба или непријатности друге особе и просоцијалног понашања – когнитивне процене о потреби неке врсте помоћи. У оквиру своје истраживачке теорије Мартин Хофман разликује четири стадијума когнитивно-социјалног развоја емпатије:

1. Општа емпатија: од саме прве године када дете примети тугу друге особе, постоји могућност да се и оно исто тако осећа. Оно не може да разликује сопствено постојање од других, и делује као да се њему лично нешто непријатно догодило.
2. Егоцентрична емпатија: дете током когнитивног развоја у другој години, према теорији Хофмана, постиже "објекат трајности", разуме да предмет – објекат постоји и када нестаје из видног поља. Истовремено, у њему расте свест разноликости ипостаса. Дете је у стању да разуме да је друга особа тужна, али не и његову унутрашњу ситуацију. Оно верује да су његова осећања потпуна иста са осећањима тужне особе.
3. Симпатије – Емпатија осећања другог: дете старости 2-3 године почиње да поима улоге других. Свест о улози, о постојању других даје му осећај различности. Оно разуме да свако има своје потребе и различито реагује у одређеним догађајима.
4. Симпатије за животне ситуација другог: у старијем добу дете развија концепт о себи као засебном постојању и идентитету. Схвата да људи могу осећати задовољство или бол не само у непосредној садашњости, већ да су доживели овакве ситуације и у прошлости (Κακοβούλη, 2003).

У васпостављању моралне личности Мартин Хофман је издвојио неколико начина васпитног деловања који утичу на сами развој емпатије:

- деци треба омогућити да доживе разноврсне емоције,
- треба усмерити њихова размишљања на унутрашње стање других особа, као и последице њиховог понашања по других,

- деци треба довољно пружати љубав и задовољити њихове потребе, водити их моралном сазнању (Παλούλια, Τζελέπη, 1986).

Кривица је посебена ситуација у којој особа осећа да је узрочник туђег бола. Да би се развио осећај кривице, неопходне су когнитивне способности. Осећање кривице, по Мартину Хофману, има три компоненте: 1) афективна – чини је самонечење због зла нанетог другој особи, 2) мотивациона – особа тежи да исправи учињено зло или надокнади штету, 3) когнитивна – свест о сопственим поступцима као узроцима туђе невоље. Осећање кривице и емпатија делују као снажни морални мотиви, а Хофман их сматра најважнијим, јер "могу да претворе туђи бол у сопствену непријатност и учине да се особа осећа делом одговорна за туђу невољу [...] и да жели да учини нешто и туђу невољу прекине и олакша" (Миочиновић, 1988, стр. 106). С обзиром да је осећање кривице веома непријатно, јер делује на дечију представу о самој себи, захтева се употреба техника дисциплиновања у коме родитељи указују детету на рђаве последице његових поступака по другоме (Јевтић, 2012) .

Осећање кривице и емпатија делују као снажни морални мотиви, а Хофман их сматра најважнијим, јер "могу да претворе туђи бол у сопствену непријатност и учине да се особа осећа делом одговорна за туђу невољу [...] и да жели да учини нешто и туђу невољу прекине и олакша" (Миочиновић, 1988, стр. 106).

По Хофману, социјализација може на више начина допринети развоју емпатије:

- деци треба дозволити да доживе што разноврсније емоције (али ипак их клонити од више болних),
- усмеравати пажњу детета на унутрашња стања угрожене особе,
- пружати могућности за стављање на туђе место и указивање помоћи; указати кад је та могућност пропуштена,

- пружити деци довољно љубави и задовољити њихове афективне потребе, јер тада неће бити обузети својим личним потребама, већ отворени за потребе других,
- васпитачи треба да вербализују своја емпатијска осећања и да се сами алтруистички понашају (Миоциновић, 1988, стр. 107).

Емпатија према Мартину Хофману представља саставни део васпитно-образованог рада и, заједно са осталим његовим подручјима, чини јединствену целину. Као значајна компонента хармонијски и целовито развијене личности, емпатија у том развоју остварује поливалентну улогу. Она захвата целину човекове личности и прожима најразноврсније изразе индивидуалног и друштвеног живота (Κακοβούλη, 2003).

### ***Импликације теорија у делу Аве Јустина Поповића***

Свака поставка о томе како се човек морално развија и како му помоћи да то што боље чини, има директне импликације на његов морални живот. Изузетно је важно како се приступа теоријама развоја, јер исте утичу на концептуализацију моралних радњи.

Велики број истраживања показује да се, без промена наставничких веровања, не могу одржати промене у моралном васпитању. Васпитачи би требало да се суоче са теоријама моралног развоја не би ли препознали свој став, поредили га са другачијим, учили његове предности и недостатке.

У овом делу рада настојаћемо да своју пажњу усмеримо ка схватању педагошких импликација Аве Јустина Поповића произашлих из *наведених* теорија моралног развоја, дакле, покушаћемо да укажемо на директне и нужне *последнице* – импликације теорија моралног развоја на морално мишљење и став Аве Јустина Поповића.

Из конструктивног приступа теоријама моралног развоја Ава Јустин Поповић закључује да морална личност није пасивна копија, *отисак* стварности већ да је то *процес* у чијем настанку теорије моралног развоја имају важну улогу.

Проучавајући структуру Фројдове теорије о развоју личности Ава Јустин Поповић долази до сазнања да је "Суперего" аутономни део менталног живота појединца и одговара термину свест. Суперего је интернализован морални кодекс заповести које је дете добило од родитеља. Међутим, ако дете одраста у строгом окружењу у којем доминира казна, тада дете прекомерно развија суперего који може довести до психолошких проблема. Ови проблеми могу бити осећај личне неадекватности и безвредности, кривице, чак у екстремним случајевима може изазвати озбиљне неурозе (Поповић, 1983б).

Оно што такође и Ава Јустин Поповић наглашава, а извире из Фројдове теорије, јесте разликовање појма идентификације од појма имитације са циљем да се укаже на сложеност и ефикасност појма идентификације. Идентификација је, према Ави Јустину Поповићу комплексни процес утицаја промене личног постојања детета, које је важно за његово будуће понашање. Она представља селекцију одређених моралних вредности на које ће се дете угледати и искусити последице личног деловања. Идентификација се, према Ави Јустину Поповићу, као концепција васпитања своди на сигнализирање самосталног управљање собом и својим личним моралним оријентацијама (Поповић, 2010).

Пошто је *Жан Пијаже* представник теорије о ступњевима, тј. гледишта да поједини ступљеви развоја имају различите, специфичне законе који управљају функционисањем, он је "покренуо кола" својом науком, савојим истраживањем и створио код Аве Јустина Поповића револуцију у области тајне категорије религијско-моралног развоја ученика и хришћана. Коренима Пијажеових схватања Ава Јустин Поповић разликује три категорије морално-религијског развоја: слуге (δούλοι), примаоци плате (μισθοί) и слободни (ελεύθεροι).

Слуге (δοῦλοι) су људи који држе заповести Божје не из љубави, већ из страха да не буду кажњени. Исти се боје пакла, а не губљења заједнице са Богом.

Примаоци плате (μισθοί) чувају заповести само због награде Божје. Такав њихов став не јавља духовну зрелост, нити потврђује истинско познање божанске љубави. Примаоци плате, као и слуге, налазе се на нивоу закона, не осећају слободу духа. Њихове врлине нису морално несебичне, и љубав Божја не богати њихов живот.

Трећа група, према Ави Јустину Поповићу јесте група слободних људи (ελεύθεροι). Слободу коју задобијају је слобода у Христу. Они не избегавају зло и не творе добро због страха, већ из превелике моралне доброте и љубави према Богу.

Заједничка тачка свих категорија је непоимање истих као засебних путева који воде истом крају, већ су то наследни изграђивачи истог циља. Ава Јустин Поповић указује да човек не може задобити своје морално савршенство ако стоји само на једном ступњу, јер, нити подвижништво, нити природни развој немају вредности ако се човек не налази у моралној заједници са Богом. У последњем стадијуму Ава Јустин Поповић указује да људи задобијају истински осећај дара слободе Божје и постају истински познаваоци исте. Једини њихов страх је губљење заједнице са Богом (Поповић, 1980в).

Хетерономија и аутономија су такође важни концепти Аве Јустина Поповића. Дете у почетку слепо поштује правила која су поставили одрасли, а посебно родитељи и васпитачи. Моралне вредности се преносе притиском или сарадњом. Честе и социјалне интеракције, посебно са својим вршњацима, постају помоћ детету у откривању граница између себе и других. Оно почиње стидљиво да расуђује, да морално мисли, осећа потребу да се према другима понаша онако како би желело да се понашају према њему. Тако постепено морално размишљање постаје делимично или потпуно аутономно (Поповић, 1983а).

Мисао Аве Јустина Поповића је јасна када говори да родитељи и васпитачи имају важну улогу у изградњи дечије аутономије моралности, указује да васпитни поступак треба да буде примеран узрасту детета, а не пуком формалном захтеву. Прве фазе моралног развоја према Ави Јустину Поповићу су нужне за крајњи циљни исход. То значи да процес развоја одликује некакав редослед, промене једног ступња другим одређују правила. Неопходно је да дете успешно и на одговарајући начин у право време задовољи потребе свог узраста како би било спремно да пређе у наредни ступањ, не само хронолошким напретком већ моралним (Поповић, 1998а).

Јасно је да Ава Јустин Поповић сматра да само дете игра активну улогу у сопственом развоју и да није пасивни предмет који средина има под својим надзором, већ једнако организовано уобличава свој свет.

Моралним васпитањем дете се подстиче да само, слободно разуме и процењује начело правде и једнакоправност. Стварањем навикнутог понашања, деца се усађује врећа врлина која магловито условљава имитовању уходаног понашања са садржајним захтевима датог тренутка. Дете мора да разматра противречне ставове, да бира, да превазилази супротности и тако полако почиње независно да расуђује. Моралне одлуке не доноси слепим пристајањем уз неке снаге ауторитета, из осећања страха или љубави, већ умним размишљањем. Најкраће речено, Ава Јустин Поповић је писао да децу ваља суочити са околностима које стварају моралне судове, јер то покреће расуђивање и доношење одлуке (Поповић, 1998б).

Инспирисан *Колберговом теоријом*, теоријом еволуционог система који помаже у схватању морала и формирања модерне научне методе моралног васпитања, Ава Јустин Поповић каже да је морално васпитање вођење човека узлазним путем, а не стављања у његову душу знања којег није било. Задатак васпитача је да зна ниво дечијег мишљења, да ствара са децом на нивоу који је одмах изнад њиховог, да помогне детету да доживи тип сукоба који води свести о већој прикладности следећег ступња. Ваља додати да се подстицање зрелог моралног

мишљења, према Ави Јустину Поповићу, не може обавити без постојања *љубавне послушности* васпитача (Поповић, 1998а).

Једном речју, Ава Јустин Поповић говори о "љубљеној послушности васпитача" као важном основном фактору моралног развоја, савршенству и светости, указујући на пример самог Господа Исуса Христа. Љубавна послушност васпитача је централна хришћанска врлина која у себи рекапитулира све остале врлине, она је својеврсни аретолошки кључ којим се развија човеково морално стање. Дакле, љубавна послушност васпитача је, према Ави Јустину Поповићу, нови и насушни морални концепт, у чијем средишту стоји васпитно-морални идеал светости (Поповић, 1983а).

Непослушност коју Ава Јустин Поповић види у свеукупној школској атмосфери тога времена долази од удаљености човека од Бога, развијајући тако човек егоцентризам и потчињеност греху. Даље Ава Јустин Поповић пише:

"Суштина људског греха јесте непослушност према Богу као апсолутном добру и творцу свега доброга. Узрок те непослушности је самољубива гордост" (Поповић, 1998а, стр. 276-277).

Насупрот непослушности, љубавна послушност васпитача ослобађа ученика од страсти греха и истог спаја са Богом, стварајући моралне, друштвене, политичке, бесмртне, вечне и трајне вредности и начела (Поповић, 1983а).

За Аву Јустина Поповића љубавна послушност васпитача није општи морални принцип, већ суштинско вредносно постојање које води екуменској вољи, самопонижавању и покоравану, које по Ави Јустину Поповићу не ствара једно пасивно морално васпитање, већ активно учешће у конструисању духовног и социјаног света, како истиче и сам Лоренс Колберг (Поповић, 1989а).

Узрастање личности кроз моралну божанску тријад у моралног постојања у духу Колберга, према Ави Јустину Поповићу, има три гносеолошка ступња. Први



ступањ је одрицање од харизматичног разума, од целе душе своје од целог разума свог. На том стадијуму личност се изражава речима: "Credo quia absurdum" (Верујем јер је апсурдно). На другом ступњу личност осећа да се њена гностичка моћ оживљује моралном тријадом и оспособљује се за реалније спознање вере. Овде имамо изражавање личности речима: "Credo ut inteligam" (Верујем да схватам, да разумем). На трећем ступњу сва личност живи у сфери Божанске тријаде, обожава се, очишћава се, постаје око које радосно и чежњиво спознаје морална Божанска начела. На овом ступњу личност изражава себе речима: "Inteligo ut credam" (Схватам, разумем да верујем), (Поповић, 1980б).

Пажње је такође вредно схваће Аве Јустина Поповића о свељудским категоријама моралног мишљења, које налази извор у истраживањима Лоренса Колберга. Према датом у делима Аве Јустина Поповића разликујемо три стадијума категорија разумног и логичког моралног мишљења: "норме" које су од суштинског значаја, јер: а) одређују људске потребе и моралне сукобе, б) подржавају основна људска права, в) нераздељиве су силе (живот, очување живота, квалитет и квантитет живота, својина, истина, љубав, власт, закон, споразум, грађанска права, религија, свест, казна), "елементи моралне енергије" (послушност особи или Богу, одобрење – неодобравање, освета – опроштај, присуство или одсуство права, присуство или одсуство обавеза) и "вредностни елементи", имају значајну улогу зато што чине основу процене одговора субјекта и садрже основне елементе моралног развоја (Егоистичке последице: добар или лош углед, обијање награде – избегавање казне. Утилитаристичке последице: добре или лоше последице за појединца, добро или лоше последице за све. Импликације за идеал и хармонију: подршка личног карактера, подршка самопоуздања и самопоштовања, услуга друштвених идеала и друштвене хармоније, услуга људског достојанства и аутономије. Поштење – искреност: балансирање одлука или улога, реципроцитет, одржавање пропорционалне равноправности, задржавање друштвеног уговор или слободног споразума).

У средишту интересовања ове теорије је критички приступ Аве Јустина Поповића Колберговом поимању моралног васпитања. Лоренс Колберг је био противник облика моралног васпитања које преноси ученицима принципе и смернице са циљем развоја доброг понашања, јер је веровао да то спутава њихов когнитивни развој и изградњи логичких структура моралних мисли (Κακοβούλη, 2003).

Међутим, Ава Јустин Поповић критички приступа Корбергу и тврди да је директно морално васпитање врло важно. Настава одређених моралних начела принципа и правила понашања, даје ученицима конкретне, одређене примере, које могу касније уградити, уродити у своје морално понашање. Такође, Ава Јустин Поповић се не слаже са Колбергом да постоји једнакост моралних вредности у свим културама, већ да различите културе и групе гају различите моралне вредности (Поповић, 1953).

Нема сумње да под утицајем Мартина Хофмана, Ава Јустин Поповић посебну пажњу посвећује емпатији и социјализацији ученика, покретачу развоја емпатије.

Емпатија, према Ави Јустину Поповићу, представља основну карактеристику хришћанског живота, јер ништа није страшније у човеку од неосетљивости и несаосетљивости, двоструко слепило, два ока на души и оба слепа (Поповић, 1983а).

Емпатија има конкретан задатак да уведе човека у разноврсност света осећања, да васпитава његов осећајни укус и мисао. Задаци самог васпитања су, према Ави Јустину Поповићу, "развој емпатијске перцепције и обогаћивање емпатијског осећаја". Развојем емпатијске перцепције човек постаје интегрална личност, осетљив на потребу другог. Повећава осећај за хармонијским творачким ставом, као и осетљивост за свецело стање људских бића. Обогаћивање емпатијског осећаја олакшава разумевање сложених феномена савременог живота. Ава Јустин Поповић наглашава да богатство емпатијског осећаја развија стваралачки дух, посебно у периоду адолесценције, који се показује саосећајним активностима. Са

богатијим емпатијским осећајем човек је способнији да интерпретира морална дела као персонални, културни и друштвени феномен (Поповић, 1983а).

У својим делима Ава Јустин Поповић јасно исказује на важне елементе процеса социјализације детета:

- присуство мајке у развијењу односа са дететом (Поповић, 1998б).
- неговање топле климе породичног окружења (Поповић, 1983б).
- улога школе не као доживљај горких дана и горчине разочарења (Поповић, 1926б).
- група вршњака која укључује осећај боголиког прображења (Поповић, 1983а).
- присуство парохије и Цркве у животу деце (Ibidem).

Дакле, социјализација се, према Ави Јустину Поповићу, дефинише као процес обликовања понашања појединца у друштву, енергично–искуствено учење правила, вредности и интеграција (Поповић, 1983а, стр. 10). Јустинова социјализација ученика најдубље је укореењена у сотириолошком опиту Цркве, дакле, то је процес у коме ученици а) развијају морални разум, мисли, осећања и живот б) развијају морално сазнање, јер је оно мали свитац у мркој ноћи данашњег друштва (Поповић, 1957).

## ФАКТОРИ МОРАЛНОГ РАЗВОЈА ЛИЧНОСТИ

Канадски психолог Филип Вернон (Philip Vernon) сматра да су фактори само категорије за класификацију понашања, а да нису никаква физичка и психолошка реалност. По његовом мишљењу, фактори су погодан начин да се релативно и адекватно прецизно опише личност, дакле, фактори су средства за јасно описивање личности.

Међутим, Гилфорд (Guilford) присталице факторске теорије личности, верују да фактори реално и истински постоје. По Гилфорду, неки фактори су фундаменталне функције организма која се огледа у мишљењу и памћењу, док други по истом аутору су фактори генерализоване навике – утврђени фактори ставова и мишљења. Наиме, фактори фундаменталне функције или генерализоване навике по мишљењу Гилфорда, нису само описи, већ психолошке реалности (Κουκούλης, 2004).

Са друге стране, велики број психолога и педагога новијег времена не прихвата свођење личности на факторе. Њихови приговори заснивају се на тврдњи да су фактори вештачки појмови и изведене вредности, а не реалне појаве (Κοιουμτζόγλου, 2006) .

Будући да се личност непрестано развија, да је стварни процес друштвеног или моралног развоја индивидуални, разлике у схватању личности су велике и односе се на структуру, њене покретачке снаге, и на повезане факторе који имају пресудни значај у свеукупном развоју личности (Јевтић, 2012). То доводи до конституисања различитих теорија о личности, међу којима се посебно истичу: Нативистичка и Емпиристичка.

Нативистичка теорија (натус – урођен), по којој је наслеђе једини и искључиви фактор од кога зависи развој личности. Присталице ове теорије сматрају да од наслеђа зависе, не само способности и темперамент, него и све друге особине личности: амбициозност, марљивост, стрпљивост, упорност (Ценић, Дедић, Петров,

2005). Према Платону (људи се разликују по урођеним особинама), Аристотел учи да су људи рођењем одређени да буду слободни или робови, док Артур Шопенхауер (Arthur Schopenhauer) говори да је природни карактер личности непромењив (Τζάνη, 2004). Дакле, по овом схватању, наслеђе углавном одређује целокупни развој личности.

Емпиристичка теорија је мишљење да је личност искључиво резултат деловања средине, њу је заступао Џон Лок са својим ставом о свемоћи васпитања (дете је *tabula rasa*). Такво емпиристичко схватање заступа и амерички психолог Вотсон (John Watson). Он пише:

"Дајте ми нормалну децу и могућности да их васпитавам у условима у којима желим, па вам гарантујем да ћу од сваког детета направити шта хоћу: лекара, уметника, трговца, а ако хоћете и просјака и лопова без обзира на таленте, особености, склоности, способности и звања њихових предака" (Роџерс, 2010, стр. 156).

Бавећи се питањем сложености и испреплетаности различитих фактора који утичу на свецели развој човековог живота, Бул (Norman Bull) поставља мисао њиховог усаглашавања. Бул сматра да су таква усаглашавања потребна између егоцентричних подстицаја, чије је порекло у индивидуалном животу, и сличних или аналогних подстицаја који произлазе из живота других, са којим је појединац у директном или индиректном односу (Јевтић, 2012, стр. 140).

У духу Була, Ава Јустин Поповић пише да морални живот чини моралну стварност која реално и објективно постоји. Морални живот се састоји из моралног процеса, моралног стања и моралног својства. Као и цела твар, све у природи, тако и морални живот има своју генезу. Развој моралног живота одвија се упоредно са еволуцијом живота кроз историју, према томе, морални живот није статички и непромењива категорија (Πόλοβιτς, 1979).

Постоје, према Ави Јустину Поповићу, извори моралног живота, фактори утицаја на његов развој, фазе развоја, као и промене до којих долази у току развоја. Ава Јустин Поповић сматра да се структура моралне личности састоји из три компоненте: "интелектуалне, емоционалне и вољне", на које утичу унутрашњи и спољашњи фактори развоја саме личности (Поповић, 1934).

### ***Унутрашњи фактори***

Морална личност се формира и развија под утицајем две главне групе фактора: биолошких и социјалних. Психолози често наводе и трећи услов – активност појединца. Овим се наглашава да човек не чека пасивно да га разни фактори обликују и мењају, већ испољава активни однос и према средини и према самом себи.

Карактеристика биолошких фактора је да се одлике и особине личности преносе са предака на потомство по законима генетике. Просто речено, каква ће личност бити и које ће наследне особине имати, зависи од тога какве је поруке примио од својих предака по линији оба родитеља (Томековић, 1960).

Наслеђе је као биолошки важни фактор развоја личности највише проучавано у послератној педагогији. Међутим, када је реч о наслеђу под којим се не може сматрати све оно што се доноси рођењем (Ценић, Дедић, Петров, 2005).

Педагогију интересују биолошке особине моралне личности, јер новорођенче није лист хартије, већ оно у свом биолошком наслеђу носи одређене диспозиције и потенцијале од којих ће се неки испољавати већ у раном детињству, а неки тек касније, током сазревања (Suzić, 2001).

Главни биолошки фактори јесу: нервни систем, ендокрини систем и телесна конституција.

Треба овде додати да смо се само фокусирали на биолошке услове: нервни систем и ендокрини систем.

Нервни систем представља фактор од кога зависи развој личности, јер од његове структуре зависе наслеђене и стечене диспозиције, интелектуалне и друге способности, као и диспозиције за темперамент. Функционисање централног нервног система, а посебно вегетативног нервног система и ендокриног система у великој мери одређује особине темперамента.

Други биолошки фактор је ендокрини систем. По мишљењу ендокриниолога, ендокрини систем, кога чине жлезде са унутрашњим лучењем, управо је најзначајнији за развој личности. Од овог система зависе наслеђене и стечене диспозиције, па и коначна структура личности (Ценић, Дедић, Петров, 2005). Међутим, већина истраживача не прихвата такво мишљење. Они сматрају да диспозиције нису ништа готово и коначно, већ само претпоставке, само могућности за развој једне јединке (Рот, 2010).

Примећујемо да се социологија и психологија теологије у времену када је живео и стварао Ава Јустин Поповић нису бавиле проблемом фактора развоја личности, проблемом наслеђа. Јустинова наука доноси нови, назовимо га морални, правилник развоја личности, јер верује да човек од рођења има инхерентне механизме изражавања морала.

Његова доктрина, нова концепција заснована на теохуманизму ван сваке сумње погађа један болни нерв хуманистичког приступа наслеђу (Поповић, 1980б).

Према Ави Јустину Поповићу наслеђем човек "добија клицу" доброте коју Бог даје људима, и која причињава човеку осећања угодности, радости, осећање које појачава његову вољу за живот, а са тим и тежњу за активношћу и стварањем. Жеља за моралном добротом је инхерентна у човека.

Важно је напоменути став Аве Јустина Поповића да наследном добру (клица доброте) даје позитивну вредност само његов позитиван циљ и сврха, или, боље рећи, веза са принципом моралне личности. У противном случају, појам наследно добро губи своју позитивну вредност. Одсуство, не присутност наследног добра, неминовно се одражава на личност, на специфичност моралног развоја личности, јављање моралног хендикепа. Моралним хендикепом развија се профил некомпензоване личности, инфериорне личности која носи са собом неуротичност и психотичност.

Дакле, Ава Јустин Поповић указује да морално добро ствара тежњу за компензацијом и надкомпензацијом, из којих се развијају стваралаштво и велика достигнућа. Насупрот томе, недостатак истог утиче на усмереност енергије у негативном смислу из које се рађају егоизам, завист, мржња, рушилаштво које деградира моралне односе и стара асоцијалну димензију.

Морална доброта одржава човека безгрешним и вечним, јер, према Ави Јустину Поповићу, интегритет своје личности и хармонију свих њених физичких и метафизичких састојака човек налази успостављањем Богу бића свог, ума, воље и срца свог. Човек мисли Богом, осећа Богом, живи Богом и није у опасности престати бити човек, већ се у том синергизму Бога и човека огледа сва божанска смирена величина човекове личности (Поповић, 1980в). Боголико унутрашње очишћење штити човека од моралног хаоса у којем хармонија личности ишчезава и губи свој морални поредак, у коме се човек одваја од свога духа и отиснио се кроз тајанства овога света без Бога, моралног путовође (Поповић, 1957).

Дакле, доброту, према Ави Јустину Поповићу не треба тражити као идеју јер она не може бити идеја, већ стварност повезана са људским животом. Ако је доброта само идеја онда остаје ван сваког живљења. Ипак, пише Јустин, добро не треба тражити изван света, јер ако би било само изван света, онда је недоступно и бескорисно друштвеној заједници (Поповић, 1980а).



## *Спољашњи фактори*

Поред биолошког фактора, такође врло важан и комплементаран са њим, јесте социјални фактор, који се огледа у укупности свих спољашњих утицаја на личност. Узајамним деловањем, интеракцијом биолошких предиспозиција и спољашњег утицаја, човек се развија као психолошко биће. Због наведених разлога, потребно је разматрати злогу и утицај сваког наведеног фактора развоја личности.

Социјални фактори се у науци обично означавају појмом средина, што значи окружење, социјални миље и др. Подразумева се укупност историјских, културних, економских, политичких, научних и свих других спољних утицаја који делују на личност у току њеног живота.

У науци је било много расправе да ли је јачи утицај средине од наслеђа. Заступници емпиристичког схватања придавали су одлучијући значај средини. У стручној литератури описано је више оваквих случајева. Такав је случај с децом одраслом међу вуковима у Индији, затим, особе познате под именом Каспер Хаузер, која је остављена све до своје шеснаесте године да живи без икаквог контакта с људима у затворској ћелији. У литератури се често помињу прикази социолога Дејвиса, у којима се говори о две девојчице које су изоловане од комуникације са људима. Једна од њих, Ана, и после неколико година упорног рада, успела је да разуме нешто од људског говора. Друга, Изабела, која је живела са глувонемом мајком у једној тамној просторији шест и по година, изгледала је сасвим подивљала и ментално дефектна. Ипак је после интезивне вежбе постигла велики напредак (Рот, 2010, 165).

Према Ави Јустину Поповићу, личност се никада не би формирала када би развој човека искључиво зависио од биолошки наслеђених чинилаца. Формирање и развитак личности више зависи од социолошких фактора. Још додаје Јустин да ће неке способности или посебни таленти "закржљати" или неће достићи свој потенцијални максимум уколико недостају повољни подстицајсредине.

По, Ави Јустину Поповићу, утицај социјалних фактора се испољава кроз *садржаје, форме, средства и ефекте*.

Дејство *садржаја* се манифестује кроз стицање општег и професионалног знања.

*Форме* су друштвене институције са којима се појединац среће у току свог живота и чијим утицајем је стално изложен. Основне и најважније су породица, школа, вера, политичко уверење.

*Средства* социјалног утицаја су усмени говор, писана реч, слика и други симболи комуницирања.

*Ефекти* су резултати који се постижу у формирању личности (Поповић, 1998а).

Ништа није толико карактеристично за Аву Јустина Поповића колико његово тумачење утицаја биолошких и социјалних фактора. Утицај биолошких и социјалних фактора, сам по себи, није довољан. Тешко је веровати да је човек пасиван производ биолошких могућности и друштвених утицаја, да он сам нема у томе никакву улогу. Ава Јустин Поповић признаје улогу и међузависност биолошког и социјалног фактора, али додаје и трећи фактор – улогу саме личности у сопственом развоју (Поповић, 1998б).

## **Породица**

Лонгитудиална истраживања показују да су великани људске историје гледали на породицу као на један од кључних чинилаца развоја и васпитања деце. Породица као природна заједница људи, као основна ћелија друштва и као битан фактор васпитања, један је од тих константних старо – нових проблема са којим се непрестано сусреће наша цивилизација. Због тога је она одувек била предмет интересовања свих оних који су се бавили човеком, васпитањем, или реформом друштва и, зато нема ни једне значајније доктрине у прошлости која не истиче њен

моћни васпитни утицај који, дакако, може бити позитивно или негативно усмерен, у зависности од структуре и степена организованости породичног живота. Историја породице као основне ћелије друштва изазвала је и данас велико интересовање изучавања (Пурић, 2010).

Може се рећи да је породица, поред васпитања и друштва у целини, сталан и снажан фактор човекове персонализације и социјализације. Међутим, однос та три чиниоца и њихов међусобни утицај се мењао и понављао током историјског развоја, у зависности од захтева времена и схватања појединих педагога (Simon, 2004). Тако су нпр. присталице социјалног правца у васпитању тежиле подруштвљавању, не само васпитно-образовних институција, већ и породице, плашећи се њеног могућег негативног дејства у формирању младе генерације. Платон је писао да је васпитање омладине ствар државе, а не толико родитеља, "јер свако више припада држави него родитељима"(Платон, 1971, стр. 279). Аристотел је такође наглашавао приоритет човековог друштвеног бића: "онај ко не може да живи у заједници, или коме ништа није потребно јер је сам себи довољан, није део државе, те је или звер или бог" (Aristotel, 1970, стр. 6). Социјална педагогија (у ширем смислу) није негирала значај породице у васпитању деце, али је на првом месту истицала друштвене интересе који морају бити заступљени и у породичном животу (Πηρυωτάκης, 2000).

У неким педагошко-филозофским учењима присутна је и појава фамилијаризовања школе и друштва, тј. настојање да се позитивни породични односи пројектују и у васпитно-образовне институције. То се одражава у захтевима педагога да однос учитеља према ученицима мора бити очински, родитељски (Квинтилијан, Коменски, Песталоци и др.) и да у школама и заводима треба да влада породична атмосфера, да се међу децом успоставе братски и сестрински односи (нпр. схватања Песталоција, Макаренка и др.), као и схватањима да држава – друштво, треба да личи на добро уређену породицу (Κογκούλης, 2003).

Такође је занимљива и појава сколаризације, пошколавање породице, која се такође јавља у неким теоријама прошлости, а која је и данас актуелна. Породицу су

неки педагози схватили као својеврсну припремну школу деце за даље институционално образовање и друштвени живот (Βασιλόπουλος, 2003). Тако Јан Амос Коменски још 1628. г. пише на чешком језику своју чувену "Материнску школу", која представља детаљан приручник за родитеље како да свестрано (интелектуално, морално, естетски и радно) припреме дете за школу. Он је још онда истицао да:

"Неразумно, дакле поступају родитељи који воде дете посве неприправљено учитељу онако као што се теле води каспину, или као што се крава изгони на пашу у стадо, па нека се учитељ мучи и петља с њим како зна. Али још луђе раде они који прво од учитеља начине страшило а из школе мучилиште..." (Komenski, 1946, стр. 58).

"Дете долази од срца и иде к срцу, али, где дете не долази од срца, неће никад потпуно ући у њ" – каже данска мудрост. "Дете је славуј у кући", истиче албанска пословица, а енглеска тврди "Сретан је онај који је сретан у својој деци". Руси истичу "Мала су деца као густе звезде, које се радују и светле у тамној ноћи", а Чеси говоре "Дом у којему су деца – базар је, дом без деце гробница је". Еврипид (Ευριπίδης) пише "Деца су за све људе њихов живот", а Макаренко упозорава "Наша деца то је наша старост. Правилан одгој то је наша сретна старост; лош одгој наша будућа несрећа, наше сузе, наша кривња пред другим људима, пред целом земљом" (Olport, 1969).

У Старом завету Бог заповеда Мојсију "Кад дође сав Израиљ и стане пред Господа Бога свог [...] да чују и уче да се боје Господа Бога вашег, и држе и творе све речи овог закона. И синови њихови, који још не знају, нека чују и уче бојати се Господа Бога вашег, докле сте год живи на земљи..."(5 Мој. 31, 11-13). На другом месту Бог указује на обавезу сваког родитеља "И нека ове речи које ти је заповедам данас буду у срцу твом. И често их напомињи синовима својим, и говори о њима кад седиш у кући својој и кад идеш путем, кад лежеш и кад устајеш"(5 Мој. 6, 5-7).

Живљење Божјег закона је кључни елемент васпитања и данашње деце "Само пази на се и добро чувај душу своју, да не заборавиш оне ствари које су виделе очи твоје, и да не изиђу из срца твог докле си год жив; него да их обзнаниш синовима својим и синовима синова својих" (*Левт. 4, 9*).

Тако Мојсије недвосмислено наглашава Израилљцима "Привијте срце своје к свим речима које вам ја данас засведочавам, и казујте их синовима својим да би држали све речи овог закона и творили их" (*Левт. 32, 46*). Исте речи понавља и Псалмопојац Давид "Чуј, народе мој, наук мој, пригни ухо своје к речима уста мојих... ста слушамо и дознамо, и што нам казиваше оци наши, нећемо затајити од деце њихове, нараштају позном јавићемо славу Господњу и силу Његову и чудеса која је учинио" (*Пс. 78, 1-5*). У Старом Завету закон Божји је нови морални путоказ очишћења пута владањем речима Господњим.

Родитељску бригу и одговорност васпитања деце исказује и праведни Јов, који је забринуто говорио "Може бити да су се огрешили синови моји и похулили на Бога у срцу свом. Тако чињаше Јов сваки пут" (*Јов. 1,5*).

У Новом Завету Христос "Даде власт да буду синови Божији, који верују у име Његово" (*Јн. 1, 12*), свим људима, дакле и деци. Месијанска радосна вест "Идите по свему свету и проповедите јеванђеље сваком створењу" (*Мк. 16, 15*), укључује и саму децу. Сам Исус благосиља и децу, Еванђелист Матеј пише "Тада приведоше к Њему децу да метне руке на њих, и да се помоли Богу; а ученици забрањиваху им. А Исус рече Оставите децу и не забрањујте им долазити к мени; јер је таквих царство небеско. И метнувши на њих руке отиде оданде" (*Мт. 19, 13-15*).

На другом месту Исус говори "И узевши дете метну га међу њих и загрливши га рече им. Ко једно овакво дете прими у име моје, мене прима; а ко мене прими, не прима мене него Оног који је мене послао" (*Мк. 9, 36-37*).

Породица је друштвена ћелија у којој дете формира навике које утичу на његов будући живот. Породица представља мост који спаја лични живот детета са

друштвеним животом, она је први узрок изградње моралног карактера. У породици се човек рађа и започиње своје морално обликовање, стиче своја морална искуства.

У породици дете добија прва морална спознања, прва уверења, изграђује навике моралног понашања и деловања, која постају јаки темељ његовог моралног живота (Јевтић, 2012).

Не само што Ава Јустин Поповић придаје културну важност породици, он указује на њену драгоценост за морално добро. Породица је жива заједница, живи облик људског друштва. У породици су деца природно подређена својим родитељима. Та природна подређеност огледа се у томе што деца имају у својим родитељима све и сва; они су им рођени, природни учитељи, браниоци, добротвори и помагачи. Због тога је породица једно место где се са највећом сигурношћу може морално васпитавати. Важна чињеница је и та што морално васпитање у породици почиње врло рано, првим дахом детињства (Поповић, 1983б).

Познато је да човек највише научи у свом раном детињству, када је за све утиске највише пријемчив; тада се већ формира његов карактер. Културно-морални карактер породице, према Ави Јустину Поповићу, огледа се у томе што мимо породице и без ње не може постајати ни висока култура, ни високи морал у једноме друштву и једноме народу. Због тог културно-моралног карактера породице, родитељи треба да имају на уму да спремају такве људе, који ће бити кадри да стварају историју своје народу, дакле, да остварују и реализују културно-моралне циљеве човечанства. Родитељи имају задатак да оспособе и спреме своју децу да сво морално благо присвоје у наследство и да га својим трудом и напорима умноже и увећају, да деца буду прави људи, да у духовном и моралном погледу увек буду нови, савршенији. Зло морају паметном строгошћу победити и сузбити, а све добро и племените наклоности да с љубављу негују и развијају. Тако, дакле, породица пише и наставља морал човечанства, има водећу улогу у формирању дететовог базичног осећаја сигурности, формирању ја и над-ја (Поповић, 1989б).

Морални карактер који дете изграђује у породици повезан је са узором које дете има. Дете се највише идентификује са мајком, особом која се њиме највише бави. Уколико је мајка мало бринула о детету дете развија несигурност, уколико се мајка више бавила дететом, дете израста у сигурну личност (Јевтић, 2012).

Војислав Бакић је године 1880. објавио књигу *Поуке о васпитању деце у родитељској кући*, која је, између осталог, имала циљ "образовања српске матере". У тој књизи се, поред осталог, указује на значај педагошког образовања родитеља, а нарочито мајке. Из свега тога произлази да мати, која хоће да васпитава своју децу, мора бити сама васпитана, а уколико то још не би била, треба да се непрестано труди, да постане таква, и то у интересу онога, што јој као матери, мора бити најмилије, у интересу своје деце, а уз то и у интересу своје части; јер зна се да се по деци и родитељи цене, као што се по родитељима и деца оцењују. Нарочито образованији родитељи требало би радом својим да оборе ону изреку, у којој се каже (и у многим случајевима погађа), да паметни и добри родитељи имају глупу и неваљалу децу, нпр. да добра мати има неваљалу ћерку, или да паметан (учен) отац има глупа сина, или да отац јунак има сина кукавицу итд. (Бакић, 1880, стр. 136-137).

Песталоци је писао да је родитељска кућа "темељ" правом васпитању и образовању, а мајка је главни васпитач у њој. Однос мајке и детета мора да се заснива на међусобној љубави, поверењу, давању и захвалности и, по њему, представља фундаментални социјални и емоционални однос, који условљава став детета према људима, околина, свету и највишим етичким вредностима (Πηρύωτάκης, 2000).

Педагошким промишљењем о улози мајке у моралном васпитању, Ава Јустин Поповић пише да она ствара моралну и духовну атмосферу и да од те исте атмосфера зависи формирање унутрашњег човека. Мајка, са којом се деца идентификују, представља њихов узор, преноси морално прихваћена схватања, пожељне особине, жељено понашање, усађује навике и норме из којих се развија права истинска морална личност. Дакле, мајка снажно утиче на когнитивни,

емоционални и морални развој детета, на развијање мотивационих снага и поимање моралних вредности, јер је детињство доба дечије моралне невиности, доба слободног играња, доба интелектуалног опажања (Поповић, 1980в).

Породица и њен кључни значај васпитања и развоја младих одувек су били предмет интересовања, не само са историјског и теоријског становишта, већ и емпиријског. Истраживачка опажања и лаички приступ уверавају да породица у највећој мери обликује личност човека. По Фројду, сви битни поступци развоја личности завршавају се почетком периода латенције. Алфред Адлер, сматра да је рано детињство пресудно у формирању животног стила, док Ериксон указује да се основа здравог развоја личности формира у породичној атмосфери (Πηργιωτάκης, 2000).

Бројна истраживања су показатељи о породици као најснажнијем чинилацу моралног обликовања. Социолошка истраживања у Русији показују да је утицај породице на развој личности снажнија него утицај школе. Према истраживању утицај породице је 40%, мас-медија 30%, школе 20% и улице 10% (Јевтић, 2012).

Према Полу Блуму (Paul Bloom) 50% свецелог развоја (когнитивног, емоционалног и моралног развоја) деце ствара се у прве четири године, 30% од четврте до шесте, а 20% од осме до једанаесте године (Νόημα, Καψάλη, 2002). Запажамо да дете у породици развија целокупни его, своју динамичност, та помоћ која ће бити пружена у првој школи уско је повезана са васпитањем родитеља (Трнавац, 2005). Породично васпитање је кључни елемент моралног размишљања, става, перцепције, перформансе и односа детета према друштву и школи (Κογκούλης, 2003).

Међутим, погрешно је тврдити данас, пише Јоанис Когулис, да су деца више себична него у прошлости, деца свих узраста су послушна или непокорна, лења или активна, само се проблем налази у породици. Родитељи нису у стању да васпитавају своју децу, јер деца не желе празне речи родитеља, већ прате њихове акције, радње



и дела (Κοῦκοῦλης, 2003). Породица ће бити место моралног васпитања за Аву Јустина Поповића ако постоји радна атмосфера, ако се чланови породице међусобно поштују и воле, показују међусобну пажњу и разумевање и ако постоји осећај одговорности за васпитање деце (Поповић, 1980в).

Педагошка функција породице је веома сложен процес који су тумачили и проучавали готово сви значајнији педагози у прошлости. Без обзира на концептуалне разлике значајних педагога у тумачењу значаја породице, сви су се слагали у томе да су породични односи – педагошки односи, који могу позитивно, али и негативно дејствовати (Милосављевић, 2002).

Однос родитеља и деце је централни педагошко-породични проблем. Енглески филозоф и педагог Џон Лок (1967), иако сматра да васпитање треба препустити добром, животно искусном и паметном васпитачу, не занемарује породично васпитање и истиче значај правилног односа између родитеља и деце. Родитељи по његовом мишљењу често претерују у својој "природној љубави" према деци, волећи и уживајући у "оним ситним манама које по њиховом мишљењу доликују деци безазлености" (Лок, 1967, стр. 43). На тај начин "свој рођени пород занемарујемо... и пошто смо их начинили рђавом децом, ми се без икаквог разлога надамо да ће бити добри људи" (Ibidem, стр. 44). Зато је неопходно да родитељи пажљиво и непристрасно посматрају своју децу и да на време отклоне недостатке у њиховом понашању. Са одраслом децом родитељи треба да негују однос пријатељства, тј., треба са њима отворено говорити о пословима и другим стварима, чак их треба питати за мишљење и за савет. Тиме се по Џону Локу постижу две корисне ствари: 1) младић постаје зрелији: "Ако што пре са њим поступате као са зрелим човеком, утолико ће он то пре и бити, и ако га уведете каткад у озбиљне разговоре са собом, ви ћете неосетно подићи његов дух изнад обичних младићских забава и оних безначајних послова на које га троши"; и друго, Лок сматра да: "Ништа не може толико да учврсти пријатељство и добру вољу као искрен разговор..." (Ibidem, стр. 88-89).

Слично мишљење је заступао и Мишел Монтењ (1953) који је критиковао "надмен" и "хладан" однос очева према деци: "По моме мишљењу свирепо је и неправедно не примити их да учествују као удеоничари у расподели наше имовине и као ортаци у вођењу наших приватних послова, кад буду за то способни, и да ништа не подумемо и не скратимо од своје удобности да бисмо обезбедили њихову, кад смо их већ у ту сврху родили" (Монтењ, 1953, стр. 165).

Елена Сапогова (Elena Sapogova) издваја шест типова односа родитеља и деце:

1. пристрасни односи,
2. равнодушни,
3. егоистични,
4. однос као предмету васпитања,
5. однос као сметња у каријери,
6. уважавање дужности одређених обавеза (Јевтић, 2012, стр. 146).

Топлина моралног живљења, праведност, осећај сигурности, доследност позитивно делују на формирање моралног квалитета личности. Топла клима породичне атмосфере је прави показатељ о успешности моралног успона човека. Постојањем породичне моралне клима васпитања Ава Јустин Поповић указује да дете осећа своје постојање као личност, а не као број, осећа љупкост, а не презрност (Поповић, 1987).

Анте Вукасовић (1977) наглашава да је успех и снага васпитног деловања да родитељи постигну ауторитативан став у односу на децу. Тешко је васпитавати без ауторитета. Већина се родитеља у жељи да задобију љубав деце служи кривим поступцима: попуштањем, подмићивањем, недоследношћу итд.

О проблему родитељског ауторитета Ава Јустин Поповић је детаљно писао, наводећи примере лоших и лажних ауторитета (нпр. ауторитет дистанце, ропске љубави итд.), истичући да је битан, пре свега општи тон породице, који се ствара

квалитетом "сопственог" понашања и живота родитеља, најправилније, најразумније и смишљене педагошке методе неће донети никакве користи ако је општи тон родитељског живота рђав. Једном речју, за Аву Јустина Поповића однос деце према родитељима је јасно фиксиран. Деца требају имати према родитељима осећај страхопоштовања, извесну бојазан, респект спојен са љубављу. Тако се страхопоштовање изражава у драговољној послушности и у вршењу дужности с радошћу без присиљавања. Код деце, поред страхопоштовања, треба бити развијен осећај благодарности, који ће потицати из свести о томе да су исти од родитеља примили живот и сва остала добра. Дакле, понашање деце треба бити далеко од сервилности и од крајње непослушности (Поповић, 1983а).

Књижевни корпус Јустинових дела препун је наглашавања важности личног моралног примера родитеља. Примећује да васпитању деце не користе толико речи, колико штете сами примери. Родитељи су често узор својој деци. Дете запажа, органски упија и опонаша оно што раде старији. Мишљења, поступци и речи одраслих за њих су увек ауторитативни по себи. Деца се идентификују са њима и прихватају и оне облике понашања које можда ни сами родитељи не оцењују као добре.

Првобитном моралном васпитању, буђењу морала детета, најважнији је живи пример родитеља, који Ава Јустин Поповић види у еванђелској причи о блудном сину, односно, брижљивом отацу, која, и по форми и садржају, припада ремек делима светске књижевности. Отац не критикује династичко понашање детета, његово непоштовање, дрскост, бестидност и његове лудости, нити ограничава његову слободу, већ без иједне речи или савета, остаје ћутљив, пун љубави и испуњава захтеве млађег сина "Јер овај мој син беше мртав, и оживе и изгубљен беше, и нађе се" опрашта и слави. Радост, пригрљење свога изгубљеног сина, као и претходно учешће у болу и паду, кључни су елементи морала чланова породице, као и морала сваког човека. Родитељи са децом као чланови тела Цркве позвани су да се обуку у Христов морал и вредности (Поповић, 1998а).

Схватање моралног неуспеха детета постаје очигледно када родитељ постају свестан свог моралног неуспеха. Живећи у љубавној заједници са децом, родитељи постају савршени сапутници морала (Γεωργίου, 2000).

Љубав као важно обележје, мати и извор сваког васпитног моралног блага породице, почетак и крај врлине, архитект личности, према Ави Јустину Поповићу важни је елемент породичног васпитања (Поповић, 1987). Он сматра да љубав мора бити јасно изражена, не претерана, јер таква ствара потпуну асоцијалност, инфантилно, револуционо понашања. Дете се може формирати као егоистична особа, неспособна са успостави равноправне односе са другима, да понекад одлаже задовољење својих потреба и да поднесе разне фрустрације (Поповић, 1957).

Констандинос Врахња (1983, Κωνσταντίνος Βραχνιάς) наглашава да је улога породице у моралном васпитању знатно важнија уколико је поимање породице као институције божанског порекла .

Морамо овде такође истаћи да породица за Аву Јустина Поповића није само социјална категорија, већ Црква у малом. У њој је сав живот као у Великој Цркви, иста Истина, иста Љубав, исте врлине, исти морални закон (Поповић, 1989б). У хришћанској породици васпитање деце носи морални печат. Извор породичног васпитања обogaћен је моралном аретолигијом. Сама истинска моралност заснивана је знањем о добру. Дете само у породици, наглашава Ава Јустин Поповић спознаје смисао тајне добра, дете само у породичном смислу живи тајну савршенства на земљи, живот доброте, морал истине који се лепи за његову душу и развија морално осећајно понашање истога (Поповић, 1987). Сјај такве хришћанске породице, њена непобедива духовна снага сија не само унутар ње, већ излази ван њених граница и домета. Вољени родитељи преносе деци поруку о добру и злу, помажу деци да развију своју личност, став према себи, према Богу и ближњима и припремају златни морални пут за своју децу (Поповић, 1998а).

Из свега што је речено, јасно је да је породица врло важна животна заједница, јер, када се развије до највишег степена, представља најсавршеније људско друштво. Оне породице чији је живот блиско везан за морал, јесу место где се остварују најповољнији услови и развитак општечовечанске љубави и индивидуални многострани развитак појединца. На тај начин, највећи морални идеал љубав налази свој израз и реализује се у породици. (Поповић, 1983а).

### **Васпитно образована институција**

Од најхитнијих и преких питања за будућност друштва је питање васпитања. Побољшање и ефикасност образовног система у великој мери отежава сложеност и муклост нашег времена. Плурализам културних сугестија, еколошки проблеми, немогућност појединца да доминира у област свог личног деловања не заобилази поље васпитања. Концепција плурализма и сложености живота, релативизам вредности не помажу сазревању личности и интеграције младих. Неједнакост, институционална криза, стварање нове институционалне неправде, постојање привилегованих и мање привилегованих, препреке су васпитању у стварању друштва са људским ликом. Резултат овакве ситуације је анонимно омасовљавање младих, њихово некритичко преузимање производа данашње културне индустрије. Често исти пасивно прихватају идеје и веровања група или покрета и постају догматични, фундаменталисти и равнодушни. Школа је била и остаје васпитна институција и потреба цивилизације. Она, као организована заједница, најбоље ће се одазвати циљу васпитања, које се заснива на конкретном психосоматском развоју васпитаника, њиховим потребама и интересима у изградњи слободне и иницијативно критичке личности динамичког појимања живота и света (Бранковић, Микановић, 2011).

У склопу деловања свих фактора који утичу на морални развој личности, васпитна функција школе данас заузима значајно место. Појавом организационог друштва јавља се и школа као прва најстарија и најразвијенија институција, која се мења и прилагођава потребама и променама друштва (Сузић, 2004).

Ава Јустин Поповић је увек настали задатни проблем делио на две чињенице, чињенице које су везане за прошло време као најбољи показатељ за рад у будућност, и на присутне околности које су такође реалне у данашњој заједници. Тако школству Ава Јустин Поповић даје двојаки приступ: први историјски, а други се суочава са изазовом моралног васпитања и моралног раста ученика (Пјевач, 2007).

Школа се код многих народа у прошлости одликовала идеалима. Тако је код старих Грка стремљење било ка ритму, циљу и хармонији. Следећи ту идеологију, у школама се предавала музика, у ширем смислу математика и гимнастика, примењиване у свакодневном животу.

Други европски простор био је привржен реторици, граматици и римској култури.

У Америци се рађа нови систем, нови школски правац заснован на социјализованим условима, па се по америчком схватању љубави и слободе ствара нови вид школе. У Немачка се јавља такође особеност где се кроз нови систем, тест испитује способност детета и његово интересовања. У Француској се, под утицајем Бинеа, ствара још један вид нових врста школа које се нарочито односе на децу ускраћену за осећај пажње, недостатка чула слуха, вида и ослабљених сензуалних активности (Βασίλόπουλος, 2003).

Ава Јустин Поповић примећује да се таквим радом и ритмом ломи структура школства, губи се поредак и континуитет правих вредности и осећај за ритам моралног усавршавања ученика. Јустин је истицао друштвену условљеност васпитања, полазећи од тога да економски односи, класни интереси и научно-технички прогрес стварају школу која одговара одређеној "друштвеној организацији" и на потпуни морални преображај школе гледао реалистично, увиђајући да без друштвених промена нема ни промена у моралној оријентацији школе, али је уједно истицао значај педагошке реформе у настави и школи у целини (Поповић, 1926б).

Друштво преко школе остварује плански утицај на развој детета. Школа је под утицајем друшта, односно она је снага која има највећу моћ у друштву. Друштво не сме прихватити школу као уточиште, већ она мора бити одгојна установа за свецели морални развој младих људи (Вуковић, 1972).

Школа није значајна само због свог планског и систематског утицаја. Полазак у школу значи полазак у нову средину, успостављање нових социјалних односа и почетак осамостаљивања детета (Микановић, 2011). У школској средини формиран је комплекс друштвених односа регулисан од стране регулаторног оквира како би се обезбедило несметано вођење наставе на основу дисциплине и послушности, иако непослушност и недисциплина нису ретке.

Школа није место где се само спроводе школске активности, већ је она формирана динамична јединица, институција слободног дружења (Микановић, 2010). Школа је "збир појединаца", изграђена на основу спољних критеријума и унапред одређених циљева. То је "стандардна група" дизајнирана за пренос знања кроз процес учења и социјализације ученика. Међутим "стандардна група" има значајну едукативну вредност, када се развија у "неформалну групу" приказујући карактеристике доследност, заједничких норми и лидерства које су опште прихваћене од стране њених чланова (Млárмлас, 2007).

Код Аве Јустина Поповића налазимо да заједничко деловање у слободној атмосфери доводи до тога да се ученици осећају као део тимске групе. Они заиста чине колектив повезан тајанственим спонама, које код истих стварају заједничко осећање и заједнички мотив. Стиче се утисак да је такво друштво уједињено вођењем моћи упијајућег свесног ума и прожето духом заједништва. Дух заједништва који повезује школу и управља њоме јесте дух социјалне интеграције. Дух у којем није усађена пасивна поука и коме је потпуно стран било какав облик такмичења и личног интереса. Васпитаникова мудрост и дисциплина чекају да буду пронађене. Школа треба да остави места његовом духу и пружи му прилику да се

размакне знајући да уобичајне ученикове одбрамбене реакције и стечене инфериорне особине у целини стварају сметњу у ширењу његовог духа живота (Поповић, 1993).

Школа као васпитна институција је важна за друштво, јер је данашње друштво, друштво великих промена које захтева више моралности (Jevtić, Knežević-Florić, 2011). Школа има задатак да учини младе друштвеним бићима, да помогне човеку да буде свестан свог постојања, да буде свестан као персона и као члан друштвене скупине да може да учини друштво бољим или горим него што јесте (Јевтић, 2012).

Данашње друштво није имуно од моралне кризе, отуда је неопходно да школа развија истински лепу, моралну климу подстицајног окружења, јер она као ванземаљски туђи свет постаје нови свет детета, свет свакодневне његове реалности, његова стварност и свакодневница. Школа је један од важних фактора која сједињује остале факторе и кординира њима ради јединственог утицаја на младе у складу са постављеним моралним циљевима. Ава Јустин Поповић је у својој концепцији школе велику пажњу посветио друштвено-моралној активности ученика, њиховом удруживању, равноправном положају у друштвеном животу, залажући се за самоуправљање у битним питањима друштвеног живота и рада. Сам ученик у том организованом друштву, школи, биће покренут решавању моралних и друштвених проблема, право да живи без страха и анксиозности (Поповић, 2007).

И поред многобројних тешкоћа васпитног рада, школска заједница је позвана да помогне узрастању квалитета живота ученика, њихове префињености, осетљивости, стицању отвореног критичког духа, помаже истом да развију снаге које постоје у њему (Микановић, 2009б). Школа се не базира на разиграном понашању без циља и задатака, већ учи децу понашању заснованом на раду, уз елементе игре које такође има своју сврху и намеру и чији је корен усмерен према неком задатку и успеху. У школи, дакле не доминира игра већ рад. Игра се обилно користи, али не против три темељне улоге школског рада: тежње према тачности, доследности и



пажње. Без ове три карактеристике школа престаје бити васпитна установа, већ би постала школа – игрица (Порлода, 1984).

Интересантно је Јустиново тумачење школског рада, којег он веома дубоко поима и цени, дефинишући га као један од основних принципа васпитног деловања и великог моралног значаја. Помоћу рада, школа спрема ученика за будући живот, учи га како да самостално ради и наоружава га сумом знања које ће се сварити у његовом телу и крви и срастати са њим (Поповић, 1998а).

У делима наших научника налазимо два важна фактора школе који утичу на лични морални живот ученика, и то: *школска лепота* (Сузић, 1998) и *лични однос наставника и ученика* (Бранковић, Микановић, 2011).

– *школска лепота.*

Лепота школе, према Ави Јустину Поповићу, има водећу улогу моралног развоја и васпитања, као и моралног става детета. Старе, неадекватне школе у облику логора и малих мрачних соба негативно утичу на когнитивни, емоционални и морални развој ученика. У извештају о Сарајевској Богословији, 1936, јуна 16/29 Светом Архијерејском Синоду – Сремски Карловци Ава Јустин Поповић износи стање о интернату и животу школе:

"У учионицама по плафонима и у прозорима има много црне паучине, која се месецима није чистила [...] Прозори на учионицама су у ствари прозорчићи и налазе се на врху, те су учионице без довољно светлости [...] Клупе су старе и нефарбане давно" (Поповић, 2007, стр. 593-601).

Дакле, школска атмосфера утича на ред и дух моралног обликовања појединца, рађање и развијање лепоте моралног делања. И зато Ава Јустин Поповић указује на потребу стварања радне атмосфере која преображава човека и ствара морално поверење и подршку појединаца.

– *лични однос наставника и ученика.*

Школа, према Бранету Микановићу (2011), заснована на принципима еманципаторског васпитања, успоставља педагошку атмосферу у којој се врши усвајање знања и тумачење појава, процеса и односа, али кроз сучељавање партнера (ученика и наставника) који кроз интеракцију уче. У таквој школи развија се знање, формира идентитет свих ученика, солидарност и одговорност, које су као вриједности једнако потребне појединцу и друштву.

Тим тоном Ава Јустин Поповић пише да међуљудаски однос наставника – ученика чини школу извором моралног понашања ученика, као и њиховог дугорочног узрастања и формирања самоваспитне зреле моралне личности. Међутим, ако се према ученицима испољава аутократски однос и ако се не поштује њихова личност онда ће се другачије развијати. Неосетљивост и недостатак интерперсоналног односа ствара морални проблем (Поповић, 2007).

Џон Дјуџи (1937) је много ценио улогу школе у моралном формирању ученика. Он је тражио да школа постане сам живот, а не место где се припремају ученици за живот. Ученици морају учити из живота, а не само о животу који им се преноси књигама.

Идејом Џона Дјуџа Ава Јустин Поповић указује да у школи ученици енергично развијају смисао човековог опстанка, заузимају правилан став према животу, свест о припадности свога геноса и осећај дужности и одговорности. Школа је развијен и снажни чинилац васпитног деловања и моралног живота појединца и има задатак да оријентише ученика на размишљање и самостално решавање моралних проблема. Она пружа живот у правцу изграђивања моралног спознања, моралног уверења, ставова и моралног развијања позитивних моралних особина (Поповић, 1998а).

Љубомир Крнета (1963) наглашава да школа дуго остаје без одговарајућих теоријских утемељења на којима би се програмирала ефикасна васпитна пракса у подручју њене делатности.

Школа мора бити морално добро, јер спрема ученике не само за практичан живот, већ да исти постану прави људи<sup>5</sup>.

Ава Јустин Поповић наглашава важност васпитања воље и карактера, а не нагомилавање знања. Школа не треба да ствара код васпитаника дух притиснут, отупео и зморан, већ да код својих ученика пробуди смисао и одушевљење за живљење идеалних моралних добара. Тако, према Ави Јустину Поповићу, школа чува васпитанике од самовоље, од суровости, од материјализма, страсти за уживањем, од блазираности. Све те појаве које се често запајају код деце бацају у бригу њихове васпитаче. Школа која је у стању да отклони те појаве, према Ави Јустину Поповићу јесте морално добро у најлепшем смислу (Поповић, 1935а).

Говорећи о школовању и моралном развоју Христос Василовулос сматра да школа у процесу моралног формирања ученика може обављати две улоге: конзервативну и развојну. Христос Василовулос мисли да школа која развија конзервативну улогу своди морално васпитање на то да се на ученика пренесе "врећа знања". Школа са конзервативном улогом даје готове одговоре, настоји да индотринира ученика моралним нормама и процес васпитања заснива на поставкама ауторитарне етике и ауторитарне педагогије. Међутим, школа која преузима развојну улогу (a growth role), интересује се да помогне ученику како би он могао максимално да реализује лични морални потенцијал (Βασιλόπουλος, 1993).

---

<sup>5</sup> "Преживела сам концентрациони логор. Очи су моје виделе ствари које не треба видети око човечије. Коморе гаса изграђене од угледних и знаменитих инжињера. Деца отрована од образованих лекара, жене и бебе убијене од стране наставника и Универзитских професора. Зато сам опрезана и скептична према васпитању. Мој захтев је: Помозите својим ученицима да најпре буду Људи. Никада не треба да школа производи образована чудовишта, квалификоване и веште психопате, школоване криминалце. Читање, писање, правопис, историја, математика су важни само уколико служе да наши ученици постану Људи..." (Μπουσκάλια, 1990, стр. 156).

Неопходно је указати овде да Ава Јустин Поповић нарочито истиче дубоку условљеност школе и моралног васпитања са тварачком моћи појединца. Његов приступ школи и школској науци представља неку врсту критике на постојећа наглашавања важности конзервативне улоге школе. Он критикује "старо" схватање школе, које није могло и не може задовољити ученике и врло их је често остављало без упуства у тешким моментима практичног живота. Улога школе треба полазити од детета и његове проробе, и читаво морално васпитање мора бити засновано на дечјем раду и самоактивности. Школа помаже ученику да створи облик живота, изгладнелог унутрашњег постојања (Поповић, 2007).

Џеклин Вилсон (1976, Džeklin Vilson) полази од тога да морално васпитање значи више од давања тачних одговора, дакле треба оспособити ученике за адекватне одговоре моралног одлучивања на основу усвојених критеријума којима судима. Важно је усвојити начела као критеријуме којима судимо о разним моралним кодексима и ауторитетима, а не толико о специфичном садржају моралног понашања.

Овде Ава Јустин Поповић одређије морално васпитање као борилачки процес саме личности са новом средином. Фокус школе, према Ави Јустину Поповићу, није на "структури дисциплине", већ на потенцијалима ученика, а посебно на развоју адекватних појмова о себи "self-concepts" (Поповић, 1983б).

По учењу Никоса Петрулакиса (1976, Νίκος Πετρούλακης), школа је типичан пример средине која "сипа" духовне и моралне елементе у сасуд који се зове ученик. У проучавању улоге школе у моралном формирању ученика, неминовно је поћи од Јустиновог поимања "људског постојања" и васпитања као "револуционе праксе људи". Ако школа свој процес васпитања не обликује и конституише као облик и процес револуционарног деловања, тј. као практично критичке делатности, не може у нашем друштву испунити своју револуционарну улогу, тј. не може успешно да развије свестраног, стваралачког, моралног и слободног ученика (Поповић, 1998а).

С обзиром на то како Никос Петрулакис одређује појам школе, њен значај у процесу развоја моралне личности и њеног припремања за живот, можемо са правом уочити суштинску разлику концепције школе Аве Јустина Поповића и педагошке концепцији поменутог аутора, у којој је школа схваћена као школа без перспективе, као школа која у свом циљу нема модел потребне будућности. Према учењу Аве Јустина Поповића, школа у делу Никоса Петрулакиса нема елементе револуционе праксе ученика које сједињују практично и критичко, већ је исти аутор те две њене компоненте вешто раставио, редуцирао и осиромашео (Поповић, 2007).

Школа је извесна бујица и стихија, која је, као свака снага те врсте, подложна спровођену циљева васпитања, како би корисно, а не погубно, одговорила на човеков захтев (Јевтић, 2003).

Васпитни задаци школе, а посебно задаци моралног васпитања данашње школе, декларативно су схваћени, нису конкретно одређени, те Ава Јустин Поповић јасно указује да школа без морала срља у фазу одумирања личности:

"наша интелигенција лута [...] наша школа плански сужава човека, смањује га, снижава га, јер систематски изгони из њега све што је вечно, све што симболизује бесконачност и бесмртност, све што носи у себи дубину и висину, а због тога је наш интелигент постао човечуљак, хомунцулус, крњ човек, непотпун и очајно неготов" (Поповић, 1926а, стр. 387-388).

Марица Деклева (1968) сматра неопходност самосталног предмета моралног васпитања, јер морални суд није ствар само емоционалног доживљавања и емоционалне реакције већ је истовремено и ствар интелектуалног сазнања.

У свом истраживању *Ефекти методе подстицања у моралном васпитању* Бисера Јевтић (2012), наглашава да морално васпитање, као саставни део сваког школског часа, обезбеђује могућност решавања проблема моралне осакаћености и развија ефикасност васпитног формирања моралне личности, навика, понашања и критичког мишљења ученика.

У идејама Аве Јустина Поповића постоји концепција неопходности школског часа да покреће функције здравог однос према моралу, морална схватања, понашања, особине, ставова као и моралне вредности. Једном речју, Ава Јустин Поповић је нагласио да школски час мора да има методику моралног васпитања и методику формирања моралне личности (Поповић, 1953). Управо овака Јустинова реч, Јустиново предањско сагледавање, поимање и разматрање јесте оно што доприноси преовлађивању схватања о школи као пасивној и једнодимензионалној институцији. Школа је живи организам која *развија моралну емоционалну климу и моралну свест* ученика чинећи га слободним творцем друштвеног живота.

Морална емоционална клима школе ствара међуљудски однос и развија следеће способности:

- Емпатију, саосећање,
- Самопоуздање,
- Социолошко емотивну способност.

Док је морална свест ученика усмерену пре свега на:

- интересовање за сопствено постојање као индивидуалног ентитета,
- интересовање за друге, осећај солидарности, задобијање дијалога сарадње,
- интересовање развоја личних животних ставова и вредности,
- спознање моралне лепоте и осећај моралног савршенства (Поповић, 1993).

### **Наставни план и програм**

Крај 20-ог века карактеришу бројне промене на научном, технолошком, друштеном и културном пољу, промене које значајно утичу на стварање и развијање нових прилика, нових услова у моралном васпитању. Међутим временом се показало да поред блиставог и драгоценог развоја науке, друштва и културе, многи проблеми људског моралног живота измичу њиховом тумачењу и опажању. Да би се одговорило на данашње изазове, промене у друштву, науци и култури морају бити

праћене променама у васпитању, и то не само у области циљева и садржаја, већ и у домену очекиваних резултата. У том погледу, при изради наставног плана и програма мора се водити рачуна о многим аспектима и специфичности школе и њених ученика. На тај начин према Ави Јустину Поповићу се путем наставног плана и програма сједињују две супротне тежње, тежња ка *глобалној димензији* – ради одговора на изазове које нико не може да избегне, и тежња ка *локалној димензији* – ради прилагођавања наставног плана и програма могућностима и потребама средини којој је он намењен.

Историјски посматрано, наставни план васпитања јавља се пре постанка засебне гране "Науке васпитања". Од стварања "првородног" човека и његовог економског развоја (нпр., преношење знања млађој генерацији о коришћењу лука и стреле за најлакши лов плена), запажамо прве кораке у откривањењу почетних идеја *наставног програма човечанства* (Jevtic, Stosic, 2014).

Међутим, од тренутка када школа представља важну грану друштвеног живота, настаје посебан педагошки систем о стварању наставног плана и програма. Јављају се различите идеологије о наставном плану и програму, и то: *Академска идеологија, Идеологија друштвених резултата, Идеологија друштвене реконструкције, Идеологија изучавања детета* (Τερζής, 2010).

#### *Академска идеологија*

Према присталицама ове теорије, фокус интересовања усмерен је ка научном знању које доминира у изради наставног програма. Ставови ове теорије конципирани су у наведеном тексту "Имитација знања је начин да постанемо савршени људи, одређује најзначајнију активност којој мора бити посвећен наставни програм општег васпитања. Знање даје особи све информације на којима се може ослонити и развити као човек слободног ума и као члан друштва" (Φλούρη, 1983, стр. 32). Очигледно је да ова теорија има за циљ опстанак и развој науке и ширење научних знања. Знање према овој идеологији постоји ван појединца и независно од

њега, човек је позван да усвоји знање и да га прихвати. Циљ школе је управо да посредује између знања и ученика. У том смислу, ученик није енергични носилац тражње и открића знања, већ пасивни прималац идеје знања наставника (Грандић, 2001). Оно што треба нагласити јесте потреба посредовање других наука у циљу развоја наставног плана и програма (Βρέττου, Καψάλη, 1994).

### *Идеологија друштвене ефикасности*

Према овој теорији, значајни приоритет даје се заједници у којој особа живи. Пошто је главни корисник "производа" школе друштвена заједница, школски програм је дужан да узме у обзир пре свега социјалне потребе и на основу њих да планира способности и вештине које жели да усади у младе људе (Παλασταμάτη, 1996). Само таква наставни програмом ће омогућити особи да се укључе у креативност заједнице, да допринесе развоју друштва и добробит других. Учење се посматра као промена понашања. Наставни циљеви морају бити јасно дефинисани, тако да се може контролисати процес учење, да се докаже видна промена понашања. У смислу појимања знања, поглед присталице ове теорије поклапа се ставовима академске теорије. Прихватају да знање почиње изван појединца, постоји у објективном свету. Сматрају да знање има вредност у мери у којој доприноси развоју способности или вештина друштва. Идеологија друштвене ефикасности малу вредност придаје детињству. Детињство је фаза развоја који има смисао за човека и друштво само зато што припрема дете да живи као грађанин. Дете је прва материја која ће дати коначни облик – облик држављанина (Φλούρη, 1995). Од главних заговорника ове теорије јавља се Робинсон (Robinson), главни чинилац ревизије наставног плана и програма у Савезној Републици Немачкој. Робинсон је тврдио да је за састављање школских програма потребно је да претходи формирање листе вештина и способности које особа мора имати особу да би се придружила креативном друштву (Πυριωτάκης, 2000).



### *Идеологија друштвене реконструкције*

Полазна тачка ове теорије је да друштво нема задовољавајући ниво и зато га треба побољшати. Дакле, централно место у овој теорији има друштво. Основна намера није очување и одржавање постојећег друштвеног статуса, већ побољшање истог. Ова теорија некако наглашава аутономију школе која ствара друштвене промене (Βρέττου, Καψάλη, 1994). Љубитељи идеологије наглашавају прво друштвене реконструкције. Акцент је приписан ученику који треба да развије критичке способности, да идентификују недостатке и слабости социјалног система (Salkind, 2000). Знање треба да буде усмерена на разумевање спољашњег света кроз поређења прошлости, садашњости и будућности, као што је предвиђено од стране аутора програма и самих студената. Учење је процес који доприноси мењању ствари и догађаја и средине. Дакле, ученици стичу вештине које им омогућавају да критикују, да свакодневно обликују свет (Φλούρη, 1995).

### *Идеологија проучавање детета*

За разлику од претходне две идеологије, *идеологија друштвене ефикасности* и *идеологија друштвене реконструкције* које у центар наставног програма постављају друштво, чак и на другачији начин, идеологија изучавање детета потпуно игнорише друштво и као полазну тачку поставља развојног човека. Почетком 20. века јавља се покрет «vom Kinde aus», који налази почетак и крај сваке педагошке енергије у детету. Васпитање треба да тежи развоју критичких способности и вредности самог васпитаника, дакле, да наставни план и програм активира вољне снаге самог ученика. Дете, иако је самостална и независна личност, треба доћи у сусрет са творевином, чињеницама и околностима које ће му омогућити да стекне искуство и да се обликује у њима. У том смислу, учење је резултат интеракције окружења и знања, енергично сакупљање искустава ученика, усвајање општих и посебних знања о свету, развијање интелектуалних способности, социјална и практична умећа и навике (Норф, 1982). У овом оквиру потврђује се јединственост

појединца и поштовање индивидуалности у остваривању следећих циљева: препознавање, присећање и решавање проблема (Мікановић, 2011, стр. 571).

Основна улога Наставном плану и програму у Јустиновом схватању не састоји се преношењу и "усађивању" знања у главе ученика, вербалном преношењу знања, тако да се ученик посматра као пасивни прималац знања. Ава Јустин Поповић је оштро критиковао пасивно учење које се своди на памћење чињеница, поимање знања као спољашњег елемента, елемента изван ученика који треба усвојити, већ се залагао за активно учешће ученика у процесу наставе како би се остварио нови идеал хармонијско развиће свих чула (Поповић, 1987).

Ава Јустин Поповић наводи да само васпитање не треба да омогућава изградњу знања, већ развијање функционалних компетенција које су неопходне за живот у сваким друштвеним условима који се свакодневно усложњавају и проширују. Да би се одговорило на те промене у друштву, мора постојати промена у самом васпитању, у *погубном* наставном плану и програму, како Ава Јустин Поповић пише:

"Ја сам сигуран троструко благодатна Господо да би Вас наша свеколика богословска омладина убројила у Исповеднике Православља, кад би Ви изменили овај погубни наставни програм" (Поповић, 2007, стр. 580).

Такозвана "експлозија знања" без активности ученика, већ складиштење података, позива васпитача да правилно процењује спремност васпитаника и ствара правилан интерес истих. Термин спремност је нови *орос* едукативне терминологије и указује на спремност ученика при енергичном учесовању у решавању проблема наставне јединице. Ученик показује спремност учења уколико његов напор даје одређене резултате. Пажњу треба посветити стресу који може да креира негативан став детета према наставном плану и програму (Καραϋλάττος, 2000).

Према Ави Јустину Поповићу само питање наставниг плана и програма и његовог правилног заступање приликом преношења знања на васпитанике подређује се принципима дидактичког карактера. Даље, Ава Јустин Поповић

наглашава да је важно створити наставни план и програм, да не буде стега природног развоја самог васпитаника "да не буде шарени накит, блеф, него смишљен практични пут ка поузданом успеху" (Поповић, 2007, стр. 569).

Наставни план и програм је неопходан за саму школу, јер се њиме штити прекомерно раскомоћивање које може бити врло штетно, штити ученике и наставнике квалитетном испуњавању задатака. Он је документ законске снаге који обезбеђује једнак ниво образовања за све ученике (истог типа школе), независно од самог региона где се школа налази (Μπovίδης, 2004). Школски наставни план је слика комплетног школског рада јер обогаћен искуством времена и прилагодљивим методама даје најреалнију представу васпитно-наставног рада. Као важна делатност човековог свеукупног деловања и вазни фактор интелектуалног исхода настава представља процес са тачно одређеним почетком, трајањем и продуктивним резултатом, она је један од најсложенијих људских процеса јер се успостављају реалитети између знања и стварности (Καψάλης, Χαραλάμπος, 1995).

Настанак и развој различитих приступа теоријских, различитих схватања и одређења о Наставном плану и програму указује на стално преиспитивање, реформисање и усавршавање васпитања и васпитног система.

Разматрање различитих приступа Наставном плану и програму неопходно је почети тумачењем самог појма Наставног плана и програма. У већини реформи о Наставном плану и програму наглашава се неопходност прилагођавања истог захтевима времена. Тиме се питање Наставног плана и програма ставља у средиште образоване политике, те је, сходно томе, израда Наставног плана и програма консултативни процес у који се укључују све интересне групе (просветне власти, научници, педагози, психолози, наставници, родитељи, ученици итд).

У литератури постоје различите дефиниције Наставног плана и програма, што указује на рзличита идеолошка и теоријска полазишта у схватању самог васпитања, па самим тим и одређивању овог појма. Неки одређују као правилно планирано

подучавање и учење, други као програм за постизање утврђених исхода, треће као процес учења у једној установи, четврто као живот и програм школе (Баковљев, 1997).

Јоанис Когулис (2003) истиче да разумевање Наставног плана и програма као целине укључује: а) дефинисање циљева образовања, б) садржај програма, г) метод подучавања и учења и д) поступке евалуације.

Занимљиво је запажање Паула Хирста (Paul Hirst), који указује на три важна елемента наставног плана и програма: наставни садржај, циљеве наставе и методологију наставе. Ралф Тајлер (Ralph Tyler) који се сматра оцем наставног плана и програма указује на четири елемента наставног плана и програма: циљеви, наставни садржај, методологија и евалуација – оцењивање (Χατζηγεωργίου, 1998). Елиот Аиснер (1985, Eliot Eisner) даје другу дефиницију, наглашава да је наставни план и програм унапред планирани низ активности и садржи припрему, намеру и педагошке импликације. Према Ахилеасу Вретосу и Јанису Капсалису (Αχιλλέας Καψάλης, Γιάννης Βρεττός, 1994), схватање да је наставни план и програм само одређивање предметног садржаја и механички копирање науке резултира ненаучном стварању васпитне свести ученика.

Међу дефиницијама стручњака о наставном плану и програму постоји неслагање да ли се наставни план и програм односи на наставни садржај или искуства, и да ли искуство обухвата свакодневне друштвене ситуације или само наставна искуства која захтевају одабир и организовање конкретних активности (Χατζηγεωργίου, 1998).

О том проблему Ава Јустин Поповић јасно пише:

"читава наука заснована на многовековном искуству најбољих следбеника Христових [...] Они су својим трудом створили и савршено обрадили [...] науку о моралном препорођењу и духовном усавршавању човека [...] Људи су

преображавали себе из рђавих у добре, из добрих у боље, из бољих у најбоље" (Поповић, 1999, 181-182).

Немогуће је говорити, према Ави Јустину Поповићу, о наставном плану и програму а не повезати га са моралном учмалости ученика. Задатак наставног плана је да се сконцентрисана енергија у самом васпитању усредсреди корисно и душеплеменито, јер када дечија душа осети такву енергију, она сама налази морални пут животних задатака. Дакле, цео наставни план и програм, према Ави Јустину Поповићу, има за циљ да обазме развој умних сила и богаство моралног знања, да своје ученике упозна са моралом, да просвети њихов ум и одгаји њихово срце. Моћ наставног плана и програма је, према Ави Јустину Поповићу је врло велика за уређивање моралног живота ученика. Зато Ава Јустин Поповић постаје претеча новог наставног плана и програма – курикулума, најбољег праваца сузбијање погубног наставног плана и програма (Пјевач, 2007).

Појам Курикулум је веома нов у великом броју земаља. Појављује се шездесетих година двадесетог века и настаје од речи *curro*, у значењу отворити пут, дати информације о значењу васпитања и важности испуњених циљева. Истраживачи су мишљења да је прелазак на нови наставни план и програм – курикулум најбољи пут прилагођавање наставног плана потребама савременог друштва (Александрић, 2009).

Док је традиционални наставни план и програм кратка листа наставног садржаја одређен за сваки разред, курикулум даје детаљан опис процеса учења који не узима "коначни облик", већ се обнавља у зависности од захтева сваког доба (Μάνος, 1993). Према Ави Јустину Поповићу, стари наставни план и програм углавном је усмерен на стицање знања, неусклађен са развојним карактеристикама ученика, његовим потребама и интересовањима, као и потребама друштва. Садржај програма преставља "научну дисциплину у малом", без вертикалне и хоризонталне повезаности појединих предмета и унутар предмета. Ава Јустин Поповић је веома критиковао Наставни плана и програма старе школе, јер не уважава и не одражава

природне законе психофизичког развоја деце, дајући им једнострано и застарело васпитање које не одговара потребама будућег времена. Према њему, наставни планови не само да нису педагошки засновани већ на сваком кораку налазимо варварско гажење основних закона савремене психологије. Цео школски план се представља као грандиозно знање, сазидано без икаквог јединства и плана.

Нови наставни план и програм непрестано ажурира наставни садржај и методе, позивајући ученика на енергичну активност. Карактеристика новог наставног плана и програма је динамични континуитет самооцењивање ученика. Он, као целина образованог процеса према Ави Јустину Поповићу, садржи све догађаје око којих су окупљени наставници и ученици и ученици, догађаје који наставници, ученици и сви заинтересовани за морални процес препознају као важне за подучавање и учење (Поповић, 2007).

Један од најпознатијих истраживача о курикулуму, Лоренс Стенхаус (1975, Lawrence Stenhouse), дефинише курикулум као покушај утврђивања основних принципа и карактеристика било којег педагошког предлога који је отворен за критичко преиспитивање и успешно преношење у праксу. Према његовом мишљењу курикулум је налик на јело. У почетку је замишљена могућност, а након тог предмет је испробан. Као што рецепт може бити промењен према укусу, тако и курикулум може бити промењен, дакле, гради се и развија у конкретној пракси. На исти начин, Ава Јустин Поповић јасно представља учионицу као јединствену лабораторију у којој се свака идеја и сваки предлог третира као ред поставка, коју наставник мора да провери. Резултат процеса учења није унапред утрђен, већ настаје у самом процесу учења. Учење се посматра као истраживачки процес који има лично значење за ученике што је нарочито важно за развијање унутрашње мотивације. У процесу учења нагласак није стављен на усвајање чињеница већ на познавање процеса долажење дио чињеница (Пјевач, 2011).

Пред питања курикулума Ава Јустин Поповић јасно наглашава постојање отвореног и затвореног курикулума.

Затворени курикулум нуди се наставницима као "коначни" и спреман за наставну примену. Наставник не може да ревидира циљеве, нема моћи промене наставног садржаја и наставних метода. Постоји опасност да ученици буду објекти манипулације, да у немилосрдној, убитачној претрпаности буде заборављена њихова физичка и здравствена моћ, да се од њих тражи максимални рада, а даје им се минимум слободног времена (Поповић, 2007).

Отворени курикулум има предност отворености наставе и пружа могућност наставнику отвореном методолошком приступу васпитних циљева. Тако Ава Јустин Поповић покреће питање о новом наставном плану и програму који захтева укључење интересне групе (просвете, научнике, педагоге, психологе, наставнике, ученике, родитеље и др.). Нови наставни план и програм везује васпитање са критичким мишљењем, креативношћу, самоодређивањем, мењањем нормативних карактера, преобразујући се у флексибилни и усмервајући карактер (Ibidem).

Суштински гледано, Ава Јустин Поповић указује не на квантитет, већ на сам квалитет исхода васпитања, нова знања треба да се слију у једну органску целину са стеченим знањем. Да би се то постигло, треба се држати начела: *Non multa, sed multum* = Не многе ствари, већ много о једној ствари (Ibidem). Кључни елементи новог наставног плана и програма: циљеви, наставни садржај, методологија и оцењивање ствара саму активност наставника и ученика, стварајући међусобне везе. Концепција васпитања за коју се залагао Ава Јустин Поповић наглашава да наставни план и програм не може бити тврда, укочена стена, већ живи еластични организам са необичном сфером интереса и акција, не један наставни план и програм на хартији, него дух и душа у којима се одлучује духовна, морална и животворна вредност (Ibidem).

Према мишљењу Марка Смита (2000, Mark Smith), погрешно стварање наставног плана и програма не штети само развоју појединца ученика, већ и развоју друштва у целини. Зато Смит посматра школу као важну и најважнију полугу друштвених промена.

Ава Јустин Поповић јасно одређује наставни плана и програм као живи процес који иде изван границе личног искуства ученика, не стварајући код истог умну напрегнутост и верглашку пасивност, већ развија вољу самога ученика, која је водећи узрок учење. Задатак наставног плана и програма је да се приближи ученику као јединственој личности, да покрене истог са "мртве тачке", пробуди латентни интерес и долије му силу вере да у духу понизности критички и енергично приступи васпитним моралним добрима (Поповић, 1935а).

Згуснуто и подстицајно о наставном плану и програму размишља Асими́на Рали (1976, Ασπίνα Ράλλη), и указујући да васпитна морална блага треба да одговарају потреби друштва, тако да Наставни програм мора имати следећи задатак:

- обogaћивање васпитаника моралним понашањем,
- способност разумевања света,
- литургијско постављање васпитаника у служби личног и друштвеног живота.

Ваља напоменути да Ава Јустин Поповић пише да Наставни план и програм има дужност да сагледа:

- психофизичке и духовне карактеристике васпитаника, као и способности истог у разумевању моралног учења,
- да наставни план да одговор на потребе данашњег друштва и потребе школе,
- да развије вољну снагу васпитаника (Поповић, 2007).

Џон Дјуџи (1902) у свом делу *Дете и Курикулум (The Child and the Curriculum)* указује на важност паралелног учења које се догађа у школи и које може бити значајније и важније од прописаног школског програма. Џон Дјуџи истиче важност да сваки појединац у васпитни процес уноси своју природу, док у исто време околина делује својим специфичним условима. Искуство које настаје посредним дејством је резултат интеракцијског деловања.



Анри Жиру (Henry Giroux) се залаже за постојање "скривеног наставног плана и програма". Према њему, радикално проматрање "скривеног наставног плана" омогућује читав низ значајних увида у процес школовања. Прво, он помаже да спознамо политичку функцију школе, у смислу важности појма *доминације*, друго, он упозорава на постојање стуктурних чинилаца изнад непосредне околине разреда, дакле, на свакодневна искуства (Граорац, 1995).

Аналогно Стојановићевом (1969) приступу историјским збивањима, можемо да кажемо да значајну прекретницу у васпитању представља овладавање оним што се збива "иза леђа људи". Нараво, то је шанса која не мора да буде искоришћена у сврху еманципације и дечијег добра. Стојановић наглашава да секундарне скривене, прећутне, нелегалне, неформалне, идеје играју све већу улогу, како у култури, тако и у моралу васпитања.

Када Ава Јустин Поповић говори о скривеном плану и програму, он се залаже за изграђивање "критичког модела педагогије", он сматра да треба већу пажњу посветити сагледавању друштвених процеса који творе матрицу скривеног наставног плана и програма, дакле, настојати осветлити оне поступке у разреду који се супротстављају логици моралног понашања и који вероватно настоје умањити утицај скривеног наставног плана и програма, истовремено помажући ученицима и учитељима да развију радикалне методе које би служиле еманципацији, а не доминацији. Ава Јустин Поповић се залаже за постојање наставног плана који говори о отпору успостављању субјективитета у школи (Поповић, 2007).

Дакле, педогошки оквир Јустиновог интересовања пажљиво указује да је наставни план и програм оруђе друштвеног преокрета, један механизам преноса моралне вредности и способности.

На крају, многострани приступи наставном плану и програму нас позива да донесемо коначну оцену и став да непромењиви наставни план и програм не постоји.

Сваки наставни план покрива одређену епоху и даје вредносне одговоре о потреби друштва.

### **Наставник**

Велика очекивања од личности учитеља, од његове харизматске моћи много су старија од саме појаве учитељског позива, поготову пре појаве школованих учитеља и васпитача (Максимовић, 2010). Дистервег (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg) је веровао да учитељи у својим рукама држе будућност света (Βασιλόπουλος, 1993). Данас тако наивног уверења нема ни међу највећим педагошким оптимистима или доктринарима идеологије васпитања Наш педагог је био одмеренији и објективније је проценио утицај учитеља на успех у образовању: "Какав учитељ онаква и школа" (Миодраговић, 1920, стр. 10).

Као друштвеном позиву заснованом на савести и сврсисходној бризи ученика, циљем усмерене и организоване делатности, позиву наставника посвећена је велика пажња, како у списима од саме Античке Грчке, тако и у емпирујским радовима (Јевтић, Кнежевић-Флорић, 2011).

Ако се историјски осврнемо, видећемо да су улогу наставника у давна времена вршили робови, званичници, софисти и философи. Од средњег века надаље наставници су били теолози, свештеници и интелектуалци тог доба, били су "кућни учитељи". Такође, у хришћанској педагогији термин "учитељ" заузима значајно место. Христос је у библијским текстовима приказан као истински "Учитељ", "Учитељ спасења" (*Мт. 10, 24; Мк. 9, 5; Лк. 9, 33; Јн. 11, 28*).

У том смислу је Песталоци говорио да се рад сваког васпитача може мерити према томе колико је успео да се приближи Христовој љубави према људима – својој деци (Haidl, 1981, стр. 16-17).

Узвишеност учитељског позива се такође заснива на божанском пореклу сазнања које треба да преноси деци. Просвећивати, све до новог века (па и код

Коменског, Песталоција и Доситеја) значиће просветлити детињи ум божанском мудрошћу. Прави васпитач је онај који заступа Божју промисао. Харизматски ауторитет и светитељски ореол красио је велики број учитеља.

То су само неки разлози и претпоставке који нам помажу да схватимо зашто су неки велики хришћански филозофи, какви су били Августин и Тома Аквински, писали дела "О учитељу" (*De magistro*), или где је порекло традиционалног ауторитета учитеља, односно, тешкоћа да се данас васпитава (Πυργιωτάκης, 2000).

Ако направимо извештај историјски екскурса, требамо почети од Квинтилијановог описа учитеља и његовог односа са децом, који се може сматрати парадигматичним у педагогији:

"Није довољно да учитељ буде до највеће мере беспрекоран и непорочан [...] Нека према својим ученицима заузима родитељски став [...] Он сам мора бити без порока [...] Нека буде строг без натмурености, његов однос нек је срдачан, али нека не прелази у фамилијарност, како се не би из строгости породила мржња, а из фамилијарности презир [...] Не сме се љутити, али исто тако не сме затварати очи пред оним што заслужује да се исправи" (Quintilianus, 1985, стр. 124-125).

Изузетно је важна личност протестантског пастора из Елзаса, Оберлина (John Frederick Oberlin), који је организовао установе за предшколску децу (1769 или 1779). Један посетилац Оберлинове установе, њега овако описује:

"Његово је лице отворено, умиљато и пријатно; из њега можеш ишчитати само доброту [...] То је био човек који није знао ни за какав спољашњи сјај, нити за какав луксуз, него који је уживао оне радости, које нам пружа вера и уверење, да треба увек чинити добро својој сабраћи" (Матић, 1887, стр. 43-44).

Занимљив је такође онај приступ реконструкцији учитељевог лика, преко уочавања три различите "антропологије". Према Песталоцију, човек се може

разматрати као дело природе, као дело друштва и као дело себе самог. Следствено томе, учитељ се дефинише као помоћник природе, експонент друштва и репрезентант човечанства, као личност. Исти аутор сматра да све три наведене "слике" учитеља имају своју богату традицију (Gröschel, 1980, стр. 10).

Водећим утемељивачем првог схватања лика васпитача сматра се Русо. У једном писму грофу од Виденберга како да изабере васпитача својој ћерци, Русо предлаже ове критеријуме: 1) да буде истог пола као васпитаник; 2) не сме да буде млада и, пре свега, не сувише љупка; 3) боље удовица него неудата девојка; 4) не треба да има висока осећања и да не буде духовно лепа ("bel esprit"); 5) мора бити уредна и треба најпре да има властити интерес пред очима; 6) не треба да буде сувише живахна и ни у ком случају "ветропир"; 7) боље је да буде хладна и равнодушна и пре да има један хладан него сјајан карактер; 8) не треба да располаже никаквом врстом образовања, а најбоље би било када не би знала ни да чита; 9) једино духовно својство кога се не може одрећи је искреност (Граорац, 1995, стр. 55).

Према Христу Василову (1993), особине карактеристичне за васпитача су: емоционалност, димензија усмеравања, недирективно понашање, способност дубљег увида у унутрашњи свет детета и, нарочито, значајна аутентичност.

У српском језику појам учитељ – наставник производ је касног времена, када су потребе за знањем постале једна од главних друштвених вредности (Пурић, 2011).

Од наших најстаријих просветара из XIX века, школовани на немачким факултетима, какав је био Ђорђе Натошевић, има егзалтираних изјава о одлучујућем и далекосежном значају личности и рада учитеља за коначни исход васпитања: "Од доброг и ваљаног учитеља, ваљани ђаци изађу" (Достанић, 1987, стр. 123).

Данас наставник организује и координира процес наставе, организује наставне циљеве, подстиче ученика на пријемчивост туђих осећања и развој сопственог моралног и свецелог самопоуздања (Сузић, 2003а).

Према Бранету Микановићу, наставника је стратег, планер, програмер, релаизатор и верификатор (Микановић, 2009б, стр. 149).

Без обзира на различита и често врло контраверзна схватања о васпитачима као професији, Ава Јустин Поповић наглашава да је наставник најзначајнија варијабила која одређује односе ученик – наставник, као и коначне ефекте и резултате у процесу учења и васпитања (Поповић, 2007). Идеалани наставник, закључује Ава Јустин Поповић, треба да поседују много личних врлина, својом мудрошћу не да истакне своју мисао, већ да искаже брижност у стварању активне ситуацији учења, самосталног размишљања и расуђивања ученика. Савршени наставник безусловношћу, емпатичношћу, искреношћу, реалношћу и уважавањем личности ученика, помаже да открију семе моралне истине, да истакну своје моралне потенцијале, учи их унутрашњој моралној промени (Поповић, 1998а).

По ранијим дидактичко-педагошким теоријама, да би неко постао наставник, неопходно је да буде рођен као *наставник* (Πιτερόπουλος, 1999). Међутим, ова мисао се не може оставити без јасног и свеобухватног педагошког одговора Аве Јустина Поповића. Наиме, према Ави Јустину Поповићу, наставник се не рађа, већ и постаје (γίνεται), постаје са пуно научно педагошког знања и вештине стечене изучавањем, формирањем, унапређивањем и развојем сопствене моралне личности. Наставник је онај који разуме суштину људског васпитања, онај који може конвертовати своје знање како би ученици стекли оригинално васпитање (Поповић, 1935а).

Истраживачки налази доследно потврђују да су обавезе и дужност наставника сличне дадиљи, он мора да буде спреман на сопствено жртвовање, да упорно дела присутном моралном енергијом и оптимизмом на развој емпатије знања и вештина (Ξωχέλλης, 2003).

Јан Амос Коменски (1946) истиче важност позива наставника "јер је наставиков позив, по његовом мишљењу, узвишен, частан као ни један под сунцем, а

учитељ мора бити тога свестан. Он мора у свему бити примеран, марљив и поштен, мора волети своју децу" (Komenski, 1946, стр. 51-52).

Педагошка мисао Аве Јустина Поповића даје нам целовиту представу о наставнику и његовој функцији у васпитно моралном процесу:

"Господ је савршени и безгрешни наставник једино истинитог богопознања и богопоштовања [...] Он учи не само оним што говори, него оним што твори, што доживљује, што поседује [...] У Богочовечанском животу нема ни једног сувишног дела, сувишног поступака, сувишног доживљаја, нити у његовом учењу има иједне сувишне речи, све је савршено и живот и учење" (Поповић, 1980б, стр. 624-625).

Дакле, наставник треба, закључује Ава Јустин Поповић, по психолошком основу да води бригу о сваком ученику као јединственој и непоновљивој личности, да развија моралну радозналост, моралну стабилност, толерантност, објективност и правичност ученика (Пјевач, 2007).

У обухватном истраживачком прегледу Јустинових дела, у области циљева моралног васпитања наводе се карактеристике личности наставника. У Отвореном писму Светом Синоду Ава Јустин Поповић разликује следеће категорије наставника:

- Анксиозни наставници – наставници који не дозвољавају ученику да слободно изражава своје мисли и енергичано следи своја морална истраживања. Ученик постаје верни слушалац и посматрач моралног дела.
- Равнодушни наставници – модерни наставници који не постављају васпитно-морални циљ ученику. Они верују да ученик сам, кроз искуства, долази до познања своје моралне личности.
- Пролазни наставници – настоје да постану идол ученику и тако процес моралног учења и развоја бива од стране наставника, а не ученика.

- Разумни наставници – у овој су категорији "наставници љубави", позивају ученике да превазиђу постојеће препреке енергичним моралним деловањем (Поповић, 2007).

Садржај ове реалне типологије наставника налазимо код Кеселмана (Kesselman) који је систематски проучио атмосферу школског учења. У својој књизи Казелман даје кратак историјски преглед типологије наставника од Хипократа до недавне прошлости:

- Логотропи,
- Педотропи.

Логотропи: ову категорију чине анксиозни, равнодушни, пролазни наставници који одбацују енергичан рад ученика и његово деловање. Очарани својим научним статусом, не виде људске вредности ученика.

Педотропи, су разумни наставници. Организацију моралних активности врше према потребама и интересу ученика. Најважније улоге наставе су: међуљудски односи, емоционална комуникација између ученика и наставника (Грандић, Гајић, 2001).

Многим емпиријским истраживањима и теоријским приступом показало се да је процес моралног формирања, усмеравања и вредновања ученика врло сложена делатност, јер задире у само језгро васпитног процеса у коме је могућа деференцијација педагошке делатности. Аналогно запажању Бисере Јевтић (2012) могли бисмо забележити следеће компоненте наставникове функције које су важне за морални развој ученика:

1. Општа стручна способност и правилна идеолошка оријентација наставника.
2. Педагошка и психолошка оспособљеност наставника.
3. Личне особине и морални лик.

4. Наставник није само васпитач и предавач, већ и организатор васпитно-образованог процеса – начин вођења ученичког колектива (Јевтић, 2012, стр. 158).

Бисера Јевтић (2012) додаје да се морални развој може постићи и неговати уколико наставници настоје да поставе права питања тако да ученици стекну навику размишљања о последицама сопствених избора, као и о моралним последицама (Јевтић, 2012, стр. 161).

Овде свакако треба, напоменути чињеницу да Јустинов просветитељски рад води решавању вечног и најзначајнијег питања васпитања: Ко је добри наставник који даје морални развој и живот у овоме свету? Ава Јустин Поповић сам даје одговор: наставник човек, наставник психо-педагог и технократа, дакле наставник који грли ученика и отвара истом врата моралне радости (Поповић, 1998б).

#### *Наставник човек*

Имајући моралну свест наставник види сваког ученика као јединствену и моралну личност која тежи ка свецелом сабрању и благостању. Тако наставник помаже стварању међуличне комуникације и искреног моралног поштовања. Истинска и жива морална свест наставника креира следеће личне квалитете ученика:

- моралну самосавесну личност (ученик има прилику да створи бескрајан дијалог са самим собом, кроз самосвест и саморазумевање).
- морално слободне, али дисциплиноване личности (слободна особа је основни карактер дијалога, слободе мисли су темељ ауторитета сваке расправе. Дисциплинована особа, преузимама потпуну одговорност дијалога).
- морално отворене личности (прихвата и препознаје себе у другима, препознаје личне принципе и личне вредности).
- морално интерактивне личности (наглашена је мудрост као важна референца за личне односе).



### *Наставник као психо-педагог*

Као познавалац и истраживач науке васпитања, посебно психологије, педагогије, дидактике и социологије, он истражује психолошке елементе ученика наглашавајући факторе које утичу на његов лични морални карактер. Педагошким тактом креира одговарајуће облике моралне сумње и несигурности.

Први облик садржи мистерију, изненађења, чежњу за новим, док несигурност ствара неизвесност, гасећи тако моралну равнодушан и досадност. Такав педагошки такт ствара:

- позитиван став ученика према школи,
- интерперсонални однос у учионици и ван ње,
- успех тимског рада.

### *Наставника као технократ*

Наставник разним одговарајућим методима и активностима приступа ученику и има улогу менаџера. Он не подстиче само добре – одличне пажљиве ученике, већ буди и распаљује моралну анорексију сваког ученика. Овде наставник примењује одређене вештине:

- Добро управљање наставним временом, прагматичне активности током школске године, односно подела наставног материјала кључни су елемент повећања ефикасности наставе.
- Прилагођеност наставне јединице и оцењивања (Поповић, 2007).

Ако следимо бројна истраживања и свакодневну теоријску праксу, видимо да за морални напредак васпитаника важну улогу има лични однос наставника и ученика. У кодексу људских понашања термин "однос" указује на везу једне особе са другом или са Богом, или са светом културе, идеја и вредности, дакле, "однос" представља дубоко, мирно стање, ситуацију која исказује једнакост и

комплементарност. Насупрот томе, када у односу тријумфује лаж, ствара се отуђење човека од природе и лепоте комуникативног говора.

У учионици, однос између учитеља и ученика испољава се у свим областима, социјалној, емоционалној, менталној и моралној. Међутим, по својој природи, однос учитеља и ученика је однос неједнакости, јер се учитељ истиче у сваком погледу: зрелији је, има више знања, више искуства, надређенији је, физички и духовно. Учитељ је из много разлога позван да помогне ученику, како би се он преселио из незрелости у зрелост, из незнања у знање, из васпитног *μη ον* (не бића) у васпитни *ον* (биће), из немогућност у самосталност и самодовољности. То не значи да на било који начин наставник има право да покори ученика или направи копију себе, већ усваја дужност да доведе сваког ученика до моралног самооваспитања (Стошић, 2012).

Критика ауторитативног односа забележена је од стране Бисере Јевтић (2012). Ауторитативни однос васпитања није психолошки пожељан и педагошки продуктиван, јер инхибира ученикову оригиналност и способност исказивања његове личности. Такође се од стране истог аутора наглашава да се у атмосфери међусобног разумевања, поверења и позитивних емоција лакше одвија процес комуницирања и реализације односа наставник – ученик, ученик – ученик.

Дајући васпитању животну потребу, Ава Јустин Поповић, громким гласом указује на важност облика односа наставника – ученика:

"Зашто је Бог савршени наставник? Зато што је донео живо учење. Своје савршено учење. Он је посведочио потврдио и објавио својим савршеним односом и животом" (Поповић, 1998а, стр. 393).

То његово комплементарно мишљење исказује да енергичност ученика произлази из облика односа наставника и ученика. Из природе међуљудских односа љубави, разумевања, емотивне топлине, развоја моралне личности нестају одбојност и морална хладноћа (Ibidem).

Истражујући однос наставник – ученик у извештају васпитача Битољске Богословије 1933. године, Ава Јустин Поповић наводи следеће облике односа наставника – ученика: деспотски однос, пасивни и педагошко-интерактивни однос.

#### *Деспотски облик*

Деспотски облик је даскалоцентрична оријентација приближавања наставној материји. Наставник (лидер), деспотским стилем наставе и средствима асертивне моћи сам доноси одлуке, циљеве и методе наставне. У току наставне јединице је строг и безличног односа са ученицима, награђује само оне који верно испуњавају његове строге наредбе.

Ученици показују послушност тако што се прилагођавају захтевима истог, доминира атмосфера незнања и такмичења. Деспотски облик приказује моралну хладноћу између ученика и наставника, ученик не истражује, не ствара, већ је пасивни слушалац.

#### *Пасивни облик*

Пасивни или слободни, опуштени однос има педоцентричан карактер. Ученик је у стању да се развије, али је развој у контексту индивидуалности (раст сопственог ега), не социјализације (без осећаја тимског рада и моралног духа). Наставне јединице су без икаквих наставних метода, ван контроле усмеравања, ученици су потпуно слободни да одлучују о својим активностима, интереси и радње су опортунистичке и непланске. У таквој, пасивној атмосфери незадовољства, према Ави Јустину Поповићу, ученици не развијају моралну одговорност и вољу.

#### *Педагошко-интерактивни односи*

Педагошко-интерактивни односи доприносе стварању критичког и креативног морала. Интеракцијски однос доприноси изражавању моралних мисли и осећања. Наставник доноси одлуке након разговора са својим ученицима, поставља циљеве наставе, се морално убедљив и прецизан, подстичући, будећи мотивацију ученика за

стварање међуљудских односа. У таквом Јустиновом поимању односа, ученици развијају надпријатељске односе, показују одушевљеност, истраживачку радозналост, што показује да ученик није суд, већ живи извор откривања истине (Поповић, 2007).

Зато Ава Јустин Поповић у својој трезвеној педагошкој уравнотежености сматра да наставник има дужност, задатак да стваралачком мишљу подстакне ученика за узвишене моралне циљеве. О снисходљивости наставника Ава Јустин Поповић пише:

"Предраго ми чедо у Господу, нека је под вечним благословом Спасовим и твоја савест, и твоја душа, и твој ум, и твоје срце, и све што у њима бива, и све што се са њима збива. Речју васцело биће твоје и сав живот твој [...] О, чедо моје мило, и чеда моја мила, опростите мени свегрешном што се усуђујем учити Вас [...] Теби и свима Вама мој недељиви бесмртни загрљај у Господу с љубављу која не престаје" (Поповић, 1957, стр. 191-192).

Ава Јустин Поповић теоријским разматрањем и емпиријским животом јасно показује да је дужност демократичног наставника да покрене ученика ка самообразовању, савршенству, социјалном, когнитивном, емоционалном и моралном развоју. Дакле, у свом моралном поимању циља наставника, Ава Јустин Поповић је верни, живи носилац савремених педагошких концепција моралног васпитања које позивају на енергични морални развој ученика. Ученик развија осећај личности и постојања, отворен је и лако износи своје мишљење, престаје бити слушалац, већ живи извор откривање морала. Заправо ту Ава Јустин Поповић види значајну снагу наставника, енергију која развија следеће особине ученика: позитивну идентификацију, стање аутентичности и оригиналности, стање прихватања као достојног лица (Пјевач, 2007).

Улога наставника заснована на виталности личности, како учитеља, тако и ученика, јавља се не као безлични, већ интерактивни лични њихов однос. Учитель показује љубав према сваком детету, наглашава позитивне аспекте сваког ученика,

нуди могућност осећања достојанства, јединствена, али и различитости (Грандић, Гајић, 2001).

Треба истаћи мишљење Бранета Микановића (2011), који запажа да савремени педагози упозаравају да наставници у настави више треба да уважавају оно што ученици кажу, да им омогућују да слободно изнесе своје мишљење и да учествују у доношењу одлука. Из свега тога Бране Микановић закључује да се може допринети доследност васпитаника у примени следећих принципа:

- ученик је способан да изрази мишљење које је у складу са узрастом и развојним могућностима;
- ученик треба да изрази мишљење о свим активностима, отвореним питањима и проблемима, који се појављују у процесу учења;
- ученик мора бити "слободан" како би могао изразити мишљење;
- учениково мишљење је потребно уважавати (Бранковић, Микановић, 2011, стр. 590-591).

Наставник се као морални модел приближава ученику лицем у лице (ја-ти), без маске, не као предмету задовољства, већ осећа и зна јединствени креативни учеников таленат и специфичност (Јевтић, Кнежевић-Florić, 2011). Лична комуникације је производ који рађа толерантност, специфичност, енергичност, слободу и моралну аутономију као највеће тачке моралног развоја (Havelka, Hebib, Baucal, 2003).

У Конвенцијама о дечијим правима једно од права на развој јесте и право на образовање све деце. Квалитетан развој деце подразумева њихово рано укључивање у редовне програме, односно, програме предшколског васпитања и образовања. Од када образовање постаје стална обавеза друштва, школа ученицима нуди својеврсну понуду која одређује будући његов статус и живит (Јевтић, 2007). Међутим, амбициозни родитељи не узимајући у обзир жеље детета, пристрасни су да остваре своје тежње и своје снове "постаће лекар, научиће енглески, постаће наставник,

адвокат, субија, биће, биће...", изграђују будућност детета још у раним годинама живота, тако да ученик још на почетку свог образовања осећа физички и духовни умор (Стошић, 2012).

Ученик је рођени истраживач. Воли да производи разне звуке, додирује, испитије, истражује и открива свет око себе (Day, 2003). Стога је позив школе да активира интересе ученика, да активира самостално учење ученика које се јавља између рецептивне (активности примања информација) и респондитивне активности (систематске активности информација) истог (Микановић, 2009а, стр. 345), наиме, да школа омогући сваком ученику да изрази своје скривене моралне енергије (Jevtic, Stosic, 2014). У писму једног ученика запажамо тај захтев:

- Покушајте да будете човек, а не само машина наставне јединице.
- Не дајте прво место наставном материјалу, већ нама вашим ученицима.
- Учините да осећам вашу бригу сматрајући ме људским бићем, а не бројем оцењивања.
- Не судите ми само по мојим оценама, већ и напором који пружам.
- Немојте очекивати да превазиђем своје таленте и потенцијале, дајте ми повремено неки подстицај –мотивацију.
- Не тражите да школу сматрам највећим благом и уживањем у мом животу, искрено то не могу.
- Не очекујте моје интересовање за све предмета. Постоје они који више или мање пружају интересовање.
- Помозите ми да научим да мислим и да сам критички судим, а не да памтим спремне одговоре. Више ми помозите да пронађем своје одговоре, чак и ако је то представља умор за Вас.
- Чујте моја питања која постављам са озбиљношћу, чак и ако изгледају апсурдно. Таквим ставом научитеће ме да пажљиво слушам и друге.
- Будите праведни чак и ако некада сам спреман на екстремну побуну.
- Немојте ме исмејавати пред разредом, боли ме. Озбиљна и љубазна реч доноси добре резултате.

- Немојте ме исмејавати када не износим нешто добро. То доноси осећање нелагодности.
- Не показујте ме као парадигму разреду, постоји опасност мржње.
- Када успем не представљајте ме као светли пример, то ме ставља у тешку позицију. У таквом случају бих био веома задовољан добром речју.
- Сачувајте молимо Вас ваше личне проблеме и ваше политичке идеје. У сваком случају нисам у стању да изнесем критичко решење.
- Да ли се понекад сетите да сте и Ви били ученик? Да ли сте имали боље оцене и никада нисте заборављали?
- Молим Вас, бавите се истраживањем, немојте користити у разреду пожутеле белешке написане пре много година.
- Пуно Вам хвала! (Κατσάνη, 1978, стр. 91).

Ученику су потребни љубав, пажња, осећај припадности, вредности и морално блиски интерперсонални односи. У Стослову првом, Ава Јустин Поповић о деци беседи овако:

"Деца су Царство Божије на земљи. Да нас деца воде, давно би били одведени у Царство Божије. Деца нас оправдавају пред Богом, деца и цвеће [...] Стећи детињи дух у себи; јер једино детињи дух иште Дух Очев, да га Он води и подржава" (Поповић, 1980в, стр. 136).

Дакле, у бројним Јустиновим делима доминира љубав пуноћа закона и идеја толеранције школе, јер, школа треба да поштује детињство ученика, да спозна његове идеје, креативне активности, индивидуалне потребе, као и унутрашње личне моралне лепоте.

Поред бројних тема и питања која се налазе у домену Јустиновог педагошког приступа, налазимо и његово интересовање за активности самих ученика. У писму Аве Јустина Поповића *Известај васпитача Битољске Богословије* из 1933. године, разликујемо четири групе ученика. Прву групу ученика одликује социјална активност, другу социјална пасивност, трећу псеудо-социјална активност и четврту

анти-социјална активности. Приступ првим двама категоријам ученика захтева сликовити приказ. Постављен је исти задатак двама категоријама ученика. Марљив и активан ученик одмах ће решити задатак док се код другог типа ученика ствара низ питања која обесхрабрују и снижавају иницијативу проблематике. Ученици треће групе поседују све услове и дарове, не само за активан рад, већ и постизања задовољних резултата. Знају да вреднују, осећају потребу за активним учењем, али се код њих све завршава на пасивној логици "лоповлука". У четврту категорију спадају особе рушитељског, агресивног карактера, супротног моралом и друштвеном понашању (Поповић, 2007).

У школској учионици могуће је имати сва четири типа ученика што указује на велику тешкоћу квалитета наставе и стварање климе моралне енергичности и моралног мудрољубља (Порлџа, 1984). Овде Ава Јустин Поповић разумљиво указује на Христа као апсолутног прототипа наставника:

"Он је уистини једини Учитељ благих вести у овом горком свету [...] Као такав Он је једини од свих људи имао право да себе назове јединим Учитељем рода људског. Сви пак остали ученици су према њему" (Поповић, 1980б, стр. 616).

Учење Аве Јустина Поповића припада педагошком моралу, који на најприроднији начин израста из педагошких моралних мисли. Он својим моралним животом и својом усменом и писменом речју благовести, поручује и у аманет нам оставља пут који руши тмине и помрачине моралне приступке ученика. Морално васпитање је, према Ави Јустину Поповићу, људска, животна потреба, процес који ученик својим сопственим напорима и активностима стиче знање, вештине и способности које му помажу личном моралном развоју и социјалној интеграцији (Поповић, 1980в).

Основна мисао Аве Јустина Поповића говори да морални развој није тренутно дело, није дело које се нуди, већ осваја, процес који доноси промене моралног понашања, и за то наставник треба да је живе моралне фантазије, јаке



тежње за обликовање дечје душе и за побуђивање и формирање диспозиција и могућности. Мора да је морално беспрекорног живота, истинољубив и толерантан, да делима сведочи своје морално уверење. Према Ави Јустину Поповићу, труд нове педагогије је да надокнади недостатке дисциплине, наметнуте од спољних фактора унутрашњом дисциплином заснованој на моралном животу саме деце (Пјевач, 2007).

## МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ И РЕЛИГИЈА

Са гледишта савремене педагогје, религија у великој мери може утицати на активан однос човека према свету да делује на формирање моралног погледа на живот. Религија је начин васпитног комуницирања који се састоји у продубљивању моралног развоја, с помоћу јачања способности личности да буде морално аутономна.

Прекид религије и моралног идентитета нашег народа до кога је дошло у двадесетом веку имао је трагичан утицај на здравље и развитак психофизичких снага, карактерних особина и стваралачких способности појединаца.

Опредељујемо се за Јустнов приступ моралу и религији, јер, целокупна његова педагошка концепција прожета је, на наглашен начин, религијским моралом, тј. религија моралу није никава "допуна" и "накнада", већ неопходни саставни део и свагда живи и животворни део морала.

Религија и морал који представљају основу васпитања и свецелог развоја личности треба да чине чворне и суштинске тачке, које ће омогућити развој стваралачког моралног мишљења и моралних модела.

Посебно смо анализирали *појам религије, религиозности и везу морала и религије.*

### ***Појам религије***

Временом разна тумачења о самоме питању суштине религије. Дефиницију религије, као врло сложене појаве, тешко је дати, јер се религији може приступити са разних гледишта: историјског, социолошког, психолошког и философског (теистичког, деистичког, пантеистичког, атеистичког, окултистичког).

Класична, теолошка дефиниција религије јесте потреба и духовна веза између човека и Бога. Човек верује и испуњава Божју вољу ради овоземаљске среће и вечног спасења.

Постојање религијске природе човека наглашено је богонадахутом речју Старог завета у коме је Бог створио човека "по својој слици и подобију" (1Мој. 26).

Антички писци и модерни савремени научници сведоче да религија има своје корене у најдубљим унутрашњим аспектима људске природе, да има исту старост као и људски род и зато је глобални и универзални феномен. Платон на централно питање о човеку даје одговор да он није земаљска, већ божанска биљка, са главним одредиштем боголикости (Pétrou, 2013).

Дефинишући религију, сваки је истраживач акцентовао своје главне приступе те постоји низ дефиниција, које углавном имају понеки недостатак. Лактанције реч религија изводи од глагола religare (лат. везати), веза између Бога и човека. Блажени Августин (Aurelius Augustinus) износи друго мишљење о појму религије. Он сматра да реч религија долази од глагола re-eligere (лат. поново одабрати), поновно одабирање човека од стране Бога, богооваплоћење. Према Томи Аквинском (Thomae Aquinatis), реч религија долази од речи religio, што у основном значењу упућује на схватање да човек увек наново мора промишљати оно што спада у домен чашћења богова, дакле, оставити на страну оно што је намењено божанству (Ивановић, 2006).

Веза између Бога и човека је најпре психолошка, а затим се пројављује и у другим аспектима живота. Религија је несумњива психолошка чињеница, па се теолошкој дефиницији ни са атеистичке стране не може приговорити, јер духовна веза постоји, макар и као умишљена – иако Бог не постоји (Κοῦκούλη, 2003).

Религиолог Хелмут Гласенап (Helmut Glasenapp) дефинише религију као осећање и вољу, енергичну радњу, веровање у натприродно постојање личних или безличних сила, које човек осећа и тежи да их достигне. Вили Хелбах (Willy Hellbach) филозофски приступа дефиницији религије и указује да је религија

веровање у постојање метакосмичких сила које свету пружају циљ и садржај. За религиолога Шепса (Hans Shoeps) религија у општем концепту је жива веза човека према вишој сили, у којој човек верује, и од које се осећа зависним. Та веза се манифестује нарочитим емоцијама (страхом и поверењем), идејама (митовима, догматским и моралним учењем) и радњама (богослужење, ритуалне перформансе, религијски закон и канони). Према чувеном етнологу Фрејзеру (James Frazer), религија је "сједињење и живљење човека са натприродним силама" (Ziákas, 1995, стр. 38).

Заштитник вере и божанске правне Цицерон је категорички исказао да без религије или божанског закона не може постојати мир и васељенско поштовање људског рода. Религија је, према Цицерону поштовање које осећа личност у дубини свог постојања према узвишеном бићу, Богу, а које се исказује литургијским животом, учешћем у свим манифестацијама традиционалног друштва (Калезић, 2005).

Дефиницијом религије током римског периода указано је на:

1. поштовање богова,
2. страх,
3. светост,
4. обожавање богова,
5. поштовање кипова.

Хришћанским учењем религија добија нови садржај. Народ Истока до рођења и ширења хришћанства покушава на више начина да се приближи божанству и заједици са њим. Вавилонци свој приступ божанству називају *пулукта* (страх, страхопоштовање, поштовање), док Израилци *торах* или *берит*.

У ново јеврејском језику налазимо реч *дат* "заповест, закон" у писму Персијског краља Артасакса Јездри да објави "закон Божији" (Јез. 7, 12-21), али и "закон цара" (Јез. 7, 26).

Ислам користи древну реч *дин*. У Курану налазимо да "истинска Божја религија (дин) је Ислам" (*Сура 3, 17*). Реч *дин* у преисламској Арабији значи "обичај и навика", "правда и суд". Углавном, *дин* и ислам исказују религију откривену од Бога кроз пророка Мухамеда (Ζιάκας, 2003).

У зороастризму појам религија се приписује речју *даена*. Реч је, првобитно означавала "унутрашњост природе", "духовни его" и "расположење дух"(Ζιάκας, 1995).

У Кини реч (*џиао*) користи се да исказе три велике религије: Конфучијанизам, Таоизам и Будизам. Реч *џиао* има значење "учење" које поред специфичних религијских схватања и теорије, мишљења, садржи погледа на свет и философију у најширем смислу.

У Грчком језику реч религија (θρησκεία) долази од глагола θρέωμαι, θροέω= вичем великим гласом, дрхтим. Данас савремени грчки филолози прихватају сродност корена речи религије – θρησκ– са кореном –θεράπ–, тако да глагол θρησκεύω значи θεράπεύω – лечити (ιερόν και το θεϊόν) светим и божанским.

У самој Библији нигде није употребљевана реч религија, јер је иста реч латинског порекла, а Библија није писана на латинском језику, нити су је писали Римљани, већ Семити. Оно што налазимо у Светом Писму изразом *религија* је, вера, част, латрија Богу (*Дан. 26, 5; Јак. 1, 26-27, 2 14-26*), "служење анђела = религија анђела" (*Кол. 2,18*).

Религија је важни део интелектуалног и друштвено-моралног живота човечанства. Доминирала је у историји и култури људског живота од тренутка појаве човека на овоземаљски свет. Религију срећемо у свим епохама људске историје и свим географским ширинама и дужинама. Од самог почетка, од ране прошлости основне радње људског живота (рад, исхрана, активност, итд) имају религијски садржај. Човек свих друштава, од најархаичнијих до најразвијенији, увек је осећао и осећа присуство и откривења божанског и светог. Као што наглашава Евангелос

Папанутцос (1973, Ευάγγελος Παπανούτσος), религија у примитивним друштвима и древним културама испуњавала је митовима, симболима и ритуалом индивидуално и колективно постојање човека. Изједначена са људским постојањем, религија није само друштвена организације политичке класе, већ морална и уметничка служба – λειτουργία. Дакле, религија је унутрашњи однос људске душе са Богом. То значи да се религија појављује тамо где постоји живи однос човека са божанском силом. Сваки човек, сваки народ, због различитих историјских, географских, климатских и других услова и утицаја живи различито религију, тако да постоји много врста религиозности и много религија.

Сви људи, независно од простора, времена и географских дужина и ширина, повезани су заједничким светим елементом: трагањем за бесконачним и вечним Богом, јер сваки човек и сваки народ на својствени начин осећају оно што је лепо испевао Гете:

*Богу је Истик*  
*Богу је Запад*  
*И Север и Југ земље*  
*у миру руке Његове*  
*почивају!*  
Gottes ist der Orient!  
Gottes ist der Okzident!

Nord-und südliches Gelände Ruht im Frieden seiner Hände! –Goethe–  
(Ζιάκας, 1995, стр. 35).

Ава Јустин Поповић заиста верује да религија није формална идеја већ дубоко егзистенцијална функција (Поповић, 1922). Религија мистеријом живота долази да одговори на питања са којем се суочава људска душа: *ко сам ја, одакле сам, где идем?*, једном речју питања о животу и моралу. Питања су формулисана једноставним тоном, али значења која их окружују су дубока јер је наше постојање у суштини борба добра и зла, сједињење са живим мистичним моралним добром или злом (Поповић, 1926б).

Пре или касније, човек је суочен са трагичном фазом аморалности. Без помоћи религије, према Ави Јустину Поповићу, човек тоне у очајање. Она му отвара метафизичке димензије и испуњава његово постојање моралном вечношћу. Дубоко егзистенцијална питања морала – маргинално стање нашег живота и агонија непостојања налазе одговоре у религијском животу. Религија лечи ране и беде људске судбине, испуњава човека надом и моралном храброшћу (Поповић, 1938).

Нада и спасење су, према Ави Јустину Поповићу, дубоко егзистенцијални концепти и додирују витално језгро нашег личног моралног постојања. Усклађени са вером у Бога, ови концепти добијају суштински значај, рађају осећај сигурности у дубини човека и откривају метафизичке моралне димензије вечности, дајући смисао и сврху – циљ живота.

Религија је највиша функција ума сваког човека, како једноставног човека, тако и филозофа, уметника и моралног хероја, јер, без религије, односно без верског осећања, не може постојати ни филозофија, ни наука, ни морал, ни уметност. Религијска краљевина истине, добра и лепоте према Ави Јустину Поповићу је и краљевство блаженства и светости морала (Поповић, 1922).

Све религије су, више или мање, тесно повезане моралним развојем животом и естетским уметничким стваралаштвом. Највећа достигнућа човечанства, бриљантни архитектонски споменици прошлости, највеће креације риме и прозе човечанства, која чине ризницу светске литературе, дело су религиозног човека инспирисаног духом религиозности (Κακοβούλη, 1973).

У филозофској теорији знања, научном истраживању природе и духовности, уметности и естетском, моралном и социјалном развоју индивидуалног и колективног живота религија заузима водећу улогу. Стога, дело Аве Јустина Поповића прожима мисао Гетеа: "Свако ко има науку и уметност, он има и религију. А који од ова два нема ништа, нека покуша да има религију" (Ζιάκας, 1995, стр. 38).

## *Религиозност човека*

Појам религиозност одређује скуп менталних функција којима се човек повезује са трансценденталном истином Божијом. Религиозност је интерна унутрашња тенденција дубоко укореењена у људској природи. Религија се представља као унутрашње лично искуство, у којем учествују религијско учење, когнитивна обрада религијске истине, емоционални приступ религијској стварности и вољно, добровољно понашање појединца у погледу вере.

Религијско искуство разликује се од других менталних функција, не зато што долази из посебних менталних функција, већ зато што представља свој карактер, своју физиогномију са посебним особинама. Важне особине религиозности су: а) превазилажење космичке области, стварности и прелаз у хиперкосмичку стварност б) божански ипостас постаје извор живота в) учешће у религијском сабрању развија религијска осећања и вољна дела усмерава ка превазилажењу ега и света и прихватању љубави, поверење, наде, мира и личног сусрета са Богом (Γεωργούλη, 1975).

Од стране Психологије религиозност је наглашена као суштински елемент људске личности. Психологија религије, која је углавном развијена у области теолошких наука, истражује емотивни живот човека са Богом, промовише религијско живљење као свеобухватна и сложена појава која извире из унутрашње дубине људске душе (Μακράκη, 1993).

Швајцарски психијатар Карл Јунг (Carl Jung), узимајући многобројне примере пацијената, указује на главни узрок неурозе недостатак религиозности и негирања идеје о бесмртности: "Од свих мојих клијената, ниједан није био да није имао проблем религијске диспозиције и нико од њих није се трајно излечио, ако није развио своју религиозност" (Κακοβούλη, 2003, стр. 259).

Представник модерне психологије личности, професор Универзита Харвард, Алпорт, придаје велики значај религиозном искуству, јер се њиме човек узвисује и



задобија јединство личности. Важност религиозног осећања наглашава и Француски педагог Рене (Réné Hubert), који јасно разликује религиозно осећање од других људских осећања.

Наглашавајући универзалност религиозних импулса, Ериксон (Erik Erikson), представник савремене психоаналитичке теорије, тврди да је религија дубоки осећај човека чак иако га није могуће описати. С обзиром на положај религиозности у опсегу људских потреба, Маслов поставља религију на врх пирамиде, као искуствену област у којој човек постиже највећи замах за само-реализацију.

Истраживач централног нервног система Константин Монаков (Constantin Monakov), професор Универзитета у Цириху, тврди да религија има дубоке "ванвременске и инхерентне" корене у првој живој материји, који се не намећу или стичу учењем. Академик Маринос Геруланос (Μαρίνος Γερουλάνος) сматра да је религиозно осећање биолошка чињеница која потпомаже несметаном прилагођавању човека животној средини (Κακοβούλη, 2003).

Сагласно ставовима религиозне рационалности, чији је главни представник философ Лајбниц (Wilhelm Leibniz), религија је скуп метафизичких истина. У овој теорији где влада философски приступ, односно тежња за откривање знања и метафизичких реалности, религија заузима место симболичког изражавања философских истина. Други став о религији је став идеалистичке философије француског мислилоца Огиста Конта (Auguste Comte), који је нагласио да је религија *детињасто објашњавање природних појмова* (Ibidem). Материјализам је имао далеко негативнију дефиницију религије, износећи да је религија један облик идеолошке надградње, узда за народ (Калезић, 2005).

Популарности оваквих виђења умногоме је допринела и западна теолошка мисао, која се удаљила од егзистенцијалних потреба човека и затворила се у метафизичке спекулације, интересантне само академским круговима. У овоме периоду јављају се први покушаји успостављања науке као једне свеобухватне

теорије стварности, тј. науке као целосног решења свих питања људског постојања. У два велика тоталитарна режима, нацистичком и комунистичком, наука и технологија су сматране својеврсним религијама, објективним основама владајућих идеологија које су, у суштини, биле атеистичке.

Атеистичка пропаганда о негирању Бога као личности и живог бића и поимању човека као дела природних закона, закона еволуције, ширила се под привидом науке и научности. Данас је најзначајнији протагониста западног милитантног атеизма енглески научник Ричард Докинс (1996, Richard Dawkins), молекуларни биолог и аутор бројних наслова антитеистичког карактера: *Себични ген / the Selfish Gene, Разочаравајући Бог / The God Delusion, Корен сваког зла / The Root of all Evil*.

Но, чињеница је да свакако постоје атеисти философи, али њихов атеизам се састоји не у одсуству сваког појма и Богу, већ у негирању егзистенција бића Божијега. То нам указује да и атеисти знају за Бога, али га не признају. И поред, тога израз непостојање Бога код атеиста срећемо у три облика атеизма: апсолутни, теоријски и практични (Калезић, 2005). Ричард Докинс (1996), наиме, тврди да је немогуће да постоји Бог јер је математички готово никаква вероватноћа за постојање човека и света какав јесте, па би још већа била невероватноћа постојања бића савршнијег од човека .

Атеизам се, пак, може назвати "негативном религијом", као негативан (негирајући) однос према тој чињеници у људској души. Тако је атеизам, заправо, борбени став против религије, па се може рећи да не постоји атеизам, него антитеизам. Јер, не постоји на свету апсолутни атеиста, тј. човек који не би имао никакав појам о Богу, тј. о оностраном (Калезић, 2005).

Претходна религијска излагања, како примећује Ава Јустин Поповић углавном игноришу суштину религиозног искуства. Човек се сматра нечим апсолутним, а религија нечим што проистиче или из религијске речи практичног

морала, или из мистичног емоционалног увида. Религија је, према Ави Јустину Поповићу, интуитивни сусрет људске личности са метафизичком стварношћу божанског откривења (Поповић, 1998в).

Наиме, Ава Јустин Поповић не прелази олако преко чињенице да религијски догађај има извор истинитог Бога. Бог није метафизички ипостас, већ творац и крајњи циљ сваког људског бића (Поповић, 1998в). Религијско искуство је истинско јављање – φανέρωσις – присуства Божјег. Оригинална религиозност у православном живљењу је заједница верника са Богом, заједница која се остварује слободним учествовањем човека као психофизичког бића, дакле, достизање и разумевање комплетне, темељне религијске истине и сједињење са зрелим религиозним искуством (Поповић, 1924).

Тумачење религијских искустава Аве Јустина Поповића је еквивалентно целој његовој теорији поимања људске личности. Ава Јустин Поповић разликује два аспекта религиозности: екстерни и интерни (унутрашњи и спољашњи). Спољашња религиозност је религиозност утицаја средине, док је унутрашња религиозност дубоко лично искуство, то су унутрашњи мотиви животног деловања. Према Ави Јустину Поповићу, екстерно оријентисана особа "користи" приказом своју религиозност, док интерно оријентисана особа то искуствено живи. Особе спољашње религиозности често имају погрешне религијске предрасуде, јавља се формализам, фундаментализам, ауторитарност, док особе унутрашње религиозности имају више флексибилности, разумевања, толеранције и моралног духа (Ibidem).

Као важне факторе за развој психофизичке самокритике искуствене религиозне личности, Ава Јустин Поповић наводи: а) *органске жеље*, односно биолошке и психолошке потребе појединаца, б) *темперамент*, одређене менталне и физичке особине, в) *духовне вредности*, потребу живљења вредности истине, лепоте, добра, правде, слободе, достојанства и интегритета, г) *потражња смисла* света и живота, човека и Бога, бола и смрти и д) *интеракцијски однос* са социјалном и културном средином, свецелом заједницом (Поповић, 1983а). Најважнији допринос

Аве Јустина Поповића је његов покушај наглашавања важне карактеристике "зреле религиозности", која обухвата когнитивну, емоционалну, вољну и моралну сферу:

- *зрела религиозност је динамична.* Ава Јустин Поповић сматра динамични карактер вере најважнијом карактеристиком која разликује зрелу од незреле религиозности. Јачина религиозности подразумева способност особе да контролише и усмерава мотиве и поступке. Динамични карактер религије има моћ трансформације људског бића и људске детерминантне личности, немајући додирних тачака са фанатизмом, нити угњетавањем (Поповић, 1999).
- *зреле религиозност је доследно оријентисана.* Вера треба да покреће и трансформише човека у доследном моралном правцу. Веза религиозности и морала је комплексна. Религијски зрела особа представља чврсту везу између онога што верује и оно што он чини (Поповић, 1987).
- *зреле религиозност има саборни карактер.* Ава Јустин Поповић често понавља да људи имајући унутрашњи мир и савест живљења у свету, имају потребу једне заједничке философије моралног живота – суштинског значаја за људско постојање у целини. Философија моралног живота инспирисана религијском вером ствара толерантнијег и отворенијег човек за разне индивидуалне и друштвене интерпретације (Ibidem).

Мишљење о аутономности и независности морала од религије настао је у модерном времену, времену када је човек сматран засебним бићем, руковођеним логиком.

### ***Веза између религије и морала***

Током 16-ог века јављају се два правца мишљења о вези морала и религије. Присталице првог правца покушавају да на основу етичких Аристотелових списа успоставе, створе аутономни морални систем, прилагођен хришћанском моралном

учењу. Други првац указује на развијање система етичког понашања, заоснованог искључиво на природи моралности човека, без икакве корелације – сједињења са религијом.

После 17-ог века од стране философије настали су велики покушаји стварања аутономног моралног система. Философ Кант у свом делу "*Критика практичног ума*", развија аутономни морални систем заснован на људској савести, гласу и обавези. Морални закон, наглашава Кант, није спољашњи утицај или веза са религијом, већ извире из унутрашње духовне природе човека (Калезић, 2005).

Такође, током 18-ог и 19-ог века, развија се *емпиријски морални системи*, који подржава моралност у мотивима људског понашања. Дакле, морал је одвојен од религије, и морално васпитање настаје дидактичким учењем моралних канона, без паралелног, истовременог култивисања религиозног искуства.

Од тренутка када најмлађа европска култура признаје морално васпитање као аутономно морално расуђивање и аутономни морал логике раздјељен од религијског искуства, јавља се "обољење" самог морала и моралне свести. Излечење морала и моралне свести за Аву Јустина Поповића је сједињење морала и религије (Поповић, 1953).

На Западу покрет сједињења морала и религије налазимо у делима немачког педагога и истраживача Фридрих Феерстера (Friedrich Foerster). Као млад, Фридриха Феерстер је следио мишљење свога оца о аутономности морала, мишљење које је преовлађивало после француске револуције и наглашавало првобитност моралног васпитања без религијских основа. Виђења Фридриха Феерстера након годишњих теоријских истраживања опширно закључују да се само у хришћанској вери може створити, развити комплетано морално васпитање. У свом делу "религија и васпитње карактера" Фридрих Феерстер развија аргумент оповргавања става постојању морала без религије, и истиче да је морал без религије категорија без накнаде, истина без помоћи људских саосећања (Γεωργούλη, 1976).

Поменуто мишљење и став Фридриха Феерстер усвојен је од стране присталица савремене хришћанске педагогије који указују да је свако нерелигиозно или анти-религијско васпитање непотпуно васпитање јер оставља нерадосну главну област духовног човековог живота (Κορντζή, 1961).

Веза морала и религије може се потврди историјским подацима. Од давнина морал представља инхерентанан однос са религијом. Морални канони појвљују се као религијске заповести и само њихово поштовање од стране човека сматра се религијском обавезом. У старогрчкој религији, морал је заштићен од богова. Хомер указује на буднос богова и морално понашање људи. У Старом Завету Декалог, од кога је настало читаво морално учење, дат је Јеврејском народ од стране Мојсија као закон Божји (Δημητρόπουλου, 1970).

Морални значај религије највише се огледа у томе што се иста још од почетака јавља као васпитач самога човека. И најпримитивнија форма религије, онда када је човек обожавао природне појаве, звезде, животиње и људе, васпитавала је човека и ублажавала у њему дивљаштво. Човек се осећао зависним од Бога, тражио је његову заштиту, приносио жртве. Тада је преживљавао осећања поверења, страхопоштовања, захвалности, сигурности, лепоте која су га чинила племенитијим и бољим.

Савремени теолог Димитрије Калезић (2005) у свом делу *Упознајмо религију* наглашава да нема религије без морала и да од саме вредности догме једне религије зависи и вредност самог морала. Он исказује да везу религије и морала налазимо кроз саму историју философије, где видимо повезаност философија са метафизиком (метафизика за философију је исто што и догматика за религију). Хришћански морал који истиче љубав може да извире из хришћанске метафизике по којој је Бог љубав милости. Морал није повезан само са религијом, већ и религијским осећањима. Према истом аутору, религија и морал нису два феномена која нису повезана један са другим, већ они представљају два узајамна појмова. Религија је широк појам, док је морал једана од њених компоненти.

Посебну пажњу завређује схватање Аве Јустина Поповића о суштинској вези морала и религије. У моралу Ава Јустин Поповић налази два екстремна појма, појам добра и појам зла. Свако морално понашање се према одређеним критеријумима процењује се као добро или лоше. У религијској области Ава Јустин Поповић такође налази два иста концепта – појма. Бог се поима као апсолутно морално савршенство, као извор свих добара. Зло је не биће (*μην ον*), нема постојање. Концепти доброте, светости Бога супротни су сваком појму зла, зла у човеку или свету. Чињеница да се појмови добра и зла налазе како у моралу тако и у религији, Ава Јустин Поповић емпиријским духом потврђује уску повезаност ових двеју области. Јустинова девизија је да вредности које потичу из религије основа су на којој се темеље различите духовне вредности, међу којима је и морал човека. Концепт присуства Бога као врховног духовног бића указује на јачину постојање моралних вредности и аксиолошких расуђивања.

Дакле, у делима Аве Јустина Поповића огледа се једнакост морала и религије. Ава Јустин Поповић усваја претпоставку да морал није самосталан, већ у јединству са религијском истином. Правила моралног понашања извиру из божанског учења. Он је имао за циљ да укаже да се морал који одређује понашање људи не налази у земаљској философији, већ у откривеној богочовечанској философији – истини (Поповић, 1983а).

Ава Јустин Поповић тврди да је религија моралу корен и извор постојања. Религија је жива и делотворна, јер поучава, храни и освећује онога који живи по њој. Кроз религију морал престаје да буде окамењена симболика прошлости, већ постаје жива и остварљива реалност, која открива радосно добро. Религијом морал постаје чудотворна реч која преображава и препорађа. Само такав морал према Ави Јустину Поповићу, представља обнову појединцу у свим његовим гранама живота и рада (Поповић, 1983б).

Поред теоријских и историјских наглашавања постојања везе морала и религије, постоји и мишљење многобројних психолога који емпиријским

истраживањем потврђују повезаност морала и религије. Истраживање Јосипа Ивановића (2006) потврђује да мали број "преступника" моралног закона има високи степен религијског знања и обичај литургијског живљења. У другој истраживачкој студији је наглашено да је мали број "преступника" оних који редовно одлазе у цркву. Редовним литургијским животом (еклесијазмом) смањује се тенденција кршења моралних правила (Πατελάνας, 2013).

Дакле, резултати истраживања показују присутност и постојање везе религије и морала. Истинском вером и истинским религиозним искуством религија представља важан извор моралне културе, носилац је дуге традиције и великог прототипа моралног и духовног савршенства (Keast, 2007).

Отвореност религије према моралу, смислу моралног узрастања и неограничености, можда је најбоље описао Ава Јустин Поповић свом појимању и тумачењем "цркве" као најлепшег извора морала. Ава Јустин Поповић својим схватањем је на безброј еванђелских начина, многовековним опитом показао како се израђује савршена морална личност човечија и савршено идеалан моралан човек.

Религија је морално добро јер ствара заједницу – цркву, окупља и везује људе у једну целину, у друштво, и тако, преко те заједнице, васпитава и васпитно делује и утиче на сваког човека.

Учећи да је Црква надвременска заједница оних који верују у Христа, заједница која се исказује прихватањем исте вере и тајне, једног тела Христа, Ава Јустин Поповић је развио једну искуствену концепцију која је имала главни циљ: "живљење и васпитање у моралу Христа". Унутар цркве верник живи у Христу и Христос у њему. Као што у Христу имамо сједињење двеју природи, тако и у Цркви имамо удружење, коегзистенцију божанског са људским, видљивог са невидљивим, духовног са материјалним, небеског са земаљским (Поповић, 1979).

У центру Јустинове богословско-моралне мисли стоји Исус Христос који излива свим члановима Цркве божанску милост, благодат и живот. Црква је Богом



створена заједница логичких бића, постоји за човека и прихвата свакосекундно човека за живљење у Христу, његово усавршавања, његовог заједничко морално отелотворење. Црква, као заједница верних у Христа, као примарно језгро живота својом благодатном педагогијом морала, према Ави Јустину Поповићу, позвана је да се на благообразни морални начин суочи са друштвеном стварношћу. Њен морални рад прихватао је, прихвата и прихватаће различите неморалне критике. Зато и сам Ава Јустин Поповић у својим делима тражи одговоре на следећа питања:

"Да ли Црква прати проблеме садашњост? Да ли Црква учествује у формирању моралне савести и решавању савремених друштвених проблема? Да ли живот посланика Божјих Истинске Цркве Христове има екуменско-моралне димензије?" (Поповић, 1979, стр. 124).

Црква је, према Ави Јустину Поповићу, Богочовек Христос продужен кроз све векове и сву вечност, прототип моралног понашања (Поповић, 1983а). Она као Богочовечанско тело мора дати одговор и подстрек савременом друштву. Мисија Православне Цркве је богочовечански подвиг учинити методом моралног живота, душу самога народа изаткати од Христових моралних вредности, јер се данас човек налази пред душегубним, људождерним безбожним организацијама овога света. Сама лозинка Цркве према Ави Јустину Поповићу је створити човека христочежњивим моралом (Поповић, 1983а).

Данас су заљуљани темељи људске културе, помрачени умови људског деловања и стваралаштва, данас, саможивост, духовна чамотиња, празнословље прете да угрозе врт лепог цвећа Божијега, да униште сваки цвет Божији који шири мирис морала. Зато Ава Јустин Поповић позива представнике цркве да одговоре на данашњи проблем да проповедају и творе спасење јер је морал оцрковљења, убогочовечења и обогочовечења. Црква је како Ава Јустин Поповић наглашава чудесна радионица животног спасења, обожења, преобразења и просвећења, она је ратиште где се земаљско прерађује у небеско, земља прелази у небо, зло у добро, нерелигиозност у религиозност, неморални живот у морални (Поповић, 1998в).

Природа Цркве одређена је природом Богочовека, јер је она тело и пуноћа Његова (*Еф. 1, 23*). Црква свакако има свој есхатолошки, али и спасоносни карактер. Без да се модернизује плаштом овога модернога света, настоји да кроз различита деловања спозна и приближи се без подчињености друштвеној садашњости (Ματσοῦκας, 2000).

Црква просвећује и васпитава сваким својим и светотајинским чином учења унутар ње је непрекидно саборно узрастање и просвећење. Сједињујући у Цркви човека са Богочовеком Ава Јустин Поповић показује пут који одводи од тамне реалне друштвене стварности до слободног саживљења човека са моралним Источником Светлости (Пјевач, 2007).

Пут Цркве којим се креће човек је, према Ави Јустину Поповићу, пут слободе у Христу, пут истинског сабрања свих народа, не у оквиру мистицизма, већ у оквиру моралног преживљавања, доживљавања и живљења (Поповић, 1980в). У светлости истинског предања, Црква, кроз учење и живот, ствара у данашњој заједници љубљени однос, резултат крстообразне заједница човека са Богом и свецелом твари.

Сваки човек је, наглашава Ава Јустин Поповић, жив, уколико је ступио у нови морални живот, уколико је сједињен са Христом. Тако истинским сједињењем заједница не развија егоистички индивидуализм, већ енергично поверење, поштовање и морално толерисање (Поповић, 1925).

Морал у сусрету са данашњим временом, са различитим европским културама позиван је да се не утопи или апсорбује у различитост, већ по Ави Јустину Поповићу да се истински достојно развије и дефинише у овом модерном свету, показујући на тај начин "васељенски" свој карактер. Црква, као ванвременска и вечна божанска заједница, као тело Христово нуди спасење сваком човеку који се у Њој васпитава, и има за циљ да човека васпита у Тројичној Божанској Љубави, моралној заједници "новог века". Црква морал живи и оживљава у стваралаштву, јер

је морал цркве фундаментално, теантрополошки и пневматолошки, сав је усмерен на моралном обновљењу, моралном просветљењу и обожењу човека (Поповић, 1925).

Имајући у виду тадашње прилике можемо слободно нагласити да је његов позив на остварења човека као моралног бића заједнице плдано, прогресивно и актуелано дело. Разумни и трезвеноумни живот у Цркви по Ави Јустину Поповићу ствара морал благодарности, морал хвале, подвига, покајања, морал молитве и љубави. Горућа потреба нашег поколења, друштва јесте да схвати да се веза религије и морала, Аве Јустина Поповића првенствено огледа на изградњи достојне моралне личности у Светој Божанској Литургији – лествица која води ка моралном савршенству (Поповић, 1980в).

## ВРЕДНОСТИ И МОРАЛНЕ ОРЈЕНТАЦИЈЕ ЛИЧНОСТИ

Моралне вредности и норме често су тумачене и схватане формалистички и одвојене од људског живота.

Проблеми моралних норми и моралних вредности у условима савременог живота добијају нове димензије и ново значење у индивидуалном и друштвеном животу. По мишљењу савремених социолога и педагога, моралне вредности и норме представљају један од најефикаснијих начина за отклањање негативних последица "индустријског" начина производње живота и интегритета личности.

Човек је активан стваралац материјалних и духовних добара, произвођач и управитељ. Човек не може да остане уски прктичар и утилитарист, већ мора бити свестрано развијена стваралачка личност, у којој се сједињују моралне вредности и моралне норме.

У моралном васпитању присутна је тежња да се код појединца развије осећај за моралне вредности и норме које респектују динамичност личности, садржину и њену тежњу да оствари саму себе. Императив моралног васпитања јесте морална култура моралних вредности и норми. Тако личност постаје одговорна, одлучује о активностима и начину понашања, постаје специфична, јединствена, јер има свој властити систем моралних вредности и норми.

У настојању да прикажемо да *моралне вредности и норме* представљају органску потребу човека и објективно својство стварности, овим проучавањем сагледали смо њихову важност у делима и идејама Аве Јустина Поповића.

## ***Начела моралног васпитања као смернице религијског васпитања***

Јачање морала представља приоритет за свако друштво. Психолози и педагози који се баве темом морала потврђују да развој моралног васпитања служи као одбрана потклеклом модерном друштва, као заштита ученика од негативног понашања или излагања истих социјалним ризицима (Брајовић, 2001).

Морално васпитање треба да помогне ученицима да изграде морална начела карактера која им омогућавају да се самостално стенски одупру потенцијалним ризицима. Филозофске корене овог разматрања налазимо код Сократа ("Н αρετή είναι διδακτή" – врлина се учи), Платона и Аристотела (Κοινογιάινη, 2000).

У новије време, међутим начела моралног васпитања су често контраверзно питање. Лоренс Колберг (1984, Lawrence Kohlberg, ) у свом излагању тврди да је настава специфичних моралних начела повезана са улогом учитеља (моралног васпитача). Дакле, учитељ треба да учи начину стицања а не усвајању моралних начела.

Супротног мишљења су Ликон и Бенкс савремени заговорници моралног васпитања. Томас Ликон (1976, Thomas Lickon) тврди да начела моралног васпитање доприносе неговању моралног карактера деце и иста требају бити кључни приоритет за школу. Школа мора да постане доследни позитивни модел моралног понашања и лидерства, да ствара демократска начела одговорности, поштовања, толеранције, сарадње, самодисциплине, саосећања и поштења.

Олив Бенкс (1987, Olive Banks) сматра да мултикултурално васпитање пружа помоћ ученицима да развију начела, знање, ставове и вештине потребне за хармонично функционисање данашњем у разноликом друштву.

Џорџ Ноблит и Ван Демпси (1996, George Noblit, Van Dempsey) сматрају неопходним учење културне и моралне историје. Дакле, школа треба да створи

одговарајуће моралне ситуације како би деца учествовала у одржавању или промени друштвене праксе, друштвеног живота.

На крају, примећујемо постојање опасности неслагања између психолога и педагога моралног васпитања о моралним начелима и неговању истих. Често не постоји сагласност о томе која су морална начела и како треба да се преносе (Mirić, Škundrić, 2000).

Појмом морална начела у делима Аве Јустина Поповића имамо разумети као начела живота, јер је и морал једна врста живота. Морална начела су једна врста такозваних каузалних начела, која припадају бивању и која одређују карактер томе бивању. Она ће, дакле, одредити и карактер моралног бивања или моралне активност. Другим речима, морална начела ће одредити када један људски поступак има етички добар, а када рђав карактер. Можемо, дакле, приметити да она служе да личност процени и констатује, да ли су његови поступци морално нормални, позитивни и добри или негативни и рђави.

Полазећи из теоријских етичких истраживања и свог персоналног моралног искуства Ава Јустин Поповић предлаже адекватана начела и њихова објашњења која стварају праведна и поштена човека. Морална начела Аве Јустина Поповића која упоредним приступом налазимо у савременој педагошкој литератури и чине језгро, стожер моралног васпитања појединца и своде се на: а) начело сврсисходности, б) начело активности, г) начело позитивне оријентације, д) начело социјализације, њ) начело јединствености е) начело примерености и ж) начело доследности.

*Начело сврсисходности* карактеришу јасноћа циља и организована усмереност. Оно захтева повезаност, сједињење смисла и сврхе моралног обликовања личности. Развој особине личности захтева планирање и организовање услова за рад и живот васпитаника, јер су сами васпитаници изложени позитивним и негативним факторима који утичу на сами морални развој. Начело сврсисходности има за циљ да егоцентричне подстицаје васпитаника усклади са друштвеним

подстицајима, да сам васпитаник спозна стварност не смо индивидуалног живота, већ тежњу за друштвеном заједницом, за развој хуманих односа (Јевтић, 2012).

Према Ави Јустину Поповићу, ово начело може бити довољно јасно и јасно само код оних појединаца и у ономе друштву у коме је у довољној мери развијено "осећање доброте и дух правичности". Доброта и правичност чине да туђе патње изазивају код појединаца и у друштву сажалење и негодовање због злих дела. Појединац се не може издвојити, а да не осети зло које се налази у том друштву, а тако и друштво мора да осети оно зло које долази од појединца. Непостојање везе личности и заједнице, према Ави Јустину Поповићу, прети животу и здрављу појединца, а и друштва као целине (Поповић, 1998в).

*Начело активности.* Будући да васпитаник тежи за остваривањем моралних поступака и понашања, начело активности наглашава активност истог у процесу усвајања моралних норми, огледа се у повезивању теорије и праксе, моралног мишљења и моралног конкретног деловања. Начело активности назива се и начело самосталности, јер позива васпитаника на самостално познање моралних норми, позива васпитаника да самостално делује. Васпитачи су креатори, а не тражиоци покорности, док васпитаници активно делују у складу са моралним нормам и категоријама, а не само пасивни слушаоци (Јевтић, 2012).

Начело активности према Ави Јустину Поповићу представља велику вредност за човека, јер чува истог од фарисејског ригоризма и од квиетистичког лакеизма. Ово начело не пушта човека да се много одмара на тешком и стрмом путу активности, а навикава га да сваки остварени и постигнути циљ посматра само као један корак напред у низу све даљих и усавршенијих циљева. Тако човек постаје сваким даном све строжи према самоме себи, све тачнији и педантнији у вршењу својих дужности, јер се и морална снага, активност јача све више и више као и свака друга активност. Морална самосталност се, према Ави Јустину Поповићу, највише развија из начела активности (Поповић, 1998а).

*Начело позитивне оријентације*, у основи садржи проналажење позитивних карактеристика личности и подстицај његовог развоја. Улога васпитача је усмеравање на све што је позитивно и савршено, на све што је идеално, да уочи позитивне одлике васпитаника и да на њима гради васпитаникову оријентацију. Ово начело указује да васпитни процес треба бити богат примерима (како поступити у одређеним ситуацијама), јер исти примери утичу на стварање разлике између моралног и неморалног понашања (Јевтић, 2012).

Позитивна оријентација је, према Ави Јустину Поповићу, примена и реализација истинољубља у саобраћању са другим људима, са ближњима. Ово начело је изражено у Св. Писму речима Христовим: *"Све што хоћете да вам чине људи чините и ви њима"* (Лк 6, 31).

*Начело социјализације* означава поштовање личности и осећај алтруизма, поштовање друштвеног живота. Начело социјализације захтева васпитно обликовање ученика тако да исти самовољно прихватају своје дужности друштвене и свој однос према заједници развијају у духу емпатијске дисциплине. Начело социјализације ствара код ученика интересовање за прихватање моралне норме заједнице, поштовање и чување друштвених интереса, али истовремено ученик се индивидуално развија, развија тварачке индивидуалне енергије, дакле, васпитаник постаје субјекат који тварачки делује на друштво, али и енергично прихвата утицај друштва, дијалектички уједињује своје индивидуалне интересе са интересима друштва (Јевтић, 2012).

Начело социјализације се састоји према Ави Јустину Поповићу, у томе што личност има намеру да ради у интересу других људи и да се радује томе интересу других. Начело социјализације, дакле, искључује сваку саможивост и због тога га Ава Јустин Поповић сматра за вишу моралност, а у извесним његовим ступњевима, када је спојено са религиозним ентузијазмом, начело социјализације је врхунац, максимум моралности људи. Начело социјализације има велику вредност према Ави Јустину Поповићу, јер човек побеђује своју нижу природу, своја нижа егоцентрична



уверења и страсти. Међутим, ово начело не значи да личност потпуно напушта и заборавља своје одржање и своје развијање, јер свако пожртвовање за друге иде за тим да потпомогне човеково самоодржање и саморазвијање. Дакле, не сме ни субјекат који даје, ни објекат који прима, лишити његове самосталности и уништавати у њему личност (Поповић, 1983а).

*Начело јединствености*, акцентује могућност оствривања васпитног рада указивањем поверења. Метод подстицања овог начела помаже саморазвоју васпитаника, који се огледа у критичком приступу ученика на спољашње негативне утицаје средине, као и личе ставове (Јевтић, 2012). Личност се мора оспособити да критички процењује вредности одређене идеологије и да се критички идентификује са одређеним идејама и идеалима (Грандић, Гајић, 2001).

Ава Јустин Поповић пише да ово начело позива човека да буде потпуно искрен у првоме реду према самоме себи, да сваку своју грубост, охолост, саможивост посматра посматра отворено и строго. Стећи ово начело је, према Ави Јустину Поповићу, врло тешко, јер сва ружна дела, ружне мисли, осећања и радње не траже велики напор па се на њих човек брзо навикне, те му је тешко да види ружноћу спољашњег утицаја, а и своје унутрашњости и својих поступака. Главна страна начела јединствености састоји се у томе да се човек труди да у свим његовим делима и поступцима буде присутна његова самокритика, тј. да његова дела имају разумну искреност, да се у његовим радњама може признати интервенција разумне искрености, а не да његова дела буду плод његових потреба, страсти и навика (Поповић, 1983б).

*Начело јединствености* представља захтев самокритике, доследног провођење моралних, апстрактних и стваралачких поступака. Основни захтев начела је да човек не буде фигур и аутомат, већ морална личност. У свим другим случајевима где нема интервенције самокритике настаје контрадикција и збуњеност, супротност између онога што се мисли и онога што се ради. Услов за постојања овог начела код човека јесте способност да се човек удуби у објективни свет, који се

налази око њега, а тако исто и у субјективни, унутрашњи свет у њему, познање људске душе (Јевтић, 2012). Самокритика према Ави Јустину Поповићу се изражава у томе да човек буде презан, обазрив, смотрен у својим судовима и закључцима. Самокритика, дакле захтева да човек буде опрезан и стран рђавом, неморалном путу, штити истога од лакомислених и разних искушења, која човек не може издржати и поднети. Стога се, према Ави Јустину Поповићу, савршенство показује као способност предвиђања последица (Поповић, 1998в).

*Начело примерености* указује на важност индивидуалног процеса моралног васпитања. Начело примерености тежи да свака васпитна мера бива у складу са психофизичким развојем појединца. Васпитаник се посматра као јединствена и непоновљива личност која је позвана да енергично делује, да развија и јача своје морално самопознање (Јевтић, 2012).

Начело примерености је, према Ави Јустину Поповићу, од великог моралног значаја. Оно даје сигурност поступцима, ствара у човеку тежњу за нечим вишим узвишенијим, а поред тога утиче на стварање личног самосталног уверења. Свако одмерава себе према личној мери према своме према своје мерилиу које је каткад ниско, а нажалост често врло високо. Човек стоји сувише близу самога себе да би себе могао објективно оценити. Самопроцена почиње од онога тренутка када човек почиње да сумња у самога себе и да се узда у самога себе. Ни спољашњост успеха, ни унутрашњи мир не може се имати све докле док он не увиди шта не зна и шта не може. Ту почиње, према Ави Јустину Поповићу, самопознање, а с тим заједно и успех и мир (Поповић, 1983а).

*Начело доследности* односи се на постављање захтева за доследно спровођење моралних поступака, метода рада, мера итд. Недоследан став васпитача, његово колебање у свом васпитном раду и моралном обликовању доводи до негативног процеса моралног васпитања. Дужност васпитача је да доследно ствара јединство теорије и дела, да доследно упућује васпитанике на морална дела, уверења

принципе и понашања, јер доследност као лепа морална карактеристика развија остале моралне компоненте личности (Јевтић, 2012).

Ово начело, према Ави Јустину Поповићу, помаже ослобођењу људског духа од спољашњих утисака и фактора, који подјармљују човека и растурају његов морални дух који господаре човеком. Начело доследности чува човека да му дух не постане спор, лењ, неспособан за један интезиван и активан морални живот (Поповић, 1925).

Морална начела су "најопштији морални захтев моралног понашања, изражавају критеријуме формиране у свести друштва, или одређених класа, који се односе на моралну суштину човека, његов духовни лик, смисао и циљ живота" (Јевтић, 2012). По Ави Јустину Поповићу, морална начела у расту човека делују као огледало у коме човек потврђује исправност својих поступака. Кроз ове интеракције човек постепено почиње да разуме основна правила и добија прву општу перцепцију "добра" и "зла", на коме изграђује своје морално понашање (Поповић, 1979).

Ефикасност друштвено-моралног живота чине морална начела која представљају друштвену оријентацију понашања, представљају моралну стратегију понашања и општи живот моралне делатности (Јевтић, 2012)

Тим тоном Ава Јустин Поповић говори да морална начела имају васељенски садржај, представљају морално добро пошто су резултат или средство моралне активности и одређују циљ друштвеног деловања човека и циљ човековог постојања личности. Дакле, морална начела задају задатак појединцу да буде моралан у двоструком смислу: као "личност" (индивидуа) и као "члан заједнице" (Поповић, 1983а).

Морална начела имају нарочито у религијском васпитању, према Ави Јустину Поповићу, велику практичну вредност, јер представљају озбиљну снагу и моћ моралне делатности (Поповић, 1922). Ава Јустин Поповић указује да се никако не може порећи факт о постојању тесне везе моралних начела и религијског васпитања,

да иста имају утицај на религијско васпитање. То се не може порећи и због тога апсолутни атеизам не може раздојити морална начела од религијског васпитања. Религија се никако не може замислити без морална начела.

Као потврду оправданости моралних норми у религији Ава Јустин Поповић износи живот самог највишег и највећег моралног учитеља Исуса Христа, указује на највећи извор моралних начела апсолутног врховног добра Бога. У Њему је највеће добро, највећа срећа, највећа радост човека. Ниједна ствар човека не може чинити морално већим од Бога, сву своју моралну силу, сва своја морална начела човек задобија једино Богом (Поповић, 1983а). Човек је Богом јак, пише Ава Јустин Поповић, без Њега су људи мољци и странице које зло сатире (Поповић, 1998в). Циљ човековог живота је даноноћно морално живљење моралним начелима, преображење душе, свести, ума и воље од свега нечистог и грешног у свето, божанско и бесмртно (Поповић, 1969). Оваплоћење или подвиг задобијања моралних начела човековог живота је оваплоћење у себи моралне доброте и лепоте, одбацивање старости и грехољубља, развијање "унутрашње контроле", систем санкција и контрола девијантног, деликвентног понашања (Поповић, 1983б).

Морална начела имају васпитно-педагошки значај, јер нарочито помажу код деце који су по своме темпераменту склони нераду, непослушности, који су, уопште, диспонирани у једном деструктивном правцу. Без морална начела према Ави Јустину Поповићу не може се замислити изграђивање личности, привикавање на све што је добро и стицање врлина итд. (Поповић, 2007).

### ***Систем моралних вредности и морално понашање и деловање личности***

До данашњег времена можда су постојале друштвене заједнице без научних сазнања, открића, технологије, без философских праваца, али нису постојале људске заједнице без моралног и религијског кода (Καζεπίδης, 1998). У друштвеним хуманистичким наукама ниједан појам није доживео толику велику примену и није

био толико предмет општих анализа и приступа филозофских, моралних, социолошких, психолошких и педагошких као појам вредности. Казапидис наглашава да појам вредности има централни значај у савременом друштву. Вредности премошћавају јаз који постоји између човека и друштва. Распрострањеност појма вредности разумљива је посебно ако се зна да расправа о човеку, о процесу одгоја, о одгојном усмеравању, не може проћи без употребе вредности. Распрострањеност појма вредности показују и многе дисциплине које се позивају на исте када се суочавају са когнитивним, емоцијалним, когнитивним животом човека. Важност овог појма и његова употреба у важним истраживањима наглашава посебну пажњу у истраживању истог појма.

Истински је тешко одредити и дефинисати моралне вредности, јер, иако су моралне вредности васељенске, безвременске, саборног карактера, садрже нејасноћу у терминочком одређивању. Вредности означавају позитиван и трајан однос према стварима и идејама за које смо уверени да су посебног значаја за нас и могу имати лични или шири друштвени значај (Ibidem).

Опредељење за одређене вредности налази се у област слободе човека, међутим, једна од битних карактеристика човекове личности од које зависи понашање и активност истог, јесте изграђен систем моралних вредности. Систем вредности утиче на перцепцију појединих стимуланса и на мотивацију личности о одређеном начину понашања. Пожељни систем вредности огледа се у радном моралу личности, разборитости и кохезији општости у односу прокламованих и постојећих вредности (Јевтић, 2012, стр. 209).

Вредности као предмет интересовања занимале су философе још у Античком периоду (Платона, Аристотела) али и каснијим епохама, попут Канта, Ничеа и других. Ипак, прву хијерархију о теорији добра и зла пре самог Платона дао је Сократ, који је на врх лествице ставио "добро душе, добро тела и, на самом крају, спољашњу доброту посед и моћ" (Jeger, 1991, стр. 249). Посматрано са историске стране антички мислиоци су први користили термин "ἀξιος", што значи достојан,

вредан. У самом проучавању "αξίες" (вредности) настао је проблем да ли су вредности објективне или субјективне категорије, дакле, да ли вредности постоје независно од човека, или су производ самог човека. Према неким ауторима, вредности су изван времена, док друга група аутора наглашавају да су саме вредности искључиво људске карактеристике (Ценић, Дедић, Петров, 2005).

Међу личностима двадесетого века Ава Јустин Поповић својим неизмерним стваралачким радом и животом највише је указао и допринео развоју моралних вредности као покретачке снаге понашања сваког појединца и друштва.

Ава Јустин Поповић сматра да су вредности *субјективно-објективне категорије*. Извор вредности је изнад човека, у самоме Богочовеку Христу, оне су изнад времена, трајне и вечне, али не постоје независно од човека, његовог емпиријског учествовања и реакције, јер је човек створен да буде савршено моралан (Поповић, 2010).

Бранко Ракић (1976) наглашава да вредности нису урођене, већ се стичу, у друштву у коме живи. Критикујући Бранка Ракића, као и уверења познатог психоаналитичара Сигмунда Фројда, који је веровао да је човек рођен као "неморална животиња", Ава Јустин Поповић говори да је човек вредносно величанство на земљи, рођена жива икона моралне бити. Ово Јустиново учење потврђују и многобројна данашња истраживања (Поповић, 1998в).

Према новој америчкој студији, бебе могу да почну са моралним расуђивањем, да разликују шта је добро, а шта лоше још, у узрасту од шест месеци, што указује о урођености основних моралних вредности. Налази ове студије побијају доминантне досадашње перцепције да људи почињу живот као "неписана морална плоча" или "tabula rasa", која се формира само под утицајем родитеља и друштвеног окружења.

Истраживање је спроведено од стране истраживача Универзитета Јејл у САД, предвођено професором Блумом. У једном експерименталном истраживању, одојчад

од шест месеци до годину дана гледали су анимирани цртани филм где су јунаци били геометријски облици. Једна црвена лопта великих очију је покушавала да се попне на брдо. У исто време, жути квадрат покушавао је да јој помогне гурајући је са леђа, док је зелени троугао спречавао лопту, приморавајући је да се врати на своје место. Деца су видела филм неколико пута и позвани да изаберу фигуру показујући њих 80% склоност ка "добром" жутом квадрату који је пружао помоћ лопти, а не "злом" зеленом троуглу.

У другом експерименталном истраживању један пас покушавао је да отвори кутију. Један меда му помаже, док га други упорно спутава. Након прегледа оваг кратког филма, деца су у великој већини показала склоност ка пријатељски оријентисаном меди који помаже псу (Δεβετζόγλου, 2010).

Најзначајнија истраживања о моралним вредностима узраста 7-17 извршили су Бошко Поповић и Љиљана Миочиновић. Ево кратких закључака:

1. Ниједна врста дела (доброг и рђавог), као и врста разлога (доброг и рђавог) није специфична за један пол, па са те стране између испитиваних група нема разлике. И код једних и код других јављају се исте категорије дела и разлога, а разлика је једино у учеслалости њихова јављања.

2. Број категорија добрих дела и разлога је мањи броја категорија рђавих дела и одговарајућих разлога, што указује да наша култура финије разликује рђава дела и лакше одређује шта не треба, но шта треба радити.

3. Постоје поступци и разлози карактеристични за млађе односно старије узрасте. Дела и разлози карактеристични за млађе узрасте имају негативни тренд, а трендови са позитивним угаоним коефицијентом одликују старије узрасте.

4. Добра дела типична за млађе узрасте су »указивање физичко-материјалне помоћи«, »успех у школи«, »извршавање налога родитеља« и »поштовање реда у школи и кући«.

5. Добра дела типична за старије узрсте су: »пружање психолошко-социјалне помоћи«, »поседовање позитивних особина личности«, »бављење спортом и неком омиљеном активношћу«, »враћање изгубљене ствари« и »стицања знања«.

6. Рђава дела млађих узрста су: »физичка агресија«, »изазивање материјалне штете«, »неизвршавање налога родитеља« и »кршење реда у школи и кући«.

7. Рђава дела која одликују старије узрсте су: »вербална агресија«, »лагање«, »неуспех у школи«, »крађа«, »поседовање негативних особина личности«, »одавање тајне«, »ускраћивање физичко-материјалне помоћи« и »престанак бављења омиљеном активношћу«.

8. Добри разлози карактеристични за млађе узрсте су: »брига о другима«, »поштовање ауторитета старијих« и »искуство добре последице по себе«.

9. Добри разлози за старије узрсте су: »задовољство собом«, »предвиђања добрих последица по себе«, »узвратност«, »увиђање на основу стављања на туђе место«, »понашање у складу са узором« и »прихватање општих норми«.

10. Рђави разлози типични за млађе узрсте су: »непоштовање ауторитета старијих«, »вредност разбијеног предмета« и »искуство лоше последице по себе«.

11. Рђави разлози који се најчешће јављају на старијим узрастима су: »небрига о другима«, »незадовољство собом«, »неузвратност«, одступање од узора«, »увиђање на основу стављања на туђе место«, »осећање кривице« и »кршење општих норми«.

12. Сва добра и рђава дела и разлози могу се наћи и на млађим и на старијим узрастима, с тим што ће се незрелија дела и разлози јављати на старијим узрастима пре но зрелија на млађим и биће малобројна, нетипична.

13. Утврђена су три правца кретања трендова добрих и рђавих дела и разлога.



а) Већина трендова представљају позитиван и негативан пол дела (добра и рђава дела и заједно и истосмерно расту или опадају. Зато за дела кажемо да се јављају у биполарном односу. (На пример, »поседовање позитивних особина личности« има исти смер као и »поседовање негативних особина личности«). Ово исто важи и за разлоге (»узвратност« је праћена »неузвратношћу«). По свему судећи, овакав однос трендова је последица замршене сарадње зрења и учења, чији посебан утицај није могуће одредити.

б) Други вид јављања трендова (мање бројан) представља конверзија двају дела, тј. у питању је једна појава која има негативан тренд, али се око средине испитиваних узраста преобраћа у супротност или лимитирани вид и јавља се као други, позитиван тренд (»физичка агресија« током узраста преобраћа се у »вербалну агресију«). Врло је вероватно да је пред нама једна особина која услед сазревања добија на старијим узрастима зрелији вид. Васпитање мења начин пражњења, а не и основну покретачку нит.

в) Инверзија трендова је трећи вид њиховог односа. Наиме, две по нечем сродне појаве током времена се укрштају (»успех у школи« као добро дело опада, а »неуспех« као рђаво расте). Увек је у питању пресецање негативног тренда доброг дела или разлог са позитивним трендом рђавог дела или разлога. Средински утицај вероватно одређују овакво пресецање.

14. Важне године за развој моралности (током обухваћених узраста) су: девета и једанаеста, односно тринаеста. Дела и разлози који се у великом броју јављају на узрасту од седам година (имају негативан тренд) губе се негде око девете године; они, пак, поступци и разлози који су најучесталији у седамнаестој години (имају позитиван тренд), обично се изразито јављају и расту између једанаесте и тринаесте године. Период измеђи једанаесте, односно тринаесте, године је време промена и непостојаности владања. Према томе, јасно се издвајају три периода у развоју моралности младих. Први се одликује раније побројаним поступцима и разлозима и завршава се око девете године. Други се одликује променама – губитком

старих и настанком нових и траје до једанаесте, односно тринаесте године. Трећи се надовезује на претходни и одликује се настанком и развојем апстрактне, безличне моралности.

15. Пошто сама дела и сами разлози не објашњавају вредности у целини, издвојени немају психолошког ни педагошког смисла, вредности су у овом раду одређене као сложна дела и његових процена (самопроцена условно названих разлозима – мотивима).

16. Вредности старије деце су вишечлане, тј. представљају сложна дела и неколицине разлога, бар ако се посматрају у развоју. На пример најнезрелије дело као што је »извршавање налога родитеља« корелира само са »поштовањем ауторитета старијих«. Међутим, код старије деце, која се условно називају зрелијом, увек једно дело корелира са више разлога, те кажемо да су зрелије вредности вишечлане. На пример, »ускраћивање психолошко-социјалне помоћи« корелира са »неузвратношћу«, »незадовољством собом«, »увиђањем« и »есећањем кривице«.

17. С обзиром на горње одредбе вредности, поменути периоди се могу одредити на следећи начин: први период је период конкретних дела чије су самопроцене (разлози-мотиви) утилитарног, хедонистичког карактера. Реч је о хетерономији моралности која је психолошки посматрано реактиван систем. Такав систем је првенствено одређен прошлошћу. Други период је период промена, несталожености и непостојаности, а једино су увек присутни »брига о другима« и »предвиђање добрих последица по себе«. »За бригу о другима« може се рећи да је једна константа моралности младих. Трећи период карактерише све апстрактнија аутономна моралност, која је везана за личност, односно за унутрашње разлоге, а мање је одређена спољашњим притисцима. Психолошки посматрано, она није пуки реактивни систем, већ је добрим делом последица самоостварења и усмерености будућности.

18. Будући да се наши налази и закључци добрим делом подударaju са Пијажеовим и Колберговим, и како се до њих дошло другачијим средствима, сматрамо да се може закључити да је одређено нешто инваријантно у владању деце и младих. То наводи на помисао да је моралност у неким тачкама далеко од релативистичког тумачења.

19. Истраживачка радна дефиниција издваја девет вредности, тј. девет процена сопствених поступака (добрих и рђавих). Пошто су све одређене с једне стране » добрим разлозима« и »делима« и с друге »рђавим разлозима« и »рђавим делима«, закључујемо да су тако одређене вредности двополне. Позитиван пол су разлози који се тичу добрих дела, а негативан оцена рђавих дела. Према томе, негативни пол садржи разлоге осуде разних рђавих поступака и нипошто није »морално рђав« нити неутралан. Ово, даље значи да су разлози а преко и њих и вредности , одређени условно речено присуством и одсуством нечега (понашање, добрих црта, осећања., итд), односно, испитаници суде да су њихови поступци добри због присуства следећих вредности, односно да су рђави због одсуства: 1) увиђања, 2) понашања у складу са узором 3) задовољства сопственом личношћу 4) предвиђања добрих последица поступака по себи 5) пристајања уз опште норме 6) узвратности. Ових шест вредности имају позитивне трендове што су одлике моралног суђења старијих испитаника. Следеће две имају негативне трендове па су по свему судећи израз суђења млађих. То су 7) непостовање ауторитета старијих и 8) брига о другима. Најзад јавља се и 9) осећање кривице, али она нема позитиван пол, не везује се са добрим делима и стога је одређена као једнополна вредносна оцена.

20. Судови старијих испитаника – да је нешто добро, јер је израз »пристајања уз опште норме«, »увиђања на основу стављања на туђе место« и »узвратности« – будући да су безлични и да се не могу везати ни за једну посебну средину или групу људи, пружају подршку нерелативистичким теоријама. Они уз то показују да су, у основи, вредности неке трајне нити како су: позитивне особине личности, знање, поштовање својине, пружање помоћи другима (Поповић, Миочиновић, 1976, стр. 271-279).

Уочавамо да вредности имају вишеструки значај и утичу на доживљавање конкретних ситуација појединца и мотивацију његовог понашање. Човек постаје осетљив на догађаје који су вредновани, или одбојан на догађаје који нису вредновани (Јевтић, 2012).

Вуко Павићевић (1958) сматра да саме вредности не постоје "саме по себи" независно од субјекта, већ јединством са човеком, човек постаје активни стваралац који мења, преображава и хуманизује свет. Изводећи своје учење из Павићевићеве педагогије, односно педагогије морала, Ава Јустин Поповић показује нормативно-регуларну функцију вредности у понашању људу, али и стваралачку снагу појединца у формирању истих. Ава Јустин Поповић се ограђује од функционалистичке оријентације вредности, у којој се човек не третира као стваралачко биће и као темељна вредност друштвене заједнице. Главна сврха Јустиновог запажања је остваривање моралних, а не постојање истих као идеал једног друштва коме тежимо, идеал коме се приближавамо (Поповић, 1935а).

За разлику од капиталистичког друштва, друштво које Ава Јустин Поповић гради има свој историјски програмски задатак да моралне вредности не прокламује, већ се залаже за њихово доследно остваривање. Утврђивање вредности једног друштва које утичу на свецели развој личности, као и њихово квалитативно мењање, остварује се интериоризацијом у добру, једног новог друштва, новог моралног царства. Прва основа моралног васпитања састоји се у енергичаном процесу усвајања вредности и предтварања истих у норме сопственог понашања и моралног преображења људске свести и свецеле личности (Поповић, 1998а).

Дефиниција вредности, као помоћ појединцу у његовом узрастању у друштву, као и његово припремање за будући активни живот, наглашена је код Јована Ђорђевића (1996). Тим тоном Ава Јустин Поповић указује на важност еволуције вредности, а не револуције, дакле морално васпитање има за циљ позове појединца да своје вредности стално шири, обогаћује и продубљује, јер исти добија стабилност, континуитет и постојаност. Такође Ава Јустин Поповић указује да вредности не би

биле то што јесу ако се човек не би активно односио према њима, и ако не би исте процењивао са гледишта својих људских стваралачких изражавања (Поповић, 1999).

Драгомир Пантић (1981) карактерише вредности по степену општости. Најопшти појмови су: поглед на свет, животна философија. Према његовом учењу вредности су лепе карактеристике појединца и друштва, формиране међусобним деловањем социјалних, историјских и индивидуалних чинилаца, који своју вољу усмеравају ка одређеним циљевима. У том духу Ава Јустин Поповић говори да човек, на основу својих потреба, потраба за постојаношћу и трајношћу пројектује себе у "свет вредности", развија самоактуализацију и стваралачки осмишљава своје вредносне усмерености (Поповић, 1979).

Аутори Олпорт и Гилфорд истичу да су вредности друштвено-лични ентитет и да значајно утичу на динамику доживљавања и понашања људи (Stojanović, 2003). Ава Јустин Поповић каже да вредности играју водећу улогу у социјализацији личности, социјализацији младих генерација и њивов улаз у друштвеној заједници. Међутим, овде не постоји Јустинов нагласак бихејвиористичког детерминизма према коме је човек резултат своје околине и друштвеног моделирања који обликује своје понашање прилагођавајући се моделима своје стимулације, а не човек своје природе и својих старалачких потенцијала (Поповић, 1998в).

Левин (Curt Lewin) пише да вредности подсећају на "торту" од три слоја: у првом слоју (когнитивном) фиксирано је друштвено искуство које се изражава његовом знању. Други слој (емоционални) означава проживљавање личности у одређеним вредностима, док трећи слој (психомоторни) садржи акцијску компоненту која указује на конкретне циљеве у конкретним ситуацијама (Βασιλόπουλος, 1996).

Ава Јустин Поповић овде додаје да вредности у структури личности повезују когнитивну, емоционалну и мотивациону сферу у јединствену функционалну целину,

дакле вредности функционално повезују личност са социјалним окружењем, доприносе личном и социјалном формирању идентитета (Поповић, 1980в).

Бранко Ракић (1976) наглашава да "вредности играју велику улогу у социјализацији личности, у њеној интеграцији у друштвени живот, као и у унутрашњој интеракцији" (Rakić, 1976, стр. 320). Ава Јустин Поповић овде наглашава да функцијом интеграције човек максимално осећа себе, развија свест о себи, о својој личности и постојању, не осећајући отуђеност од света и друштва, већ живу везу са њим (Поповић, 1998в).

Занимљиво је схватање Мартина Жилинека (1977, Martin Zilinek) који истиче важност вредности мултикултуеног карактера, вредности које представљају темељно наслеђе хуманистичке моралне културе, као и духовну-животну постојаност. Ава Јустин Поповић додаје да човек мултикултурним карактером моралним у максималној мери осећа самог себе, не осећајући при томе отуђеност од света и друштва, већ живу везу са њима, као што осећа слободу као највећу вокацију свога живљење. Дакле, према Ави Јустину Поповићу вредности одражавају опште и апстрактне појмове, скицирају идеалне ситуације и чине језгро за формирање ставова који су пожељни за оријентацију чланови заједнице и друштва у целини. И само зато што чине компоненту културе, обезбеђују кохерентност и континуитет моралне културе (Поповић, 1979).

Према Јоанису Пиргиотакису (2000), у зависности од области на које се односе, вредности су подељени на: религијске, етичке, социјалне, националне, политичке, итд.. Међутим, ова класификација је, према Ави Јустину Поповићу, општа и нејасна, јер, примера ради, религијске вредности обухватају и моралне, и социјалне и националне вредности. Ава Јустин Поповић додаје да вредности имају утицај на многе аспекте личности човека, рађају личност која има потпуно етизирану и васпитну вољу (Поповић, 1983а). Но, важно је овде упозорити на још једну чињеницу која се односи на моралне вредности, а која је скривена у делима Аве Јустина Поповића, на функцију вредности у развоју личности. У делима Аве

Јустина Поповића срећемо следеће функције вредности: експресивна, адаптивна, заштитна, спознајна и унутрашња.

*Експресивна функција* вредности показује динамички и активни карактер који доприноси самопотврђивању личности у друштвено културној заједници. Експресивна функција вредности чини човека жељним да промени друштво, да присвоји вредности и прошири их на целу заједницу. Полемишући о учењу које говори да се човек остварује само као изолована монада, а не остваривању које има друштвено тло, Ава Јустин Поповић заправо наговештава да експресивна функција вредности даје човеку основ самопотврђивања и његове слободе која се налази у друштву и човековој заједници. Такође налазимо код Аве Јустина Поповића да експресивна функција вредности нема за циљ да регулише друштвене нагоне, већ да човек управља у друштво стваралачким импулсима.

*Адаптивана функција* одговара прилагођавању. Адаптивна функција нема за циљ укидање људске слободе, већ фиксирање вредности у карактеру човека. Код Аве Јустина Поповића налазимо да таква функција вредности не руши слободу понашања, већ даје истој постојаност и сигурност, стваралачки облик понашања.

*Заштитна функција* вредности штити личност од различитих информација које долазе до ње, тако да личност има способност да селекује и асимилира само оне утицаје средине који не нарушавају правац њене активности и животног опредељења. Дакле, заштитна функција вредности "*опипава*" информације које човек прима. Ава Јустин Поповић говори о заштитној функцији моралних вредности које се налазе у литургијском животу и сједињењу, штити личност, човека, од бујице нових информација и осигурава уходани ток његовог живота. Заштитна функција вредности, према Ави Јустину Поповићу, осигурава немарно расипање човекове енергије и штити човека од аморалног притиска средине.

*Спознајна функција* вредности састоји се у томе што човека трагањем за новом информацијама усмерава према оним појавама и изворима који су корисни за

његове моралне активности. Спознајна функција омогућава човеку да се понаша са задовољством и мотивацијом. У Јустиновим делима примећујемо да таква функција вредности даје човеку могућност критичког спознања понашања друштвене заједнице, као и критичког спознања сопственог ега.

*Унутрашња функција* не допушта стања која би могла нарушити нормалан ток активности човека. Ова вредносна функција "унутрашња контрола" што је главни инструмент за заштиту ставова и понашања усклади са вредношћу, према Ави Јустину Поповићу, буди све психичке функције личности и покреће њену целовитост деловања (Поповић, 1999).

Моралне вредности, указује Јован Ђорђевић (1996), представљају критеријум процене истине, критеријуми оправдање моралних одлука или суђење о њима.

Ава Јустин Поповић наглашава да у васпитном процесу моралне вредности треба да буду идеал коме човек тежи, идеал коме се приближава.

Тако, према Ави Јустину Поповићу, морално васпитање пружа:

- развијање спремности за увођење признатих вредности у живот и њихова реализација, као и нестанак огладнеле, изнурене, сентименталне, личности без емоција личности,
- чињење васпитаника осетљивим на саме вредности, њихово потпуно прихватање и идентификација са њима (Поповић, 1999).

Истраживачким опажањем Бисера Јевтић (2011) у свом делу *Васпитање за моралну компетентност* указује да се у нашим школама недовољно пажње придаје личним и друштвеним вредностима. Бисера Јевтић (2012) акцентује да се у школама васпитање карактерише као површна обрада материјала, и поред тога што васпитање указује на вредности које ученици требају поштовати и уважавати, оне остају стране и недоступне ученицима. Ава Јустин Поповић указује да школа као важна социјализациона институција, има могућност да преради поново све идеологије и



перцепције детета и издвоји важне вредности, модификује их и допуни новима, Но, важно је овде упозорити на још једну важну функцију школе коју Ава Јустин Поповић разматра, а то је развијој вредносног идентитет ученика. Ава Јустин Поповић примећује да, у епохи која исказује глобализацију, свест ученика о постојању друге личности, као и самопоштовању треба бити заснована на истинским вредностима. У контексту истинских вредности, према којима се човек одликује јединственом индивидуалношћу, ученик сам развија вредносно морално достојанство. У том контексту не потискују се разлике између људи у име наводно анти-идеологије, која је обично тројански коњ глобализације, већ се показује идентитет као манифестација човека и друштва у коме живи. Наравно, Ава Јустин Поповић упозорава на покушаје који имају за циљ да преко "модернизованих" трикове створе "идентитет" целокупне људске творевине. Према Ави Јустину Поповићу, то је опасна страна "просвећених" који мрачним оружјем модернизације подривају постојање моралне вредности (Поповић, 1953).

Истински циљ моралног васпитања огледа се не у полемичкој дефиницији одређених вредности, већ у методама и начину преноса ученицима. Проф. Бисера Јевтић (2012) указује на проблем приступања моралним вредностима у васпитању. Појимање одређених вредности препуштено је самоме ученику, постоји дакле претпоставка да ће ученик усвојити вредности посредним путем, што у већини случајева не бива.

Важни циљ васпитања је обликовање и неговање моралних вредности, јер оне ублажавају човеково доживљавање свог личног односа према моралним поступцима и моралном понашању и деловању. Ипак, напомиње Ава Јустин Поповић да наставник, објашњавајући моралне вредности, своје објашњење мора да усклади тако да оно делује на ученике како би и они прихватили вредности и њима обликују своје лично постојање. Наиме, Ава Јустин Поповић додаје да обликовање моралних вредности не значи опште усвајање истих, већ активан однос ученика према појму вредности, како и његово настојање да их усвоји и припреми у свом понашању и деловању. Пружити ученику топлоту моралних вредности насупрот рђавих не значи

вређати његову слободу. Задатак васпитања је "расположење" ученика да увек даје првенство добру, и своју вољу упућује и наклања моралним вредностима. Морално васпитање, према Ави Јустину Поповићу, кришом уноси у срце ученика љубав према вредностима, изазива и припрема ученика да у њему расцвета урођене моралне вредности.

Формирање моралних вредности, према Ави Јустину Поповићу, треба увек бити повезано са потискивањем негативних дела; тако, примера ради, обликујући врлину симпатије ученик потискује осећај антипатије, обликујући вредност другарства и пријатељства потискује негативан однос према другим људима, обликујући вредност осећаја заједнице потискује индивидуалистичку себичност. Формирање моралних вредности значајна је етапа у формирању моралног човека, то је етапа који оплемењује, која подстиче, која моралном снагом осећајно повезује човека са другим људима, са широм заједницом.

Дакле према Ави Јустину Поповићу вредности су основно и стално расположење воље спојено са поступцима који помажу и унапређују добро како у животу појединаца, тако и у животу друштва (Поповић, 1983а).

"Педагогија, наука о васпитању која уважава развој битних вредности има свој смисао и циљ да се васпитним процесима остварају моралне вредности" (Јевтић, 2012, стр. 206). Важност коју васпитачи требају посебно нагласити у васпитном процесу је вера у успех васпитног рада. О овоме сведочи и Ава Јустин Поповић својим васпитним резултатима и "оптимистичком хипотезом". Наглашава дубоко уверење да је васпитање тежак и напоран процес, али ипак могућ. Јустинова оптимистичка хипотеза значи поверење у човека и његове стваралачке снаге, поверење у могућност моралног обликовања сваког човека моралним вредностима "непоправљивих, необликованих нема" (Поповић, 1957).

Данашња заједница жуди за овоземаљским вредностима и лепотама, данашње друштво наглашава похлепост, власт и уживање. Јеванђеље је према Ави

Јустину Поповићу главни закон хришћанске етике, хришћанског морала. Јеванђеље указује на нове вредности, блажени су: чисти срцем, сиромашни духом, гладни и жедни правде, изгоњени и мирољупци (*Mt. 5-7*). Јеванђелске вредности по Ави Јустину Поповићу имају револуциони карактер, потпуни револуциони начин живота. Свет жуди за богатством док Ава Јустин Поповић блаженује вредности сиромаштва и смирења, свет тражи славу и власт док Ава Јустин Поповић послушност и дружење (Поповић, 1924).

Морално учење свецелог Јеванђеље позива човека на потпуно одвајање од сваке твари. За разлику од новонасталих вредности, вредности Аве Јустина Поповића налазећи извор у Јеванђељу представљају се као "логички несхватљиве", без да обезвреде свакодневни живот, без да одбаце вредности које имају важност за човека. Као такве, вредности, према Ави Јустину Поповићу, позивају на свецело одстрањивање страсти зла и сопственог ега. Оне показују нови начин живота и немају овоземаљске корене већ небеско корење које се напаја од животворног моралног извора Христа, дакле, Ава Јустин Поповић је пронашао снаге да на основу "егзистирајућих" вредности створи ситем "пожељних" нових вредности које доводе складност мисли речи и дела (Поповић, 1957).

Својим животом и писаном речју Ава Јустин Поповић је подстицао свој српски народ, народ првог Србина Светитеља Саве, на поштовање моралних вредности. Моралним животом Ава Јустин Поповић је решио човекову агонију да докучи тајну вредности и изградио стандард моралног понашања и пирамиду моралних вредности. Његова пирамида је "окренута" пирамида вредности, промена целокупне космичке логике на чијем почетку се налази сами човек као свецело биће, нови, вредностан човек (Поповић, 1980в, стр. 103). Дакле, ради се о богатој пирамиди личних вредности, која обезбеђује човеку постигнуће његове животне сврхе, и на сва узбуркана питања ове заједнице даје вредносне одговоре које представљају украс свецеле васељене (Поповић, 1974). Јасно, дакле, примећујемо тајну натприродних моралних вредности које обезбеђују развитак и усавршавање психофизичког човека, унапређују му активност и унутрашњу слободу истог.

Враћају палог човека у видљиву оваплоћену разумну личност, у вишевековну моралну баштину културе (Поповић, 1935а).

Поглед на значај моралне вредности у друштвеној заједници, као и у васпитном процесу, позива нас на важност класификације истих. Хефе (Otfrid Hefe) разликује три ступња вредности: најнижи који обухвата функционалне вредности, нпр. штедљивост, тачност, марљивост. На другој скали налазимо прагматичне вредности, срећа, здравље, добробит. И на трећем ступњу су обавезне моралне норме, заштита туђег живота, брига за слабије, пожртвовање итд (Κουκούλης, 2004). Међутим, најинструктивнију класификацију моралних вредности налазимо код Ђорђевића који их групише у четири важне групе: *друштвене, индивидуалне, парцијалне и универзалне*.

1. Вредности универзалног значаја (праведност, слобода, хуманост, храброст, истинољубивост, еколошки склад).
2. Вредности значајне за друштвену заједницу (одговорност, слобода, хуманост, поштовање реда и закона, друштвена ангажованост).
3. Вредности које указују на односе према другима (алтруизам, солидарност, кооперативност, толерантност, частан однос).
4. Вредности које се односе на развој појединца; интегритет, позитиван однос према раду, стваралаштво, самоконтрола, скромност, предузимљивост (Јевтић, 2012, стр. 206).

Треба напоменути овде да је Ава Јустин Поповић упозорио на одлучну важност јасноће у класификацији моралних вредности. Вредности о које треба посебно нагласити и акцентовати у моралном васпитању, према Ави Јустину Поповићу, потичу директно из Декалога, и истог су класификационог садржаја који срећемо код Ђорђевића, то су: *предузимљивост (подвиг), истина, расуђивање, слобода, морални језика, рад, знање, жртвовање*.

### *Предузимљивост*

Под појмом предузимљивости подразумева се формирање моралног односа човека према свету и друштву и обликовање моралних својства личности. Предузимљивост је оспособљавање човека да схвата, процењује, доживљава и ствара морално у животу и друштву. Човек је активан стваралац материјалних и духовних вредности, произвођач и управљач, а не уски посматрач и угалитарист. Личност у којој се сједињује широки морали поглед на свет, критеријум морала, правде и добра (Gruhen, 1938).

Ава Јустин Поповић је полазио од тога да је Бог створио човека као савршено биће. Стари човек следећи вољу своју, а не вољу Божју, пао је у ропство греха. Последица пада је морално помрачење ума, природе и воље. Како би човек победио своју затамњену моралну страну призван је на свакодневну предузимљивост. Предузимљивост је телесна и духовна борба, очишћење човека од страсти и очување заповести доброте, које имају резултат обogaћења истог вредностима, није порија насупрот телу или самој нашој природи, већ узвишено стајање насупрот неморалу (Поповић, 1983а). У својим многобројним списима Ава Јустин Поповић настојао је да укаже на самог новог човека носиоца моралних вредности, а не палог старог *ανόξιον* (не вредносног) човека. Сматрао је да предузимљивост има морални радостни карактер који приближава човека моралним вредностима (Поповић, 1989б).

Предузимљивошћу побеђујемо старе навике и страсти, задобијамо моралне вредности које изражавају своју дужност према самом себи и својим ближњима (Поповић, 1998в).

### *Емпатија*

Емоције су нормални облици реаговања у многим ситуацијама. Битна карактеристика емоција јесте јављање физиолошких промена и органске узбуђености. Дакле, емоције су доживљаји веће или мање узбуђености насупрот

рационалном односу код опажања и мишљења (Suzić, 2002). Најважнија међу емоцијама је осећање уперено ка другој особи, тј. емпатија. Емпатија се манифестује у сједињеном деловању свести и осећајности, убеђења и делатности, као и развијању пријемчивости за морал у свим сферама делатности. Емпатија је емоционално саосећање, уживљавање у душевно стање друге особе, ступањ где постоји страхопоштовања према идеалном бићу, у коме је оличена апсолутна доброта. Овде у човеку владају осећања слободе и свемогућности, бескрајности и вечности, смерност и оданост према ближњем. Емпатија је најнесебичнија емоција и основа алтруистичког понашања (Рот, 2010).

Сам друштвени живот у Србији, Светски ратови, окупације, подељеност српског народа, стално насиље, будили су Јустинову свест да укаже на важности моралне вредности емпатија. Вредност емпатију Ава Јустин Поповић налази у самоме Христу Господу, чија љубав јединством и екуменизмом превазилази сва емпатије света и знаковито показује живот вредносног моралног човека. Емпатија је она врлина која показује нечију спремност да се одрекне личне користи, да прихвати и личну штету ради помоћи ближњег. Емпатија је спремност да се нешто жртвује ради некога, нечега или опште ствари.

Својим животом Ава Јустин Поповић показује да је пут моралних вредности пут емпатије, а не егоизма, идиотелије, празности и користољубља.

### *Слобода*

Слободи је Ава Јустин Поповић прилазио као важној моралној, друштвеној, националној и свецелој вредности. Ава Јустин Поповић је сматрао да је данас човек изгубио своју слободу и постао "идол" каквог жели заједница. Слобода је важни услов и обележје постојања човека као личности. Слобода је дар човека, оно што му је задато да се оствари као личност (*αυτεξούσιον*). Ава Јустин Поповић огледало вредносног одсјаја указује да се људи по слободној вољи у овоме свету предају

моралу или злу, по слободној вољи људи обрезају и уобличавају морални или неморални лик (Поповић, 1998б).

Неопходно је приметити да Јустинова мисао прави разлику између псевдослободе и истинске слободе (Поповић, 1980в). Псевдослобода слепо ослобађа човека од једног облика власти, без личног усавршавања и опет га води новом окову несигурности, немогућности и жртвовању моралног ега. Насупрот псевдослободи, истинском слободом човек задобија свој свецели морални развој личности, енергично исказивање осећања способности, радости и тварачке моћи (Поповић, 1998а).

У својим делима Ава Јустин Поповић благоречито позива на слободу придајући јој велики значај у систему моралних вредности:

"Јер је само слобода од греха истинска слобода, то је слобода коју само Једини безгрешни господ Христос даје и у њој одржава наша бића, наш ум, наше срце, наш живот" (Поповић, 1983а, стр. 298).

Дакле, Ава Јустин Поповић је позивао на друштвену слободу, слободу осликану и испуњену моралним вредности (Поповић, 1998а).

### *Расуђивање*

У грчкој Педагошкој психолошкој енциклопедији реч *расуђивање* долази од речи  $\delta\iota\alpha\kappa\rho\nu\omega$  = распознајем, видим добро, расуђујем право, дакле, означава мудрост и пут који води ширењу човековог морала (*Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 1993). Према Јоанису Когулису (2003), расуђивање је главни узрок развоја система моралних вредности. Колберг, за разлику од Пијажеа који морално расуђивање сматра предусловом за морално понашање, поистовећује морално расуђивање са моралним понашањем. Морални стадијум служи као неко сочиво кроз које појединац процењује друштвене ситуације. Особа на вишим стадијума моралног расуђивања учвршћује своје судове на законе и начела која остају стабилана, док

особа на нижим стадијумима заснива своје расуђивање на страху од казне и личној користи (Јевтић, 2012).

Код Аве Јустина Поповића расуђивање је вода која залива морал – моралне вредности, ствара интегралног човека оцеломудреног, оцелоумљеног, оздравоумљеног, вода која гаси слепило у откривању вредности (Поповић, 1983а), јер вредносним слепилом човек сам себе проглашава за смисао и циљ, за идола свога живота и својих вредности (Поповић, 1989б). Расуђивање је самонадзор који води посматрање над својим моралним проценама, доживљајима, ставовима и поступцима. Развија укус моралне способности за узношење морала у свакодневни живот, који на тај начин постаје моралнији, савршенији и потпунији (Поповић, 1957). Расуђивање према Ави Јустину Поповићу ствара "морални локус" контроле који укључује: а) поглед на свет, представу о томе како се уопште управља светом, б) индивидуално осећање личне контроле, сматра ли себе човек господарем свога живота, и г) систем самооцена и критеријума (Поповић, 1980в).

### *Истина*

У *Педагошком лексикону* налазимо да је истина "вредност која постоји у посебном царству идеалног важења" (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 211). Истини Ава Јустин Поповић прилази као моралној вредности, као срцу сваке вредности и врлине (Поповић, 1935б). Ава Јустин Поповић је полазио од тога да енергично живљење истине ствара човека слободна од страсти којима робује и помрачују његову душу лишавајући истог моралне вредности (Поповић, 1989а). Ангажујући се на остваривању истине долазећи и у сукоб са онима који су се служили обманама, Ава Јустин Поповић је својим животом показао да прислоњењем уха најсветлијој истини Богу, човек постаје господар сопствених моралних вредности.

Према Ави Јустину Поповићу, истином човек стиче "*ум моралних вредности*", јер је ум оно што човека чини у највећој мери човеком, одређује његово морално делање, морално осећање, моралну дужност у заједници. Ава Јустин



Поповић је до краја живота био противник сваке лажи, зла, лавиринта трулежности који руше моралне вредности, говорећи:

"не може се кроз зло бити добар, ни обрнуто. Гуја не може точити из себе мед већ отров. Имајући рђаве нечисте помисли човек не може бити добар" (Поповић, 1980в, стр. 159).

### *Рад*

Бисера Јевтић (2003) у делу *Образовање у схватањима Доситеја* истраживачким погледом приступа делу Емила Русоа, указујући на неговање рада као друштвеној обавези и средства развијања интелектуалних и свецелих снага. Динамичност рада, се према Ави Јустину Поповићу, огледа у створењу човека по лику Божјем, јер Бог као што сам Христос каже, ради и ствара "*Отац мој дела чини и ја чиним*" (Јн. 5. 17). Заповест о раду као моралној вредности усавршавања, главној подлози и суштини самог живота, према Ави Јустину Поповићу, дата је човеку још у рају "и узевши Господ Бог човека намести га у Едемском врту да га ради и чува" (1Мој. 2, 15).

Ава Јустин Поповић је раду прилазио као неопходном човековом средству за развој многих вредности, јер радом човек постаје сарадник, садимиург Божји. Најважнији и највећи допринос рада огледа се у личном и друштвеном развоју човека, стварању моралних, економских, друштвених као и других вредности, вредности које уздижу човека своје моралном *Прототипу*, свом *Архитекти* морала. У средишту динамичког Јустиновог учења и живота исказан је светли пример и показатељ да рад није предмет самозадовољства који води само материјалном богатству, већ развијању успаваног моралног осећаја *заједнице*, рад ствара сроднике заједнице, јер има исто градиво и исту сврху за све људе (Поповић, 1936б).

Према Ави Јустину Поповићу, постоји субјективна вредност рада која се односи на лично трајно задовољство и стварање, лична срећа и лични опстанак и

напредак. Субјективна вредност рада развија код човека енергију, способност опажања, опрезност и методичност. Али, Ава Јустин Поповић такође указује на важност објективне вредности рада, која је исто тако значајна као и субјективна, јер доноси корист и радост другима. Објективна вредност рада отуђује лакомство, саможиве циљеве, мизантропизам и апсолутни егоизам. Штити друштвену заједницу од велике незгоде и непријатности, несреће и катастрофе.

### *Знање*

Потчињеност неистини, губљење моралне свести и вредности, неодговорност, нетрпељивост и гашење комуникације и сарадње, елементи су који карактеришу данашњу заједницу. Човекова жеђ за знањем потврђује његову несавршеност и недовршеност, потврђује човеков вапај за моралном пуноћом постојања (Јевтић, Stosic, 2014).

Изванредним моралним нервом Ава Јустин Поповић указује на велику улога знања ради остваривања моралних дужности према самом себи и другима. Знање је за Аву Јустина Поповића добробит, оно је плод делатности моралних врлина. У сфери васколиког искуства Ава Јустин Поповић је знању придавао љубав (учење), основа моралних вредности – пише:

"знање без љубави, то је тело без душе – леш, док знање у љуби је сила која људско биће претвара у анђела" (Поповић, 1983а, стр. 94).

### *Хуманост*

Створене друштвене прилике стављају материјализам у први план. Људи се вреднују према материјалним могућностима. Новац добија већу моћ, док друштвене делатности губе свој прави вредносни смисао. Настаје сукоб између личних и хуманих тежњи. Трка за материјалним добрима прекорачује оквире рационалног и сврсисходног, потискује скоро све људске вредности и поразно дехуманизира људску личност (Стошић, 2012).

Има писаца који поричу вредност хуманости, наглашавајући да иста може бити штетна уколико понижава људско достојанство и уколико подржава инерцију, лењост и егоизам (Κοκογιάννης, 2008). У делима Аве Јустина Поповића налазимо да је хуманост увек потребна вредност и да никада није на одмет. Врло је важна ствар, наглашава Ава Јустин Поповић, имати на уму да хумана дела треба чинити са љубављу, са јаким братским и пријатељским одушевљењем, а не хладно и са презирањем, што вређа честољубље; човек се осећа да није прихваћен и цењен. Наклоност, изглед лица које воли, ублажавају човекову тугу исто онолико колико и сама материјална помоћ.

Према Ави Јустину Поповићу постоји једна нарочита врста хуманости коју треба неговати и за коју треба развијати смисао у школи, код деце. То је једно широко и живо саосећање са свима онима који пате и страдају од глади, од зиме, од болести, од туге, а који се често не виде и за које се често не зна (Поповић, 1989в). Тако школа моралним васпитањем помаже у истинској и потпуној реализацији дужности према ближњима (Поповић, 1953).

### *Морални језик*

Морални језик је значајно етичко добро, јер цео унутрашњи свет мисли и осећања долази до израза помоћу говора. Помоћу језика човек јасно може да изрази свој унутрашњи душевни живот, сва осећања мисли и жеље. Све што је лепо у души човека, све је путем језика приступачно свима и постаје својина свим људима. Морални језик огледа се кроз дужност говора истине и обазривост говора.

Дужност говора истине захтева да се човек не држи принципа прикривања својих мисли помоћу језика. Морални језик, према Ави Јустину Поповићу, захтева дисциплину човека у правцу да мисли онако како говори. Лаж је увек штетна, било да се јави у форми преваре и обмане, било у форми лагања из нужде и невоље, или да се јави као ласкање, или у форми дволичности. Лаж представља зло које својим дејством разара морално-друштвени организам (Поповић, 1983б).

Обазривост говора је веома потребна и састоји се у строгом вођењу рачуна о свакој речи. Језик је у могућности да учини подједнаку услугу и добру и злу. Језиком је човек у стању да изрази љибав, скромност, захвалност, али је у стању и клеветати, и лагати, вређати и наљутити свог ближњег (прилог 2).

Морални језик је вредност којим су изражене спасоносне истине (Βασιλόπουλος, 2002-2003). Морални језик, према Ави Јустину Поповићу, није само излагање, изношење моралних истина, нити богаство вечних истина, већ резултат божанског говора човека у савременој друштвеној заједници. Савесна Реч, која је извор моралног језика, повезана је са човековим енергичним живим и учешћем у друштвеној заједници (Поповић, 1936а). Морални језик је обожени језик, језик који приказује моралне вредности, које су речи човековог срца (Поповић, 1983а).

## ТЕНДЕНЦИЈЕ У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТАЊУ ПО УЗОРУ НА ДЕЛЮ АВЕ ЈУСТИНА ПОПОВИЋА

Историјско и социјално-морално уздизање вредности личних сусрета човека са човеком јавља се још у Староме завету, спису који вековима формира духовност цивилизације. Налазимо утемељене вредности и правила по којима људско биће ни у којим условима не може бити легитимно третирано као "објекат", односно човек према човеку мора и може да се односи само као према "субјекту", *јер створи Бог човека по облицију своје (1Мој. 1. 37)*.

Односи између људи постали су есенцијални сегменти човековог света којима се објашњава загонетка историје, у којима се трага за могућим спасењем. Лична комуникација како наглашавају филозофија, социологија, и антропологија, педагогија, постаје кључ за решавање најразличитијих проблема и сукоба (Граорац, 1995).

Појавом и организацијом новог друштва, васпитање као главни елемент прилагођава се захтевима друштва. Васпитање као грана која обезбеђује вредности друштва има за циљ активације ученика и развоју енергичности самог ученика. Данашње друштво захтева комуникативну педагогију, педагогију засновану на интерперсоналном односу наставника – ученика, стварању друштвене заједнице сарадње, међуличног односа и интеракције (Сузић, 1998).

Чињеница је да се у процесима комуникације јављају тешкоће и сметње, неспоразуми, који комуникацију чине неуспешном. Међутим, неуспешна комуникација губи своју основну васпитну функцију, функцију преношења и енергичниг прихватања информације и знања (Грандић, Гајић, 2001).

Важност саме комуникације огледа се у неспоразумним односима наставника – ученика, ученика – ученика, који су постојали у прошлости као и у садашњости.

Треба посебно обратити пажњу на развој истинске и личне комуникације која разбија сукоб, мржњу, некомуникацију као и антиморално понашање.

У том смислу, веома су значајне идеје и узорци Аве Јустина Поповића о комуникацији у процесу моралног развоја личности.

### ***Комуникација у процесу моралног развоја личности***

У структури нове Јустинове васпитне педагогије, обogaћене наукама васпитања<sup>6</sup>, философијом васпитања<sup>7</sup>, историјом васпитања<sup>8</sup>, социологијом васпитања<sup>9</sup>, етнологијом васпитања<sup>10</sup> и економијом васпитања<sup>11</sup>, морално васпитање

---

<sup>6</sup> Термин науке васпитања почиње да се употребљава последњих година. Овај термин не постоји у речнику *Encyclopedia universalis* 1968, нити у Француском речнику 1971. Срећемо га први пут и једнини – наука васпитања у књизи *Education as a Science 1879* (Alexandre Bain)

<sup>7</sup> Философија васпитања је научна грана филозофије која има за циљ васпитну едукацију. Она има двоструку функцију у васпитном процесу: испитује и спаја (Παριωτάκης, 2000)

<sup>8</sup> Историја васпитања, проучава историју васпитних теорија развој методама и техника, као и функционисање васпитног система. Историја васпитања не познаје границе, чиме се подржава развој компаративних истраживања. Нуди "васпитање" прошлости, дакле модели које треба примењивати или грешке које се не требају понављати. На крају историја васпитања отвара врата промену интитуционе праксе, јер оне немају вечни карактер нпр. школа (Ibidem).

<sup>9</sup> Истраживачки фокус социологије васпитања је школа и њено окружење, удружења наставника, став наставика, родитеље, васпитање родитеља, пријатеље, итд. Социологија васпитања зазире у два нивоа: анализира рад школске установе у друштву, везу школе – друштва, као и социјални статус и став друштвено-школских институција. Анализира школу као друштво микрозаједница, постављајући проблем односа микрозаједнице са макрозаједницом, дакле повезаност живота школе, школског неуспеха, школског успеха и породичног окружења (Ibidem).

<sup>10</sup> Етнологија васпитања има важну улогу у оквиру науке образовања. Истражује различитост моралних, културних и друштвених контекста, заједничке црте људи у свим друштвима (Ibidem).

<sup>11</sup> Економија васпитања је једна од најважнијих нових образовних наука. Потреба решавања проблема запошљавања и незапослености, довела је многе економисте васпитања да истраже следеће главне проблеме: незапосленост дипломаца, вредност васпитања – рада, усклађивање васпитних система на тржишту рада, разлике у приходима, трошкови и финансирање (Ibidem).

заузима изразито место. Овакав значај произлази из непосредне средине и живе заинтересованости сваког друштва за васпитање људи, за идеал човека којим ће моћи да изрази све основне владајуће вредности друштва (Поповић, 2007).

У току целокупног развоја друштва, васпитање се јавља као важна претпоставка одржавања појединца, друштва и културе као значајан чинилац одржавање континуитета друштва, његовог духовног и моралног успона. Школа, родитељи и наставници у додиру са младима чине сизифовске напоре да ученике васпитају у духу моралних вредности, да ученици изграђују праве исконске моралне вредности у складу са којима ће бити њихов живот (Грандић, 2006).

Ава Јустин Поповић верује да је васпитање саставни и битни део човековог живота и целокупне заједнице, стална и важна категорија живота. Васпитање интеракцијским процесом чини битну компоненту развоја моралне личности ученика. Јединство с другим, спознање другог, изједначаје се са врлином. Бити са човеком значи бити моралан, зрео, очовечен и комуникативан човек (Поповић, 1998в).

Комуникација представља размену информација између две или више личности путем знакова којима се преносе идеје, знање, поруке и искуства. Знак је драж која упућује на неки објекат, особу стање и опште на неку појаву. Знак, дакле, подразумева одређено значење. Разликујемо две врсте знакова: *симболе* и *сигнале*. Симболи су знаци којима се другим особама саопштава неко значење. Симболима се служи човек и то су, у првом реду, говорни и писани језик. Сигнали су ненамерно произведени знаци, али који такође упућују на неко значење. Смех, израз лица, плач јесу сигнали којима се спонтано изражавају одређена стања, и које друге особе тумаче као израз стања и расположења (Χατηρής, 2000).

Систематско излагање комуникативног јединства налазимо код Мартина Бубера (Martin Buber), у његовом поимању "онтологије између", проблематици заједнице ЈА-ТИ. Према Буберу, онтологија *Између*, однос ЈА-ТИ, постоји не само

међу људима, већ и према бићима и стварима у природи, као и према духовним бићима а тај однос карактеришу: непосредност, узајамност, порекло из сфере *између*. Између је метафизички и метапсихички факт, пракатегорија људске старности којом се поставља егзистенција човека као човека, завичај изворних чињеница духа и љубави (Граорац, 1995).

Комуникација је постала легитимна перспектива из које се одговара на питање шта је човек. Однос са другим одређује и карактерише појединца. Квалитет и нарав тог односа одређује и нашу индивидуалност, и разликује нас од сваког другог (Queiroz, 2000).

У васпитном процесу комуникација се дефинише као процес стварања знања између две или више личности, ученика – учитеља, ученика – ученика (Fontan, 1996).

Упознавање ситуације одрастања деце у савремено доба не би било могуће без узимања у обзир искуства комуникације између наставника и ученика. Данас су наставници све чешће у дилемама како да остваре комуникацију са ученицима и на који начин да изађу у сусрет различитим генерацијским захтевима који постоје на релацији наставник – ученик (Јевтић, 2012).

У педагошкој мисли наглашено је да васпитање облик међуљудске комуникације, тј. комуникацијски процес у коме субјекти међусобно делују. Васпитно деловање у међуљудском односу не може се одвојити ако међу актерима тога односа нема интеракције која се најчешће успоставља комуникацијом. Комуникација представља процес општења или споразумевања, и зато Брајша пита и предлаже *"зашто би учитељ морао увек бити изнад ученика"* (Брајша, 1979, стр. 112).

Велики дијалектичар у педагогији и претходник критичке теорије васпитања Ерик Венигер (Erich Weniger) сматра да је суштински део васпитања радост непосредног људског односа у самом педагошком сусрету који је равноправан сваком људском контакту (Граорац, 1995).



Важност комуникације налазимо код Јасперса који истиче:

"човек упознаје себе само помоћу другог човека [...] ми постајемо слободни само утолико уколико и други постју слободни [...] питање комуникације човека са човеком најпре постаје практично, а касније филозофски осмишљено темељно питање нашег живота" (Jaspers, 1987, стр. 142).

Савремена педагошка схватања иду у правцу веће активације ученика, исти се ставља у субјектски положај. Наглашава се равноправност свих учесника у васпитно-образованом процесу. Док су традиционалне педагошке теорије наглашавале *несигурност* васпитаника, у новијем педагошком приступу васпитање се сматра догађајем једнакости и интерперсоналне комуникације, дакле, стварањем нових односа "ослободити дете у одраслом".

Проучавајући различите типове комуникације и однос наставника – ученика пољски педагог Пруха закључује следеће:

- најмање ефикасна атмосфера је она у којој наставник остварује једносмерну комуникацију са ученицима,
- ефикаснији је пут када се успостави двосмерна комуникација између наставника и ученика,
- још је успешнији пут када се успостави двосмерна комуникација са ученицима, уз омогућавање комуникације и између самих ученика,
- најефикаснији је пут када наставник постане учесник, актер у групи, подстичући комуникацију међу свим члановима групе, укључујући и себе (Јевтић, 2012, стр. 167-168).

И поред наглашавања васпитног процеса пре свега као комуникативног феномена, недовољно му се посвећује пажња у програмима енергичног васпитања ученика, као и припрема будућих учитеља и наставника (Κοῦκοῦλης, 2003).

Данашња истраживања у области комуникације у настави, школи и друштвеној заједници указују, с једне стране, на постојање озбиљних проблема у комуникационим односима наставника и ученика, ученика и ученика, а с друге стране, на чињеницу да се комуникационе способности, комуникациона компетентност, могу развијати и усавршавати (Βασιλόπουλος, 2002-3).

Општа запажања о дејству комуникације, интеракцијског односа на развој личности, износи и професорка Бисера Јевтић (2012) "У свим наставним приступима наставно-образованом процесу од наставника се очекује да односом и начином комуникације код ученика подстиче самопоштовање. Јер, од ученика са развијеним осећајем самопоштовања можемо очекивати да буду спремни да преузму индивидуалну и групну одговорност за рад [...] да буду толерантнији према другим идејама и виђењима" (Јевтић, 2012, стр. 169).

Многобројни психолошки и педагошки приступи показују су да постоји значајна повезаност између наставника и ученика, односно, да од квалитета и интензитета комуникације у настави зависи и квалитет друштвено-емоционалне климе, која је релевантан услов за енергично оптимално остваривање васпитно-образовних циљева и задатака.

Интерперсонална комуникација огледа се у следећим карактеристикама:

- а) садржајни комуникацијски комфор – право на сличност, али и на различитост мишљења, идеја и предлога
- б) просторни комуникацијски комфор – право на дистанцу свих учесника у комуникацији
- в) временски комуникацијски комфор – право свих учесника комуникације на одређивање почетка и краја, па и трајања комуникације
- г) радни комуникацијски комфор – право учесника комуникације на активност или пасивност свог понашања у току комуникације

д) емоционални комуникацијски комфор – задовољство у току комуникацијског процеса (Јевтић, 2012, стр. 167-168).

Историјски тренутак данашњице одликује, условљава да комуникацију данашњег друштва карактеришу егопатија и себичност, недостатак разумевања и развој антагонизма (Rot, 1983). Последица такве ситуације је морбидна мораност, који се јавља у облицима потчињености, лицемерја и ласкања. Уништење морала, губљење моралне свести и ставова, губљење истинске комуникације и сарадње су елементи који карактеришу савремену заједницу (Howe, 1963).

Ава Јустин Поповић је несумњиво познавалац моралне отуђености, те указује на појављивање нове, савремене културе, која тежи економском, а не аскетско-моралном животу. У савременој култури човек се представља као "живо биће", а не као "живо разумно и морално биће". У том случају, човек се, према Ави Јустину Поповићу, представља као самољубив, среброљубив, хвалисав, гордељив, хулник, непослушан, неблагодаран, безосећајан, непомирљив, клеветник, неузддржљив, суров, недоброљубив, морални издајник (Милетић, 2002).

Значај комуникације у сфери васпитног рада, према Ави Јустину Поповићу, произлази из чињенице да је она средство и циљ васпитног узрастања. У комуникацијском процесу Ава Јустин Поповић разликује неколико елемената: "пошиљалац поруке" – иницијатор или покретач комуникације, комуникатор, извор поруке, друго *прималац* поруке – човек који прима поруку и тумачи њено значење, треће порука – информација или значење које се знаком преноси од пошиљилаца до примаоца (Поповић, 1980).

Наглашавајући онтолошки значај педагошке комуникације у педагошком раду Ава Јустин Поповић указује на следеће постојаности: *неизбежна, динамична и лична комуникација*.

*Неизбежна комуникација* подразумева неизбежност – примораност комуницирања, не узимајући у обзир позитивни или негативни исход. Чињеница је да свако понашање, са или без разлога, шаље поруку комуникације

*Динамична комуникација* подразумева когнитивну укљученост особе у процесу наставе и исказивање сопственог ега у најбоњем светлу прихваћености.

*Лична комуникација* подразумева свецелу личну укљученост особе у ставрању топле моралне климе и енергичне сарадње. Лична комуникација јача (αυτοεγώ) селф, јача сазнање о себи и разара отуђење човека од свог εγώ (ега), природе и сопствених моралних енергија. За отуђење су својствени усамљеност, изолованост и, изнад свега, анонимност која ствара губљење свести о себи, самореализацији, самоактуелизацији и самопроцени. Дакле, комуникација је *више људски, него језички процес*.

Изузетно је важно упозорење Аве Јустина Поповића о постојању једносмерне и двосмерне комуникације. Једносмерна комуникација је комуникација обично са ауторатитивним руковођењем. Информације углавном теку од наставника према потчињеном ученику. Двосмерна комуникација је разговор једнакости, где се наставник и ученик истовремено налазе у улози пошиљаоца и у улози примаоца поруке (Поповић, 2007).

Приметно је такође Јустиново указивање на разлоге делимичне или непотпуне комуникације. Износимо важне:

- недостатак комуникационог контакта (језички проблем који је препрека размени знања и информација, захтева употребу разумних речи и концептуалних симбола),
- природна тенденција човека је да критички приступа мишљењу, те сама слика других утиче на наше одлуке,
- емоционална неусклађеност, клима несигурности, неповерења и сукоба воде отуђењу или сукобу моралног циља.

Целокупни васпитни процес, према Јустину Поповићу, остварује се кроз интеракцију наставника и ученика, те у складу с тим, он квалитет успостављених односа сматра једним од најхитнијих фактора успешности наставног и васпитног рада школе. Интеракција наставника и ученика у наставном процесу углавном се успоставља комуникацијом, која може бити *вербална и невербална* (Ibidem).

### *Вербална комуникација*

Комуникација је предуслов којим се ефикасније реализују васпитни циљеви. Деца у школу долазе са развојним комуникацијским способностима као потенцијалима, па се планским деловањем на њих оне претварају у жив комуникацијски процес кроз који се дешава читав процес одрастања: интелектуалног, емоционалног, моралног и социјалног (прилог 3). Комуникација је циљ васпитног рада, јер настоји да код ученика развије способност јаснијег изражавања мисли, релативне независности мишљења и понашања, као и моралне иницијативе (Πιτερόπουλος, 1999).

Извори неједнакости комуникације наставника и ученика, ученика и ученика, бројни су и сложени (Abergrombie, 1986). Један од разлога неједнакости комуницирања наставника са ученицима је дужина трајања школског часа. Поједини ученици непрестано дижу руку и иницирају на комуникацију, поједини говоре само када су прозвани, док један број ученика остаје скоро изван домета наставникове пажње. Тако имамо ситуацију да неки ученици комуницирају са наставником сваких пет до десет минута, док остали немају чак ни једну размену речи током једног школског часа. Уколико би наставник хтео да комуницира са сваким учеником на оптималан начин, могао би да руководи одељењем са свега 12 до 15 ученика (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Ове чињенице воде озбиљном преиспитивању претпоставке о равноправном положају ученика у настави. У том смислу, број ученика у одељењу показује само

физичку присутност, а не морално интелектуалну структуру дечјег психолошког света (Meyer, 1987).

Резултати бројних истраживања у области анализе вербалне комуникације између наставника и ученика код нас и у свету указали су на бројне проблеме присутне у овој области. Резултати показују да наставници у недовољној мери познају развојне и друге потребе ученика, као и различите облике и моделе комуникације са њима (Mлаσέτασ, 1999).

Чињеница да је васпитна комуникација типично асиметрична, односно зависна од наставника, донекле је разумљива, јер наставник дефинише ситуацију и одређују правила, што произлази из његовог статуса ауторитета знања (две трећине изјава наставника и једна трећина изјава свих ученика у одељењу).

Предмет нашег нарочитог интересовања јесте јасно запажање Аве Јустина Поповића о постојању директног и индиректног модела комуникативног понашања наставника.

*Директивни* (доминантан, ауторитаран, усмерен наставник) модел комуникације подразумева усмеравање понашања ученика од стране наставника, уз честу критику и забране, често позивање наставника на сопствени ауторитет, игнорисање ученичких интересовања у току рада, као и њихових осећања и иницијативе. Наставник одређује циљеве и задатке, методе и етапе рада, све акције и иницијативе.

*Индиректни* (интегративан, демократски, усмерен на ученика) модел комуницирања је онај у коме преовлађују похвале и охрабрења од стране наставника, уважавање ученичких интересовања, прихватање њихових предлога и идеја, као и подстицање ученичке иницијативе. Недирективном комуникацијом наставници показују интересовање за осећања ученика и подстицања истих, такође склони су и испољавању сопствених осећања (Поповић, 2007).

Према успешној дефиницији Бисере Јевтић (2012), *разговор* се у педагошкој традицији тумачи као откровење узрочне повезаности свега, чија свеукупност служи делу активности ученика. Разговор /дијалог/ у васпитно-образованом процесу представља веома значајно средство које подстиче укупан развој ученика, изграђивање његове самосталности, развој сарадње, развоју ученичког идентитета у следећим правцима: од негативног, преко дифузног до позитивног идентитета" (Јевтић, 2012, стр. 171).

Етимолошки, дијалог (δια+λόγος) настаје се од глагола "δια-λέγομαι", што указује на енергију и снагу говора (Πλάτωνος, *Μένων* 75d), говора са самим собом и говора са другима (Πλάτωνος, *Θεαίτητος* 189e-190a). Посебан значај у Грчкој философији приписује се глаголу διαλέγεσθαι као начину проналажења разлога или узрока ствари (Λάπλας, 2000a). Према истом писцу, дијалог рађа способности истрајности и искрености, учешће личног искуства партнера, блискост и превазилажења степена неравноправности (Ibidem).

Извор истинског дијалога Ава Јустин Поповић налази у самој заједници са Богом. Не безличним, виртуелним или апстрактно врховним божанством, већ живим и животворним, енергичним и свемоћним личним моралним Богом. Бог није нешто неутрално, без свести, већ је слобода, разум и љубав. Дијалог у Богу креће се у два нивоа, као дијалог између лица Свете Тројице и као дијалог између Бога и човека, богочовечни дијалог. Такође, занимљиво је како Ава Јустин Поповић наглашава да човек када се сусреће са Богом не слуша само Његов глас, већ енергично одговара (Поповић, 1983a).

Да би сам дијалог постао плодна средина сваке сарадње и достојанства не само наставника већ и ученика, потребно је обезбедити уметност – вештину дијалога као и каноне истог (Јевтић, Мikanović, 2012). Главни стуб успешног дијалога према Ави Јустину Поповићу је поштовање, које се исказује у сваком тренутку и одређује вредносну једнакост и енергичност сваког члана, стварању позитивне климе и

развијање когнитивног духа, одстрањивање колективне несигурности, неповерљивости и зависти од сопственог ауторитета.

У писму Аве Јустина Поповића Св. Арх. Синоду СПЦ налазимо схему и каноне субјективних и објективних услова емпиријског дијалога наставника – ученика, као и ученика – ученика:

- разумевање (сваки говорник критички износи мишљење претходног говорника показујући потребу за свецелошћу),
- задовољство (говор искреног и тихог гласа ствара стваралачку и критичку мисао, док атмосфера вике и галаме усађује немир и нејасноћу),
- утицај на ставове и уверења (имати поштовање током изношења мисли и ставова, прекид говорника није дозвољен не оправдава се ни у случају објашњења неких важних елемената),
- оплемењивање односа сарадње са свима (нема постојање антагонизма – такмичења. Дијалог заснован на сарадњи, а не на антагонизму захтева вештину и уметност. Та вештина се задобија спознањем и поштовањем других у слободном и јасном изношењу мишљења. У једној таквој школској клими и по природи стидљиви ученици успевају да развију своје скривене критичке способности),
- не постоји потчињавање и одбацивање никога. Увек треба створити позитивно приближавање проблему, ничије мишљење не треба потчинити и поред међусобне разлике,
- бити активни пажљиви слушалац јер слушање захтева одговорност,
- имати развијену емпатију – прихватање личности онакве какве јесу,
- бити мотивисан на узајамну повезаност (Поповић, 2007).

Наравно не сме се зборавити да нам Јустинова дела откривају да у његовом педагошком поимању дијалога постоји и "дијалог лажи". Дијалог лажи је својствен оцу лажи, ђаволу, дијалог без морала, без љубави, без истине, неприродан и лажан, дијалог који садржи неозбиљност, вулгарност, кукавичлук и агресивност. Дијалог



лажи ствара губљење кључних моралних елемената који чине личност, отуђење човека од своје природе, од моралног ега и сопствених моралних енергија, изолованост и изнад свега анонимност (Стошић, 2012).

Јустинова синтеза школског дијалога налази извор у литургијском дијалогу, јер таквим дијалогом ученик уздиже свој поглед ка Творцу и Његовој Светости која ствара разумевање, задовољство и морално уздизање слободне личности. Оно што, према Ави Јустину Поповићу, има велику важност током језичке комуникације школског разреда није размена информација, већ енергично покретање сваког учесника. И зато Ава Јустин Поповић као савремени педагог указује на потребу *слободе речи* сваког ученика у васпитном процесу (Поповић, 2007).

Да би функционисао слободни дијалог, треба обезбеди социјално и културно окружење ослобођено од спољног притиска и ауторитаризма која штете самом ученику. Слободни дијалог указује на слободну плодотворну сарадњу наставника и ученика (Κουκούλης, 2003).

Слободни дијалог представља и проблем, опасност скретања са "*правог пута*", врло је сложен и озбиљан процес који захтева велику пажњу и будност (Круљ, Качапор, Кулић, 2002).

Садржај и циљ слободног дијалога је способност ученика да исправно формулишу питања, нагласе главне тачке истраживања, да критикују са љубазношћу одговоре других и благодатно бране своје ставове. Ученици су позвани да разумно нађу равнотежу између слободе и дисциплине, да спознају значење креативне – тварачке, унутрашње и спољашње, моралне и друштвене слободе, која се бори против безакоња и анархије, против моралног ропства (Wilson, 1990).

Горећу улогу у разговору имају *питања*. Питања као облик комуникације су стара толико колико и сама реч (Rogers, 1961). Функција питања постоји још код самог Сократа "мајеутички метод", где је Сократ на тајанствени начин постављао питања свом ученику како би му помогао да спозна суштину истине. Питања

усмеравају размишљање ученика, повезана су са когнитивним, емотивним, друштвеним и моралним експресивним развојем. Међутим, њихова употреба у настави вековима (Κωττούλα, 2000).

Наставник који поседује технику уметности питања правилно развија комуникацију са ученицима и регулише ток пута ка успеху. Никос Петроулакис у својој књизи *Διδακτικά προβλήματα (Дидактички проблем)* пише: "Уметност питања и даље је један од главних метода који наставник користи да постигне успех у свом раду" (Петρουλάκης, 1976, стр. 43).

Конидициотис Василиу (1961, Κονιδιτσιώτη Βασιλείου) наглашава "Ако наставник има могућност да постави одговарајућа питања у право време, заиста охрабри ученика, следи васпитни процес енергичног развоја ученика". Исти аутор наглашава важност улоге питања у процесу комуникације, јер наставник:

1. задобија интересовање ученика,
2. мотивише неодлучне и плашљиве ученике да учествују у дискусију,
3. проверава и потврђује разумевања ученика,
4. уочава тешкоће ученика при задобијању културних добара и предузму одговарајуће дидактичке мере,
5. ствара услове активног учешћа ученика у наставном процесу.
6. развија критичко размишљање и истраживачки дух,
7. развија код ученика правилно формулисање питања (Κονιδιτσιώτη, 1961, стр. 126-даље).

Наставник је свестан да питања стварају дијалог и развијају различите когнитивне и моралне функције ученика. Стога питања захтевају класификацију која зависи од узраста ученика и саме тематике. Наставник је свестан да питања развијају различите когнитивне функције ученика.

Најједноставнију класификацију питања налазимо у делу Спитоса Евагелопулоса (1998, Ευαγγελόπουλος Σπύρος) који прави разлику између *отворених* и *затворених* питања.

*Затворена питања* захтевају један, конкретни одговор. Питања почињу речима: *ко, када, где, шта, итд.*

*Отворена питања*, дају могућност изражавању својих мишљења и осећања о некој теми. Одговор није једна реч. Питања обично почињу речима: *које је ваше мишљење, како приступити проблему, како можемо применити решење проблема у данашњем друштву* (Ευαγγελόπουλος, 1998, стр. 59). Дакле, очигледно је да се затворена питања односе на *памћење*, док отворена на развојност *критичко мишљење*, које, према Радовану Грандићу (2001), утиче на развој личности помоћу:

- критичке идентификације у различитим областима,
- критичког верификовања свих вредности пре њиховог прихватања и усвајања,
- развијања критичности у одабирању идеала и узора,
- критичког преиспитивања одређених вредности и процењивања понашања људи (Грандић, 2001, стр. 59).

Анализирајући васпитни рад наставника Ава Јустин Поповић, примећује да непознавањем уметности и технике питања, наставник тражи доказ пасивног слушања, а не размишљања ученика. Прохибиторна питања које имају за циљ да коригују и усмере комуникативно понашање ученика често су изречене потцењивачким и оштрим тоном и врло често имају за циљ да истакну ауторитет наставника. Такође емоционална димензија комуникације сведена је на минимум, јер наставници троше време на игнорисање и кочење испољавања емоција од стране ученика (Поповић, 1923).

## *Невербална комуникација*

Вербална комуникација се одвија путем речи, док је невербална оно што називамо покретима, гестовима или мимиком. Вербална комуникација је више под контролом свести, док је невербална под утицајем несвесног дела личности, због чега невербална комуникација служи изражавању емоција, интерперсоналних ставова и особина (Παλαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012).

Поред усавршавања вербалне комуникације наставник треба да савлада и освести репертоар невербалног комуницирања са ученицима. Мада се код нас невербалној комуникацији још увек не посвећује довољно пажње, у свету су позната истраживања која указују на њену важност у васпитно-образовном раду. Најчешће се наводи неколико разлога у прилог коришћења невербалне комуникације: 1) невербалним знацима је боље изразити неку поруку, 2) невербално изражавање је често снажније средство изражавања, 3) невербални знаци мање се могу контролисати, па јасније говоре о особи која их изражава, 4) невербални знаци омогућавају да се ставови не изразе тако експлицитно као када их изражавамо речима (Stojanović, 2003).

Јурген Руеш (Jurgen Ruesch) први користи термин "невербална комуникација" у наслову књиге коју 1956. пише заједно са Кисом (Weldon Kees). Интересовање за значај невербалне комуникације почело је веома рано. Аристотел у свом делу "Реторика" наглашава важност невербалних феномена на саму ефикасност реторичке уметности (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000).

Квинтилијан у књизи "Institutio Oratoria" говори о значају гласа и покрета тела беседника, али такође упозорава на прекомерност употребе разних покрета њихов и негативан утицај (Ibidem).

Истраживачко полазиште које покрива невербално понашање приписује се Чарлсу Дарвину (Charles Darwin), који је покушао да објасни порекло филогенетског изражајног понашања човека. Од тада истраживања су настављена од стране разних

дисциплина – праваца као што су психологија, антропологија, социологија, лингвистика и педагогија (Δήμου, 1978).

Посебно је крајем 60-тих било много напора и анализа различитих облика невербалног понашање са побољшаним методама имплементација, фотографија и видео записа. Невербална комуникација означава све оне људске одговоре који нису описани као отворено манифестоване речи (Сузић, 2003б). Из те дефиниције изведена је једна врло апликативна формулација "невербалну комуникацију можемо дефинисати као процес сигнализовања значења у интерперсоналном понашању који не укључује изговорене ријечи" (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012, стр. 15). Дакле, овде се као невербална комуникација подразумева све оно што обухвата интерперсонално комуницирање, а није садржано у порукама које се преносе говором (Rot, 2004). То значи да ће замуцкивање или прављење пауза, као и низ других сигнала који прате говор, бити схваћени као невербална комуникација (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Док је вербална комуникација ограничена, невербална комуникација је међународна, мултикултурна. Невербалне поруке су спонтане, неконтролисане, и стога се третирају као више истините, дакле, када постоји сукоб између вербалне и невербалне поруке, важност се увек придаје невербалним (Κούρτη, 2003). Изузетак је детињство, јер деца до дванаест година имају проблем у схватању невербалног понашања одраслих. Невербална комуникација има филогенетски и онтогенетски предност над вербалном (Κοσμόπουλος, 1995).

Износећи карактеристике комуникације Ава Јустин Поповић указује да вербална комуникација наглашава преношење знања, док се невербална углавном користи за размену осећања, ставова и расположења, доприноси обликовању емоционалне климе (Ποповић, 1998б).

Невербална комуникација може бити модалитет за интеракцију са невербалним сигнаlima, као што су израз лица, поглед, став главе и тела. Но, осим ових кинезичких знакова, Ава Јустин Поповић даје важност просторним или

проксемичким знаковима близина, распоред и понашање у простору. Он напомиње да су неки од тих знакова спонтани израз емоција или психичког стања, али је неретко посредни намерно и свесно слање одређених порука засновано на прећутном схватању и прихватању карактеристичног значења неког геста, мимике, погледа, положаја у простору (Поповић, 2007).

Многи савремени педагози говоре Јустиновом педагошким језиком и наглашавају да се невербална *кинезишка или аналогна* комуникација, остварује кроз различите облике канала – сигнала комуникације.

*Канали – Сигнали невербалне комуникације су:*

1. вокални ефекти или невербални глас понашања
2. фацијална експресија,
3. поглед,
4. покрет и став тела,
5. понашања у простору,
6. физички изглед,
7. додир.

*1. Вокални ефекти или невербални глас понашања.*

Од свих порука које човек преноси, 7% се преноси вербалним путем, 38% гласним путем и 55% осталим невербалним путем (Παλαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012). Вокални ефекти или невербални глас понашања су подељени у три групе.

У првој групи налазимо: ритам, интензитет, висину, акценат, артикулацију, боја и брзина гласа. Идеални ритам говора је од 80 до 100 речи у минути (Βρεττός, 1994). Изузетно брзи говор даје утисак несигурности и анксиозности. Спори ритам изазива досаду, несаницу, даје утисак нехајности говорника. Наставник треба да повећа јачину гласа када жели да нагласи важне чињенице, или смањи интензитет говора како би ученика из стања напетости призвао у стање мира. Дубоки глас буди

позитивна осећања, нежни глас изражава кућност и темељство (Αναγνωστοπούλου, 2005), док високи, пискави глас изазива бес, анксиозност, фрустрацију или смех (Argyle, 1998). Боја гласа даје емоционални тон говора и олакшава разумевање (Κανάκης, 1989).

Друга група су "изражајни – спољашњи феномени говора". Под овим термином подразумевамо различите звукове, попут "Ааа ...ееее. хммм...", као и стереотипне изразе независне од значења речи, као што су" реци, како бих рекао, да кажемо ..." (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012).

Трећу групу чине паузе и тишине. Паузе се могу категорисати на слободне и покривне и помажу регулисању дисања, док тишина служи задобијању времена због неспремности наставника или пажње и интересовања ученика (Μπέλλας, 1985). Треба нагласити да *непланска* тишини ствара менталну тензију и изазива негативне резултате (Βρεττός, 1994).

Ава Јустин Поповић овде истиче да је наставник позван да негује свој глас. Дужан је да употреби сва могућа средства, да усаврши свој глас и објави дивну моралну истину. Моћ убеђења и одушевљења оживљава, преображава глас и чини га у исто време пријатним и ефикасним изрзом душе. Васпитању, васпитној јединици треба да буду посвећени најлепши звуци којим авлада људски глас и којима је Бог обдарио човека.

Пре свега, наставник треба да се ослободи оштрих и пискавих звукова, а исто и од нејасног изговора (Поповић, 1980в).

## *2. Фацијална експресија*

Лице је "огледало душе". Током комуникације лице функционише као регулатор интеракцијског односа због своје изражајне снаге и јачине. Велики број мишића лица изражава различите сигналне облике који "емитују" емоције, ставове и

расположења. Покрети очију, учесталост осмеха, црвенило лица, присуство зноја на челу, боре, откривају праве намере, ставове и емоције (Ibidem).

Интерпретација многих од ових сигнала је тешка, проблем се не налази само у сложености, већ и у брзини којом се оне пројављују, јер изражавање емоција фацијалном експресијом траје веома кратко, чак само неколико секунди (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000).

Овде не смемо да пропустимо да нагласимо да Ава Јустин Поповић својим личним примером доводи израз лица у тесну везу са збивањима у души. Степен савршенства проповедника не пројављује се само кроз његово срдечно излагање, него и кроз његову способност да доведе у хармонију своја унутрашња осећања са речима и цртама личности (Поповић, 1980в).

### 3. Поглед

Поглед је први корак интерперсоналне комуникације. Погледом се достиже размена емоција, супериорности, страха, слагања или неслагања. Сигнали погледа су веома важни за ефикасну педагошку комуникацију, њихово праћење је суптилан посао који наставник треба да учи и перманентно усавршава.

Главне карактеристике погледа су:

- а) *учесталост погледа*. Чест и упоран поглед може постати проблематичан (Βρεττός, 1994).
- б) *учесталост трепкања*. Нормална стопа, отварање – затварање очију је 3-10 секунди. Трепкања показује психолошку ситуацију сваког појединца. Учестали покрети капцима показују психолошко узнемирење човека (Παλαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012).
- в) *смер погледа и ширина отварања очију*. Смер погледа и ширина отварања очију даје информације о емоционалном и енергичном стању и расположењу ученик. Тако, брзи покрети очију могу значити страх али и



збуњеност, неслагање или избегавање. Укочен поглед може, такође, показивати страх али и дубоку замишљеност.

- г) *ширење зеница*. Ширење зеница је веома занимљива карактеристика ока. Под нормалним осветљења условима, проширене зенице интерпретирају се од стране пријемника – ученика као порицање и одбацивање или прихватање интереса (Γεώργας, 1995).

По учењу Аве Јустина Поповића, очи су прозор душе кроз која се најбоље изражавају сва човекова расположења. Поглед наставника треба да буде природан и усмерен на све ученике. Пошто наставник износи наставни материјал свим ученицима, он треба својим погледом да их све обухвати, и оне који су најближи, и они који су најдаљи, јер, само у том случају ће сваки ученик имати осећај да се њему лично наставник обраћа (Поповић, 2007).

#### *4. Покрет и став тела*

Покрети могу бити главни или доминантни начин комуницирања између појединаца у групи. У педагошкој комуникацији покрети имају водећу улогу и подељени су у три категорије. У првој категорији су они покрети који прате говор и његову важност. Описују мисао, дају ритам и енергију, богате говор у циљу задржавања пажње ученика (Goleman, 1998).

Покрети друге категорије су независни од говора и преко њих се приказују унутрашње осећање и интензитет човека. Ови покрети, настали несвесно, имају велику вредност за слушаоца, јер приказују свецели унутрашњи свет говорника. Покрети, посебно покрети руку који припадају последњој групи имају одређени садржај и смисао, јер мењају говор. У овој категорији припада језик глувих (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000).

Ава Јустин Поповић јасно пише да наставник за време часа треба да буде усправан, али не и укочен, озбиљан и достојанствен, али не и надмен, природан и слободан, али не и усиљен. Покрети руку треба да буду природни, слободни,

спонтани и одмерени, јер рукама човек пита, обећава, позива, одобрава, исказује радост или тугу. И управо због таквог значаја покрета руку наставник треба да води рачуна да увек буде у сагласности са унутрашњим осећањима, садржином мисли и достојанством места (Поповић, 2007).

### 5. Понашање у простору

Друга димензија која има важну улогу у међуљудском односу је понашање у простору (Παλαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012). Јудит Хол (Judith Hall) разликује три категорије феномена простора. Први феномен је *раздаљина* људи при комуницији, јер сваки човек има свој невидљиви, витални и лични простор. Хол дефинише четири основне категорије простора: а) *кућни простор*, од 0 до 50 центиметара б) *лични простор*, од 50 центиметара до 1,5 метара, в) *социјално-консултативни простор*, који је у распону од 1,5 до 3,5 метара и д) *јавни простор*, која се креће од 3,5 метара до границе чујности (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000). Посебну пажњу Ава Јустин Поповић приписује понашању у простору наставника и ученика, и додаје да на само то понашање и интеракцијски однос утиче учионица, положај прозора, осветљење, боја зидова, дакле, положај покретних објекта као што су катедра, клупе, ормани, столице, па чак и слике и цртежи или друге креације ученика (Поповић, 2007).

### 6. Физички изглед

Људски изглед утиче на саму физичку прихватљивост, јер исти пружа информације о карактеристикама наше личности, олакшавајући ставове и понашање других према нама (Διακογιάννη-Ταρλατζή, 1981). Поред унутршње лепоте, Ава Јустин Поповић је показао и потребу за спољашњом лепотом. Тело је за Аву Јустина Поповића орган душе. Кроз њега душа пројављује себе у овом невидљивом свету. Његов спољашњи изглед треба да одржава дубоку смерност и озбиљност, сталоженост и одмереност (Иванчевић, 1987).

## 7. Додир

Додир је значајан невербални сигнал у педагошкој комуникацији. Пријатељско тапшање по рамену или благи додир надлактице недвосмислено показује пријатељске намере учесника у комуникацији (Dunne, Wragg, 2003). Андерсен (James Andersen) открива да је додир врло суптилан аспект педагошке комуникације и треба га примјењивати само када смо сигурни да ће чланови групе то прихватити (Κακοβούλης, 2003).

Додир рамена, руку, миловање главе има важну улогу током комуникације, јер преноси осећања и ставове. Међутим, утицај додира у учионици се разликује у зависности од старости и пола ученика. За децу мањих разреда додир је израз очинства или материнства, љубазности, као и извор повратних информација. За одрасле ученике тинејџере додир је негативни стимуланс (Παλαδάκη-Μιχαλίδη, 2012).

Из живота Аве Јустина Поповића видимо да је главна сврха додира изражавање побожно и дубоко поштовање, убеђење, узвишено поверење, наду и жељу. Додир треба да буде природан, спонтан и одмерен, увек у сагласности са унутрашњим људским осећањем и садржином мисли, јер представља огромну снагу која треба разумно да се користи (Милетић, 2002).

Посматрано из перспективе педагогије ефикасна комуникација не може бити остварена без развијених комуникацијских способности, које представљају значајну претпоставку интеракције. Павловски комуникацијске способности које су потребне развијати током васпитног процеса дефинише на три нивоа општости:

### *1. Интеракција као општа способност:*

- вештина успостављања и одржавања контакта,
- уочавање туђих потреба и интересовања,
- владање средствима вербалне и невербалне комуникације,

- способност решавања социјалних конфликта, итд.

## 2. Способност рада са групом и појединцима:

- рад са групама различитих врста
- способност организовања групне интеракције са различитим циљевима,
- суочавање и владање проблемима који постоје унутар групе као динамичке категорије,
- развијање виших и зрелијих нивоа интеракције и функционисања,
- организовање различитих искуства и облика интеракције, итд.

## 3. Образована интеракција

- способност остваривања контакта са различитим категоријама деце и родитеља,
- овладавање образовном интеракцијом у ужем смислу (изазивање или подстицање мотивације, вештина давања дирекције и повратних информација, итд.),
- способност уочавања сопствених поступака и процењивање ефеката,
- способност уочавања и изазивања различитих начина интеракције (партијска и хијерархијска, активна и пасивна, општа и појединачна, итд.),
- способност адаптирања различитих интеракцијских захтева једног програма потребама групе и појединаца (Грандић, Гајић, 2001, стр. 230-231).

На крају, у комуникативном процесу прихватање представља кључну карику у однос између ученика и учитеља, уненика и ученика. Поред стеченог знања и умећа, важна ствар коју ученик треба да добије у школи је *прихватање*. Прихватање је порука коју упућујемо детету, а чији је садржај да његова ситуација није безнадежна и да је бар неко на његовој страни, и онда када се не понаша на жељени начин и не постиже жељени успех (Хрњица, 1997).

Према Ави Јустину Поповићу, у комуникацијском школском односу прихватање је најпожељнији психолошки став. Прихватање захтева осећајност да се крене у сусрет другоме. Ученик преузима улогу другог и настоји да доживи утиске другог (Поповић, 1957).

## ЗАКЉУЧЦИ

Делатност Аве Јустина Поповића је изузетно плодна и толико, макар на први поглед разноврсна, тако да се овде можемо запитати да ли се ради о једној истој личности. Философима је познат као аутор дела *Философија и религија Ф. М. Достојевског*, као утемељивач *Српског философског друштва* основаног на иницијативу Бранислава Петронијевића 22. октобра 1938. године и писац *Философских урвина*. Социолози га знају као аутора чувеног дела *Унутрашња мисија наше Цркве*, педагозима је пре свега познато дело *О суштини православне аксиологије и критериологије*, а психолозима су позната његова тумачења о суштини личности, развоју личности, међуличних односа као и самосвести. Теолозима су најпознатије његове три *Догматике* које исказују свецело Васељенско Православно учење Светих Отаца Цркве.

Резултате проучавања "Педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина и наша савременост" исказујемо у виду следећих закључака:

### 1.

Анализом педагошких концепција моралног васпитања, романтичарске концепције, концепције трансмисије културе, прогресивистичке концепције, концепције дискурса и "супсидијарног" моралног васпитања, увидели смо да се васпитању моралне личности може приступити на више начина у зависности од његовог циља. Постоје две струје (стране) у педагошком промишљењу моралног васпитања. Разлике међу њима генеришу и различите стратегије о утврђивању циља моралног васпитања.

Проучавали смо их са намером да њихове поставке доведемо у везу са мислима и идејама Аве Јустина Поповића о моралном васпитању.

*Романтичарском концепцијом* Ава Јустин Поповић тумачи процес васпитања не као преношења одређених знања и вештина – не узимајући у обзир значење тих знања за васпитаника као ни његова осећања, већ приступа васпитању као у оквиру којег се нагласак ставља на развој васпитаника, његовим способностима мишљења, емоцијама и осећањима. Посебно је значајан нагласак о важности *слободе* васпитаника која, према Ави Јустину Поповићу, чини извор васпитног процеса и индивидуалног изражавања васпитаника.

Концепција *трансмисије културе* објашњава процес моралног васпитања као пасивног савлађивања чињеница и информација, слепог дисциплиновања људског ума. Морално васпитање, према овој концепцији, заснива се на *мудрости прошлости*, на коришћењу традиционалних метода рада. Критички приступајући концепцији *трансмисије културе*, Ава Јустин Поповић закључује да је морал особена људска карактеристика човека, те да васпитање треба да се усмери на развој моралне рационалности. Васпитање није имитација за живот, већ припрема за њега. Основни циљ васпитања, је према Ави Јустину Поповићу, развијање људског морала, култивисање и увежбавање морала, побољшање човека као човека.

*Прогресивистичком концепцијом* Ава Јустин Поповић указује на васпитање као процес у коме искуство постаје главни извор и критеријум моралног сазнања. Успостављање моралних вредности бива на исти начин на који васпитаник успоставља истинитост властитог моралног мишљења. Васпитни процес резултира разумевањем а не пуким усвајањем знања. Разумети закључује Ава Јустин Поповић, значи спознати идеје или чињенице у општој структури знања.

Посебно је значајно учење Аве Јустина Поповића о *доживотном васпитању* које омогућује успостављање васпитног континуитета и сталну интеракцију морала са друштвено-економским и политичко-културном реалношћу. Доживотно васпитање побољшава квалитет живота, обезбеђује моралне могућности и социјалну укљученост.

Педагошком *концепцијом дискурса* Ава Јустин Поповић закључује да стварање *педагошке климе* представља процес искоришћавања и развијања свих снага и способности које омогућују да се васпитање што потпуније и свестраније стави у службу моралног узрастања личности. Морално васпитање је *учење кроз чињење – решавање проблема*. Решавање проблема, није само облик и функција мишљења, него исто тако и облик функција учења. Решавајући проблеме закључује Ава Јустин Поповић, васпитаник на врло активан начин усваја знање, формира вештине и навике, овладава културом морала, дакле, развија *сопство (идентитет)*.

Према концепцији *супсидијарног моралног васпитања*, морално васпитање подстиче, инспирише и изграђује код васпитаника смисао за моралну одговорност и истрајност, развија моралну перцепцију проширену личним искуством. Концепцијом супсидијарног моралног васпитања Ава Јустин Поповић утемељује дидактичке васпитне поступке у којима се формира карактер моралне личности. Морално васпитање степеном индивидуалности и аутодетерминацијом утиче на изграђивање особине карактера личности, који се, према Ави Јустину Поповићу, сврставају на: *прихватљив, користољубив, акумуляциони, таласаст и продуктивни*.

Проучавањем педагошких концепција открили смо повезаност и могуће релације које постоје између њих. Савремена педагогија морала има потребу за новим концепцијама у којим фигурира живо морално васпитање, снажење и превласт моралних доживљаја, моралних ставова и акција.

## 2.

Морал, је према Ави Јустину Поповићу, чворна тачка у изградњи конзистентне моралне личности. Јустинов педагошки потос, свеприсутан у његовим делима може се схватити као позив савременој педагошкој науци да се од методичних општих питања врати ка питањима егзистенције, да пронађе своје моралне корене, као и своја *онтолошка морална* интересовања.



Ава Јустин Поповић указује пут и начин на који савремена педагошка мисао може да се врати древном и провереном прототипу моралне тоталитарне личности – Господу Исусу Христу. Рођење Бога, очовечење Господа Исуса Христа јесте заправо поново увођење човека у обожење, тј., у морално тотално обогочовечење за које је човек створен.

Преображавање биолошке јединке у моралну тоталитарну личност са једне, и преображавање моралне личности у колективистичке друштвености са друге стране, према Ави Јустину Поповићу базира се управо на духовним механизмима, покретачким снагама моралног васпитања: *љубави, радозналости и мотиву*, који целовито утичу на моралну димензију личности и уводе исту у моралну стварност.

Јустинов образовани пут, идеје Аве Јустина Поповића релевантне су за нашу педагошку теорију и праксу, јер савремена педагошка култура и цивилизација – *хуманизам* који је, и поред радикалног удаљавања и отуђења од својих хришћанских корена – *теохуманизма*, и даље је компатибилан са хришћанским искуством и сватањем личности човека – постојање човека.

### 3.

У савременом друштву, условима мултикултурности и секуларизације, теорије моралног развоја омогућују критички приступ у поступку моралног васпитања и моралног формирања личности. Дакле, теорије моралног развоја личности представљају значајан извор за морално васпитање и морални раст појединца.

Оригинални став Аве Јустина Поповића види се у одабиру теорија моралног развоја личности: *Фројдовој теорији, Пијажеовој теорији, теорији Лоренса Колберга и Хофмановој теорији*. Аналитички приступ теоријама моралног развоја личности показује вољу Аве Јустина Поповића да приближи природу и суштину

човека моралном савршенству. Посебно је вредан његов приступ Фројдовој, Пијажеовој и Колберговој теорији, који је веома избалансиран и указује на њихове слабости, али и добре стране, као и њихов значај за разумевање сложене моралне динамичне личности. Дакле, проучавањем поменутих теорија Ава Јустин Поповић закључује да се узрастом и путем организованих васпитних утицаја постепено мења тип моралног реаговања, од пријатности и задовољства као основних карактеристика ране фазе, до нивоа доживљавања објективних моралних својства, да би на крају достигао ниво доживљавање моралних вредности. Хофмановом теоријом Ава Јустин Поповић указује да алтруизам произилази из једне *урођене супстанце* која духовно и телесно функционише. Човеков циљ надмоћност – алтруизам води до одређених карактерних моралних вредности, даје једну линију водилу и драгоцен је пут за разумевање човека. Алтруизам чини човека осетљивим на димензије и пропорције друштва, развија способности јасног везивања морала са личним осећањима, као и способност моралне реакције на стварност. Анализирајући теорије моралног развоја, Ава Јустин Поповић упознаје човека и даје науку која се слабо негује, али за коју се испоставља да је знање неопходно свим слојевима друштва.

#### 4.

Ава Јустин Поповић не развија само теоријске, већ и строго практичне своје морално – педагошке философије којима указује да на морални развој личности утичу *унутрашњи и спољашњи фактори*.

Полазећи од тога да Бог даје људима *клицу доброте*, која буди човекова осећања угодности и радости, осећања која појачавају његову вољу за живот, тежњу за активност и стварање, Ава Јустин Поповић захтева базирање моралног васпитања на *унутрашњим факторима* моралног развоја личности.

Ава Јустин Поповић на најбољи и најјутентични начин у својим делима излаже један *идеалтипски модел* породичног и школског моралног васпитања.

Посебан нагласак Ава Јустин Поповић даје породици, која је за њега не само друштвена појава, и није напросто феномен биолошког карактера, већ прво животно морално окружење у коме дете стасава као морално и друштвено биће заједнице.

Такође, у делима Аве Јустина Поповића су антиципирани бројни аспекти савремене педагошке мисли: *потреба за одмереном употребом педагошких средстава (наставног плана и програма), потреба за акомодацијом васпитача и васпитаника*. Дакле, поштовање васпитаника, ангажовање васпитаника у васпитно-образованом процесу према Ави Јустину Поповићу представља основни део васпитног система, битан педагошки *субстрат* правих педагошких односа који препознаје традиционални, црни, ирационални педагошки однос и најпотпуније изражава активирање аутентичног субјективитета васпитаника.

У његовој морално-педагошкој философији као стални контекст, чак и оних најпрактичнијих аспеката његове морално-педагошке мисли, увек је присутан прототипски педагошки однос Бога и човека, који Ава Јустин Поповић схвата као однос васпитача – васпитаника.

## 5.

Ава Јустин Поповић у свом учењу никада не одваја морал од еклисиологије, већ инсистира на светотајинском контексту моралног васпитања. Педагогија цркве је фундаментално теантрополошка, јер је сва усмерена ка моралном исцељењу, обновљењу, просветљењу и обожењу човека као личности. Јустинова еклисијално заснована и еклисијално практикована педагогија своје извориште и средиште има у литургијском животу, морално васпитава човека, храни га религијско-моралном храном. Религијско васпитање је благодатно увођење морала у човека и његов живот, чиме се мења његов начин постојања (модус егзистенције) и човек од билошке јединке постаје морални ипостас. За Аву Јустина Поповића сав садржај, смисао и циљ религијског васпитања јесте делатна и практична припрема за улазак у

оживљајућу и спасоносну *непојмиву симфонију религије и морала*. Морал, закључује Ави Јустину Поповићу, извире из тајне Цркве и уводи човека у тајну Цркве, која, као религијско-морално тело, јесте хронотоп спасења човека.

## 6.

Следећи целокупно хришћанско-педагошко наслеђе Ава Јустин Поповић наглашава да личност мора изнова да пронађе своју подвижничку вредносну димензију, а то значи да човек остваривање свог задатка мора да започне одрицањем од свог *сопства*, од свог *егоизма самодовољности*.

Моралне вредности *предузимљивост, емпатија, слобода, расуђивање, истина, рад, знање, хуманост и морални језик* и морална начела *сврсисходности, активности, позитивне оријентације, социјализације, јединствености, примерености и доследности* према Ави Јустину Поповићу представљају истинску моралну философију, зато што показују пут и начин делатног остварења моралне *онтологије личности*. Моралне вредности и начела су, према Ави Јустину Поповићу, пут и циљ педагогије, метод и свршетак целокупног развоја моралне личности. Обезбеђују развитак и усавршавање психофизичког човека, унапређују активност и слободу морала, враћају палог човека у оваплоћено моралну личност. Моралне вредности и начела, према Ави Јустину Поповићу, могуће је градити на подвигу, који је богословски утемељен и који има свој основ и свој модел у Богу, тј. у живом односу са Богом, Архипедагогом моралне вредности и начела.

Моралне вредности и начела, закључује Ава Јустин Поповић, су свеопшта духовна основа без које не би постојало ни друштво, ни култура, ни цивилизација. У овом смислу може се закључити да у делима Аве Јустина Поповића постоји мисао да оспоравање и нарушавање моралних вредности и начела представља угрожавање личности као мислећег, свесног и морално стваралачког бића.

Савремене педагошке тенденције Аве Јустина Поповића иду у правцу већег *активирања* васпитаника. Ава Јустин Поповић сматра да васпитање треба да буде *унапређујући утицај*, утицај који подстиче напредовање, развијање и обогаћивање личности моралом.

Морално васпитање могуће је креирати, према Ави Јустину Поповићу, комуникативном интеракцијом, комуникативном педагогијом. Посебан нагласак Ава Јустин Поповић ставља на превазилажење васпитне манипулације и стварање идеалне комуникативне заједнице, *заједнице равноправног дискурса*.

Педагошком комуникацијом која свој извор налази у *истинском дијалогу са Богом*, у којем је човек позван да напредује и узраста у моралном савршенству, Ава Јустин Поповић закључује да се њоме не само одржава постојећи ниво и карактер компетенције личности, већ се и стичу нове врсте квалитета моралне компетенције. Комуникативна својстава као *вербална и невербална* манифестују се у способности педагошког општења васпитача са васпитаником само на начин који води успостављању пожељних педагошких односа, и то: *постојању истог или заједничког моралног кода, оптималној компетентности учесника, спремности и жељи да се успостави истински педагошки дијалог*. Педагошка комуникација у којој личност ступа као самостални или релативно самостални актер, закључује Ава Јустин Поповић, доводи до активирања низа интерперсоналних механизма, из којих резултира доживљавање моралне ситуације и изразито саобраћавање моралног понашања тако виђеној ситуацији.

Педагошке импликације проучавња "Педагошке концепције моралног васпитања у делу Аве Јустина и наша савременост" су:

- Морални развој не може се остварити преношењем одређених знања и вештина, већ је неопходно оспособљавати васпитанике (ученике) да се у моралном развоју самосумеравају. То је посебно битно данас, у 21. веку,

када се из дана у дан савремени човек налази пред све већим бројем изазова.

- Морал је *инструмент* којим се може снажно деловати на индивидуални и друштвени живот васпитаника, стога је важно да васпитаник моралом открива нове путеве који чине живот вредним постојања и развијају насушне особине његове личности: приврженост, скромност и морлну зрелост.
- Морални развој личности не може се остварити доживљавањем објективних моралних својства, већ је неопходно оспособити (пружити помоћ) васпитаника да доживи морални развој као процес личног раста, развоја алтруизма. Алтруизам је посебно битан данашњем човеку. Он јесте "животна добробит" данашњег времена, јер чини човека осетљивим на димензије и пропорције друштва.
- Породично и школско васпитање остварује се "слободом детета", поштовањем васпитаника, ангажовањем васпитаника у васпитно-образованом процесу и откривањем аутентичног субјективитета васпитаника. Смисао и сврха "слободе васпитаника" је да се успоставе повољни услови за реализацију разноврсних моралних активности.
- Целокупни и свестрани развој личности васпитаника не може се остварити без неопходне компоненте васпитања, религије. Религијско васпитање, данас, у 21. веку, уводи морал у човека и његов живот, чиме мења његов начин постојања (модус егзистенције) и човек од билошке јединке постаје морални ипостас.
- Развој моралних начела и вредности личности не може се остварити уколико васпитаник не започне одрицање од свог сопства и свог егоизма самодовољности. Данас, моралне вредности и начела су свеопшта духовна основа без које не може постојати ни друштво, ни култура, ни цивилизација.
- Школу као извором моралног понашања ученика, као и њиховог дугорочног узрастања и формирања самоваспитне зреле моралне личности

чини морални дијалог, међуљудски партнерски однос наставника и ученика који се може остварити само у еманципаторском васпитном окружењу.

- Морално васпитање представља процес проширивања људских искустава, а хуманизам се у том процесу јавља као средство које пружа васпитанику нова искуства и помаже му да открије нове облике друштвеног живота, развијајући у исто време све његове моралне и социјалне способности. Нужност и потреба за добродетељство, радошћу, задовољство и прихватање намеће се због брзих и честих промена у којој данас млада генерација живи, и коју је потребно усмерити на прави пут, пут ка хуманом друштву.
- Морална одговорност не може се остварити пасивним преношењем друштвених правила и дужности, већ је неопходно обезбедити енергични развој критичке и самокритичке одговорности васпитаника. То је посебно неопходно, јер у времену новог духа и сазнања, морална одговорност ставара живот у коме сваки члан заједнице осећа сигурност и вредновање живота.
- Развијање радно-акционе компетентности могуће је искључиво креирањем радне активности која ће васпитанике ставити у ситуацији да буду активни конструктори знања, а не, пасивним васпитним објашњењем и уверавањем. Радно-акциона компетентност, то је пут, који помаже васпитанику да неће варијанту за одговор на питања која стоје пред њим читавог живота – *"Ко сам ја?"*; *"Какав је свет у коме живимо?"*; *"Какав је смисао живота?"* *Како и чиме ја могу да допринесем да овај свет буде боље место за живот?*. С обзиром на нагле промене условљене научно-технолошком револуцијом, радно-акциона компетентност даје снагу васпитанику да превазиђе препреке, као и спољне и унутрашње конфликти.
- Достојанство – *habitus*, као морална активност није идејни процес који се одвија изоловано и независно од васпитаника, оно просто мора бити језик

осећања, где васпитаник развија способност самоодређења и критичког вредновања. Нема сумње да данас, у време наглих и бурних друштвених промена, достојанство – habitus нуди оптималне могућности, како за целисходније решавање друштвених проблема, тако и за формирање целокупне структуре моралне личности.

- Морална кооперативност не може се остварити подстицајем такмичарског духа, индивидуалности и компетитивности, већ је потребно створити ситуације у којима васпитаници имају прилику за развој просоцијалног понашања, као и механизма који се налазе у основи просоцијалне орјентације (способност стављање на туђе место, свест о последицама свог понашања по друге, самопоштовање итд). Корените и брзе промене у погледу општих друштвених односа, у области друштвених наука, као императив времена доносе нове стандарде који одређују друштвене односе. Све то указује да васпитање има један од важнијих задатака, ако не и најважнији, оспособљавати васпитанике за успостављање, развијање и одржавање позитивних социјалних односа.

На основу критичке анализе схватања Аве Јустина Поповића увидели смо да педагошка наука има снажно упориште и потребу да своју васпитну делатност више усмери на формирање моралне личности која ће бити у стању да се тачно морално информише, да ствара и моралне појаве посматра са различитих становништа, да документује своје моралне ставове и мишљења, да се супротстави свему што је морално неодређено, схвати свој положај и донесе одлуке које имају стваралачки морални карактер.



## ΛΙΤΕΡΑΤΥΡΑ

Abercrombie, M. (1986). *Δημιουργική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα.

Абраменкова, В. (1999). *Сорадование и сострадание в детској картине мира*. Москва: ЭКО.

Александрић, Б. (2009). Схватања и приступ теорији и пракси Курикулума. *Настава и васпитање* бр. 3, 331-347. Београд: Педагошко друштво Србије.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Anweiler, O. (2003). *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Αραβανής, Γ. (2000). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Argyle, M. (1998). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Θυμάρι.

Αριστοτέλους (2002). *Ηθικά Νικομάχεια*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Aristotel. (1970). *Politika*. Beograd: Kultura.

Αтанасијевић, Κ. (1993). *Φιλοσοφία правослаβља др Јустина Поповића*. Βαљево: Μанастиρ Ήελιје.

Бабић, Ј. (1998). *Μοрал и наше време*. Βеоград: Просвета.

Бакић, Β. (1880). *Πουке о васпитању деце у родитељској кући*. Βеоград.

Βαковљеβ, Μ (1997). *Οσнови педагоγιје*. Σομβορ: Учитељски факултет.

- Vakoš L., a kol. (1968). *Teoria výchovy*. Bratislava: SPN.
- Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Бес, Ж. (1980). Обележје генија. У књизи: *На Богочовечанском путу*, 327-329. Београд: Манастир Ћелије.
- Бјелински, В. (1950). *Изабрана педагошка дела*. Београд: Библиотека Синдиката просветних радника Југославије.
- Boden, M. (1979). *Jean Piaget*. New York: The Viking Press.
- Бојовић, Д. (2011). Отац Јустин и Свети Оци. У зборнику *Отац Јустин Поповић-живот и дело*, 85-95. Врање: Православна Епархија врањска.
- Брајовић, Б. (2005). *Археологија Евагрија Понтијског*. Београд: Асилиа.
- Branković, D., Илић, М. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Бранковић, Д., Микановић, Б. (2011). Еманципаторско васпитање - основ развоја партнерских односа у настави. *Педагошка стварност*, бр. 7-8, 581-595. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Brajša, P. (1981). *Орца психодинамика самодравног понашања*. Zagreb: Informator.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Munchen-Basel: Reinhardt.
- Brophy, J., Good, Th. (1974). *The teacher-Student Relationships. Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλόπουλος, Χ . (1993). *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2002-3). *Διδακτική του μαθηματος των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2003). *Οι κατηχήσεις του Κυρίλλου Ιεροσολύμων- ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Vilson, Dž. (1976). Први кораци у моралном васпитању. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 9, 87-99. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Βορέα, θ. (1940). *Η πορεία της αναπτύξεως της ηθικής συνειδήσεως*. Αθηνών.
- Βραχνιά, Κ. (1983). *Θέματα αγωγής*. Βόλος.
- Βρέττος, Γ., Καψάλης, Α. (1994). *Τα αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική Συμπεριφορά και Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη Art of Text.
- Vukasović, A. (1974). *Moralni odgoj*. Zagreb: Liber.
- Vukasović, A. (1977). *Moralne kvalitete naših učenika*. Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti
- Вуковић, А. (1972). *О наставничковој одгојној функцији*. Београд: Педагогија.
- Гагулић, П. (1985). *Μαναστιρ посвећен Светом Оцу Прохору Пчињском*. Ниш: Управа манастира Светог Оца Прохора Пчињског.
- Γεώργας, Α. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούλη, Κ. (1975). *Ουσία και η διδακτική των θρησκευτικών*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γεωργούλη, Κ. (1976) *Φιλοσοφικά μελετήματα περί θρησκείας*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1993). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιούλτσης, Β. (1999). *Πνευματικότητα και κοινωνική ζωή*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Грандић, Р. (1994). *Погледи макаренка на значајнија питања у васпитању*. Нови Сад: Футура.
- Грандић, Р. (2001). *Прилози естетском васпитању*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Грандић, Р., Гајић, О. (2001). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Грандић, Р. (2006). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Грандић, Р. (2008). Циљеви образовања у педагошким теоријама 20. века, *Педагошка стварност*, бр. 3-4, 378-384. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Граорац, И. (1995). *Васпитање и комуникација*. Нови Сад: Матица српска.
- Grác, J. (1991). *Psychológia výchovy*. In: Ďurič, L., Grác, J., Štefanovič, J. (1991). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis.
- Γρηγοροπούλου, Β. (2002). *Αγωγή και πολιτική στον Ρουσσώ*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Gröschel, H. (1980). *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht* Author. München: Ehrenwirth.
- Day, Ch. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Dawkins, R. (1996). *Climbing Mount Improbable*. New York: Norton.
- Dekleva-Modic, M. (1968). *O domski vzgoji*. Ljubljana: Državna služba Slovenije.
- Δελικωνσταντή, Κ. (1990). *Το ήθος της ελευθερίας*. Αθήνα: Δόμος.
- Dennison, G. (1969). *The Lives of Children, The story of the First Street School*. New York: Random House.
- Δερβίση, Σ. (1984). *Σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία*. Θεσσαλονίκη.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1937). *Škola i društvo*. Beograd: Izdavačka knjižara Rajković.
- Djuji, DŽ. (1971). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1962). *Schools of Tomorrow*. New York: E. P. Dutton.
- Δημητρόπουλου, Π. (1970). *Ορθόδοξος Χριστιανική Ηθική*. Αθήναι.
- Δήμου, Ν. (1978). *Ο δρόμος της επικοινωνίας, Σκέψεις – Προλεγόμενα – Διάλογος*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Διακογιάννη-Ταρλατζή, Ε. (1981). *Το ανθρώπινο πρόσωπο σαν μέσο επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη.
- Достанић, Р. (1987). *Натошевићева реформа школе*. Нови Сад.
- Dunne, R., Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Σαββάλας.

- Ђорђевић, В. (1993). *Лик и просветитељско дело др Јустина Поповића* (дипломски рад). Београд: Филозофски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (2007). Проблеми конкретизације циљева и задатака васпитања и образовања. *Настава и васпитање* бр. 5, 614-629. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Ђорђевић, Ј. (1996). *Морално васпитање теорија и пракса*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђорђевић, Ј. (2000). *Реформни педагошки покрети у XX веку*. Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (2007). Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности. *Педагошка стварност*, бр. 1–2, 5-20. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Egan, K. (2008). *The future of education: Reimagining our schools from the ground up*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. (1985). *The Art of Educational Evaluation*. Lewes: Falmer Press.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998). *Η Λεκτική επικοινωνία στην Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1961). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Ρούγκα.
- Ζάχαρης, Γ. (2003). *Επιθετικότητα και αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Zilinek M. (1977). *Etos a utváranie mravnej identity*. Bratislava: IRIS
- Зјењковски, В. (1924). *Психологија детета*. Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
- Ζιάκα, Γ. (1995). *Θρησκεία και Πολιτισμός των προϊστορικών κοινωνιών και των αρχαίων λαών*. Θεσσαλονίκη: Κορνιλία Σφιακανάκη.

- Ζιάκα, Γ. (2003). *Ιστορία των θρησκευμάτων Β το Ισλάμ*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ζήση, Ν. (1999). Πάπας και ο παπισμός κατά τον Γέροντα Ιουστίνο Πόποβιτς. *Θεοδρομία* αριθ. 4. 62-83. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Όρθοδόξου Διδαχῆς.
- Ivanović, J. (2010). Povezanost religioznosti i religijskog znanja srednjoškolske omladine. *Religija i tolerancija* br. 13, 111-130. Novi Sad: Filozofski fakultet - Centar za empirijska istraživanja religije.
- Иванчевић, А. (1987). Њих тројица. *Глас цркве* бр. 3, 37-45. Шабац: Свештенство шабачке епариије
- Исаковић, З. (1991). *Увод у пропаганду*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јанарас, Х. (2007). *Слобода морала*. Крагујевац: Каленић.
- Јањић, Ђ. (2011). *Време саблазни и антихриста*. У зборнику *Отац Јустин Поповић живот и дело*, 140-176. Врање: Православна Епархија врањска.
- Jaspers, K. (1987). *Filozofska autobiografija*. Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo.
- Јевтић, А. (2007). Кратак живопис Светог Аве Јустина. У књизи: *Богоносни Христослов*, 7-21. Света Гора Атонска: Манастир Хиландар.
- Јевтић, Б. (2003). *Образовање у схватањима Доситеја*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Jevtić, B. (2006). Cilj vaspitanja kod srpskih prosvetitelja - humanističko vaspitanje. *Pedagogija* br. 4, 557-568. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.
- Јевтић, Б. (2008а). Васпитни поступци методе спречавања у школском васпитању. *Педагошка стварност* бр. 9–10, 882-895. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Jevtić, B. (2008b). Savremena shvatanja o metodama podsticanja i sprečavanja u moralnom vaspitanju. *Pedagogija* br. 4, 580-588. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.

Јевтић, Б. (2011). Васпитање за моралну компетентност. *Педагошка стварност* бр. 7-8, 690-699. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Јевтић, Б. (2012). *Педагогија моралности*. Ниш: Филозофски факултет.

Jevtić, B., Knežević-Florić, O. (2011). *Izazovi socijalnopedagoške delatnosti*. Niš: Filozofski fakultet.

Jevtić, B., Mikanović, B. (2012). Interkulturalnost u očima nastavnika - problemi i perspective. Zbornik radova *Pedagogija i kultura*, 139-150. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Jevtić, B., Stosić, R. (2014). Η επάνοδος του μαθήματος των θρησκευτικών στην σέρβικη εκπαίδευση. *Θεολογία αριθ. 3*, 225-245. Αθήνα: Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Jeger, V. (1991). *Paideia, oblikovanje grčkog čoveka*. Novi Sad: Knjizevna zajednica Novog Sada.

Jelavić, F. (2003). *Didaktika*. Zagreb.

Јеротић, В. (1994). *Разговори са православним духовницима*. Врање: Књижевна заједница Борисав Станковић.

Јовановић, А. (2011). Отац Јустин – на путу богочовека кроз следовање светим оцима. У зборнику *Отац Јустин Поповић живот и дело*, 56-62. Врање: Православна Епархија врањска.

Καζελίδης, Τ. (1998). *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.



- Καϊμάκης, Δ. (1999). *Η ημέρα κυρίου στους προφήτες της Παλαιάς Διαθήκης*. Θεσσαλονίκη: Simbo.
- Κακοβούλη, Α. (2003). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα.
- Κακοβούλη, Α. (1973). Η Ψυχολογία της θρησκευτικής αγωγής. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή* αριθ. 221, 229-231. Αθήνα: Χριστιανική Ενώση Εκπαιδευτικών Λειτουργών.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλεзић, Д. (2005). *Упознајмо религију*. Београд: Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке, Православни богословски факултет Сарајевског универзитета.
- Καλλιγιάς, Π. (2011). *Αριστοτέλης, Κατηγορίαι Περί ερμηνείας*. Αθήνα: Νήσος.
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kant, I. (1984). *Τα Θεμέλια της Μεταφυσικής των Ηθών*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραφύλλης Γ. (2005), *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καρμίρη, Ι. (1993). *Πρόλογος εν Αρχιμανδρίτου Ιουστίνου Πόποβιτς, Άνθρωπος και Θεάνθρωπος. Μελετήματα Ορθοδόξου Θεολογίας*. Αθήναι: Αστήρ.
- Κατσάνη, Κ. (1978). Ένας μαθητής μιλάει στο καθηγητή του. *Νέα Παιδεία* αριθ. 5, 91. Αθήνα: Πατάκη.
- Καψάλη, Α. (1996). *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Καψάλης, Α., Χαραλάμπος, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Έκφραση.
- Quintilianus, M.F. (1985). *Obrazovanje govornika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Keast, J. (2007). *Θρησκευτική Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένα βοήθημα για το σχολείο*. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Κογκούλης, Ι. (1975). Αί κοινωνικά μορφαί διδασκαλίας και το μάθημα θρησκευτικών. *Γρηγ. Παλαμάς* αριθ. 58, 664-668. Θεσσαλονίκη: ΙΜΘ.
- Κογκούλης, Ι. (1976). *Η ηθική ανάπτυξις εις την παιδικήν ηλικίαν*. Θεσσαλονίκη.
- Κογκούλης, Ι. (2003). *Διδακτική των θρησκευτικών στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και ομαδοσυνεργατική διδασκλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2005). *Ο Εκκλησιασμός των Μαθητών - συμβολή στην λατρευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2014). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοκογιάννης, Κ. (2008). *Φεμινιστική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοη, Ι. (1991). *Дете и култура*. Βεοград: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Κονιδιτσιώτη, Β. (1961). *Μαιευτική παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κομενσκι, J. (1946). *Materinska škola*. Βεοград: Prosveta.

- Κορναράκη Ι., (2007). *Εγχειρίδιον Ποιμαντικής ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοροντζή, Π. (1961). *Μορφωτικοί κοινότητες*. Αθήνα: Χ.Ε.Ε.Λ.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοστιћ, И. (2002). *Κριμινολογική ψυχολογία*. Βεοград: ВШУП.
- Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσακλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κρнета, Ј. (1963). *Јединствена школа*. Βεοград: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Κруль, Р., Качапор, С., Кулић, Р. (2002). *Педагоγία*. Βεοград: Свет књиге.
- Κυβуровић, З. (2011). Μлади Јустин. У зборнику *Отац Јустин Поповић живот и дело*, 177-186. Врање: Православна Епархија врањска.
- Κουμάκης, Γ. (2000). *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων*. Αθήνα –Κομοτηνή: Αντ. Σακκούλα.
- Κούρτη, Ε. (2003). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουρκούτας, Η.(2008). *Η ψυχολογία του εφήβου, θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα:Τυπωθήτω.
- Λάππας, Δ. (2000α). *Ο διαλογος και το μαθημα θρησκευτικων στη δευτεροβαθμια εκπαιδευση*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

- Λάππας, Δ. (20006). *Το μαθημα των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ουσιαστικά περιεχόμενα και διάταξη της διδακτέας ύλης*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Лафарг, П. (1900). *Умственный труд и машина*. Москва: Маноцкова.
- Lickona, T. (1976). *Moral Development and Behavior. Theory Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Лок. Ц. (1967). *Мисли о васпитању*. Београд: Просвета.
- Лубардић, Б. (2011). Рецепције Руске религијске филозофије у делима архимандрита др Јустина Поповића. У зборнику *Отац Јустин Поповић живот и дело*, 241-296. Врање: Православна Епархија врањска.
- Лукић, Р. (1974). *Социологија морала*. Београд: САНУ.
- Mager, R. (2000). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Макаренко, А. (1948). *Изабрана педагошка дела*. Београд.
- Максимовић, Ј. (2010). Наставник између теорије и наставне праксе. *Педагошка Стварност* бр. 7–8, 695-698. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Μακράκη, Μ. (1993). *Ψυχολογία της θρησκείας*. Αθήνα: Αρμός.
- Μάνιου, Β. (1995). *Ψυχολογία: Μάθηση Μνήμη Λήθη*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Μάνος, Κ. (1993). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαντζαρίδης, Γ. (1995). *Χριστιανική ηθική*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Μαρροу, Η. (1961). *Η Ιστορία της Εκπαιδευσεως κατά την Αρχαιότητα*. Αθήνα.
- Marković, M. (1967). *Humanizam i dijalektika*. Beograd: Prosveta.
- Marsh, C. (1994). *Kurikulum - temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

- Матић, А. (1887). *Свештеник Јован Оберлин*. Нови Сад.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσοῦκας, Ν. (2000). *Πολιτισμός άρας λεπτής*. Θεσσαλονίκη: Το Παλίμνηστον.
- Meуer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία, θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλνίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Микановић, Б. (2009а). Припремање ученика за самоусмјерено учење. *Радови*, бр. 12, 343–355. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Микановић, Б. (2009б). Теоријске основе истраживачког рада ученика у савременим дидактичким теоријама. *Норма*, бр. 2, 139-151. Сомбор: Педагошки факултет.
- Микановић, Б. (2010). Педагошки аспекти слободног времена. *Радови*, бр. 13, 163 – 177. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Мikanović, В. (2011). Informativno obrazovanje u koncepciji cjeloživotnog učenja. *Васпитање за хумане односе проблеми и перспективе*, 564-573. Ниш: Филозофски факултет.
- Микановић. (2012). *Истраживачки рад ученика. Теоријске основе и модели*. Бања Лука: Филозофски факултет
- Милетић, М.(2002). *Заљубљен у Христа*. Београд: Задужбина Аве Јустина Св. Јован Златоуст и манастир Ћелије.
- Милосављевић, Б. (2002). *Породица и млади, социјално-психолошка истраживања*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Миодраговић, Ј. (1920). *Народна педагогија у Србији*. Београд.
- Миочиновић, Љ. (1988). *Когнитивни и афективни чиниоци у моралном развоју*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Миочиновић, Љ. (1991). Структура моралне личности ученика у светлу циља и задатака моралног васпитања. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 23, 23-68. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Миочиновић, Љ. (2003). Морално васпитање: школа као правна заједница. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 35, 195-221. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Mirić, J., Škundrić, S. (2000). Moralno rasuđivanje dece o odgovornosti rođinica. *Psihologija* br. 3-4, 369-384. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.

Moltmann, J. (2013). *Ο ερχόμενος Θεός*. Αθήνα: Άρτος ζωής.

Монтењ, М. (1953). *Огледи о васпитању*. Београд: Педагошко друштво НРС.

Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουσκάλια, Λ. (1990). *Προσωπικότητα και Ολοκλήρωση*. Αθήνα: Γλάρος.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Noblit, G, Dempsey, V. (1996). *The Social Construction of Virtue: the moral life of schools*. Albany: State University of New York Press.

Νόημα, Ε., Καψάλη, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Νούτσος, Μπ. (1983). *Διδακτική στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Ιωάννινα: Δωδώνη.

Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.

Опачић, П. (1978). *Солунски фронт*. Београд.

Ossowska, M. (1971). *Psihologija morala, neka pirtanja moralno-psihološke problematike*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Ravićević, V. (1958). *Odnos vrednost i stvarnosti u nemačkoj idealističkoj aksiologiji*. Beograd: Kultura.

*Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια* (1993). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παναγόπουλος, Α. (1995). *Π. Ιουστίνου Πόποβιτς, βίος και πολιτεία*. Πάτρα: Διψώ.

Пантић, Д. (1981). *Вредносне оријентације младих у Србији*. Београд: Истраживачко-издавачки центар Србије.

Παπαγεωργίου, Γ. (1985). *Η Ψυχολογία*. Ηράκλειο Κρήτης: Ψυχοτεχνική.

Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, Ε. (2012). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση, Διαβάζοντας με την αφή*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Παπανούτσου, Ε. (1973). *Γνωσιολογία*. Αθήνα: Ίκαρος.

Παπασταμάτη, Αδ. (1996). *Τα ολογοθέσια σχολεία στην ελληνική υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπούλια - Τζελέπη, Π. (1986). *Η ανάπτυξη της γνώσης της Δικαιοσύνης και Εξουσίας στην παιδική ηλικία*. Αθήνα.

Pataki, S. (1963). *Orća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.

*Πεδαγωγικι лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

*Πεδαγωγικι речник*, 1-2 (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Piaget, J. (1930). *The Child's conception of causality*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Πιπερόπουλος, Γ. (1999). *Εφαρμοσμένη Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πјевач, Н. (2007). *Богочовечанска просвета по Ави Јустину Поповићу*. Београд: Храм Светог Великомученика Георгија.

Πλάτωνος. (1940). *Μένων*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Πλάτωνος. (1955). *Θεαίτητος*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Platon. (1971). *Zakoni*. Beograd: BIGZ.

Πελεgrίνης, Θ. (1997). *Ηθική φιλοσοφία*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Petančić, M. (1968). *Industrijska pedagogija*. Beograd: Radnički univerzitet Novi Beograd.

Petrović, G. (1955). *Engleska empiristička filozofija*. Zagreb: Matica hrvatska.



- Πέτρου. Ι. (2013). *Κοινωνική Θεωρία και Σύγχρονος Πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Πετρουλάκης, Ν. (1992). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πετρουλάκης, Ν. (1976). *Διδακτικά προβλήματα*. Αθήνα.
- Πопов, Ж. (1996). Циљ моралног васпитања, његово схватање и могућност реализације у основној школи. *Настава и васпитање* бр. 4-5. 693-718. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Поповић, Б. (1977). *Увод у психологију морала*. Београд: Научна књига.
- Поповић, Б., Миочиновић, Љ. (1976). Моралне вредности деце и младих и њихов развој. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 9, 271-279. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Поповић, Ј. (1922). Савремени религиозни покрет у нашем народу, (под псеудонимом Воанергес). *Хришћански живот* бр. 3, 129-142. Београд.
- Поповић, Ј. (1923). О духу времене. *Хришћански живот* бр.4, 145-150. Сремски Карловци.
- Поповић, Ј. (1924). О једино могућем оптимизму. *Хришћански живот* бр.7-8, 146-157. Сремски Карловци.
- Поповић, Ј. (1926а). Наша интелигенција и наша Црква. *Хришћански живот* бр. 10-12, 385-396. Сремски Карловци.
- Поповић, Ј. (1926б). Проблем саборности у Српској Цркви. *Хришћански живот* бр. 7-9, 370-372. Сремски Карловци.
- Поповић, Ј. (1927). Са уредничког стола. *Хришћански живот* бр. 8-9, 199-203. Призрен: Епархија рашко-призренска.

Поповић, Ј. (1934). Божићна размишљања. Божићни додатак Врањских Новина, *Новине Врењске* бр. 10, 5. Врање.

Поповић, Ј. (1935). О суштини православне аксиологије и критериологије. *Богословље* бр. 1, 1-22. Београд: Орган Православног Богословског факултета.

Поповић, Ј. (1935б). Радост већа од анђелске. *Хришћанско дело* бр. 1, 16-25. Скопље: Немања-Задужбинска штампарија Вардарске Бановине.

Поповић, Ј. (1936а). Тајна Спаситељевог васкрсења и тајна спасења. *Хришћанско дело* бр. 2, 81-90. Скопље: Немања-Задужбинска штампарија Вардарске Бановине.

Поповић, Ј. (1936б). Невидљиво у видљивом. *Хришћанско дело* бр. 6, 401-416. Скопље: Немања-Задужбинска штампарија Вардарске Бановине.

Поповић, Ј. (1938). О православној саборности. *Преглед Епархије жичке* бр. 8, 3-12. Краљево: Свештеничко удружење.

Поповић, Ј. (1939). Васкрсење Богочовека Христа. *Богословље* бр. 2, 109-120. Београд: Орган Православног Богословског факултета.

Поповић, Ј. (1957). *Философске урвине*. Минхен: Свечаник.

Πόλοβιτς Ι. (1962). Η γνωσιολογία της αναγεννηθείσης προσωπικότητας κατά τον άγιο Μακάριον τον Αιγύπτιον. *Θεολογία*, 153-157. Αθήνα: Ζωή.

Поповић, Ј. (1968). Христос воскресе. *Глас Православне Епархије нишке* бр. 2, 5-6. Ниш: Епархијски управни одбор.

Поповић, Ј. (1969). Новозаветно учење о вечном животу. *Глас Православне Епархије нишке* бр. 2, 10-12. Ниш: Епархијски управни одбор.

Πόλοβιτς, Ι. (1971). *Επικίνδυνος η Συγκλήσις Οικουμενικής Συνόδου της Ορθοδοξίας*. Αθήνα: Ορθοδόξου Μαρτυρίας.

- Поповић, Ј. (1974). *Православна Црква и Екуменизам*. Солун: Манастир Хиландар.
- Поповић, Ј. (1979). *Тумачење Светог Јевађеља по Матеју*. Београд: Манастир Ћелије.
- Πόποβιτς, Ι. (1979). Φιλοσοφία του Αντιχρίστου. *Άγιος Νεκτάριος ο Θαυματουργός* αριθ. 126, 49-55. Θεσσαλονίκη.
- Поповић, Ј. (1980а). *Догматика Православне Цркве I*. Београд.
- Поповић, Ј. (1980б). *Догматика Православне Цркве II*. Београд.
- Поповић, Ј. (1980в). *На Богочовечанском путу*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1982). *Тумачење посланице Светог Јована Богослова*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1983а). *Тумачење посланица Прве и Друге Коринћанима светог апостола Павла*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1983б). *Тумачење посланица Ефесцима Светог апостола Павла*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1986). *Тумачење посланица Галатима и I и II Солуњанима Светог апостола Павла*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1987). *Пут богопознања*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1989а). *Тумачење Светог Јевађеља по Јовану*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1989б). *Беседа о Светој Србији*. *Глас Цркве* бр. 3, 15-18. Шабац: Свештенство епархије шабачковањевске.

- Поповић, Ј. (1989в). О милосрђу. *Банатски весник* бр. 1, 15-18. Вршац: Српска православна Епархија банатска.
- Поповић, Ј. (1993). *Светосавље као философија живота*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1994). Саборност Цркве у савременом свету. *Свети кнез Лазар* бр. 5, 37-48. Призрен: Епархија рашко-призренска.
- Поповић, Ј. (1998а). *Празничне беседе*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1998б). *Недељне беседе*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1998в). *Пасхалне беседе*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (1999). *Достојевски о Европи и Словенству*. Београд: Манастир Ћелије.
- Поповић, Ј. (2004). Косовска етика. *Двери Српске* бр. 3, 15-18. Врњачка Бања.
- Поповић, Ј. (2007). *Сетве и жетве*. Ваљево: Наследници Оца Јустина и Манастир Ћелије. [Напомињемо да се на првој страни наводи као место издавања Београд].
- Поповић, Ј. (2010). *Записи о екуменизму*. Требиње: Тврдош.
- Поповић-Тодоровић, Ј. (2011). Обожење личности на пут богопознања и себепознања. У зборнику *Отац Јустин Поповић живот и дело*, 223-240. Врање: Православна Епархија врањска.
- Πορπόδα, Κ. (1984). *Διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα.
- Πορτελάνος, Στ. (2013). *Ηθική και Παιδεία – Σύγχρονες προκλήσεις*. Αθήνα: Έννοια.
- Pregrad, Z. (1977). *Porodični odgoj*. Sarajevo: Svjetlost
- Пурић, Ј. (2011). *На стазама Острошким*. Београд: Просвета.

Пурић, Ј. (2010). *Философија васпитања св. Јована Златоуста*. Врњци: Братско св. Симеона Мироточивог.

Пурић, Ј. (2013). *Библијске и богослужбене основе спасења*. Београд: Висока школа Српске Православне Цркве за уметност и конзервацију.

Radašin, V. (1970). *Osnovi moralnog vaspitanja*. Novi Sad: VPŠ.

Radic R. (2006). *Η Ορθόδοξη εκκλησία στο Μαυροβούνιο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Радовић, А. (1993). *Основи православног васпитања*. Врњачка Бања: Св. Симеон Мироточиви.

Радовић, Јб. (2011). Трећи српски еванђелист. У зборнику *Отац Јустин Поповић живот и дело*, 48-55. Врање: Православна Епархија врањска.

Rakić, B. (1976). *Procesi i dinamizmi vaspitnog delovanja*. Sarajevo: Svjetlost.

Ράλλη, Β. (1976). *Σύγχρονη Παιδαγωγική. Η κατά ομάδες σχολική εργασία*. Αθήνα: Νικόδημος.

Ράντζου, Μ. (2002). *Η συγγνώμη και η συγχώρεση στην εφηβική ηλικία και η Ορθόδοξη Χριστιανική αγωγή – Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Ρεράκης, Η. (2007). *Σύγχρονη διδακτική των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Ристић-Георгијев, С. (2011). Теохуманизама у делу Отца Јустина Поповића. У зборнику *Отац Јустин Поповић живот и дело*, 107-123. Врање: Православна Епархија врањска.

Robinsohn, J. (1969). *Η φιλοσοφία της Οικονομίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenje*. Beograd: ПЛАТΩ
- Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Рот, Н. (1987). *Опита психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (2010). *Психологија личности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Röhrs, H. (1990). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Русо, Ж. (1950). *Емил или о васпитању*. Београд: Знање.
- Σαλβαράς, Γ. (1996). *Διδακτικοί στόχοι. Πειραμτική διδακτική*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Salkind, N. (2000). *Θεωρίες ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Самоловчев, Б. (1981). *Основи на андрагогијата*. Скопје: Универзитет Кирил и Методиј.
- Simon, B. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education* vol. 7, 185-209. New York: Springer.
- Simpson, E. (1974). Moral development research. A case of scientific cultural bias. *Human Development* vol. 17, 81-106. New Yorke.
- Smith, M. (2000). *Curriculum theory and practice. The encyclopaedia of informal education*. Na sajtu: [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm). Преузето: 03. 02. 2014.
- Spenser, H. (1921). *O vaspitanju umnom, moralnom i telesnom*. Beograd: S. B. Cvijanovića.

Σπινέλλη, Κ. (1997). *Σημειώσεις Εγκληματολογίας*. Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Στοιγιάννοβιτς, Α. (2011). *Δόγμα και Πνευματικότητα στην θεολογία του Αγίου Ιουστίν Ποποβιτς*. Θεσσαλονίκη: Μυγδονιά.

Стојадинов, Н. (2011). Непрестана борба за боголикост. У зборнику *Отац Јустин Поповић живот и дело*, 63-70. Врање: Православна Епархија врањска.

Stojanović, A. (2003). *Metoda uveravanja u moralnom vaspitanju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača .

Stojanović, S. (1969). *Između ideala i stvarnosti*. Beograd: Prosveta.

Стошић, Р. (2011). Наставник верске наставе и друштвено зло. *Васпитање за хумане односе проблеми и перспективе*, 544-549. Ниш: Филозофски факултет.

Стошић, Р. (2012). Οι σκοποί και στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Црквене студије* бр. 9, 515-526. Ниш: Центар за црквене студије.

Сузић, Н. (1994). *Васпитни рад у одјељењској заједници*. Бања Лука: ВИД.

Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево РС: Завод за уџбенике и наставна средства.

Suzić, N. (2001). *Sociologija obrazovanja*. Srpsko Sarajevo RS: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva .

Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-Centar

Сузић, Н. (2003а). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Teacher Training Centre.

Сузић, Н. (2003б). Педагошка комуникација - нови појам у педагогији. *Педагошка стварност* бр. 7-8, 546-556. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Сузић, Н. (2004). Наша школа у односу на компетенције за ХХИ вијек. *Педагошка стварност* бр. 3-4, 173-193. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Сузић, Н. (2011). Обриси хумане педагогије и школства. *Васпитање за хумане односе проблеми и перспективе*, 15-31. Ниш: Филозофски факултет.

Schaffer, R. (2001). *Social development*. USA: Blacwell Publishers.

Σωκράτης. (2007). *Ξενοφών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Шефер, Ј. (2002). Један модел за развијање курикулума и евалуацију ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 34, 79-95. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Taylor, A. (2003). *Πλάτων ο άνθρωπος και το έργο του*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Temkov, K. (2011). Etičko obrazovanje kao osnova savremenog humanističkog obrazovanja. *Васпитање за хумане односе проблеми и перспективе*, 176-183. Ниш: Филозофски факултет.

Τερατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2005). *Σχεδιασμοί Μαθήματος Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τερζής, Ν. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.



Tomeković, T. (1960). *Psihologija*. Beograd: Naučna knjiga.

Трнавац, Н. (2005). Различити покушаји класификовања савремених концепција васпитања. *Педагошка стварност* бр. 1-2, 20-32. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Trnavac, N., Đorđević, J. (2010). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοδωρακόπουλος, Ι. (1960). *Σύστημα φιλοσοφικής ηθικής*. Αθήνα.

Θεοδώρου, Ε. (1978). *Μαθήματα Κατηχητικής ή Χριστιανικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Торић, И. (2004). Десет година разлике, *Двери Српске*, 3, 53-54. Врњачка Бања.

Турица, И. (1999). *Духовни лик Оца Јустина Поповића*. Ваљево: Манастир Телије.

Filipović, V. (1963). *Prilog ideji humaniteta, Humanizam i socijalizam*. Zagreb: Naprijed.

Φλούρη, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Fontan, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Φράνγκος, Χ. (1993). *Η σύγχρονη διδασκαλία, μελέτες παιδαγωγών Ανατολής και Δύσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Frankal, V. (1980). *Ο θεός του ασυνειδήτου*. Αθήνα.

Фројд, С. (2010). *Страх и анксиозност*. Београд: Ризница.

From, E. (1973). *Bekstvo od slobode*. Beograd: Nolit.

Fromm, E. (1966). *Čovjek za sebe*. Zagreb: Naprijed

- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovanom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika, priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta republike Srbije.
- Haidl, M. (1981): *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle*. München.
- Χάιδου, Α. (1996). *Θετικιστική εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Herlok, E. (1956). *Razvoj deteta*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.
- Horf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χουρδάκης, Α. (1990). *Παιδεύεσθαι προς τας Πολιτείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Hofman, M. (2003). *Emptija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta
- Howe, R. (1963). *The miracle of dialogue*. New York.
- Ценић, С., Дедић, Ђ., Петров, Н. (2005). *Увод у педагогичу*. Врање: Учитељски факултет.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Chateau, J. (1958). *Μεγάλοι Παιδαγωγοί*, Αθήνα: Κένταυρος.

Wilson, J. (1990). *A new introduction to Moral Education*. London: Vassell.

Queiroz, J. (2000). *Το σχολείο & οι Κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.

## ПРИЛОЗИ

### Прилог 1.

Један од тадашњих његових ученика казује овакав јеан догађај: У њихов разред у Карловачкој богословији улази једног дана на час Отац Јустин као ветром ношен, журно затвара врата и са дневником у руци за трен ока просто скочи до катедре. У том ће из последње клупе један богослов, презивао се Шушовић из околине Власотинца: Де, де полако земљаче! На то се вели Отац Јустин исправи и широко насмеја, рекваши благо: "Е, ти Шишовићу!". Иначе Отац Јустин је волео не само свог земљака Шишовића него и сваког ђака, па чак и кад је био понекад строг ради њиховог добра. О његовој љубави према својим ученицима сведочи ова кратка његова белешка у Молитвеном дневнику (по Крстовдану 1925г.): Два ученика напустила ноћу школу, оставила ми дирљиво писмо; на јутрарњу служећи плакао сам много за њима. Како је тешко водити кроз живот друге, а још теже себе" (Поповић, 1980в: 27).

### Прилог 2.

Еј, ти, мали, комшија... здраво, како си?... Добро, Богу хвала... у здрављу се срели... Седи... Како су ти родитељи? .... Лепо... Сестра?...у Београду... још четири испита! Одлично... Где си кренуо, ако није тајна? Да, да, на техно журку... Него, све хоћу да те питам, нисам те видео одавно... Кад си се офарбао у наранцасто? Прошли месец! А што ако опет, није тајна...? Кул! Шта то, извини на српском значи?... Супер! ...занимљиво... Него, како ти је у школи? Одлично... А не праве ти проблеме због те минђуше у носу, а? Кад си то ставио? За рођендан..... Девојке то воле! Са колико си био девојака од тад? Тридесет и .... стра'ота! Шта? Пола од тога на једној журци... Хтеле да пробају... А њихови момци? Пустили их да пробају! Добро, на чему сте били тад, мислим, не верујем... Ааа... травица... и пиво... да, да... не желим да знам шта још... Чекај, кад је то било? Половином децембра пред нову годину лепо... Добро, видећемо се... поздрави сестру и родитеље... Него... хтео само да те питам... Јеси ли знао ти да је тад, у време тих журки, Пост, Божићни Пост... Што се смејеш... да л' ме зезаш ? Не, не озбиљно те питам... Баш ме брига ... За шта? ... за све то. Добро, имаш ваљда право и на то... ти си модеран момак... Лепо... Само тако настави... Далеко ћеш стићи... Ма нисам саркастичан... Само ме душа боли... Не, нећу травицуг да ме прође... Ајде, иди...иди... нек ти је Бог у помоћи...Проблем је што млади момак никада није чуо да са њим није нешто у реду. Јер њега друштво третира као прихватљивог, јер њега школа оцењује као одличног, јер њега родитељи не опомињу, јер њега његова генерација сматра за кул човека, јер се девојке очито отимају за њега, јер њега сви виде нормалног, јер он не зна да је негде погрешио (Ћорић, 2004: 53-54).

### Прилог 3

У једној учионици док је учитељ говорио о љубави, у току часа један пас ушао је у учионицу. Вртећи свој реп приближавао се сваком ученику. Час је без икаквог прекида настављен док једна девојчица није громким гласом узвикнула: Ужас!!! Њен нагли крик привукао је пажњу свих. "Не могу да верујем! Седим овде очајна у самоћи и имам жељу да ме неко погледа и приђе. Могу умрети од самоће... Један пас улази у учионицу и задобија велику вашу пажњу и љубав". Чуо се глас једног ученика "Можда смо поступили тако јер нам је пас дао знак да му је потребна љубав. Моје мишљење о теби је да си оштра и затворена. Није се видело да желиш нешто. Тајна је да оставиш отворени свет да виде људи потребе твоје пре него што нас осудиш". Чуј ме! – додала је девојчица "Имам потребу". Чим је то рекла сви су ученици пришли девојчици. (Μπουσκάλια, 1990: 54).

## БИОГРАФИЈА

Ранђел Стошић рођен је у Врању 18/10/1982. године. Основну школу "Бранислав Нушић" завршио је у Буштрању крај Врања. Године 1997. уписује Богословију "Светог Кирила и Методија" у Призрену. 1999. године наставља своје школовање у црквеној гимназији у Килкису. Као стипендиста Министарства спољних послова Грчке уписује 2001. године Теолошки факултет на Аристотеловом Универзитету у Солуну. На истом факултету као стипендиста Аристотеловог Универзитета, са одличним успехом, завршава магистарске студије 2008. године. Учесник је семинара *Школа и насеље*, у организацији деканата Теолошког факултета у Солуну. Од 2009 до 2010. године професор је грчког језика на Народном Универзитету у Врању, а од марта 2011. године професор богословије "Светог Кирила и Методија" у Нишу. Члан је педагошког удружења *Εκπαιδευτικός κύκλος*. Фебруара 2013. године рукоположен је у чин ђакона. Ожењен је супругом Биљаном и отац је трогодишње ћеркице Јустине.



Универзитет у Нишу

---

Изјава 1.

### ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ  
ЈУСТИНА И НАША САВРЕМЕНОСТ

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио ауторска права, нити злоупотребио интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 2015. године.

Аутор дисертације: мр Ранђел Стошић

Потпис аутора дисертације:



Универзитет у Нишу

Изјава 2.

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНОГ И ЕЛЕКТРОНСКОГ ОБЛИКА  
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора: мр Ранђел Стошић

Наслов дисертације: ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У  
ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАША САВРЕМЕНОСТ

Ментор: Ван. проф. др Бисера Јевтић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет,  
Департман за педагогију.

Изјављујем да је штампани облик моје докторске дисертације истоветан  
електронском облику, који сам предао за уношење у Дигитални репозиторијум  
Универзитета у Нишу.

У Нишу, 2015. године.

Потпис аутора дисертације:





Универзитет у Нишу

Изјава 3.

### ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да, у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

**ПЕДАГОШКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ДЕЛУ АВЕ ЈУСТИНА И НАША САВРЕМЕНОСТ**

Дисертацију са свим прилозима предао сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, 2015. године.

Аутор дисертације: мр Ранђел Стошић

Потпис аутора дисертације: