

УДК: 371.3.:1

Преїледни научни рад

Примљен 25/3/2024

Прихваћен 12/6/2024

doi:10.5937/metpra27-51486

Александар М. Миланковић¹

Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Катедра за педагогију,
Београд, Србија

ОД СЛИКЕ ДО МИСЛИ ПРЕКО ГЕОМЕТРИЈЕ И СТРИПА (иконичка средства у настави филозофије: теоријски оквир, могућности примене, примери)

Резиме: Како *приближити* апстрактне филозофске појмове и њихове релације свакидашњем ученичком искуству и спонтаним ученичким појмовима? Који чиниоци могу делотворно и смислено да *посредују* између свакодневног, конкретног опажања и искуства и апстрактних филозофских појмова, посебно у почетним фазама наставе када се ученици упознају с филозофским проблемима? У раду се, сходно наведеним питањима, испитују смисао и могућности примене иконичких средстава или визуелних и графичких репрезентација у настави филозофије као посредних елемената који могу да повежу сложене, апстрактне филозофске појмове и теорије са конкретним ученичким искуством, са светом феномена и објеката датих у непосредном опажању. Најпре се испитују опште теоријске основе, потом одређени могући правци примене, потом један карактеристичан и вредан пример већ осмишљен и усвојен у наставној пракси и на крају се изводе закључна разматрања и предлози. Рад се усредсређује на две специфичне групе иконичких средстава: геометријска (и геометризована) иконичка средства и стрип као визуелно-графичку репрезентацију, а затим испитујемо основе њихове вредности у настави. Закључује се да иконичка средства у настави филозофије, под условом да се примењују педагошки и психолошки оправдано, смислено, релевантно и усклађено са циљевима наставе филозофије, могу да буду важан посредни чинилац за поступно кретање ка све вишим нивоима апстракције, уз очување трансфера како између филозофије и других предмета, тако и између филозофије и ученичких животних

¹ radujtesetrgovi@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0009-9289-9239>

искустава. Поред тога, њихова примена може да допринесе међупредметном повезивању, као и интензивнијем интегрисању наставе филозофије са кључним и међупредметним компетенцијама.

Кључне речи: слика, мисао, иконичка средства, настава филозофије

УВОД

Савремена педагогија и психологија учења, као и наставна пракса, а у перспективи соци-окултурног конструктивизма Лава Виготског (Lev Vygotski), полазе од премисе да су настава и учење свеобухватни трансформативни процеси, усмерени на развој целовите личности и свих њених потенцијала, способности и диспозиција, процеси који активирају све нивое психичког живота – од сазнајног, преко емоционалног и перцептивног (сензорног, кинестетичког, моторичког) до вољног (Yacek, 2017; Yacek, 2020; Yacek, Rödel, Karcher, 2020; Read, 1943; Тошић Радев & Пешикан, 2017; Тошић Радев & Пешикан, 2023). За разлику од традиционалне, когнитивистички засноване, трансмисивне наставе, схваћене као пренос и стицање знања, савремене педагошке и психолошке теоријске поставке и истраживања потврђују да се трансформативно кретање ка зони наредног развоја не одвија само у когнитивном домену тј. није и не може да се сведе само на усвајање знања, вештина и умећа, већ да обухвата и афективне интеракције, развој нових емоционалних веза између учесника наставног процеса, подстицање мотивације и активирање и култивисање перцептивних и кинестетичких процеса. Кад је реч о активирању чулног опажања у настави и учењу, све више се испитује вредност визуелних, симболичких и графичких репрезентација или иконичких средстава у настави и учењу, посебно у развоју општих или апстрактних појмова (као што су, примера ради, математички појмови), а под утицајем истраживања Џерома Брунера (Jerome Bruner) и Золтана Пола Динеса (Zoltan Paul Dienes); испитују се интеракције између конкретног, иконичког и симболичког нивоа учења, различити, једноставни или вишеструки модели репрезентација у учењу апстрактних појмова и релације између опазивих, конкретних, и неопазивих, апстрактних, својстава појмова и могућност примене различитих визуелних репрезентација које подупиру њихово учење, испитивање и разумевање на различитим нивоима апстракције (Dienes, 1960; Bruner, 1966; Lesh, Post, Behr, 1987; Kostić, 2017). Испитује се њихова примена како на нивоу основног образовања, тако и на нивоу образовања одраслих (Žurić, 2023; Šarčević, 2023).

Бројна савремена психолошка истраживања потврђују да је учење успешније ако обухвата и *текст* и *слику*, за разлику од традиционалне доминације текста и наративе и отуда се осмишљавају и проучавају различити видови тзв. мултимедијалног учења, оног које обухвата различите комбинације текстуалних и визуелних приказа у различитим медијима и кроз примену различитих наставних средстава (Mayer, 2009). Све наведено за последицу има континуирано промишљање и иновације у сфери наставних средстава, материјала и метода, како би делотворно посредовали између свих нивоа и процеса у настави, активирали учење, вршили мо-

тивациону улогу и доприносили стварању специфичне радне атмосфере у учионици. Испитују се могућности и вредност примереног „дидактичког дизајна“: примена различитих визуелних и графичких решења, модела, схема, дијаграма и графика у уџбеницима и наставним материјалима, примена уметничког стваралаштва у различитим облицима као што су филм, дигиталне графике и друга иконицка средства – било као интегрисана у уџбенике и наставне материјале, било као специфични самостални објекти и артефакти (или социокултурна потпорна средства) који посредују између различитих сегмената наставе и учења и између спонтаних и научних појмова и у смисленом и релевантном виду подупиру њихове интеракције (Ivić, Pešikan, Antić, 2013; Popadić *et al.*, 2017; Radulović, 2017; Lacković, 2020).

У раду испитујемо смисао и могућности примене иконицких средстава или визуелних и графичких репрезентација у настави филозофије, као посредних елемената који могу да повежу сложене, апстрактне филозофске појмове и теорије с конкретним ученичким искуством, са светом феномена и објеката датих у непосредном опажању. Најпре испитујемо опште теоријске основе, потом одређене могуће правце примене, потом један карактеристичан и вредан пример већ осмишљен и усвојен у наставној пракси и на крају изводимо закључна разматрања и предлоге. Под изразом *иконицка средства* подразумевамо стандардно значење у педагошкој литератури – сваки визуелни или графички приказ, слику, схему, дијаграм, цртеж или скицу који имају специфично наставну вредност (доприносе настави и учењу) али и методички смисао (доприносе развоју методике специфичног предмета – у овом случају – филозофије). У раду се усредсређујемо на две специфичне групе иконицких средстава: геометријска (и геометризована) иконицка средства и стрип као визуелно-графичку репрезентацију и испитујемо основе њихове наставне вредности. Испитивање пре свега заснивамо у теоријским поставкама и њиховим практичним методичким импликацијама, али и на личним искуствима и запажањима током наставничког рада у настави филозофије у једном броју средњих школа у периоду од 2015. до 2022. године.

ИКОНИЧКА СРЕДСТВА У НАСТАВИ ФИЛОЗОФИЈЕ: СЛИКА И МИСАО – ОПШТИ ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Као што је познато, таксономија и класификација васпитно-образовних циљева Бенџамина Блума (Benjamin Bloom), формулисана и осмишљена на основу педагошких и психолошких истраживања, и наставне праксе, истиче да превођење из једне симболичке форме у другу симболичку форму, као и превођење из једног нивоа у други ниво апстрактног мишљења и говора, треба да представљају кључне елементе и циљеве наставе и учења који воде развоју виших психичких функција (Bloom, 1956).

Једна од кључних специфичности наставе филозофије јесте то што су филозофски појмови и теорије апстрактни и општи, нелинеарни и неједнозначни, често богати дивергенцијама у смислу и значењу и, на први поглед, без директних веза са свакидашњим искуством и чулним опажањем тзв. објективног света. Филозофска питања заснована су у сложеним односима из-

међу апстрактних појмова и исказа, у њиховим логичким везама, преклапањима, укрштањима, разликама и, метафорично речено, петљама и чворовима. Истовремено, у програму наставе филозофије препоручује се употреба различитих графичких средстава и дијаграма који могу да посредују између непосредног, конкретног ученичког искуства и апстрактног мишљења и филозофске рефлексije, што се рефлектује у цртежима, као што је то случај с цртежом аутора Милоша Јеремића, који нуди бројне примере релевантних иконичких средстава (*Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије*, 2020. – у даљем тексту *Правилник*; Jeremić, 2020).

Где потражити први, логичан и епистемолошки оправдан, посредни чинилац или домен између конкретног, чулном опажању доступног искуства и апстрактних филозофских појмова и теорија? Историја филозофије нас обавештава да су, од најранијег периода развоја, филозофске рефлексije биле упућене на геометрију и геометријске слике, фигуре и релације – довољно је присетити се познатих примера питагорејске филозофије или Платонове Академије у којој је познавање геометрије био предуслов за проучавање филозофских проблема. Савремени енглески филозоф и математичар Алфред Н. Вајтхед (Alfred N. Whitehead) више пута је истицао да је проучавање геометрије делотворан пут ка учењу, разумевању и усвајању апстрактних појмова (Whitehead, 1967). Геометрија и геометријске (и геометризване) визуелне и графичке репрезентације имају изузетан посреднички потенцијал јер су и саме апстрактне у великој мери: иако геометријске слике и фигуре имају одређене сличности са познатим објектима свакодневног искуства, оне су доведене до нивоа пречишћених, уопштених облика, који не могу да се сретну у свакидашњем искуству. То су облици или фигуре апстраховани од свих појединачних, чулима доступних неправилности или одступања, доведени до својеврсних савршенстава; отуда није чудно што је Платон сматрао да су геометријске фигуре конститутивни елементи изградње света.

Другим речима, једно од кључних методичких питања у настави филозофије јесте: како *приближити* апстрактне појмове и њихове релације свакидашњем ученичком искуству? Који чиниоци могу делотворно и смислено да *посредују* између свакодневног, конкретног опажања и искуства и апстрактних филозофских појмова, посебно у почетним фазама наставе, на почетку школске године, када се ученици тек упознају са филозофским проблемима? Како иницирати и водити процес кретања мишљења од конкретног, појединачним емпиријским својствима вођеног, мишљења, до апстрактног, од конкретних емпиријских својстава испражњеног мишљења на највишем степену општости и апстракције? При томе, приближавање апстрактних појмова и теорија треба да очува све специфичности филозофије и да предупреди њено растварање у другим дисциплинама, а да ипак укаже на везе између филозофије и других духовних делатности и омогући трансфер између њих.

То питање посебно добија на тежини у условима савременог људског света, у потпуности прожетог *сликом* као основним градивним комуникационим елементом, у условима развоја интернета, електронских медија, дигиталног дизајна и доминантног развоја визуелне културе и утицаја друштвених мрежа. Савремени филозофски токови се отварају ка интердисци-

плинарним везама и синтезама различитих научних и уметничких приступа у излагању филозофских проблема и развоју специфичних филозофских рефлексија, што носи импликације и за специфична методичка питања наставе филозофије (Baranova & Degésys, 2015). Отварају се нове могућности примене визуелних, графичких и уметничких репрезентација, филма, слика, графика или стрипа, с циљем да се кроз релевантне и смислене активности апстрактни појмови приближе конкретном ученичком искуству. Као што смо навели, један од одобрених уџбеника за наставу филозофије у гимназијама и средњим стручним школама у Републици Србији има велики број референци на филмове и дела савремене ликовне уметности (посебно апстрактне), који у визуелно-симболичкој и графичкој форми представљају одређена филозофска питања и проблеме и активирају њихово промишљање и преиспитивање (Jeremić, 2020). Важно је напоменути и да се у програму наставе и учења наводи да филозофија има посредничку улогу између строгости научног мишљења и „слободе уметничке имагинације“ (Правилник, 2020, стр. 523).

Даље, савремена филозофија није линеарна или сводива на један приступ, школу мишљења или образац: у првом плану су разлике, разилажења, процесуалност и антагонизми као кључна својства, како нашег искуства стварности и наших мисаоних процеса, тако и саме стварности; језик и субјективност се посматрају као разгранати, ризоматски, нестабилни, нефиксирани феномени, склони различитим динамичним манифестацијама (Robinson, 2009). Савремене филозофске школе јесу поља сложених синтеза апстрактног мишљења, метафора, различитих типова наратије, отворених и за симболичке и асоцијативне елементе, а једно од класичних одређења филозофије у савременом контексту дају Жил Делез и Феликс Гатари (Gilles Deleuze, Felix Guattari), који постављају тезу да је филозофија својеврсно измишљање, изумевање, *стварање појмова*, блиско другим видовима стваралаштва, што је отвара за детаљно испитивање филозофских рефлексија у другим духовним делатностима, од којих се посебно издваја савремена уметност (Deleuze & Guattari, 1994). Истовремено, савремена уметност, у свим својим жанровима и медијима, нарочито у домену перформативних уметности (поред познате филозофске димензије апстрактне уметности), постаје изразито филозофична, као поље уметничке обраде различитих филозофских питања и проблема, од традиционалних питања о основним својствима стварности, преко проблематизовања човекове индивидуалне и друштвене егзистенције, до испитивања смисла и вредности људске телесности и психичког живота (Fischer-Lichte, 2008).

Коначно, немачки филозоф Имануел Кант (Immanuel Kant) изнео је чувену поставку о уобразиљи (имагинацији): према Канту, уобразиља, као способност представљања предмета без њиховог присуства у опажању има *трансценденталну* улогу – она одређује и *a priori* чини могућом чулност; она придружује опажаје појмовима разума и повезује чулност с разумом, *посредујући* између њих (Kant, 1990, str. 114; Matherne, 2016, str. 60). Другим речима, слике и визуелне репрезентације, као имагинативне творевине, имају важан посреднички потенцијал у повезивању сложених, апстрактних филозофских појмова и чулног опажања света. Поставља се питање које су конкретне могућности методичке операционализације и разраде посреднич-

ке функције визуелних и графичких репрезентација у настави филозофије, тако да смислено и релевантно доприносе формирању и развоју апстрактних појмова. Који путеви воде од слике до мисли, од визуелног опажања до филозофског мишљења?

МОГУЋИ ПРАВЦИ МЕТОДИЧКЕ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈЕ

Геометријске слике и тела, као и геометризване уметничке форме, могу да буду плодне аналогиије за испитивање и разумевање развоја апстрактног мишљења, од једноставних до сложенијих нивоа апстракције и метакогнитивних процедура (мишљења о мишљењу), карактеристичних за филозофију. Познато је да, у настави често навођен, случај златног пресека и његове кореспонденције са Фибоначијевим низом – представљен репродукцијама неке грађевине и њених пропорција, уметничких дела или фотографијама природних феномена у којима се појављује – подстиче бројна (филозофска) питања о могућем смислу и могућим разлозима математичких правилности у универзуму, о везама између чулног опажања, вредности пропорције и њених естетских квалитета (Liba & Ilany, 2023). Уместо апстрактне наратије о низању бројева и пропорцијама, визуелни приказ одмах приближава проблем ученицима и омогућује им да га најпре преведу у област свакодневног искуства и спонтаних појмова и да се, потом, усмере ка научним појмовима.

Од фигуративне слике ка апстрактној слици. Први карактеристичан пример, који може да буде основ за методичку операционализацију примене слика тј. иконичких средстава у настави филозофије, јесте развој од фигуративне до апстрактне уметности у делу сликара Мондријана (Mondrian), чувеног по плаво-бело-црвено-жутим апстрактним геометријским композицијама (Seuphor, 1979). Познато је да је, у раној фази свог рада, насликао низ слика крошњи. Те слике су, с протоком времена и развојем његових идеја и стваралачког приступа, све мање личиле на конкретне крошње, а све више на њихове геометризване репрезентације. Процес кретања од конкретних, фигуралних репрезентација ка све апстрактнијем изразу, кроз поступно редуковање боја на црну, белу и основне боје, као и на вертикалне и хоризонталне линије под правим угловима, има свој исход у крајње геометризваним композицијама у којима се више не препознаје ниједно конкретно, чулима доступно, својство али су дати облици, у структуралној композицији која може да представља и геометризвани, апстрактни приказ крошње али и још много чега другог: форма је општа и заједничка мноштву различитих објеката. Мноштвена хаотичност појединачних чулних података, кроз поступан поступак апстраховања тј. изостављања појединачних елемената, преображава се у општу идеју облика, њихових односа и структуралне организације. Наведени процес може да се посматра и као аналогично кретање мишљења, од конкретног, ка чулним својствима и објектима усмереног мишљења, преко различитих нивоа апстракције до сасвим апстрактног, филозофског мишљења. У конкретном смислу, припрема за час би изискивала низ репродукција Мондријанових слика и њихову поступну анализу тј. испитивање процеса развоја од фигуративног до апстрактног ликовног приказа (и истовремено указивање на развој

мишљења од конкретног до апстрактног), што би наставни материјал обогатило новим скупом артефаката тј. социокултурних потпорних средстава.

Морфолошка таблица. Познати швајцарски дизајнер Адријан Фрутигер (Adrian Frutiger), испитујући однос посматрача према слици (тј. знаку или симболу) и процес просторног позиционирања у визуелном опажању, наводи пример морфолошких таблица. Реч је о једноставној геометријској слици, састављеној од три хоризонталне и три вертикалне линије, које формирају једнакостраничну крстолику слику у квадрату (Frutiger, 1989, стр. 33). Фрутигер излаже задатак анализе те једноставне слике у којој се открива да она, заправо, садржи 49 различитих геометријских варијација, од квадрата или крста, до варијације идентичне слову Е или латиничном слову Ф (иако их око у први мах не опажа) (Frutiger, 1989, str. 33–37). Наведени задатак може да буде 1) плодна аналогија за испитивање и разумевање поступка анализе појмова и 2) егземпларни случај за разумевање процеса опажања.

Кад је реч о аналогији са анализом појмова, пример може да буде појам слободе. Филозофи и историчари идеја установили су да је појам слободе изузетно порозан и подложен упијању сродних, иако различитих, значења (Pražić, 1982; Berlin, 2002). Анализа појма слобода открива да је он близак појму аутономије, независности, самовласности или самоостварења, и да садржи њихове конотације, али да није сводив на њих. Или, анализа појма време: корак по корак, може да се установи да појам време обухвата појмове тока, структуре, смера, линеарности или разгранатости и онтолошког статуса – иако они нису видљиви у први мах, при чему појам време није сводив на њих, иако је за његово разумевање неопходна њихова анализа (Arseniјевић, 2003). Вредан пример јесте и појам свет, који обухвата географску, политичку, историјску, економску и социолошку димензију, при чему филозофски појам света као отвореног тоталитета појава, процеса, стања и догађаја не може да се сведе ни на један од њих. Фрутигер истиче питање доминантног смера анализе геометријске слике, па би у случају аналогије с анализом појмова, могло да се постави питање зашто неке појмове анализирамо на један, а неке друге на другачији начин, да ли их анализирамо линеарно или разгранато.

С тим у вези јесте и случај разумевања процеса опажања. Да ли је наше опажање примарно усмерено од десне стране ка левој страни или обрнуто? Да ли се креће од горњих зона ка доњим зонама опажања или обрнуто? То могу да буду поводи за филозофска питања о структури и организацији појмова о нашем опажању, питања која би обухватала елементе програма из модерне или савремене филозофије – од Барклија и његове тезе *esse est percipi* – *дисти*, *значи дисти ојажан*, до савремених разматрања појмовних недоумица о опажању чулних података и својстава. Филозофски проблеми концептуализације проблематичних аспеката нашег визуелног опажања карактеристично су приказани и испитани у познатим Витгенштајновим (Wittgenstein) испитивањима наших појмова и језичких формулација о бојама и њиховом визуелном опажању (Wittgenstein, 1998). Витгенштајн испитује бројна, засебно дата и нумерички обележена, питања која могу да буду повод за филозофски разговор у настави или за различите ученичке задатке о релацијама између наших појмова о бојама и самих боја тј. о релацијама

између наших појмова и нашег опажања. А такав разговор може да буде праћен различитим сликама, за шта је апстрактна уметност посебно захвална.

Оптичке илузије. Један специфичан скуп филозофских проблема у вези с човековим опажањем поставља се код феномена оптичких илузија. Оне су основ важних филозофских питања како о својствима опажања, тако и о својствима самих објеката опажања. С једне стране, може да се тврди да се наше опажајно искуство у потпуности заснива на садржини чулно дате представе; с друге стране, може да се тврди да је наше опажајно искуство зависно не само од садржине чулно дате представе, већ и од одређених процеса или операција наше свести или ума, који прате садржину чулно дате представе (Brewer, 2008). Између та два тврђења отвара се поље за читав низ филозофских претпоставки о томе какве су импликације оптичких илузија за наше појмове и теорије о опажању, сазнању и стварности. Та питања су отворена, не имплицирају коначне одговоре и изискују различите перспективе у разумевању наших опажајних процеса (Kalderon, 2014; Watkins, 2021).

На интернет страници Центра за проучавање опажајног искуства (Centre for the Study of Perceptual Experience), научноистраживачке организације при Универзитету у Глазгову која спроводи интердисциплинарна проучавања опажања из перспективе филозофије, психологије, неуронаука, уметности и вештачке интелигенције, налази се Индекс оптичких илузија, стално надограђивана колекција различитих оптичких илузија са описима (<https://www.illusionsindex.org>). Познати примери оптичких илузија могу да се нађу и у графикама уметника Морица Корнелиса Ешера (Maurits Cornelis Escher) (Ешер, 2003). Оптичке илузије могу да буду захвална наставна средства у настави филозофије: часови посвећени проблемима основа, могућности и граница људског опажања и сазнања могу да буду посвећени питањима која илузије постављају пред нас. Како делују наша чула? Шта их вара у оптичким илузијама? Зашто нас илузије и даље варају, чак и када знамо да нас варају и шта је то што нас вара? Да ли је могуће да се илузије јављају у нашем свакидашњем искуству чешће него што ми мислимо? У којој мери оно што видимо у неком приказу заиста репрезентује оно што је приказано? Или, у складу са Витгенштајновим питањима, ако гледамо у неки скуп осветљених боја, шта је заиста светљење, а шта „утисак светљења“ (Wittgenstein, 1998, str. 47)? У случају оптичких илузија, да ли је илузија наш утисак, грешка у нашем опажању или нека промена у опажајном пољу, одступање од уобичајених конфигурација на које је мозак навикао? То су само нека од карактеристичних питања која могу да се покрену у настави филозофије, уз примену оптичких илузија, а у вези с областима програма и наставним јединицама које, примера ради, обрађују елејску школу (чулно опажање – привид – мишљење – истина), Декартову систематичну сумњу, Кантово заснивање трансценденталне филозофије услова могућности искуства, опажања и сазнања или савремене проблеме филозофије духа.

Посебан случај примене оптичких илузија, погодан у контексту обогаћивања наставних материјала и средстава, јесу дрвене играчке засноване на оптичким илузијама – различите мале дрвене фигуре, састављене од елемената или панела, а чије састављање делује немогуће услед неког одступања од правилности опажања (<https://www.dilemma-games.com/index2>).

php?id=3&catId=5&lang=ENG). Примера ради, погодне су фигуре-слагалице код којих је потребно сложити панеле тако да формирају одређено слово, иако то, у оптичком смислу, делује немогуће (<https://www.dilemma-games.com/index2.php?id=3&catId=4&lang=ENG><https://www.youtube.com/watch?v=7DUNTM1xBaM&t=29s>). Посебно је погодна и позната играчка – танграм, састављена од малих геометријских панела различитих облика и димензија, са задатком стварања различитих слика. Те играчке активирају везе између активности шака, очију и мозга, изузетно важне у развоју виших психичких функција и подстичу визуелно-моторичку синхронизацију (Whitehead, 1967; Prinz, 2013; Radman, 2013). Поред тога, подстичу ученичко стваралачко и дивергентно мишљење и комбинаторику, а, доведене у смислену и релевантну везу са наставним темама и јединицама, могу да буду аналогije за разумевање филозофских концепција о структури универзума и за проучавање сазнајне вредности геометрије у нашем разумевању света. Ако се примена тих играчака усмери кроз рад у малим групама, уз напомену да евентуална немогућност да се реши задатак није важна, већ да су важне ученичке опсервације и анализе опажајне препреке, оне могу позитивно да утичу и на кооперативно учење и заједничке разговоре о природи илузије (чиме се из наставе отклања рђава компетитивност). Оптичке илузије у графичком, визуелном виду, као и наведене играчке, могу да буду вредан допринос обогаћивању наставних материјала у настави филозофије, као посебно осмишљени артефакти или социокултурна потпорна средства, од кључног значаја у посредовању између спонтаних и научних појмова (Radulović, 2017). На крају, наведене илузије и играчке могу да се комбинују с применом шаха у настави филозофије као поводи за проблематизовање различитих филозофских питања о антиципацији поступака и догађаја, о нашој (не)могућности да предвидимо будуће догађаје и о хипотетичком мишљењу као разматрању могућих исхода датих ситуација.

СТРИП У НАСТАВИ ФИЛОЗОФИЈЕ

Изузетно вредан вид визуелног репрезентовања у графичким и дигиталним медијима, који обухвата и графички приказ, дизајн и текст (или нарацију) јесте стрип, већ присутан у настави и учењу, иако његова примена није довољно истражена и разрађена (Šarčević, 2023, str. 24). Стрипови о филозофима или филозофским идејама су почели да се појављују средином XX века, а познати су примери стрипова *Плaйџон за њочейџнике*, *Арисџоџел за њочейџнике*, *Фројд за њочейџнике* или *Ниче за њочейџнике* (да наведемо само неке), преведени и објављени у издању издавачке куће Хинаки из Београда, у првој деценији XXI века (пример: <https://plus.cobiss.net/cobiss/sr/sr/bib/nbs/93682956#full>). Познат је и пример графичке новеле америчког истраживача и стрип-цртача Ника Сузениса (Nick Sousanis), под насловом *Unflattening* (код нас преведене као *Огравњивање* у издању Центра за промоцију науке из Београда), заправо прве докторске дисертације која је, на Универзитету Колумбија, израђена и одбрањена у форми стрипа (Suzenis, 2016). И један и други вид стрипа потврђују могућност да се филозофске, апстрактне идеје представе у графичком виду, кроз комбинације слике и текста, било да је реч о стрипови-

ма о појединачним филозофима, било да је реч о Сузенисовој графичкој новели која излаже и укршта филозофске проблеме из различитих историјско-проблемских перспектива.

У Сарајеву је 2020. објављена књига *Сџриј као медиј филозофске ѝоруке: сџријозофски ѝрисџуџ насџави филозофије*, коју су израдили Харис Церић и Елмана Церић (наставница филозофије и логике у Другој гимназији у Сарајеву) (Cerić & Cerić, 2020). Аутор и ауторка пружају обухватан методички, теоријско-практични оквир, који поткрепљује важност примене стрипа у настави филозофије, полазећи од општих својстава и вредности различитих метода и медија у настави и учењу, до специфичности наставе филозофије као предмета заснованог на апстрактним појмовима и сложеним појмовним операцијама. Као специфична визуелна репрезентација, дата у конкретном медију, стрип може да посредује између спонтаних и научних појмова и да, на основном нивоу, буде илустрација али и извор информација и предлог за обраду новог градива, основа за филозофски разговор и дискусију и, што је веома важно, основ за самосталне ученичке задатке израде стрипова који обрађују специфичне наставне јединице (Cerić & Cerić, 2022, str. 81). Стрипови су посебно погодни јер комбинују текст (у карактеристичним „облачићима“) и цртеж и, тиме, пружају велики простор за превођење из једне симболичне форме у другу симболичку форму. Аутори пружају разрађене, конкретне примере могућности наставне операционализације примене стрипа, у складу с програмским поставкама и исходима наставе и учења филозофије што представља изузетно вредан допринос методици наставе филозофије из угла примене визуелних, икониких средстава (Cerić & Cerić, 2022, str. 86–95).

Стрип у настави може да буде предмет анализе и тумачења али и основ за задатак самосталног стварања у којем би се апстрактни филозофски проблеми изложили у конкретним графичким формама. При томе, стрип омогућује да се ангажују како ученици склони визуелној и графичкој експресији, тако и ученици који су склонији вербалној експресији и који могу да допринесу задатку кроз вербалне формулације тј. различите видове нарација у текстуалном сегменту стрипа. У практичном, организационом смислу, примена стрипа треба да буде усклађена с програмом, циљевима и исходима наставе филозофије, као и са уџбеником, и представља могућност значајног обогаћивања наставних материјала уз минималне логистичке захтеве и трошкове.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕДЛОЗИ

Пре свега, треба дати две важне напомене које узимају у обзир могуће приговоре нашим тезама. Прво, примена визуелних или икониких средстава у филозофији не значи (и не треба да значи) краткотрајна, тренутна решења или забавне и игролике инстант методе за брзо и површинско обавештавање о филозофским проблемима и увод у филозофско мишљење без икаквог напора или дуготрајне и, често, не у потпуности разумљиве, филозофске рефлексije. Филозофија, у принципу, не може много да се поједностави или да се у потпуности сведе на низ кратких изрека о животу или на низ кратких и јасних задатака и проблема датих у гра-

фичким приказима. Филозофија има своје специфичности услед којих носи ауру непривлачности, сувопарности, неповезаности са другим наукама или уметностима и одсуства конкретних, позитивно датих предмета проучавања. Међутим, *настава* филозофије имплицира да се сложене, апстрактне филозофске рефлексије *посредују*, и поступно преносе и уводе у учионицу, а наставна средства су ту да би подупирала то посредовање, да би иницирала филозофски разговор и да би подржала конституисање првих специфично филозофских рефлексија код ученика. Другим речима, педагошки и психолошки смисао посредовања налажу *посредујућност*, повезивање, пренос или трансфер између филозофије и других предмета као и трансфер и повезивање филозофских проблема и питања са свакодневним ученичким искуством и спонтаним, нерелектованим појмовима. Настава сваког предмета има своје методичке специфичности, засноване у специфичностима науке обрађене програмом наставе и учења, али те специфичности повезују се са општим правилностима учења и образовања датим у педагогији и психологији.

Друго, диференцијација и обogaћивање наставних материјала у настави филозофије кроз интензивнију примену визуелних и иконицких средстава не би требало да буду стихијски, произвољни и случајни, већ логични и засновани, како у програму, тако и у корелацијама и међупредметним компетенцијама, као и да буду смислени, релевантни и усклађени с принципима активног учења: циљ није само усвајање школског програма тј. стицање знања, већ *активација* свих нивоа ученичког искуства, изазивање истинске ученичке запитаности кроз смислених и релевантних ученичких и наставничких активности, с нагласком на равнотежу теоријских и практичних, радних, експресивних или опсервационих активности (које чувају везу са изворним природним појавама) (Ivić, Pešikan, Antić, 2001). То, даље, значи да циљ наставе и учења није репродукција програмских садржаја већ целовита промена ученичког искуства и приступа животу. Настава филозофије има потенцијал да представља корениту трансформацију перспективе опажања, сазнавања и доживљавања и ту лежи основ њеног методичког богатства. Поред тога, примена визуелних и иконицких средстава не значи спољашње, механичко додавање и гомилање материјала и артефаката у наставном процесу, независно од метода и облика рада. Она треба да буде координисана с разгранатом и флексибилном динамиком наставних метода, усмерених на активирање учења као заједничког школског искуства, што подразумева и рад у групама али и неконвенционалне методе интерактивне наставе као што је „вођена фантазија“, које подстичу визуелно замишљање тј. имагинацију (Pavlović Breneselović & Radulović, 2014, str. 43). Увек треба успостављати и одржавати координацију са наставним јединицама и одговарајућим филозофским проблемима. И, коначно, и једнако важно, примена иконицких средстава треба да буде одмерена и неиритантна, тако да не изазива визуелно засићење, досаду или пад концентрације код ученика, увек организована уз свест о различитим ученичким склоностима и стиловима учења.

Ако се има у виду све наведено, може да се изведе закључак да визуелна и графичка, иконицка средства, имају велики потенцијал у настави филозофије као посредни елементи који упућују ученике ка апстрактном мишљењу кроз поступно кретање од конкретних чулних опа-

жаја и представа, преко посредних апстрактних симболичких репрезентација какве су дате у геометрији, хемији или физици (кроз формуле и различите симболизме), све до апстрактних филозофских појмова бивствовања, времена, материје, слободе и др. Према нашем мишљењу, а на основу бројних савремених филозофских гледишта, између апстрактних појмова и теорија, с једне, и чулног света, с друге стране, не постоји јаз: реч је о сложеним пољима динамичних, процесуалних, разгранатих континуума који, на први поглед парадоксално, обухватају и дисконтинуитете, дискретне и дивергентне низове – филозофске концепције стварности које су најпотпуније исказали Жил Делез и Алфред Вајтхед – Делез у делу из 1968. године – *Différence et Répétition* (код нас познато као *Разлика и понављање*), а Вајтхед у делу из 1929. године – *Process and Reality* (код нас познато као *Процес и стварност*). Бројна савремена филозофска становишта и перспективе као што су нови материјализам, нова интересовања за Спинозину филозофију, рефлексије о социоматеријалној основи културе – напуштају дуализам и јаз између менталног и телесног и наглашавају вредност испољавања њиховог изворног континуума, као што је случај са тзв. духовно–телесним (или свест–тело) филозофским мапама, карактеристичним за Ређо Емилија (Reggio Emilia) педагошки приступ (Murriss, 2016). Међутим, као што смо навели, континуум стварности није једнообразан, линеаран, већ, дијалектички речено – у духу Делезове филозофске перспективе, обухвата и дисконтинуитете, дивергенције, дифракције, чворове, петље и спирале. А то отвара врата за бројне промене приступа настави филозофије и њеним методичким решењима: дивергенције у настави нас приближавају дивергенцијама у опажању и сазнању и дивергенцијама у стварности. Филозофија се, у савременом кључу, отвара за разгранатост наставних метода и средстава, за иновативне наставне материјале и за нове методичке рефлексије о самој настави филозофије.

Позната је поставка филозофа Чарлса Сандерса Пирса (Charles Sanders Pierce) о епистемолошкој вредности дијаграма као конкретне, флексибилне менталне слике, уређене и дефинисане у информационом смислу, слике која повезује најапстрактнији ниво мишљења са конкретним чулним опажајима (Pietarinen & Belluci, 2014). Другим речима, бројне филозофске идеје поткрепљују тезу по којој између нивоа апстрактног мишљења и нивоа конкретног искуства, између филозофских и спонтаних појмова, нема онтолошког или епистемолошког јаза: иако се и даље одржавају и чувају кључна специфична својства сваког нивоа мишљења и сазнања, кретање између тих нивоа се одвија поступно, процесуално, на основу посредовања које врше (посредни) чиниоци између опажаја или представа и појмова. Као што је познато, *посредовање* је основ социокултурног конструктивизма Виготског, једног од теоријских и истраживачких основа савременог васпитања и образовања, али је основ и једне од кључних филозофских идеја модерног доба коју је исказао Имануел Кант, идеје посредовања између разума и чулног опажања.

Примена иконичких средстава у настави филозофије може да буде значајна и у остваривању програма Слободних наставних активности у основној школи, међу којима је и Филозофија са децом, у којем се и препоручује коришћење визуелних „стимулуса“ као што су филм и

слике (Правилник о допуни правилника о Пројраму настави и учења за седми разред основног образовања и васпитања, 2021).

Конкретна наставна операционализација и примена визуелних репрезентација и икониких средстава може да обухвати:

- 1) њихово активно посматрање и рефлексивну анализу;
- 2) различите интерпретације, конституисање могућих значења и вредновање;
- 3) њихово стварање у настави.

Примера ради, задаци могу да буду постављени као: изражавање филозофског појма у виду графичких симболичких репрезентација, потом њихова анализа и тумачење, потом враћање на почетне појмове, њихово развијање, враћање на симболичку репрезентацију и њено ново, сложеније приказивање, упоредо са развијањем разумевања апстрактног појма. Ученици могу да добију задатак да симболички прикажу чула, сазнање, слободу, време, искуство или универзум. Познати предлогак је дат у историји филозофије и у карактеристичној питагорејској фигури *Тетрактис* која представља основна својства универзума у геометризованом троугаоном поретку тачака од броја 1 до 4, чији збир води ка броју 10. Према нашем мишљењу, велику вредност могу да имају и квалитативно уређене и структурисане табеле које би, по аналогији са Менделејевљевим периодним системом елемената, представљале класификовање, груписање и градирање различитих филозофских појмова према њиховим кључним својствима. Ученици би могли да израђују такве табеле за појединачне појмове али и за скупове појмова. Коначно, ученици би могли да израђују линеарне или разгранате хронолошке траке и мапе, које би приказивале еволуцију значења појмова, било да је реч о историји појединачног појма (као појам Бога, душе, слободе, света) или о скуповима појмова. На крају, цела учионица може да буде медијум за разне врсте плаката, постера, картица, фотографија и других материјала с филозофским исказима и њиховим симболичким иконициким репрезентацијама, који би представљали својеврсну филозофску ситуацију, стално пред очима и у рукама ученика. По аналогији с кабинетима хемије или математике, кабинет за филозофију може да се организује тако да буде опремљен различитим медијима који преносе филозофске поруке, питања и проблеме, као и да их визуелно, графички и симболички приказују. То би подупирало учење, доприносило стварању доживљаја присности с филозофским питањима и олакшавало памћење и усвајање градива. Посебан вид надоградње визуелних репрезентација у настави било би активно посматрање и тумачење филмских инсерата у настави у перспективи филозофских проблема, уз евентуалне ученичке кратке игране или документарне филмске форме, усклађене с наставним јединицама.

Симболички прикази могу да се анализирају, пореде, да се издвајају заједнички елементи и да они буду повод за филозофски разговор. На крају полугодишта или школске године могу да се израде филозофско-симболичке ученичке мапе као видљиви, опипљиви производи учења које би ученици излагали на заједничкој изложби, уз разговор о симболима и појмовима и њиховим везама. Као што је познато, према поставкама активног учења – наставе, гради-

во треба излагати на што више различитих начина, у чему графички, визуелни прикази имају важну улогу (Ivić *et al.*, 2001, str. 74). При свему томе, примена визуелних и иконичких средстава треба да буде смислена, релевантна, да повезује познато с непознатим, да буде усмерена ка зони наредног развоја, да активира ученике и да прати сваки од корака и процедура активног учења – наставе, како би се остварили и специфични методички циљеви наставе филозофије, али и општи, фундаментални, педагошки и психолошки циљеви.

Конечно, све наведене теоријске и истраживачке поставке потврђују да интензивнија примена визуелних репрезентација и иконичких средстава у настави филозофије може да допринесе изграђивању густих међупредметних корелација, као и дубљем заснивању наставе филозофије у *кључним* и *међупредметним* компетенцијама. Иконичка средства и визуелне репрезентације могу да олакшају и подрже стварање нових веза између филозофије и уметничких предмета, математике, физике, хемије али и географије и информатике. Тиме би се омогућио делотворнији трансфер наученог из једног предмета у други предмет и примена у новим, конкретним проблемским ситуацијама. Међутим, једнако важно, тиме би се олакшао трансфер у све области конкретних животних искустава, у којима филозофски искази и теорије могу да буду не само вредна апстрактна размишљања већ и важни развојни путокази у доношењу одлука и бирању животних путева, као и кључеви за тумачење бројних егзистенцијалних чворова и недоумица и појмовни основ за конституисање значења и вредности конкретних животних ситуација и истраживање њихових дубљих слојева.

Литература

- Arsenijević, M. (2003). *Time and Tenses*, Beograd: Dereta. [In Serbian]
- Baranova J., Degèsys L. (2015). Philosophical Didactics: How Creativity Can be Compatible with Critical Thinking. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 6, No. 2, S5 (319–327), Rome: MCSER Publishing
- Berlin, I. (2002). *Liberty – Incorporating Four Essays on Liberty*, Hardy Henry (ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, B. (1956). Comprehension. *Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals – Handbook 1 – Cognitive Domain* (89–119), Michigan: Longman.
- Brewer, B. (2008). How to Account for Illusion. In: Haddock A., Macpherson F. (eds), *Disjunctivism – Perception, Action, Knowledge* (168–180). Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge: Belknap Press.
- Watkins, M. (2021). Colour illusion. In: Brown D. H., Macpherson F. (eds), *The Routledge Handbook of Philosophy of Colour* (257–268). Abingdon: Routledge.
- Whitehead, A. N. (1967). *The Aims of Education and other essays*, New York: Free Press.
- Wittgenstein, L. (1998). *Remarks on Colour*, Oxford: Blackwell.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*, New York: Columbia University Press.
- Deleuze G., Guattari F. (1994). *What is Philosophy?*, New York: Columbia University Press.

- Dienes, Z. P. (1960). *Building up Mathematics*, London: Hutchinson Educational.
- Ešer M. K. (2003). *M. K. Ešer – Grafičko delo*, Beograd: IPS Media.
- Župić, A. (2023), Hypermedia in the teaching of nature and society. *Metodička teorija i praksa*, 1/2023, Beograd, 13–22. Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije – Učiteljski fakultet [In Serbian]. Available at: <http://www.metodickapraksa.rs/wp-content/uploads/mp-2023-01/02Zupic.pdf>, датум приступа: 31. 12. 2023.
- Ivić I., Pešikan A., Antić S. (2001). *Active learning 2*, Beograd: Institut za psihologiju. [In Serbian]
- Ivić I., Pešikan A., Antić S. (eds) (2013). Quality standards for the didactic design of textbooks. *Textbook Quality. A Guide to Textbook Standards* (123–168). Göttingen: V & R unipress.
- Yacek, D. W. (2017). *Transformative Education: A Philosophical Inquiry*, Dissertation, Columbus: The Ohio State University. Available at: https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=osu1500072204487494&disposition=inline, приступљено 20. 11. 2023.
- Yacek, D. W. (2020). Should education be transformative?, *Journal of Moral Education*, Vol. 49, No. 2 (257–274) Abingdon: Routledge – Taylor and Francis Group.
- Yacek D., Rödel S. S., Martin K. (2020). Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions. *Educational Theory*, Volume 70, Number 5, Chicago (529–537), Wiley – University of Illinois.
- Jeremić, M. (2020). *Philosophy – A Textbook for the 4th Grade of Grammar and Vocational School*. Beograd: Klett. [In Serbian]
- Kalderon, M. E. (2011). Colour Illusion. *Noûs*, 45 (4), (751–775) Chicago: Wiley – University of Illinois.
- Kant, I. (1990). *Critique of Pure Reason* (113–130). Beograd: BIGZ. [In Serbian]
- Kostić, V. (2017). *Cognitive-visual approach based on the graphical representation of function to solve mathematical problems*, doctoral dissertation, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za matematiku i informatiku. [In Serbian]. Available at: <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/9312>
- Lacković, N. (2020). Introduction: Why Inquiring Images in Higher Education?, *Inquiry Graphics in Higher Education – New Approaches to Knowledge, Learning and Methods with Images* (3–24). Cham: Palgrave Macmillan.
- Lesh R., Post Thomas R., Behr M. (1987). Representations and translations among representations in the mathematics learning and problem solving. In: Janiver C. (ed.) *Problems of representations in teaching and learning of mathematics* (33–40). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Liba O., Ilany BS (2023). *From the Golden Rectangle to the Fibonacci Sequences*, Cham: Springer.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Matherne, S. (2016). Kant's theory of imagination. In: Kind A. (ed.) *The Routledge Handbook of Philosophy of Imagination* (55–68) London – New York: Routledge.
- Murris, K. (2016). Reading Reggio Emilia and philosophy with children diffractively through one another. *The Posthuman Child – Educational transformation through philosophy with picturebooks* (151–172). New York: Routledge.

- Pavlović Breneselović D., Radulović L. (2014). *Interactive teaching – Practicum*. Beograd: Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. [In Serbian]
- Pietarinen, A.-V., Belluci F. (2014). The Iconic Moment. Towards a Peircean theory of diagrammatic imagination. In: Redmond J. et al. (eds) *Epistemology, Knowledge and Impact of Interaction* (463–481). Cham: Springer International Publishing.
- Popadić, D., Radulović L., Stančić M., Rajović V., Joksimović J. (eds) (2017). *Film in Teaching – a manual for students and future teachers*. Beograd: Čovek u nevolji O. P. S. i Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. [In Serbian] Available at: <https://rc.gradjanske.org/wp-content/uploads/2019/09/PRIRUCNIK-FILM-U-NASTAVI-compressed.pdf>
- Правилник о Програму наставе и учења за гимназију (2020), доступно на: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf> (518–523), приступљено 20. 9. 2023.
- Правилник о допуни правилника о Програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања (2021), доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuiid=5d9b256c-edfa-4f7e-9398-c50e74cce091&actid=979123&doctype=og>, приступљено: 22. 11. 2023.
- Pražić, A. (1982). *A Discourse on Freedom*, Mala edicija Ideja, Beograd: NIRO „Mladost“. [In Serbian]
- Prinz, J. J. (2013). Foreword: Hand Manifesto. In: Radman, Z. (ed.) *The Hand: An Organ of the Mind – What the Manual Tells the Mental* (ix–xviii) Massachusetts: MIT Press.
- Radman, Z. (2013). Beforehand. In: Radman Z. (ed.) *The Hand: An Organ of the Mind – What the Manual Tells the Mental* Massachusetts (xix–xxiii) MIT Press.
- Radulović, L. (2017). Socio-Cultural Tools in Teaching: Pedagogic-Didactic Perspective. *Културно-ишторна средина у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 31–50.
- Read, H. (1943). The purpose of education. *Education through Art* (1–13). London: Faber and Faber Limited.
- Robinson, K. (2009). Introduction: Deleuze, Whitehead, Bergson–Rhizomatic Connections. In: Robinson K. (ed.) *Deleuze, Whitehead, Bergson–Rhizomatic Connections* (1–27). Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Seuphor, M. (1979). *Piet Mondrian – Life and Work*, New York: Harry N. Abrams Inc.
- Suzenis, N. (2016). *Unflattening*, Beograd: Centar za promociju nauke. [In Serbian]
- Tošić Radev M., Pešikan A. (2017). „The missing piece“ in educational process – social and emotional learning. *Nastava i vaspitanje*, 66, broj 1 (37–54). Beograd: Pedagoško društvo Srbije, Institut za pedagogiju i andragogiju. [In Serbian]
- Tošić Radev M., Pešikan A. (2023). Effective Teaching in the Zone of Proximal Development of Students: The Role of Emotions. *Nastava i vaspitanje*, 72(1) (43–57) Beograd: Pedagoško društvo Srbije, Institut za pedagogiju i andragogiju. [In Serbian]
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*, Abingdon: Routledge.
- Frutiger, A. (1989). *Signs and Symbols – Their Design and Meaning*, New York: Van Nostrand Reinhold.

- Cerić H., Cerić E. (2020). *Comics as a Medium of The Philosophical Message: Comicsophical Approach to Teaching Philosophy*. Sarajevo: Druga gimnazija. [In Bosnian]
- Cerić H., Cerić E. (2022). Comics approach to teaching philosophy for children: Examined life in the classroom. *Metodički ogledi* 29, 2 (77–99). Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo. [In Croatian]
- Šarčević I. B. (2023). The Use of Digital Comics in Formal Education of Adults. *Metodička teorija i praksa*, 1/2023 (23–31). Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije – Učiteljski fakultet. [In Serbian]

Интернет извори:

- <https://www.illusionsindex.org>, приступљено 21. 10. 2023.
- <https://www.dilemma-games.com/index2.php?id=3&catId=5&lang=ENG>, приступљено 22. 10. 2023.
- <https://www.youtube.com/watch?v=7DUNTM1xBaM&t=29s>, датум приступа: 22. 9. 2023.
- <https://plus.cobiss.net/cobiss/sr/sr/bib/nbs/93682956#full>, датум приступа: 2. 1. 2024.

Aleksandar M. Milanković
University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy,
Belgrade Serbia

FROM IMAGE TO THOUGHT THROUGH GEOMETRY AND COMICS
(iconic tools in teaching philosophy:
theoretical framework, the possibilities of application, examples)

Summary: How to bring abstract philosophical concepts and their relations in proximity with everyday, concrete pupils' experience and spontaneous concepts? What factors can effectively and meaningfully mediate between usual perception and experience and abstract philosophical concepts, especially in the initial stages of teaching and learning, when pupils are introduced to philosophical problems? In accordance with these questions, the paper examines the meaning and possibilities of applying iconic tools or visual and graphic representations in the teaching of philosophy as intermediate elements that can connect complex, abstract philosophical concepts and theories with everyday experience and with the domain of phenomena and objects given in the immediate perception. First, the general theoretical foundations are explored, then possible directions of application, then a characteristic and valuable example already designed and adopted in teaching practice, and finally concluding considerations and proposals are made. The paper focuses on two specific groups of iconic tools: geometric (and geometrized) visuals and graphics and comics as a visual-graphic representation: we explore the foundations of their value in teaching and learning. Our conclusion is that iconic tools in teaching philosophy, if they are applied in a pedagogically and psychologically justified manner, if meaningful, relevant and aligned with the objectives of philosophy teaching and curriculum, have a great potential as an important intermediate factor for the gradual movement towards higher levels of abstraction, while preserving the transfer between philosophy and other subjects, as well as between philosophy and pupils' life experiences. In addition, their application can deepen cross-curricular connections, as well as a more intensive integration of teaching philosophy with key competencies and cross-curricular competencies.

Keywords: image, thought, iconic tools, philosophy teaching