

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

1

Подгорица, 2009

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Главни уредник

Радован Дамјановић

Одговорни уредник

Др Божидар Шекуларац

Редакција:

Радован Дамјановић

Др Рајка Глушица

Др Ратко Ђукановић

Др Изедин Крњић

Зорица Милић

Др Божидар Шекуларац

Др Наташа Ђуровић

Секретар Редакције

Смиљана Прелевић

Лектор

Славко К. Шћепановић

Преводилац

Радослав Милошевић-Атос

Коректор

Мато Беговић

Корисе

Слободан Вукићевић

Компјутерска обрада

Суад О. Салагић

Марко Липовина

Уредништво и администрација
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
Подгорица, Цетињски пут бб
телефон: 020 265-014; 067 391-391

Први број часописа Васпитање и образовање је изашао 1975. године.

Часопис излази уз финансијску помоћ
Министарства просвјете и науке Црне Горе

Претплата се уплаћује на жиро рачун: 510-267-15

Годишња претплата:

- за студенте 5.00 €

- за појединце 10.00 €

- за установе 15.00 €

- за иностранство 20.00 €

Износ претплате за већи број прималаца од 5 (пет) умањује се за 20%

Излази тромјесечно

Рукописи се не враћају

Тираж 1000

Штампа: „Штампарија Обод” ад Цетиње

e-mail: casopisvio@mn.yu или radovan.damjanovic@gov.me

Главни уредници:

Радивоје Шуковић (1975-1978); Стеван Костић (1979 - 1983);

Милош Старовлах (1983-1991); Др Божидар Шекуларац (1992-1996);

Крсто Лековић (1997-1998), Др Павле Газивода (1999-2007)

Радован Дамјановић (2007, ...)

Одговорни уредници:

Наталија Соколовић: (1977-1978), Боривоје Ђетковић (1979-1998)

Др Божидар Шекуларац (1999-...)

САДРЖАЈ
CONTENTS



САДРЖАЈ

Џоана КРАЈТОН и Томислав РЕШКОВАЦ Грађанско васпитање и грађанско образовање у Црној Гори : Евалуација наставе и учења	11
--	----

НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Весна ВУКИЋЕВИЋ – ЈАНКОВИЋ Есхатолошке визије у огледалу Кишове „Енциклопедије мртвих“ и Пекићеве „Атлантиде“	39
---	----

Александра ЈОКСИМОВИЋ Естетско васпитање – његова природа, улога у развоју личности и мјесто у обавезном школовању	49
--	----

Татјана НОВОВИЋ Улога/е наставника у реформисаној школи	67
--	----

Владимир ДРЕКАЛОВИЋ Узрочност и математичко знање	79
--	----

Милош МИЛИЧИЋ Питагорина теорема и Питагорини бројеви	97
--	----

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД

Марина КРСТАЈИЋ Рефлекси кратког јата иза сонанта р (правописна рјешења)	111
---	-----

Миља ВУЈАЧИЋ и Зоран АВРАМОВИЋ
Како наставници схватају термин „усмјереност на ученика“ 135

Драгана МАРКОВИЋ
Значај игре за дјецу предшколског узраста 151

СТРУЧНИ – ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНЦИ

Јована РАДОВИЋ
Монтесори - Педагогија у савременим педагошким учењима 173

Милена КОВАЧЕВИЋ
Мјесто и улога ученика у васпитно – образовном процесу 187

АКТУЕЛНОСТИ

Владо АШАНИН
Други међународни скуп Фонда Руски мир 203

ПРИЛОГ

Горан ТЕРЗИЋ
Наставник почетник (трећи дио) 213

ПРИКАЗИ

Саша МИЛИЋ
Проф. др Ратко Ђукановић: „Андрагогија“, Завод за
уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2008. 237

Миле БАКИЋ
Проф. др Божидар Шекуларец: „Ономастикон Горњих
Села“, Црногорски ПЕН Центар, Подгорица, 2008. 241

Михаило ЗЕЧЕВИЋ
Др Миле Бакић: „Архивско законодавство“,
Државни архив Црне Горе, Цетиње, 2009. 247

CONTENTS

Johanna CRIGHTON and Tomislav REŠKOVAC CIVIC EDUCATION IN MONTENEGRO : An Evaluation of Teaching and Learning	11
---	----

SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

Vesna VUKIĆEVIĆ - JANKOVIĆ Eschatological visions in the mirror of Kiš's „The Encyclopaedia of the Dead“ and Pekić's „Atlantis“	39
---	----

Aleksandra JOKSIMOVIĆ Aesthetic education – its nature, role in the development of an individual and its position in formal schooling	49
---	----

Tatjana NOVOVIĆ Teacher's role(s) in the reform school	67
---	----

Vladimir DREKALOVIĆ Casuality and mathematical knowledge	79
---	----

Miloš MILIČIĆ Pythagorean theorem and Pythagorean numbers	97
--	----

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Marina KRSTAJIĆ Reflexes jata (ǣ) behind the sonant <i>r</i> (spelling solutions)	111
--	-----

Milja VUJAČIĆ i Zoran AVRAMOVIĆ
What do the teachers understand by “student centred learning” 135

Dragana MARKOVIĆ
Importance of play for preschool children 151

PROFESSIONAL REVIEWS OF ARTICLES

Jovana RADOVIĆ
Montessori pedagogy in modern pedagogical tendencies 173

Milena KOVAČEVIĆ
Student's position and role in educational process 187

ACTUAL

Vlado AŠANIN
2nd Internationa Assembly of the Russian Peace Fund 203

CONTRIBUTION

Goran TERZIĆ
New teacher (3rd part) 213

REVIEWS

Saša MILIĆ
Prof. dr Ratko Đukanović: “Andragogy”, Institute for
textbooks and teaching aids, Podgorica, 2008. 237

Mile BAKIĆ
Prof. dr Božidar Šekularac: “Onomastikon of Upper Villages”,
Montenegrin P.E.N. Centre, Podgorica, 2008. 241

Mihailo ZEČEVIĆ
Dr Mile Bakić: “Archival Legislation”, State Archives of
Montenegro, Cetinje, 2009. 247

Džoana KRAJTON¹
Tomislav REŠKOVAC²

GRAĐANSKO VASPITANJE I GRAĐANSKO OBRAZOVANJE U CRNOJ GORI: Evaluacija nastave i učenja³

Rezime

Ovim izvještajem se evaluira trenutno stanje u nastavi i učenju građanskog vaspitanja i građanskog obrazovanja GV/ GO u 12 osnovnih i 7 srednjih škola u Crnoj Gori. Rad na terenu je izvršen u maju, a fokus grupe održane u junu 2008. godine. Statistička analiza upitnika za učenike završena je avgusta 2008. godine.

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi kako škole, nastavnici/e, roditelji i učenici/e vide uvođenje građanskog vaspitanja i građanskog obrazovanja (GV/GO), ne samo kao školskog predmeta predviđenog nastavnim planom i programom, već i u odnosu na principe i vrijednosti demokratskog „građanstva“ u kontekstu školskog života. Metodologija korišćena u istraživanju, kako je dogovoreno sa Zavodom za školstvo Crne Gore (ZZŠ) i Fondacijom Institut za otvoreno društvo – Predstavništvo Crna Gora (FOSI-ROM), bila je da istraživački tim obiđe uzorak osnovnih i srednjih škola u gradskim i u seoskim sredinama; da posmatra časove GV/GO u VI i VII razredu osnovne škole i GV/GO u I i II razredu gimnazije; da se sprovedu strukturirani intervjui sa direktorima/kama i nastavnicima/ama; da se sprovede istraživanje učenika/ca u razredima uključenim u posmatranje i analiziraju dobijeni podaci; i da se

¹ Nezavisni konsultant, Velika Britanija

² Nezavisni konsultant, Hrvatska

³ Ovo je skraćena verzija izvještaja koji su napisali Tomislav Reškovac (Hrvatska) i Johanna Crighton (Velika Britanija), za potrebe Zavoda za školstvo Crne Gore (ZzŠ) a koji je finansirala Fondacija Institut za otvoreno društvo – Predstavništvo Crna Gora (FOSI-ROM).

organizuju fokus grupe sa nastavnicima/ama i roditeljima da bi se dobio što je moguće širi opseg stavova i podataka u okviru ovog istraživanja.⁴

Sve u svemu, tim je posmatrao 20 časova, intervjuisao sve direktore/ke škola iz uzorka, sproveo strukturirane intervjuje sa nastavnicima/ama GV/GO u svakoj školi i dobio odgovore 456 učenika/ca na upitnik sa 25 tvrdnji koji je distribuiran u svakom posmatranom razredu. Održane su tri fokus grupe – za nastavnike/ce osnovnih škola, za nastavnike/ce srednjih škola i za roditelje.

Metodologija korišćena u istraživanju

Glavni izvori informacija:

(1) Obilasci uzorka od ukupno 19 škola, od čega 12 osnovnih i 7 srednjih, (gimnazija) u Podgorici, Kotoru, Herceg Novom, Baru, Danilovgradu, Cetinju, Nikšiću, Ulcinju, Vladimiru, Mojkovcu, Kolašinu, Andrijevici i Rožajama.

(2) Strukturirani intervjui sa nastavnicima/ama GV/GO u tim školama i razgovori sa njihovim direktorima/kama.

(3) Posmatranje časova (u skladu sa protokolom za posmatranje koji je razradio tim).

(4) Upitnik za učenike/ce, koji je pripremio, sprovodio i analizirao sam tim.

(5) Fokus grupe sa nastavnicima/ama (osnovne i srednje škole) i fokus grupa sa roditeljima.⁵

Ključni nalazi

1. Analiza posmatranih časova pokazala je da je ogromna većina nastavnika/ca u potpunosti svjesna važnosti otvorene dinamike u razredu, i da o tome mnogo promišljaju i ulažu veliki dio svojih stručnih znanja da bi to postigli. U skoro svakoj učionici smo uočili veoma dobru radnu atmosferu i bilo je očigledno da učenici/e nemaju nikakvih problema da se pridržavaju pravila komunikacije u učionici. Učenici/e su u principu bili/e zainteresovani/e za ono što se dešava u učionici i motivisani/e da urade zadatke koje im dodijeli nastavnik/ca. Nivo učešća učenika/ca je bio prilično visok i često su podsticani da drugima predstave svoje stavove i misli.

2. Skoro svi direktori/ke, nastavnici/e, učenici/e i roditelji su se pozitivno izjašnjavali u pogledu uvođenja GV/GO. Oni/e smatraju da GV/GO pomaže učenicima/ama da razviju vještine nezavisnog razmišljanja i rezonovanja i

⁴ Kratka rezimea analize dačkih upitnika i sesija focus grupa, sadržane su u ovom članku. Puni izvještaj zajedno sa statistikim analizama upitnika i transkriptima diskusija focus grupa mogu se dobiti u Zavodu za školstvo.

⁵ Opservacije razrednih knjiga, protokola za intervjuisanje nastavnika/ca, upitnika za učenike/ce (Likert-skala), i uputstva za fokus grupe, mogu se naći u kompletnom izvještaju u ZZŠ.

da ih priprema za njihove uloge kao građana/ki. Metodologija koja se koristi na časovima GV/GO ih takođe ohrabruje da razmatraju pitanja i vrijednosti kojima se obično ne bave u drugim predmetima.

3. Izražene su određene zabrinutosti u pogledu rasporeda časova GV/GO, u pogledu nivoa težine nekih materijala za mlade učenike/ce i u vezi potrebe za stručnim usavršavanjem nastavnika/ca.

4. Iako je GV/GO obavezan predmet u VI i VII razredu osnovne škole, većina nastavnika/ca, roditelja i učenika/ca smatra da je dobro što se na nivou gimnazije radi o dobrovoljnom izboru GO. Opšti stav je da davanje mogućnosti izbora starijim učenicima/ama predstavlja prepoznavanje činjenice da oni/e treba da počnu da preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje, a ujedno i odražava princip demokratske slobode.

5. Ostali vjeruju da GV/GO razvija vrijednosti i građanske vještine koje su potrebne svakoj mladoj osobi i da, stoga, dvije obavezne godine u osnovnoj školi treba produžiti i na VIII i IX razred, a moguće i na prve dvije godine gimnazije, ali se čini da to trenutno predstavlja manjinsko gledište.

6. Jedno važno pitanje se odnosi na raspored časova GV/GO u ukupnom nastavnom planu. Značajan broj učenika/ca (i nastavnika/ca) je izjavio da se časovima često pokušava obuhvatiti mnogo složenih sadržaja u periodu od 45 minuta, a da je jedan čas sedmično nedovoljan da se pređe čitav nastavni plan i program. Nekoliko škola koje smo obišli je pokušalo da riješi taj problem tako što organizuje dvočas u trajanju od 90 minuta svake druge sedmice za časove GV/GO, što daje više vremena za pripremu i diskusiju, ali ima taj nedostatak što smanjuje broj susreta nastavnika/ce i učenika/ca u jednom polugodištu, pogotovo kada se radi o periodu praznika. Neki nastavnici/ce su ukazali na to da su se sa konkretnim razredom susreli svega dva-tri puta u toku jednog klasifikacionog perioda.

7. S tim u vezi jeste situacija da se časovi GV/GO često raspoređuju za kraj školskog dana, čime se šalje podsvjesna poruka da je GV/GO manje intelektualno zahtjevno od ostalih školskih predmeta, pa se zato časovi mogu predvidjeti onda kada su učenici/e i nastavnici/e umorni/e i spremni/e da idu kući. Legitimitet GV/GO kao "ozbiljnog" predmeta bi se mogao unaprijediti time što bi se mnogo potpunije ugradilo u jedan školski dan.

8. U odnosu na nastavni plan i program, postoji opšta saglasnost da su teme koje se obrađuju važne i da – zasigurno na gimnazijskom nivou – program odgovara uzrastu. Ali značajan broj nastavnika/ca i roditelja koji su učestvovali u fokus grupama i intervjuima smatra da su neki od materijala preteški za učenike/ce VI i VII razreda i da bi ih možda bilo bolje odložiti za kasnije kada djeca malo odrastu. Većina osnovnoškolskih nastavnika/ca sugerise da je možda program preobiman. Na nivou gimnazije, na kom u

vrijeme kad je ovo istraživanje rađeno, nije postojao zajednički udžbenik, nastavnicima/ama je predstavljalo manju teškoću da budu kreativni i da iskoriste vrijeme u učionici da uvedu teme koje su interesantne za tinejdžere, kao što su zdravi stilovi života, porodični odnosi i seksualnost.

9. Smatra se da je udžbenik za osnovnu školu koristan, osim što su za mlađe učenike/ce (VI razred) neki od sadržaja previše teški da bi ih oni/e mogli/e savladati. Roditelji i nastavnici/e smatraju da bi neke teme bilo bolje odložiti za kasnije, možda produžiti GV/GO na VIII i/ili IX razred da bi se napravio veći kontinuitet i veza sa I razredom gimnazije. Nedostaju drugi materijali, van udžbenika, pogotovo na gimnazijskom nivou, gdje (u vrijeme ovog istraživanja), nije postojao ni udžbenik i nastavnici/e su morali da improvizuju sopstvene materijale. Pogotovo je malo materijala dostupno kao dodatna literatura za starije učenike/ce; školske biblioteke imaju samo ograničen broj naslova koji su relevantni za GV/GO. Sa druge strane, nekim gimnazijskim nastavnicima/ama se svidjela činjenica da nijesu ograničeni konkretnim udžbenikom, već da mogu da biraju teme i materijale koji se uklapaju u interesovanja i nivo zrelosti njihovih đaka.

10. Tim je stekao utisak da mnogi vide GV/GO kao mogućnost da se uvedu interaktivne metode učenja i nastave u još uvijek prilično tradicionalan nastavni program, a ponekad i kao način da se izgrađuju moralne vrijednosti. To može ukazivati na nedostatak jasne predstave o tome što je GV/GO; ali u najboljim slučajevima, takođe može da pokazuje i da GV/GO pruža učenicima/ama toliko potrebnu mogućnost da razgovaraju o svojim problemima i da usavršavaju svoje vještine rezonovanja i komunikacije u jednom otvorenom okruženju oslobođenom osude.

11. Sa druge strane, tim je prisustvovao isuviše velikom broju časova (pogotovo na nivou osnovne škole) na kojima nastavnici/e nijesu na optimalan način koristili vrijeme koje imaju na raspolaganju. Sveprisutno korišćenje „prezentacija sa plakatima” – na kojima male grupe učenika/ca predstavljaju pripremljen „plakat” na određenu temu – predstavlja loše iskorišteno vrijeme na času i često dovodi do užurbanih serija (uvježbanih) prezentacija manjeg broja učenika/ca, dok su drugi pasivni, dosađuju se i ne prate. Naš je utisak da neki nastavnici/e miješaju koncept učenja kroz projekte sa „prezentacijama“, a kooperativno učenje sa „grupnim radom“.

12. Najbolji časovi kojima je tim prisustvovao bili su oni na kojima su nastavnici/e nalazili načina da uključe *čitav razred* u aktivnu diskusiju na određenu temu koja se odnosi na sopstvena iskustva i interesovanja učenika/ca; ili gdje se dio časa koristi za aktivan rad u malim grupama, na primjer kada se učenicima/ama dā da završe određeni zadatak u malim timovima i onda da prezentiraju (i diskutuju sa razredom i nastavnikom/com) sopstvene spontane

stavove i ideje. Podsticane su važne vještine kao što su aktivno slušanje, logičko rasuđivanje, debatovanje i razvijanje ideja, što je dovelo do atmosfere uključenosti i pozitivne energije.

13. U takvoj situaciji nameće se pitanje stručnog usavršavanja nastavnika/ca za konkretni predmet. U principu, nastavnici/e iz osnovnih škola su bolje pripremljeni/e i imali/e su više seminara i radionica konkretno vezanih za GV/GO, ali i dalje smatraju da im je potrebno više stručnog usavršavanja, koje bi bilo kontinuirano, ne samo putem seminara, već i putem interakcija sa drugim nastavnicima/ama GV/GO u drugim školama i razmjene priprema časova i materijala i redovnih sastanaka. Stiče se utisak da na nivou gimnazije postoji ozbiljan nedostatak sistematskog stručnog usavršavanja povezanog sa GV/GO i tim je u nekoliko navrata čuo da je nastavnicima/ama ovog predmeta jednostavno dodijeljeno da predaju GO, jer nijesu imali/e punu normu časova. U praksi, to ponekad znači da nastavnici/e koriste svoje uobičajene metode nastave na časovima GO, umjesto da to vrijeme iskoriste za diskusije, rad u grupama ili neke druge interaktivne načine nastave i učenja.

14. Nastavnici/e iz osnovnih škola i gimnazija su rekli da bi Udruženje nastavnika/ca GV/GO moglo odigrati mnogo veću ulogu, možda ne samo u pogledu stručnog usavršavanja, već i da posluži kao mjesto za razmjenu inovativnih planova časa ili materijala, na primjer putem web site-a. Pomenut je i redovni bilten ili časopis za nastavnike/ce GV/GO. Uбудuće bi Udruženje moglo da ima i ulogu u osmišljavanju i sprovođenju mehanizma profesionalne akreditacije za nastavnike/ce GV/GO. Takav bi potez unaprijedio status GV/GO kao „ozbiljnog“ akademskog predmeta za koji je potreban profesionalno pripremljen i akreditovan nastavni kadar.

15. Iako postoje neki nepobitni dokazi kvantiteta i (u određenoj mjeri) kvaliteta nastave GV/GO, ne postoji doslovce nijedan u pogledu onoga što učenici/e stvarno *nauče*. Pošto se od ove evaluacije očekivalo da obuhvati i nastavu i učenje, evaluatori su sa razočaranjem ustanovili da se ovoj strani jednačine nastava/učenje posvećuje malo pažnje. Uпитnici sprovedeni sa učenicima/ama u razredima koje je tim obišao bacaju određeno svjetlo na mišljenja i stavove učenika/ca – a indirektno i na kvalitet njihovog učenja – ali gotovo je cijeli akcenat na tome da li su nastavni program, materijali i nastava prilagođeni zadatku nastave. Da li u isto vrijeme pogoduju i učenju pitanje je o kome se gotovo nikad ne diskutuje, izuzev u vezi sa nivoom težine nastavnih materijala (knjiga), koje neki nastavnici/e i roditelji smatraju prezahtjevnim.

16. To je, uglavnom, posljedica nedostatka jasne predstave o tome šta znači ocjena onoga što su učenici/e naučili iz GV/GO. Nekoliko nastavnika/ca je reklo da su koristili određenu vrstu testiranja; drugi svoje ocjene zasnivaju na aktivnosti na času ili u grupi, prezentaciji plakata i sličnim oblicima

aktivnosti učenika/ca. Trenutno veoma mali broj nastavnika/ca koristi opisne ocjene, vjerovatno zato što ne postoji jasno razumijevanje toga što, u GV/GO, predstavlja zadovoljavajući [ili nezadovoljavajući] nivo postignuća učenika/ca. Neki nastavnici/e vjeruju da u GV/GO ne bi trebalo da postoje *nikakve* ocjene (osim opisnih) i zaobilaze taj problem time što svim učenicima/ama daju *istu* ocjenu (obično 5), što u suštini znači da ne daju nikakvu ocjenu. Međutim, time se onda pokreću pitanja od strane ostalih nastavnika/ca, kao i od strane roditelja i samih učenika/ca, i nekima se čini kao da je GV/GO lak način da se dobije najviša ocjena. To pitanje treba riješiti, na primjer na taj način što će se dogovoriti deskriptori procjene [odnosno, konkretni opisi vrste *dokaza* koje učenik/ca treba da pokaže da bi dobio/la određenu ocjenu, recimo “3” ili “4”]. Nastavnici/e kažu da nemaju problema u određivanju neprelazne i prelazne ocjene [“1” ili “2”] ili odlične ocjene [“5”], ali nemaju jasnu predstavu o tome što razlikuje “4” od “5” ili “3”.

17. Jedan od ciljeva GV/GO jeste da se stvori školsko okruženje u kome se vrijednosti uzajamnog poštovanja i jednakosti odražavaju na način na koji se ljudi ponašaju jedni prema drugima. To znači da se ni prema kojoj osobi ne ponaša nasilnički, da niko nije isključen i da se niko ne ismijava; da nastavnici/e poštuju prava svih učenika/ca na pravičan tretman i na podršku u učenju; da svako sluša stavove drugih i da mu/joj je dozvoljeno da slobodno iznosi svoje. Većina škola koje smo obišli se trudi da stvori takvo okruženje, a direktori/ke kažu da je uvođenje GV/GO stvari značajno promijenilo, ako ne (još uvijek) u stvarnom ponašanju, a ono sigurno u svijesti o tome što jeste, a što nije, prihvatljivo u jednom građanskom društvu. Časovi kojima je tim prisustvovao su ujedno pokazali dobar odnos između učenika/ca i njihovih nastavnika/ca, a rad u grupama je pokazao da su učenici/e u stanju da saraduju i djeluju produktivno kao tim.

18. Međutim, timu je, takođe, bilo očigledno da nijesu svi učenici/e tretirani/e na jednak način; „inkluzivno“ obrazovanje se, čini se, ne proteže na djecu sa posebnim obrazovnim potrebama ili romsku djecu ili djecu iz drugih ugroženih grupa. U realnosti, veoma je mali broj romske i djece sa posebnim potrebama bio prisutan na časovima u osnovnoj školi, a ako ih je i bilo, bez izuzetka su sjedjeli zajedno, često pri kraju učionice, i nijesu u potpunosti bili uključeni u rad na času. Ne čini se da su nastavnici/e toga svjesni/e i (sudeći po našim posmatranjima) malo toga čine da angažuju ovu djecu i da ih podstaknu da učestvuju. Stav druge djece prema vršnjacima sa posebnim potrebama i Romima je takođe manje „inkluzivan“ – nijesmo uočili nikakvu eksplicitnu netrpeljivost, ali nijesmo niti vidjeli isti nivo interakcija između ove djece i većine njihovih drugova i drugarica iz razreda.

Korišćeni instrumenti istraživanja

Obilasci škola. Obilazak svake škole je trajao približno 3 do 4 sata i sastojao se od razgovora sa direktorom/kom o njegovim/njenim stavovima o uvođenju GV/GO i njegovom uticaju na školu; posmatranja jednog ili dva časa GV/GO po redovnom rasporedu; intervju sa nastavnicima/ama i upitnika sa učenicima/ama.

Upitnik za učenike/ce. Ukupno je 456 učenika/ca iz razreda koje je tim obišao odgovorilo na ovaj upitnik od 25 tvrdnji, urađen po Likertovoj skali. Učenicima/ama je rečeno da će njihovi odgovori biti anonimni i da neće imati prilike da ih vidi iko drugi osim članova tima. Rezultate je kodirao i unio ZZŠ, a analizirani su u Velikoj Britaniji, uz korišćenje softvera ITEMAN. Ukupna analiza podataka se može dobiti od Zavoda za školstvo.

Intervjui sa nastavnicima/ama. Nastavnici/e GV/GO čijim časovima su prisustvovali članovi tima su intervjuisani u skladu sa strukturiranim protokolom. Nastavnicima/ama su postavljana pitanja o načinu kako ocjenjuju napredak učenika/ca, da li su prošli/e kroz neku posebnu obuku vezanu za GV/GO, koje je njihovo mišljenje u vezi sa tim na koji je način uvođenja GV/GO uticalo na odnose u školskoj zajednici i što im je potrebno da bi poboljšali/e učenje koncepata i principa GV/GO od strane učenika/ca. Intervjui vođeni sa direktorima/kama nijesu strukturirani i više su se ticali uopšteno svakodnevnog funkcionisanja škole, resursa, kadrova i odnosa sa lokalnom zajednicom.

Fokus grupe. Održane su tri odvojene fokus grupe u Podgorici juna 2008. godine: jednu sa nastavnicima/ama iz osnovnih škola, jednu sa nastavnicima/ama iz srednjih škola i jednu sa roditeljima čija djeca pohađaju časove GV/GO. Diskusije sa fokus grupa su snimljene i transkribovane i prevedene na engleski da bi se za ovaj izvještaj mogao napraviti rezime. Kompletne transkripte se mogu dobiti od Zavoda za školstvo.

I. Istraživanje učenika/ca GV/GO u Crnoj Gori - maj 2008. godine⁶

- Ukupno je 456 učenika/ca popunilo upitnik sa 25 tvrdnji.
- Radi se o učenicima/ama VI i VII razreda osnovne škole i I i II razreda gimnazije.
 - Uzrasta su od 12 do 17 godina.
 - Korišćena je Likertova skala sa 5 mogućih odgovora: potpuno se slažem/slažem se/nemam stav/ne slažem se/uopšte se ne slažem.

⁶ Za više informacija, pogledajte kompletan izvještaj o upitnicima a za detaljnije informacije; u prilogu, po stavkama data je statistička analiza koju na vaš zahtjev možete dobiti od ZZŠ.

- Osim ukupne analize, sprovedena je i analiza po šest podskala, kojima se tvrdnje kategoriju po temama.

Sumirani rezultati istraživanja

Svih 25 tvrdnji je namjerno „izmiješano“ – ne samo po temama, već i u pogledu toga da li su pozitivne ili negativne, da bi se izbjegao mogući uticaj na odgovore učenika/ca. Uopšteno posmatrano, njihovi odgovori na tvrdnje su u velikoj mjeri pozitivni, sa 18 od 25 tvrdnji sa srednjom vrijednošću za tvrdnju < 2.5 .⁷

U 9 od 25 slučajeva postojao je visok stepen saglasnosti među učenicima/ama, sa vrijednostima varijanse ispod 1.000. Na primjer, za tvrdnje 1, 2 i 3 varijansa je bila redom 0,565, 0,413 i 0,591, što znači da su gotovo svi učenici/e rekli/e (1) da se raduju časovima GV/GO; (2) da njihova/a nastavnik/ca obično učini časove zanimljivima, i (3) da vjeruju da je GV/GO korisno za njihovu budućnost. Pošto su ovo prva tri [pozitivna] elementa u upitniku, mora se pretpostaviti – makar do izvjesne mjere – da su učenici/e dali/e odgovore za koje vjeruju da se od njih „očekuju“; kasnije odgovori pokazuju veću raznolikost i možda su spontaniji. U stvari, najveća varijansa po pojedinim tvrdnjama se pojavljuje u kasnijem dijelu upitnika.

Analiza podskala (kategorija)

Podskala 1: O „meni“

Uopšteno posmatrano, učenici/e smatraju da su časovi GV/GO zabavni, korisni i da pružaju vrijednu mogućnost da izraze svoja mišljenja u jednom opuštenom okruženju. Jedan dio njih (.42) se i dosađuje kada se lekcije odnose na „mehanizme“ demokratije: političke partije, glasanje, itd. (tvrdnja 4), a manje je njihovo interesovanje da o lekcijama iz GV/GO razgovaraju kod kuće (tvrdnja 8), sa otprilike jednom trećinom koja kaže da to ne radi, i jednom četvrtinom koja se opredjeljuje za „neutralnu“ opciju.

Oni/e smatraju da nauče više iz aktivne diskusije na času nego iz slušanja i hvatanja bilješki (tvrdnja 20), mada se relativno mali broj njih⁸ (.22) ne slaže ili uopšte ne slaže sa tim i lagodnije se osjećaju kada imaju manje glasovnu ulogu (ali ipak sa pažnjom prate). Većina učenika/ca (dvije trećine)

⁷ Vidi kompletan izvještaj i objašnjenja za dalju analizu.

⁸ Tamo gdje svega mali broj učenika/ca zauzima suprotan stav, kao što je ovdje slučaj, to ne mora uvijek da bude značajno; bilježi se radi potpunosti analize i zato što ukazuju da možda pojedini/e učenici/e imaju posebno iskustvo. Pogledati, na primjer, tvrdnju 10 („Škola je mjesto na kom se osjećam sigurno”); neki/e učenici/e nijesu bili sigurni/e (.13 je odabralo „neutralnu“ opciju) a nekoliko ih se ne osjeća bezbjedno (.04) ili se uopšte ne osjeća bezbjedno (.04).

kaže da uživaju da na času razgovaraju o društvenim problemima (tvrdnja 23). Podijeljena su im mišljenja po pitanju vrijednosti korišćenja testova kao načina ocjene onoga što su naučili/e i zaista, izgleda da ih većina nastavnika/ca GV/GO izbjegava.

Podskala 2: Stavovi učenika o GV/GO

Opet su odgovori izraženo pozitivni. Učenici/e smatraju da im GV/GO pomaže da razumiju način na koji funkcioniše demokratsko društvo (tvrdnja 24) i vrijednost tolerancije i poštovanja drugih (tvrdnje 6 i 12). Ne misle da GV/GO predstavlja gubitak školskog vremena (tvrdnja 14), niti da se njime oduzima vrijeme od važnih predmeta kao što su matematika i prirodne nauke (tvrdnja 22), mada manji broj njih (.18) nije siguran u to. Upitani/e koliko je relevantno za njihove živote (tvrdnja 18), daju izrazito pozitivne odgovore, sa više od polovine (.55) njih koji/e tvrde da im je GV/GO izuzetno relevantno.

Posmatranje časova tokom obilaska škola jeste pokazalo da i dječaci i djevojčice otprilike podjednako učestvuju u diskusijama, mada su tokom „prezentacija plakata“ u principu djevojčice bile artikulisanije.

Podskala 3: Stavovi učenika/ca o nastavniku/ci

Četiri tvrdnje u upitniku su se odnosile na to kako učenici/e percipiraju metode i stavove svojih nastavnika/ca⁹. Odgovori su dosljedno povoljni. Nastavnici/e obično učine svoje časove interesentima i podstiču učenike/ce da misle svojom glavom.

Osim toga, učenici/e su izjavili/e da uživaju da prodiskutuju svoje ideje sa svojim nastavnikom/com. Čini se da za mnoge učenike/ce časovi GV/GO predstavljaju ugodnu pauzu u odnosu na ostatak dana provedenog u školi, i što se tiče metodike i što se tiče sadržaja. Visok procenat učenika je izjavio da su njihovi nastavnici/ce izrazili značajnu spremnost da saslušaju njihove ideje. Ipak, jedna četvrtina još uvijek ima utisak da ne postoji uvijek spremnost nastavnika/ca da čuje njihove ideje. Kao opšti utisak jasno je da učenici/ce osjećaju da ih njihovi nastavnici/ce uvažavaju i cijene, i da učenici/ce cijene način na koji im časovi GV/GO pomažu da se razvijaju i da izražavaju vlastite ideje.

Podskala 4: Stavovi učenika/ca o školi

Jedan od ciljeva uvođenja GV/GO u osnovne škole i gimnazije bio je da se poboljša ukupan „ton“ škole, da se ona učini prijemčivijom, otvorenijom

⁹ U svakom razredu koji je učestvovao u istraživanju pružili smo uvjeravanja učenicima/ama da nastavniku/ci nećemo pokazati njihove odgovore i da ni na koji način neće biti dokumentovan ni njihov niti identitet njihovog/e nastavnika/ce.

i nenasilnijom. Dvije tvrdnje iz upitnika su se odnosile na takva pitanja. Na tvrdnju broj 10 („Škola je mjesto na kom se osjećam sigurno”) više od tri četvrtine učenika/ca je odgovorilo pozitivno („potpuno se slažem”, .50; „slažem se”, .28). Međutim, bilo je i onih učenika/ca koji/e nijesu bili/e sigurni/e (.13 njih se opredijelilo za opciju „nemam stav”) a bilo je i onih koji se ne osjećaju bezbjedno (.04) ili se uopšte ne osjećaju bezbjedno (0.4). Za njih dolazak u školu očito nije srećno iskustvo i to će uticati na njihovo učenje, ili čak i prisustvo. Škole preduzimaju dosta toga da smanje maltretiranje djece od strane druge djece na igralištu, tuče i druge oblike agresivnog ponašanja, ali nijedno dijete ne bi smjelo da se osjeća uplašeno niti poniženo u školi.

Što se tiče tvrdnje „Moja škola je postala prijateljskije mjesto od kada smo počeli da izučavamo GV/GO” (tvrdnja 13), odgovor je ukupno posmatrano bio pozitivan, ali miješan. Ukupno je bilo .37 „potpuno se slažem”; .27 „slažem se”; .26 „nemam stav”, 0.6 „ne slažem se” i 0.5 „uopšte se ne slažem”. Iako je to ohrabrujuće nakon svega nekoliko godina prisustva GV/GO u školama, treba još toga uraditi.

Na primjer, prilikom obilaska škola tim je uočio da, u par slučajeva, romska djeca nijesu podsticana da učestvuju u radu na času, ili su bila ignorisana, ili ih je nastavnika/ca otvoreno kritikovao/la (npr. ako nijesu donijeli „plakat” za prezentaciju). Takođe su gotovo uvijek sjedali za posebnim stolom, u jednom slučaju zajedno sa jedinim djetetom sa posebnim potrebama u razredu; ta grupa nije učestvovala u radu na času.

Ako je jedan od ciljeva GV/GO da praktikuje inkluzivno obrazovanje u školi, nastavnici/e i direktori/ke moraju preuzeti odgovornost da osiguraju da *ništa* u načinu na koji škola (ili učionica!) funkcioniše ne šalje otvorenu ili „skrivenu“ diskriminacijsku poruku bilo kom djetetu ili osobi unutar školske zajednice – a to uključuje roditelje kao i učenike/ce, nastavnike/ce i pomoćno osoblje.

Podskala 5: Stavovi učenika/ca o materijalima za GV/GO

U vrijeme kada smo vršili obilazak škola, postojao je samo udžbenik za VI i VII razred osnovne škole; udžbenik za I i II razred gimnazije bio je u pripremi. Tvrdnja „Knjige i materijali po kojima učimo su teški za razumijevanje” (tvrdnja 7) pokazala je da se učenici/ce smatraju da su knjige ili materijali nijesu previše teški za razumijevanje¹⁰. Što se tiče tvrdnje 17 („Knjige i materijali iz kojih učimo na časovima GV/GO su interesantni”), ona nije toliko bila usmjerena na nivo težine, već na to da li stimulišu interesovanje učenika/ca. Četiri petine učenika/ca je odgovorilo da se „potpuno slažu” ili

¹⁰ I zaista, tokom obilaska škola im je u mnogo navrata čuo da je udžbenik (za VI i VII razred) veoma dobar i prikladan za njihov uzrast. Čini se da se sviđa i nastavnicima/ama i učenicima/ama.

„slažu“ sa tim da su knjige i materijali interesantni. Samo mali broj njih je smatrao da su nezanimljivi. Čini se, stoga, da su nivo i teme materijala koji se koriste na GV/GO prilagođeni interesovanjima većine učenika/ca.

Međutim, tokom intervjuja sprovedenih sa nastavnicima/ama prilikom obilaska škola, gotovo svi nastavnici/e su rekli/e da bi pozdravili/e to da imaju veći izbor materijala. Treba iznaći načine na koje bi nastavnici/e GV/GO mogli da razmjenjuju ili na neki drugi način dijele materijale ili planove časova koji su se pokazali uspješnima u učionici.

Podskala 6: Stavovi učenika/ca o odnosima

Moglo bi se reći da ova grupa tvrdnji ima za cilj najvažniji aspekt GV/GO u školama, odnosno način na koji se ljudi ponašaju jedni prema drugima i unutar i van školskih zidova.

Tri tvrdnje se dotiču tek nekih od takvih pitanja. Tvrdnja 12 („GV/GO mi pomaže da imam više razumijevanja za ljude koji se razlikuju od mene”) je dobila izrazito pozitivne odgovore. Većina učenika/ca (.58) se „potpuno složila” sa ovom tvrdnjom, a .29 “se složilo”. Naravno, vjerovatno je da je na ove odgovore uticalo ono što su učenici/e mislili/e da se od njih *očekuje* da kažu, ali visok nivo saglasnosti (varijansa od 0.832) pokazuje makar da su učenici/e razumjeli tvrdnju i da su upoznati sa konceptom tolerancije. Samo mali postotak se „nije složio“ (.02) ili „nije uopšte složio“ (.03), dok .09 nije imalo stav.

Tvrdnju 16 („Kada se naljutim na svoje prijatelje često se tučem sa njima”) su učenici/e odbacili/e sa procentom od .62 onih koji se „uopšte ne slažu” i .22 onih koji se „ne slažu”. Iako se mora reći da je malo vjerovatno da školska igrališta budu rajevi mira i harmonije, niti su to ulice i naselja u kojima se mladi skupljaju – barem učenici/e razumiju da tuča nije prihvatljiv način rješavanja konflikata.

Ispostavilo se da je tvrdnja 19 („Ljudi koji dolaze ovamo iz drugih zemalja treba da uče crnogorski i postaju sličniji nama”) najproblematičnija, ali ujedno i najinteresantnija za učenike/ce i nastavnike/ce. Sama tvrdnja je loše formulisana jer sadrži dva odvojena pitanja (učenje jezika i asimilaciju) i nije bilo jasno da li su „Ljudi iz drugih zemalja“ oni koji dolaze da žive u Crnoj Gori, ili to možda uključuje i ljude na kraćem boravku ili čak i turiste.

Par učenika/ca je odgovorilo da se oni/e „slažu“ sa prvim dijelom (uvi-jek pod pretpostavkom da se misli na ljude koji dolaze tu da žive na duži rok), ali da se „ne slažu“ sa drugim, jer smatraju da svako ima pravo na svoj identitet. Drugi su se složili (ili nijesu složili) sa oba dijela. Zato statističke podatke koji proističu iz ove tvrdnje treba uzeti sa oprezom. Ipak, ova tvrdnja je dovela do nekih najživljih i najindikativnijih diskusija na času, što je pokazalo

da su mnogi/e učenici/e spremni/e i sposobni/e da se uključuju u diskusiju o složenim socijalnim i političkim pitanjima na prilično sofisticiranom nivou, pogotovo učenici/e I i II razreda gimnazije.

II. Rezime nalaza sa posmatranja časova

Istraživački tim je prisustvovao časovima GV/GO u 19 razreda iz 12 osnovnih i 7 srednjih škola. Svrha posmatranja časova bila je da se stekne uvid u procese nastave i učenja unutar učionice GV/GO. Posmatranje je bilo usmjereno na tri glavna aspekta:

1. Atmosfera na času i učestvovanje,
2. Ciljevi i sadržaj nastavne jedinice i
3. Metode

1. Atmosfera na času i učestvovanje

Jedan od najvažnijih konkretnih ciljeva časova GV/GO jeste da se stvori okruženje koje će stimulirati i podsticati učenike/ce da aktivno učestvuju, izražavaju svoje misli, uvjerenja i osjećanja i da komuniciraju i rade sa drugima na produktivan i tolerantan način uz uzajamno poštovanje. Kada se to postigne, časovi GV/GO postaju „igralište demokratije“ na kome učenici/e uče i praktikuju vrijednosti i obrasce ponašanja koji su od presudne važnosti za demokratsko društvo.

Ključni nalazi sa posmatranja časova ukazuju na to da je ogromna većina nastavnika/ca u potpunosti svjesna važnosti ove vrste dinamike u učionici i da posvećuju mnogo promišljanja i stručnih znanja postizanju tog cilja. U gotovo svim učionicama smo prisustvovali veoma dobroj radnoj atmosferi i bilo je očito da učenici/e nemaju nikakvih problema da se pridržavaju pravila komunikacije u učionici. U principu su učenici/e bili/e zainteresovani/e za ono što se odvija u učionici i motivisani/e da urade zadatke koje im je dodijelio/la nastavnik/ca. Nivo učešća učenika/ca bio je prilično visok i često su podsticani da ostalima predstave svoje stavove i mišljenja.

Međutim, u jednom broju učionica u kojima se rad uglavnom odvijao oko prezentacija sa plakatima, takođe je bilo jasno da su samo učenici/e koji vrše prezentaciju u potpunosti angažovani, dok je ostatak razreda manje-više pažljivo slušao i čekao svoj red, ili da se oglasi zvono.

2. Ciljevi i sadržaj nastavne jedinice

Nastavnici/e GV/GO, u principu, nijesu prošli/e kroz obrazovanje prije zaposlenja koje ih priprema za nastavu GV/GO. U crnogorskim osnovnim školama, GV/GO predaju nastavnici/e veoma raznolikog obrazovanja i

iskustva: njihovi glavni predmeti uključuju maternji jezik, istoriju, geografiju, strane jezike, biologiju, hemiju, muzičko, likovno, čak i fizičko obrazovanje. Za razliku od njihovih kolega/koleginica koji/e samo predaju glavne predmete, nastavnici/e GV/GO moraju uložiti dodatne napore da bi ovladali/e materijom koja je ponekad prilično tehnička i specifična.

Iako je većina predmetnih programa u crnogorskim školama još uvijek dominantno fokusirana na kognitivne ciljeve učenja (što se često na nivou učionice prevodi u znanje zasnovano na informacijama), program GV/GO nudi mogućnost jednog uravnoteženijeg pristupa koji uključuje razvoj ne samo kognitivnih, već i određenih komunikacijskih i socijalnih vještina. Jedan od ciljeva posmatranja časova je bio da se utvrdi koliko se ozbiljno ta prilika koristi.

Većina posmatranih časova je na odgovarajući način bila integrisana u program, a nastavnici/e su pokazali/e dobro poznavanje materije. Međutim, u par slučajeva časovi kojima smo prisustvovali u stvari nijesu bili časovi GV/GO, već časovi geografije, ili nekog drugog predmeta, koji je ujedno i glavni predmet datog/date nastavnika/ce. U svim takvim slučajevima nastavnici/e nijesu prošli ni kroz kakvu (ili gotovo nikakvu) obuku vezanu za GV/GO.

Gotovo svi časovi kojima smo prisustvovali bili su osmišljeni da podstaknu razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina (rad u grupama, usmene i pisane prezentacije, diskusije, itd.). Nažalost, u toku naših istraživanja rijetko smo imali priliku da zapazimo rad usmjeren ka razvijanju kognitivnih vještina i bukvalno nikakve aktivnosti usmjerene na razvijanje kritičkog mišljenja (rješavanje problema, kritičko čitanje, argumentacija itd).

Iako su na mnogim časovima bile prisutne razne aktivnosti usmjerene na podizanje svijesti u odnosu na građanske vrijednosti, u nekim situacijama je bilo obeshrabrujuće vidjeti da su i nastavnici/e i učenici/e potpuno nesvjesni/e da su socijalno marginalizovana i izdvojena djeca (Romi, djeca sa posebnim potrebama) marginalizovana *čak i u sopstvenim učionicama*, da sjede za izdvojenim stolom u udaljenom kraju učionice.

2. Metode

Metode nastave GV/GO su specifične u tom smislu da one odražavaju konkretne ciljeve programa GV/GO. Ciljevi crnogorskog programa GV/GO zahtijevaju metode nastave i učenja kao i strategije koje će pomoći učenicima/ama da steknu znanje, vještine i stavove koje će im omogućiti da razumiju svoje zajednice i da učestvuju u njima kao aktivni i odgovorni građani/ke. Metodološki okvir za takve ciljeve mora biti oblikovan principima interaktivnog i iskustvenog učenja, strategija zasnovanih na vještinama i filozofiji kritičkog mišljenja. Iako se ovi principi jasno poštuju u većini

učionica koje smo posmatrali, postoji još uvijek značajan porostor za njihovo dalje unapređivanje.

Ogromna većina nastavnika/ca je koristila određene vrste metoda u kojima učenici/e uče kroz stvari koje praktično odrade, ali veoma mali broj njih je koristio više od jedne nastavne metode tokom čitavog časa. U svim učionicama se mnogo koristio grupni rad, ali to često nije bilo niti mnogo djelotvorno niti veoma efikasno, a nije uključivalo elemente kooperativnog učenja. Osim toga, vidjeli smo mnogo prezentacija sa plakatima, ali se vrlo često činilo da su same sebi cilj, a ne finalni dio nekog sveobuhvatnog projekta ili istraživačke aktivnosti. Takve impresije nagovještavaju da su neki/e nastavnici/e upoznatiji sa nastavnim metodama i strategijama koje već koriste na svojim ostalim časovima, nego sa obrazovnom filozofijom i fundamentalnim principima GV/GO.

Veoma se rijetko koriste metode koje se odnose na razvoj kognitivnih vještina: veoma mali broj nastavnika/ca je koristio neku vrstu aktivnosti usmjerenih na rješavanje problema i kritičko mišljenje. Međutim, imali smo utisak da nastavnici/e u osnovnim školama mnogo više pažnje posvećuju metodama koje koriste u razredu nego što je to slučaj sa njihovim srednjoškolskim kolegama/koleginicama. Iako to nije nešto specifično samo za Crnu Goru ili samo za GV/GO, jedan od razloga je možda to što nastavnici/e GV/GO u crnogorskim gimnazijama nijesu imali/le gotovo nikakvu obuku iz metodike nastave GO.

III. Rezime nalaza iz fokus grupa

U Podgorici su održane tri fokus grupe 23. i 24. juna 2008. godine. Jedna je bila za nastavnike/ce GV/GO iz osnovnih škola, jedna za nastavnike/ce GV/GO iz gimnazija i jedna za roditelje čija djeca pohađaju časove GV/GO na oba nivoa. U svakoj fokus grupi bilo je po osam učesnika/ca i trajala je po dva sata. Nastavnici/e su došli iz čitave Zemlje, a roditelji su bili iz Podgorice i Nikšića. Diskusije su snimljene i transkribovane, sa sinopsisom na engleskom jeziku. U narednom odjeljku su sumirane ključne stvari na koje je ukazano tokom fokus grupa.

I i II fokus grupa: Nastavnici/e osnovnih i srednjih škola

Razgovaralo se o sedam tema:

1. Program,
2. Udžbenik,
3. Nastavne metode,
4. Ocjenjivanje onoga što su učenici/e naučili/e,

5. Kompetencije nastavnika/ca,
6. Okruženje u učionici i motivacija za učenje i
7. Poboljšanje kvaliteta.

1. Program

I osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici/e GV/GO smatraju da je program ambiciozan, ali odgovarajući za predmet GV/GO i ne misle da su mu potrebne neke značajnije izmjene.

Međutim, imaju i određene zabrinutosti.

Nastavnici/e GV/GO osnovnih škola kažu da obično mogu da pređu 75-80% programa u vremenu koje im stoji na raspolaganju. Drugo, iz iskustva znaju da su, pogotovo mlađim učenicima/ama iz VI razreda, pojmovi, terminologija i jezik GV/GO nepoznati i da se neki učenici/e sa njima ne uspijevaju izboriti. Treće, smatraju da su očekivanja i ciljevi GV/GO previše široki i zahtjevni i primjereniji učenicima/ama starijeg uzrasta.

Međutim, tokom diskusija nastavnici/e su se složili/e da program pruža dovoljno fleksibilnosti da nastavnici/e mogu da odluče što će da pređu, a što ne: „Nije striktan program i mi možemo da odlučimo što je najpotrebnije i najkorisnije.” Bolje korišćenje ove fleksibilnosti i bolje upravljanje vremenom na času mogu smanjiti pritisak tako da učenici/e koji imaju problema sa razumijevanjem materije mogu da sustignu ostale.

Upitani koje promjene bi voljeli da unesu u program, postojala je saglasnost oko toga da bi se pojedini ciljevi mogli pojednostaviti. Osim toga, smatrali/e su da su očekivanja postavljena malo previsoko u akademskom smislu, imajući u vidu uzrast i sposobnosti djece u VI i VII razredu.

2. Udžbenik

Mišljenja su bila podijeljena u pogledu udžbenika GV/GO za osnovnu školu. Nekoliko nastavnika/ca je reklo da je jezik isuviše teoretski i da bi trebalo da bude primjereniji uzrastu djece.

U diskusijama su pomenuti i pozitivni aspekti udžbenika, a nastavnici/e su saglasni/e da udžbenik nije predviđen za čitanje na času već više kao materijal za rad učenika/ca kod kuće. Neki dijelovi, kao što su tabele, zadaci i primjeri, su veoma korisni; osim toga, vodič za nastavnike/ce je odličan i veoma koristan za nastavnike/ce.

Pošto (još uvijek) ne postoji udžbenik za gimnaziju, nastavnici/e se moraju oslanjati na druge materijale, ali oni nijesu dostupni u mnogim školama. Nedostatak novca je jedan od problema; nedostatak odgovarajućih materijala povezanih sa GV/GO za same učenike/ce je drugi. Mnogi nastavnici/e donose novine ili pripremaju sopstvene materijale za diskusiju na času; drugi koriste udžbenik za VI i VII razred osnovne škole, za koji smatraju da je veoma koristan.

Sa druge strane, grupa smatra da imati zvanični udžbenik za ove starije učenike/ce ima i svoje nedostatke; postoji rizik da sam predmet postane isuviše čvrsto strukturiran i da se pitanja ograniče samo na ona koja se pominju u knjizi. „Bolje je za učenike/ce da oni/e razviju jedan aktivan odnos prema aktuelnim problemima i da sami/e traže rješenja određenih socijalnih i problema u zajednici.” UdžbenikGV/GOza gimnazije ne bi trebalo da bude previše strukturiran niti da daje gotove odgovore; trebalo bi više da predstavlja neku zbirku, radni materijal, da se učenici/e mogu aktivno uključiti.

Došli smo do zaključka da su obje grupe saglasne da udžbenik ne bi trebalo tretirati kao osnovni nastavni materijal za čas.

3. Nastavne metode

Pitanje se nije toliko odnosilo na to da učesnici/e kažu koje metode koriste, već više da sami/e promisle o tome da li njihove metode postižu ciljeve predmeta. Objе grupe su bile svjesne toga da je za GV/GO potreban drugačiji pristup nastavi, ali su priznale da, dijelom zbog vremenskih ograničenja i dijelom zbog nedostatka iskustva, nijesu uvijek u stanju da izaberu najbolje metode da bi svojim učenicima/ama prenijeli ključne ciljeve GV/GO.

Nastavnici/e kažu da daju sve od sebe, variraju metode prikladne razredu i temi, ali su neki priznali da imaju tendenciju da koriste iste metode koje su koristili/e na časovima svog osnovnog predmeta (na primjer, geografije ili hemije).

Objе grupe smatraju da su časoviGV/GOtoliko različiti po materiji i pristupu da se učenici/e teško prebacuju sa ovih časova na one nastavne predmete koji imaju tradicionalni format. “Jednog momenta sjedimo u krugu i diskutujemo, a poslije toga odu na čas matematike, koja ima sasvim drugu filozofiju i škola se u trenu, momentalno pretvara u Bastilju, u dolap njihove mladosti.” „Cijeli kolektiv – cijeli obrazovni sistem treba da se promijeni“.

Sa tim je povezano i pitanje određenog nerazumijevanja od strane drugih nastavnika/ca u školi. „U II razredu gimnazije imam jednu od tema: dječija prava, Konvencija o pravima djeteta. Ja pričam koja su njihova prava, a oni svi zaskaču i govore u glas: profesorice, kako vi to govorite, pa ta naša prava se ne poštuju. Jedino kod vas na času možemo da se ovako ponašamo. Ja im kažem: imate pravo da slobodno kažete šta mislite, pri tom da nikog, naravno ne uvrijedite, morate ga poštovati. Meni se dešava da kada izadem iz učionice sve kolege kažu - šta ti to njima pričaš? Ja imam taj problem s kolegama, a sa učenicima/ama nemam.”

Jedan vrlo pronicljiv komentar je bio da do momenta kada učenici/e dođu do VI razreda već postoji dobro ustanovljen obrazac „normalne“ komunikacije i ponašanja u učionici i da nije lako stvoriti drugačiju, interaktivniju klimu na časovima GV/GO dok svi ostali časovi ostaju i dalje tradicionalni. Objе

grupe se slažu da učenici/e uživaju što imaju priliku da slobodno izraze svoja mišljenja i da to ima pozitivan uticaj na njihov razvoj.

Takođe smatraju da je kreativnost časova GV/GO počela da utiče na nastavu u ostatku škole. Kolege su počele da primjećuju da su učenici/e zainteresovaniji/e i angažovaniji/e u učenju kada imaju aktivniju ulogu u procesu učenja i neki su promijenili svoj pristup nastavi. Sa druge strane, još uvijek ima određene nespremnosti predmetnih nastavnika/ca da prihvate GV/GO kao ozbiljan predmet; neki ga smatraju nepotrebnim i vide naglasak GV/GO na demokratiji i ljudskim/dječijim pravima kao nešto nepoželjno.

4. Ocjenjivanje

Glavno pitanje je bilo da li nastavnici/e smatraju da su ustanovili metod(e) ocjenjivanja koji su odgovarajući za GV/GO, ali je diskusija išla u pravcu davanja ocjena. Utisak je da nastavnicima/ama nije jasno koji bi to kriterijumi za ocjenjivanje GV/GO trebalo da budu: što je "5", a što recimo "3", u smislu ciljeva GV/GO?

Kao rezultat toga, nastavnici/e kažu da koriste niz nespecifičnih kriterijuma, od pripreme dobrog plakata do aktivnog učešća u radu grupe. Ukoliko učenik umije da predstavi svoj stav, odbrani dobro svoju ideju, može da dobije visoku ocjenu. Veoma mali broj učesnika je koristio ocjenjivanje putem testa.

Rijetko daju loše ocjene (uglavnom četvorke i petice). Neki su imali utisak da svi učenici dobijaju najviše ocjene, što drugim nastavnicima i roditeljima davalo sliku GV/GO kao neozbiljnog predmeta: zašto postoje nedovoljne ocjene iz matematike, hemije ili fizike a ne i iz GV/GO?

Neki su vidjeli glavne kontradiktornosti između želje učenika da budu samostalne i slobodne ličnosti na jednoj strani i neophodnosti da se njihovo znanje procjenjuje i da se daju ocjene. „Građansko vaspitanje i građansko obrazovanje ne bi trebalo ocjenjivati osim opisno.... Po meni je ocjenjivanje ocjenama od 1 do 5 u suprotnosti sa ciljevima GV/GO. Ukoliko svi imaju iste ocjene i to najviše, to je isto kao i da nema ocjenjivanja uopšte... Ja samo unosim ocjene svaka tri mjeseca u sve dnevnike, jer to od mene zahtijeva direktor. Radeći u skladu sa vlastitom odgovornošću, napustio sam ocjenjivanje s obzirom da svi imaju iste ocjene... Tada su učenici zaista slobodni, mogu da govore i da pišu što god žele“.

5. Kompetencije nastavnika/ca

Upitani/e u kojoj mjeri smatraju da su profesionalno kompetentni da predaju GV/GO, nastavnici/e su odgovorili/e da su sasvim kompetentni za nastavu, mada su se složili/e da je za GV/GO potrebna dodatna obuka.

Dio učesnika iz grupe za osnovnu školu smatra da su oni, kao „prva generacija“ nastavnika/ca GV/GO, imali veoma dobre radionice i seminare vezane za GV/GO, ali su nagovijestili da to možda ne stoji za one koji su

kasnije preuzeli ovaj predmet. Oni čije je osnovno obrazovanje iz oblasti sociologije se osjećaju najlagodnije sa nastavom GV/GO.

Međutim, za razliku od njihovih kolega/koleginica iz osnovnih škola, nastavnici srednjih škola nijesu imali isti nivo priprema: „Mi smo počeli da realizujemo nastavu GV/GO prošle godine, bez jednog jedinog dodatnog časa pripreme od strane Zavoda. O metodama aktivne nastave vezane za GO, mi nijesmo imali nikakvo obrazovanje.”

6. Klima u razredu i motivacija za učenje

Ovdje je pitanje bilo: „U kojoj mjeri nastavnici/e uspijevaju da postignu u razredu atmosferu koja je dobra za produktivan rad, ali ujedno omogućava obrasce otvorene komunikacije koji nijesu zasnovani na hijerarhiji, već na jednakosti?“ Odgovori su bili različiti; neki su smatrali da su uspostavili takvu vrstu atmosfere u razredu, a drugi su rekli da nijesu zadovoljni i da je teško da jedan nastavnik/ca postigne takvu promjenu: „Za to je potreban čitav kolektiv”. Neke kolege iz srednjih škola takođe smatraju da je „GO drugorazredan predmet, niža klasa“ i da ga učenici biraju kao „manje zlo“ nego matematiku ili fiziku ili hemiju, jer je GV/GO lakši predmet po njihovom mišljenju, i donekle se može reći da je ovo tačno.

7. Poboljšanje kvaliteta

Interesantno je da su obje grupe shvatile ovo pitanje u smislu poboljšanja kvaliteta njihove nastave, a ne poboljšanja kvaliteta učenja samih učenika/ca. Nije pomenuto kako se može poboljšati razumijevanje GV/GO od strane učenika/ca u odnosu na njihova lična iskustva, stavove i odnose u kući, školi ili zajednici.

Obadvije grupe su smatrale neophodan profesionalni razvoj za GV/GO i da je potrebno dati veću ulogu Udruženju nastavnika/ca GV/GO, posebno u domenu razmjene ideja, i pripremanja i razmjene niza materijala koji se odnose na specifične teme iz kurikuluma GV/GO.

III fokus grupa: Roditelji

Ova grupa se sastojala od roditelja učenika/ca i osnovne škole i gimnazije. Diskusija se vodila oko četiri pitanja:

1) Koliko su zadovoljni roditelji činjenicom da njihovo dijete pohađa predmet koji se zove GV/GO?

2) U kojoj mjeri se vrijednosti koje se promovišu nastavom GV/GO podudaraju sa porodičnim vrijednostima i načinom na koji oni vaspitavaju svoje dijete i da li tu ima nekog sukoba?

3) U kojoj mjeri nastava GV/GO ispunjava njihova očekivanja?

4) Što oni doživljavaju kao pozitivne, a što kao negativne aspekte GV/GO?.

Ne iznenađuje da se odgovori roditelja osnovnoškolaca/ki (VI i VII razred) unekoliko razlikuju od odgovora roditelja gimnazijalaca/ki. U odnosu na prvo pitanje, roditelji osnovnoškolaca/ki smatraju da je program, a posebno njegovi aspekti koji se odnose na funkcionisanje države, vlade, koncepte demokratije, itd. isuviše „ozbiljan“ za taj uzrast i da su jezik i termini koji se koriste u udžbeniku isuviše teški da bi ih oni/e shvatili. Neki smatraju da, na ovom nivou, GV/GO treba da se usredsredi na teme porodice i škole i da bi možda bilo bolje integrisati GV/GO sa sličnim predmetima i postepeno uvoditi teže pojmove.

Međutim, ostali se ne slažu sa tim i kažu da mnogo zavisi od nastavnika/ca: „Građansko je doprinijelo kvalitetu, ne samo nastave, nego i djece. Moj utisak je takav, ali to može zavisiti i od samog nastavnika/ce koji/a predaje. Moguće da je to razlog za moj drugačiji utisak. Mislim da su djeca bila jako zadovoljna. Nije to predmet gdje se mora naučiti onako kako piše u knjizi, nabubati, nego nešto gdje se daju prijedlozi, gdje se nešto uviđa, neka korelacija, ako je ovo ovako zbog čega i sl. Mislim da je to jako dobro i ako mi se nešto dopada u reformisanoj školi, onda je to GV/GO. Pogotovo, nakon svega što smo preživjeli, nakon svega što je potresalo ovu zemlju, ove ljude, nakon svega čime smo opteretili našu djecu, mislim da je jako lijepo da nauče koliko su isti, koliko su jednaki, koliko se moraju uvažavati.”

Što se tiče drugog pitanja, jedan učesnik je rekao: „Bez obzira što živimo svi ovdje u gradu, nijesu sva djeca istih roditelja. Različiti smo mi roditelji i neće svako svoje dijete isto naučiti. Nemaju svi isti vrednosni sistem i ne vjerujemo svi jednako u pravdu, slobodu i jednakost. Ja apsolutno glasam za ovaj predmet i vrlo je moguće da to zavisi od nastavnika/ce, od rasporeda snaga, što bi se reklo, od samoga djeteta, ali mislim da im taj predmet jako može pomoći da, kada se nađu u nekoj konfliktnoj situaciji, umiju da se izvuku i da prevaziđu određenu stvar.” Roditelji se slažu sa fundamentalnim principima i vrijednostima GV/GO, a posebno im se sviđa naglasak na nenasilju i rješavanju sukoba. Kažu da GV/GO izgrađuje samopouzdanje, individualnost i intelektualne sposobnosti, kao što su rezonovanje i pomaže u suzbijanju ksenofobije.

Drugi smatraju da roditelji očekuju previše od GV/GO: „Ni od jednog predmeta se nije očekivalo da ima tako jak uticaj u osnovnoj ni srednjoj školi kao od GO. Ovaj predmet će popuniti sve „rupe“ u vaspitanju koje mi u radu s odraslom djecom ispuštimo. U ovom trenutku ja ne mogu da kritikujem jer je ovo tek druga generacija GV/GO u gimnazijama, ali ja se samo nadam i dalje su mi očekivanja ista da će upravo napraviti taj fenomenalan link između onog što uče u školi i stvarnog života.”

Što se tiče trećeg pitanja, kvaliteta nastave, pokrenuto je pitanje nedostatka pripreme nastavnika/ca: „Samo su za GV/GO uzimani nastavnici/e

kojima fali norma”, pod pretpostavkom da svaki dobro pripremljen nastavnik/ca (bilo kog predmeta) može predavati GV/GO. Kao posljedica toga, neki roditelji gimnazijalaca/ki kažu da su njihova djeca razočarana i žale što nijesu odabrali još jedan strani jezik (ili neki drugi izborni predmet) umjesto GV/GO.

Upitana (četvrto pitanje) što bi se moglo poboljšati, grupa je dala nekoliko važnih ideja. Ono što bi trebalo da bude glavni cilj GV/GO, imajući u vidu da se radi ograničenom broju časova, jeste da nauči čak da budu “humani u najširem smislu te riječi”; da rješavaju konflikte bez pribjegavanja sili; da budu ponosni na istoriju svoje zemlje, ali da poštuju druge. Jedan roditelj je rekao: „Voljela bih strašno da ga naučite da se otvori, da osjeti slobodu izražavanja. Meni se čini da se djeca još nijesu dovoljno opustila, da i dalje postaju oni koji u toku čitave godine zvocaju, a niko ih ne čuje. U tom dijelu bih ja voljela da poradite na onome što sam ja propustila, da ga ja opustim. Ni mene to niko nije naučio i uvijek su mi govorili da ćutim i da učim. To je u mom obrazovanju propušteno i ja bih voljela da nastavnik GV/GO to sprovodi. Da na tom času bude sukob mišljenja, da se neki otvore više i da sva djeca govore. To je nešto što je meni jako bitno.”

IV. Rezime nalaza intervjua sa nastavnicima/ama

Istraživački tim je intervjuisao 19 nastavnika/ca GV/GO iz osnovnih i srednjih škola. Intervjui su po pravilu vođeni odmah nakon posmatranja časa.

Intervjui su bili strukturirani oko stavova nastavnika/ca o sljedećem:

1. Program,
2. Udžbenik i nastavni materijali,
3. Nastavne metode koje koriste,
4. Kako procjenjuju rad učenika/ca,
5. Obuka vezana za GV/GO,
6. Status GV/GO u školi i potencijalni uticaj na učenike/ce i život škole i
7. Kako poboljšati kvalitet nastave i učenja GV/GO u učionici

1. Program

Većina nastavnika/ca smatra da je program odgovarajući u smislu ciljeva i tematskih oblasti koje obuhvata i da je u principu sadržaj primjeren uzrastu učenika/ca. Takođe doživljavaju opcioni dio programa (20% sadržaja programa je ostavljeno da ga oblikuju nastavnici/e i škole) kao odličnu priliku da se uvedu dodatne tematske oblasti koje su relevantne za učenike/ce i njihove lokalne zajednice. Mnogi intervjuisani nastavnici/e su izjavili/e da

posebno cijene tu „otvorenost“ programa koji nije previše regulisan i ostavlja dovoljno prostora za profesionalnu slobodu i kreativnost.

Istovremeno, određeni broj nastavnika/ca (prvenstveno osnovnoškolskih) smatra da su određene teme i pojmovi prezahtjevni i da su ponekad pretjerano „teoretski“ za taj uzrast.

Upitani koliki procenat programa GV/GO uspiju da obrade, većina ih je odgovorila između 70 i 80 %. Oni koji su rekli da su uspjeli da obrade sve priznaju da su morali da površno „projure“ kroz program. Takođe su ukazali na to da je za kontinuirano korišćenje interaktivnih metoda potrebno značajno više vremena na času nego kod jednostavnog predavanja i da su nastavnici/e često primorani/e da biraju bilo da predaju na interaktivan način ili da obrade kompletan sadržaj programa.

Gotovo svi/e nastavnici/e srednjih škola su izjavili/e da su zbunjeni/e značajnim preklapanjem sadržaja programa za I i II razred i da nijesu sigurni/e što da rade sa tim.

2. Udžbenik i nastavni materijali

Većina osnovnoškolskih nastavnika/ca je, u principu, zadovoljna kvalitetom udžbenika. Međutim, postoji i određeno slaganje oko toga da udžbenik nije mnogo koristan *tokom* časa, jer mu nedostaju materijali (tekstovi, vježbe, zadaci, itd) koji bi stimulisali praktičan rad učenika/ca i diskusiju. Zbog toga većina nastavnika/ca priprema sopstvene materijale, što je veoma zahtjevno imajući na umu mali broj dostupnih sredstava i normu prosječnog nastavnika/ce.

To je još izraženije u srednjim školama, jer uopšte ne postoji udžbenik GV/GO za srednje škole. Neki/e nastavnici/e to vide kao najveću prepreku za kvalitet nastave i učenja, neki/e koriste udžbenik za osnovnu školu, a nekoliko njih to shvata kao dodatnu mogućnost da budu kreativni/e i samostalni/e.

3. Metode

Doslovce svi/e intervjuisani/e nastavnici/e su u potpunosti svjesni/e toga da je odgovarajuća metodologija presudna za djelotvornu nastavu i učenje GV/GO.

Značajan broj nastavnika/ca je ukazao na to da su časovi u trajanju od 45 minuta prekratki i da obeshrabuju redovno korišćenje interaktivnih strategija nastave i učenja.

Dominantni metodološki obrazac se sastoji od raznih vrsta grupnog rada, prezentacija, veoma labavo strukturiranih diskusija i uvodnih predavanja. Osim toga, neki nastavnici/e koriste razne projekte i istraživačke aktivnosti (čak i istraživanje na terenu) na veoma promišljen način.

4. Ocjenjivanje

Pitanje ocjenjivanja pokrenulo je mnoge interesantne stvari. Može se zaključiti da, uopšteno govoreći, nastavnici/e ocjenjuju rad svojih učenika/ca prilično intuitivno i vrlo često neformalno. Upitani/e što i kako ocjenjuju, većina je pomenula učešće učenika/ca i ponašanje na času, individualne ili grupne prezentacije i domaće zadatke. Mali broj koristi testove ili formalno usmeno ispitivanje. Nije jasno kako stvarno ocjenjuju kognitivni učinak, na primjer, njihovo razumijevanje ključnih pojmova.

Takođe su ukazali/e na to da je ocjenjivanje često najproblematičniji i najviše frustrirajući dio njihovog rada. Smatraju da nemaju jasnu sliku o tome što i kako treba ocjenjivati i da nijesu u stanju definisati kriterijume za ocjenjivanje. Neki vjeruju da je ocjenjivanje koje rezultira u ocjenama potpuno neprimjereno ovom predmetu. Doslovce svi nastavnici/e koriste samo gornji dio skale ocjenjivanja (3 - 5).

5. Obuka

Nastavnici/e osnovnih škola su u principu zadovoljni/e obukom vezanom za GV/GO kroz koju su prošli/e. Većina njih smatra da su seminari koje su pohađali bili veoma korisni za njihov svakodnevni rad. Srednjoškolski nastavnici/e su u potpuno drugačijoj situaciji, jer oni nijesu imali nikakvu (ili gotovo nikakvu) značajniju obuku vezanu za GO.

Postoji veliki stepen slaganja među svim nastavnicima/ama da je potrebna dodatna obuka, poželjno putem kontinuiranog stručnog usavršavanja. Najpotrebnije oblasti su nastavne metode i ocjenjivanje.

6. Status i uticaj

Svi nastavnici/e su rekli/e da njihov/a direktor/ka u principu podržava GV/GO. Međutim, još uvijek ima škola gdje se časovi GV/GO raspoređuju na kraj smjene, a u svega malom broju škola nastavnici/e imaju mogućnost da drže dvočas.

Gotovo svi/e nastavnici/e su rekli/e da je stav njihovih kolega prema GV/GO evoluirao od uglavnom negativnog do blago pozitivnog. Ipak, u većini škola GV/GO se još uvijek doživljava kao manje zahtjevno i manje važno od „ozbiljnih“ predmeta (matematike, prirodnih nauka, istorije, itd).

Upitani da li primjećuju bilo kakav uticaj GV/GO na učenike/ce, većina je odgovorila potvrdno. Po njihovom mišljenju, GV/GO je uticalo na način na koji oni komuniciraju jedni sa drugima, učenici/e su postali/e otvoreniji/e i aktivniji/e i asertivniji/e u pogledu svojih potreba i prava. Ostali nastavnici/e vrlo često pominju ovo drugo, a neki to vide kao negativan uticaj GV/GO.

U odnosu na potencijalni uticaj GV/GO na etos cijele škole, veoma mali broj nastavnika/ca je bilo u mogućnosti da odgovori potvrdno. Opšta je

ocjena nastavnika/ca GV/GO da bi bilo preambiciozno očekivati bilo kakve značajnije promjene nakon 2 ili 3 godine.

7. Pitanja kvaliteta

Upitani što bi se moglo uraditi da se podigne nivo kvaliteta GV/GO, saglasni su u dvije stvari. Prva je dalja obuka vezana za GV/GO. Druga je umrežavanje i razmjena iskustava, ideja i najboljih praksi. Mnogi/e nastavnici/e su pomenuli/e potrebu za razmjenom nastavnih materijala i planova časa, a neki/e bi pozdravili/e mogućnost da posmatraju časove drugih nastavnika/ca.

ZAKLJUČCI i preporuke

Sistem i škole

- Iako se stiče utisak da je GV/GO dobro prihvaćeno od škola, nastavnika, roditelja i učenika kao dio formalnog kurikuluma, mora biti jasno školama, direktorima i nastavnicima da vrijednosti i principi GV/GO ne mogu biti ograničeni sa GV/GO, već mora da se odražavaju na sve što se događa u školi i školskoj zajednici u njihovim svakodnevnim interakcijama. Slično tome, inkluzija djece sa posebnim potrebama će se jedino postići ukoliko vodeće reformske škole **izgrade inkluzivni pristup prema svoj djeci**, i da usade ove vrijednosti – uz pomoć GV/GO u svoje nastavno osoblje kao i kod učenika i njihovih roditelja. Cilj mora biti izgradnja „prijateljskog odnosa prema djetetu“, pravima zasnovanim na inkluzivnoj školi i obrazovanom sistemu.

- Pregled kurikuluma u osnovnim školama i gimnazijama

Sadržaj GV/GO u kurikulumu osnovne škole čini nam se previše ekstenzivnim, doku su određene teme i koncepti previše zahtjevne i ne odgovaraju uzrastu djeteta.

Što se tiče srednjoškolskog kurikuluma, evidentno je preklapanje određenih sadržaja kurikuluma u prvoj i drugoj godini što je za većinu nastavnika zbunjujuće.

- Preispitivanje položaja GV/GO na maturskom ispitu. U ovom se momentu. GV/GO se ne može uzeti kao poseban predmet; niti se nalazi na listi obaveznih izbornih predmeta koji bi se mogli kombinovati sa drugim predmetima, slično predmetima koji predstavljaju maturski standard. Ovo neminovno utiče na status GV/GO kao kurikularnog predmeta, kao i na njegovu atraktivnost za učenike i roditelje na gimnazijskom nivou. Ono što bi minimalno bilo nužno, jeste da bude na listi obaveznih izbornih predmeta sa mogućnošću kombinovanja sa ostalim predmetima koji čine maturski standard.

- Preispitivanje izrade rasporeda i mjesta GV/GO u njemu kako bi se na optimalan način iskoristio raspored; treba takođe ispitati mogućnost proširenja GV/GO na VIII i XI razred kako bi ublažili prelaz ka gimnaziji.

- Proširiti mogućnosti za stručno usavršavanje nastavnika GV/GO, ne samo kroz formalne seminare, već i na neformalne načine komunikacija i razmjene; takođe, povesti računa da nastavnici dobiju sertifikate za pohađane seminare. Ovo će biti podstrjek za nastavnike da se dalje stručno usavršavaju i u tom pravcu postaviti temelj za formalnu akreditaciju nastavnika GV/GO. U vezi sa tim:

- Proširiti ulogu Udruženja nastavnika, u svrhu profesionalnog razvoja, umrežavanja, razmjene materijala i najboljih praksi; i akreditacije.

Nastava i ocjenjivanje

- Morate biti sigurni da su nastavnici već prošli kroz obuku za GV/GO, umjesto da povećavate broj odjeljenja koja izučavaju GV/GO, a u kojima ćete angažovati nedovoljno pripremljene nastavnike.

- Voditi računa da metode korišćene pri realizaciji GV/GO jasno odražavaju njegove ciljeve, i da se koriste na smisaon i efikasan način.

- Razviti povezane deskriptore za deskriptivno ocjenjivanje i obezbijediti obuku za nastavnike koji ih budu koristili. U idealnim uslovima, ocjenjivanje ovog predmeta ne bi trebalo da bude potrebno. Međutim, nastavnici bi morali biti mnogo jasniji i sigurniji što, u stvari, „mjere“ prilikom ocjenjivanja učenika iz GV/GO i kako da ovakva mjerenja predstave roditeljima i drugim zainteresovanim stranama za realizaciju školskog kurikuluma.

- Obezbijediti dodatnu obuku za projektno izvođenje nastave, učenja i metoda kooperativnog učenja i strategije kritičkog mišljenja. Obuka bi morala biti prilagođena potrebama nastavnika koji realizuju GV/GO u učionicama.

Učenje

Kod predmeta poput GV/GO najveći dio „evidencije“ učeničkog učenja treba da leži u ponašanjima koja je moguće opservirati, kao i u razumijevanju koncepata i činjenica (npr. poznavanje ljudskih i dječijih prava, razumijevanje građanske legislative, modela vlada, glasačkih procedura i td.). Evaluacija kvaliteta učenja na takav način nije jednostavna. Ali činjenica da je *teška* ne bi trebalo da znači da evaluaciju učenja treba zanemariti. Zemlje koje već imaju GV/GO u svom kurikulumu mogu da ponude iskustva koja bi mogla biti od koristi ZZŠ. Preporuka istraživačkog tima bila bi da se ovo pitanje još ozbiljnije istraži: izvođenje nastave bez jasno iskazanih željenih rezultata **učenja** ne može obezbijediti efikasno učenje.

Reference

- Zavod za školstvo 2005. Strateški plan 2005-2007. Podgorica: ZZŠ.
- Zavod za školstvo 2007. *Strategija za građansko vaspitanje i građansko obrazovanje u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori 2007 – 2010*. Podgorica: ZZŠ.
- Zavod za školstvo 2005. *Nastavni program za Građansko vaspitanje za VI i VII razred osnovne škole*. Podgorica: ZZŠ
- Vlada Crne Gore 2004. *Plan akcije za dječija prava u Crnoj Gori 2004-2010*. Podgorica: Vlada Republike Crne Gore
- Vlada Crne Gore 2005. *Nacionalni akcioni plan za Dekadu inkluzije Roma 2005-2015*. Podgorica: Vlada Republike Crne Gore. Dostupno na engleskom na <http://www.romadecade.org> u .pdf formatu.
- Vlada Crne Gore 2006. *Nacionalni plan akcije za mlade*. Podgorica: Vlada Republike Crne Gore.
- Ministarstvo prosvjete i nauke
Ministarstvo za zaštitu ljudskih i manjinskih prava 2005. Nacionalni plan akcije za mlade. Podgorica: MPN.
2007. *Strategija za RAE populaciju u Crnoj Gori 2008 - 2012*. Podgorica: Ministarstvo za zaštitu ljudskih i manjinskih prava. [“Strategija za poboljšanje položaja RAE populacije u Crnoj Gori 2008-2012”]
- Institut za otvoreno društvo 2007. *Jednak pristup kvalitetnom obrazovanju za Rome – Crna Gora*. Institut za otvoreno društvo, Program za EU monitoring i zastupanje (EUMAP). Budimpešta: OSI.
- UNICEF-Crna Gora 2006. *Istraživanje o uključenosti romske djece u obrazovni sistem*. Podgorica: UNICEF i SOS telefon za žene i djecu nasilja, Niksić.
- UNICEF-Crna Gora 2008. Neuhvatljiva jednakost: *Rad UNICEF-a i Crne Gore u odnosu na inkluzivno obrazovanje*. Podgorica: UNICEF.

CIVIC EDUCATION IN MONTENEGRO: An Evaluation of Teaching and Learning¹¹

Abstract

This is an evaluation of the status of teaching and learning of Civic Education (CE) in 12 primary and 7 secondary schools in Montenegro. The field work was carried out in May 2008, while the focus groups were conducted in June 2008. The statistical analysis of student surveys was completed in August 2008.

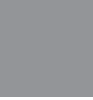
The aim of the study was to investigate how schools, teachers, parents and students view the introduction of Civic Education, not only as a curriculum subject but in relation to the principles and values of democratic “citizenship” in the context of school life. The methodology for the study, as agreed with the Bureau for Educational Services Montenegro (BES) and the Foundation Open Society Institute – Representative Office Montenegro (FOSI-ROM) was for the research team to visit a sample of primary and secondary schools in urban as well as rural settings; to observe CE classes in 6th and 7th grade (primary) and grades 1 and 2 (secondary); to conduct structured interviews with principals and teachers; to conduct and analyse a survey of students in the CE classes visited; and to convene focus groups with teachers and parents in order to obtain as wide a range of views and data as possible within the framework of the study.¹²

In all, the team observed about 20 classes, interviewed all school principals in the sample schools, conducted structured interviews with CE teachers in each school, and obtained 456 responses from students on a 25-item questionnaire administered in each class. Three focus group sessions were conducted - for primary school teachers, secondary school teachers, and parents respectively.

¹¹ This is an abbreviated version of a report written by Tomislav Reškovic (Croatia) and Johanna Crighton (UK), on behalf of the Bureau for Educational Services (BES) Montenegro, with funding from the Foundation Open Society Institute – Representative Office Montenegro (FOSI-ROM).

¹² Brief summaries of the student survey analysis, and of the focus group sessions, are included in this article. The full report, as well as full statistical analysis of the survey and transcripts of the focus group discussions, are available from BES.

НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД



Vesna VUKIĆEVIĆ-JANKOVIĆ¹

ESHATOLOŠKE VIZIJE U OGLEDALU KIŠOVE „ENCIKLOPEDIJE MRTVIH“ I PEKIĆEVE „ATLANTIDE“

Rezime:

Sa stanovišta proučavanja univerzalnih simbola književnog univerzuma, posebno je interesantno istraživanje fenomena duhovne komunikacije između velikih majstora pera. Univerzalni humanistički koncept koji zastupa Kiš zasniva se na oživljavanju zaboravljenih ljudskih svih sudbina u okviru enciklopedijskog trajanja. Pekić trajanje izjednačava sa iluzijom vremena i prostora. Objedinjavajuća komponenta njihovih djela jeste eshatološki napor u traganju za istinom življenja koji egzistira između dvije zapitanosti: o mogućnosti rekonstrukcije početka svijeta i odlaganju kraja civilizacije.

Posebnu ulogu u stvaranju sistema *duhovnosti čovječanstva* predstavlja upravo nadvremena ili svevremena energija ukupno stvorenog, koju isijava spektar velikih duhova istorije. Na taj način, svako pojedinačno ostvarenje doprinosi kreiranju energije Apsoluta, emitujući „bestelesne moći koje se ne daju izvagati, a ipak nekako *prevagnu*.“² Ta energija se raspršuje i ponovo sublimira, omogućavajući postojanje mentalnog kongregata koji se u nauci o književnosti označava nazivom duhovna baština (*pronia*). Ma koliko se trudili, ne možemo da zanemarimo utisak da je ono *veliko stvoreno* samo još

¹ Dr Vesna Vukićević-Janković, docent na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

² Umberto Eko: O književnosti, prevela sa italijanskog Milana Piletić; Narodna knjiga, Alfa, Beograd, 2002, стр. 7

jedan u nizu znakova tzv. *Velike suštine smisla*. I upravo zbog toga, u svim književnim tradicijama postoji izuzetno interesovanje za međusobne duhovne odnose velikih pisaca.

Sa stanovišta proučavanja univerzalnih simbola utkanih u tkivo književnog univerzuma, posebno je interesantno istraživanje fenomena duhovne komunikacije između velikih pera i neponovljivih umova čovječanske istorije. Na tom nivou projektuje se vanvremeni suživot ostvarenih književnih djela, koji proističe iz sistema ostvarene duhovnosti čovječanstva. A upravo na tom nivou moguće je upoređivati opsjedantne simbole pojedinih autora i proširivati značenjske nivoe njihovog ostvarenog i izrečenog.

U skladu sa tim, neponovljivost Kišovog i Pekićevog *izrečenog* sadržana je u njihovom odnosu prema jeziku, tradiciji, ideologiji i i mitološkoj ostavštini, na čijim se presjecima projektuje mnoštvo simbola proteklih i aktuelnih paradigmi. Kroz eksponiranje simboličkih ravni ezoteričkih i religijskih shvatanja, kao i kroz kreiranje naličja istorije svijeta i čovjekove egzistencije u njemu, u njihovom *ostvarenom* transponuju se svecivilizacijski tokovi, koji uviru u logos umjetnosti.

Stalna okupacija ovako postavljenog poetskog sistema jeste ljudski život, njegova sudbina i kauzalitet njegove egzistencije, korporalna određenost i ograničenost, tajna postojanja, koje dovode do esencije sadržane u činu smrti, odnosno konačnosti. A ono što predstavlja posebnu oznaku ukrštanja ovih dvaju velikih pera jeste eshatološka vizija kojom je prožeto njihovo stvaranje. Radi inicijalnog ukazivanja na dodirne punktove uobličavanja ove velike teme, moguće je uzeti primjere sadržane u Kišovoj „Enciklopediji mrtvih“ i Pekićevoj „Atlantidi“, uz konsultovanje poetičkih i autopoetičkih načela i iskaza oba pisca.³

U parabolama smrti: „Simon čudotvorac“ i „Legenda o spavačima“, Kiš odgoneta način na koji se dolazi do spoznaje istine života, ali istinu postojanja *čuda* izmješta u domen čulno nesaznatljivog, odnosno intuitivno spoznatog. U „Simonu čudotvorcu“ apostol Petar se nalazi pred konkretnom spoznajom čuda koje je izazvano „snagom svoje sumnje i svoje ljudske radoznalosti“, ali je kao takvo ipak ograničeno božjom voljom. Natprirodne moći, date isključivo Velikom demijurgu, predstavljaju opsjenu, odnosno obrazac vladanja masom, zavođenja i zamagljivanja čula. Kod Pekića nailazimo na poigravanje suštinama očiglednog i nevidljivog: „U mračno doba iza svakog čuda stajao je čovek“, odnosno na transmutiranje čula i razuma: „Ništa što je očevidno nije istina“.

³ Citati korišćeni u radu preuzeti su iz izdanja: Danilo Kiš, *Enciklopedija mrtvih*, Beograd, 1997. i Borislav Pekić, *Atlantida*, Solaris, Novi Sad, 2001.

Biblijski intonirana osuda vjerovanja u natprirodne sile, u pekićevskom optičkom fokusu poprima drugačiji oblik: „U knjizi o Salemskim procesima tvrdio je da su obešene žene posedovale natprirodne moći – da li i demonske, zavisilo je od moralnog stanovišta – *τρανοκυεσι*, transkineze, sposobnost prenošenja kroz prostor, kojoj su ljubitelj ptica i zlatooki utopljenik, u ritovima rezervata, dodali i *τρανοηπουι*, transihroniju, moć seljenja kroz vreme, a možda i orfičku pobjedu nad smrću.“ Dakle, zavisno od ugla posmatranja ambivalentnost svega postojećeg prelama se i u sistemu shvatanja. U skladu sa antagonističkim principom podvojenosti, teorija odraza upućuje na preispitivanje pozicija: san – stvarnost; stvarno – izmišljeno; istina – laž; originalno – lažno i sl. U vezi s tim, konačna spoznaja onoga što je lik, a što odraz data je samo izabranima.

Kišovo težište je u preispitivanju i učvršćivanju u vjeri, stvaranju napetosti između životnih filozofija dva Petra, između bogolikog i čovjekolikog spoznanja. Kišovim riječima, ako je „istina hrišćanske vere samo jedna od istina ovoga sveta, ne i jedina; onda je svet tajna, onda je vera obmana, onda više ne postoji siguran oslonac za njegov život, onda je čovek tajna nad tajnama, onda je jedinstvo sveta i stvaranja nepoznanica.“ Pekić pronalazi put do skrivenih odaja ljudske svijesti, zabranjenog *drveta saznanja*. Iza paravana koji odvaja saznanje od neznanja, počiva jedna od najdelikatnijih nedoumica ljudskog duha – je li zabranjeno znanje put do vječnog uništenja, ili do spasenja?

Upravo na ovom nivou tekstualne i metatekstualne korespondencije dolazimo do raslojavanja stvarnosti i privida, religijske i životne istine, sadržane u postavci mitskih istina kao suštinskih osnova istorije čovječanstva, pri čemu se, po riječima Tomasa Mana, mitsko mora uzeti kao „pranorma i praforma života“. Tek ukoliko smo spremni da mit uzmemo kao *praoblik života*, dolazimo do jednostavnih spoznaja sadržanih u okviru „tri koncentrična kruga: „dijalogu vremena“, „dijalogu dela“ i „dijalogu autora“. Taj dijalog iz segmenta u segment dobija, ili gubi raznovrsne sadržaje i oblike.“⁴

Transpozicija ugla gledanja i transfiguracija elemenata u okviru određenog sistema znakova dovodi do prividno drugačijeg poimanja stvarnosti i iluzije, što na jednom višem nivou posmatranja i raslojavanja Pekićevih meditacija vodi ka sasvim kišovski intoniranom iskazu: „Hoću da kažem da je maskarada savršena. Ona postaje providna tek kad zanemariš empirijske očiglednosti, oslobodiš se magije njihove uspešne simulacije čovečnosti, zaobiđeš realnost i pogledaš malo iza nje. A potom dublje ispitaš istoriju koja nam je podmetnuta, i civilizaciju koju su tom istorijom stvorili.“ I paradoksalno, prethodni iskaz pretače se u jedinu istinu čovjekovog postojanja: „*Vera je sve. Ona je moć*“.

⁴ Radomir V. Ivanović: *Miteme i poeteme Tomasa Mana*, Zmaj, Novi Sad, 2007., str. 19.

Ono na čemu Pekić insistira upravo je remitologizacija i pokušaj da se društvena istorija i budućnost čovječanstava objasne njegovom najdubljom prošloću, u kojoj su skrivene njegova pokretačka istina i suština. Na tome počiva i uvjerenje da je „istina, kao u tajnoj kripti, u njihovoj veri sačuvana, a ne sama vera, najveće blago što ga iz starog u Novi svet prenose.“

Pri tome, on trajanje vidi kao istovremeno odvijanje “dve istorije, paralelne i antagone, iako ga još nije osposobila da spozna koja je od njih izvorno ljudska. Kroz prvu, vidljivu istoriju, prepunu događaja i promena, ljudi su, najčešće nesvesno, proživljavali i drugu, nevidljivu, istoriju bez događaja i mana. Kao da vode dvostruki život.“ Dakle, on insistira na optičkom fokusu u kojem naporedo egzistiraju *istorija i antiistorija*, kao vidljivi i nevidljivi dio stvarnosti, uz neprekidnu svijest o supraordinirajućoj ulozi antiistorije, koja jedina nosi stvarnu tajnu postojanja.

Pri tome, napisano egzistira kao kulturni čin pamćenja, koji ima sposobnost da premosti, ili izbriše, vrijeme i prostor. Takav model je antielitistički i pankosmički: on sadrži životopise ljudi, za čovječanstvo naizgled beznačajnih ljudskih sudbina, nevažnih da uđu u registre drugih enciklopedija. Pri tome, za Kiša je posebno značajan popis sanjara, otpadnika i jeretika, odnosno izgnanih, poniženih i odbačenih u hijerarhiji trajanja. Jer ti, zaboravljeni i marginalni segmenti istorijskog sveživota, učestvuju u kreiranju univerzuma i predstavljaju kariku u lancu značajnih zbivanja.

U *Homo poeticusu* Kiš obrazlaže svoja poetička nastojanja: „Stoga bih želeo da u svojim budućim knjigama ... izrazim veličinu ljudskog poraza kojemu pisac pokušava da suprotstavi svoj sopstveni mit, svoju sopstvenu formu, svoj sopstveni individualni glas, možda bez odziva i odjeka, ali bolan i prepoznatljiv.“ Shvatanje čovjekovog postojanja određeno je tumačenjem zapisa u vanvremenosti. Njihovi životi su sadržajni i bitni, mada ne sa stanovišta istorijskih zasluga. U „Crvenim markama s likom Lenjina“ stoji: „Prošlost živi u nama i ne možemo je izbrisati. Pošto su snovi slika onoga sveta, i dokaz njegovog postojanja, susrećemo se u snovima...“. Ona je oličena i u brojnim simbolima koji se latentno, ali neumitno pretaču iz priče u priču- simbolu zmije, koji u sebi objedinjuje smrt i život, zatim proticanju vode vječnosti, cvijeću koje oličava trajanje i truljenje ljudske materije.

Interesantno je da Kišov Simon Čudotvorac, pogrdno nazivan „borborita“ (od riječi *borboros*-blato) u lijevom uhu nosi zlatnu mindušu – zmiju koja guta svoj rep-grč. *uroboros*, kao simbol vječitog povratka u cikličkoj formi ili vječnosti u opštem smislu. U tom pravcu, postavljeno je i pitanje : da li su borboriti – koji su uranjali dušu u blato , jeretici ili je zvanična istorija lažna, a prava skrivena. Magijski, odnosno gnostički simbol: *zmija uroboros* predstavlja simbol *materijalne dijalektike života i smrti*, savršenstva i beskraj

kruga, koje se obnavlja iz sebe samog; pokretač je života i simbol trajnosti. Uroboros predstavlja znak vječnosti. U Pekićevom *eposu* simbolika sferičnih obrisa Atlantide takođe oznakovljava vječno trajanje. Pereobražavanje kružnih, polukružnih i elipsoidnih površina jedne u drugu ukazuju na neuništivost, uprkos sudbini koja je po mitskom predanju zadesila Atlantidu i Atlantidane. Kosmički model grada predstavljen je shemom „zmije savijene u krug koja grize vlastiti rep“, čime je simbolično predstavljena suština vremena i onoga što se u njemu događa.

U „Legendi o spavačima“, gdje je Kiš više nego u ostalim pričama saobrazio jezik i stil pripovijedanja jeziku i stilskoj organizaciji poezije, san prevladava kao medijum između života i smrti, stanje koje je najpotpuniji sublimat Erosa i Tanatosa. Eros je pokretačka sila koja otima „spavača“ Dionisija Tanatosu, koja mu posredstvom „ruže u srcu“ ne dozvoljava „da smesti svoje telo i svoju svest u srce vremena“. Buđenje koje sadrži „sreću zaljubljenog“ prerasta u „užas umirućeg“, jer vječnost snivanja rastače uspomene, a buđenje pretvara „spokoj velikih spavača“ u tišinu grobnice probuđenih. Međuzona dva stanja oličena je u zapitanosti: „da li je to bio san u snu, pošto se iz tog sna čovek budi opet u san.“ Eshatološko nadilaženje tajne života oličene u tajni smrti Pekić oblikuje sljedećim iskazom: „Nestala je kada je na praznom nebu, iznad oseke mora u zlatno predvečerje, dotakla najdublju tajnu života, *tajnu smrti*, i time postala savršena.“ Ambivalentnost *tajne postojanja* sadržana je upravo u spoznaji *tajne nepostojanja*. Za razliku od Pekića, koji obezličava stvaranje i postojanje kroz antipode – čovjek/robot, agoniju neizvjesnosti Kiš je prekinuo završnom sentencom priče „Slavno je za otadžbinu mreti“: „Izvesna je samo smrt.“

Traganje za čulno nesaznatljivom istinom junaci oba književna djela preduzimaju u nekoj vrsti specifičnog medijuma u kome se prelamaju stvarnost i njen odraz. Ideja o materijalizaciji stvarnosti predstavlja prevlast intuicije nad empirijom, odnosno metafizičkog nad razumskim. *Tanatos* i njegov blizanac *Hypnos*, odnosno smrt i san (snoviđenje, privid), predstavljaju opsesivne konstante. Smrt je tačka prekida življenja, ali i prestanka nejednakosti; nakon nje brišu se sve razlike, a tajna individualnog postojanja postaje dostupna kroz mističko, odnosno nadrazumsko iskustvo, kroz zahvaćenost „sveopštom i sveispunjavajućom stvarnošću“ koja dovodi do prosvjetljenja.

Brojnim autoreferencijalnim komentarima Kiš pravi neku vrstu alibija-paralelnu priču, kao što je i svaka priča neka vrsta paralelne stvarnosti, a svaka smrt paralelna životu. Na taj način Kiš postiže „stvaranje čudne simbioze vremena, prošlog, sadašnjeg i budućeg“, ukrštanjem čijih optičkih fokusa nastaje razrješenje pojedinačne tajne, ali nikada do kraja i konačno, stvarajući neku vrstu vječne zapitanosti. Pekićev alibi je postojanje savršenstva koje

mora biti skriveno od dodira sa ne-humanim stvorovima koji proganjaju djecu Atlantide. Mogućnost ponavljanja sudbine za njega je ustoličena u mogućnosti preinačavanja konačnosti, čime humanost, shvaćena u najširem smislu, trijumfuje nad robotizovanom stvarnošću.“ Istovremeno, Pekić vaskrsava ovo bipolarno jedinstvo kroz iskaz: “Kao da je išta razumnije od stanja u kome se između života i smrti potire razlika, simbioze u kojoj život sahranjuje smrt, a smrt održava život?”

Identična semantika imena: Simon i Petar dalje ukazuje na postojanje lica i naličja, ili principa negativnog odraza. I upravo simbolika ogledala, ogledanja, poniranja u distinkciju svijeta ideja i svijeta suština, čini jednu od uporišnih tačaka eshatološke usmjerenosti kod oba autora. Pri tome, sve što je čulno dohvatljivo postaje podložno preispitivanju; ljudske sudbine počinju da se odvijaju po unaprijed ucrtanom planu, kojim rukovodi čovječanski ili čovjekoliki um.

U Kišovoj priči „Ogledalo nepoznatog“ istovremeni pokret djevojčice koja iz džepa vadi ogledalo i čovjeka koji iz svog džepa vadi cigaretu stvara neobjašnjivi optički kontakt u odrazu djevojčicinog ogledala. *Ogledalo nepoznatog* prerasta u metaforu odgonetljivosti života literaturom, sopstvenim oblikovanjem stvarnosti i pronicanjem u istinu putem metafizičke spoznaje, odnosno spoznaje koja se po Kišovim riječima postiže „magijom reči i čarolijom nedorečenog“, a po Pekićevom shvatanju: „Pesnici su, ako su dobri, vrlo blizu magije“. Pekićevska zapitanost: „Možda je umetnost dublji depo memorije od ljudskog pamćenja, a imaginacija u traganju za istinom korisnija od naučne uzdržanosti?“, korespondira i sa tvrdnjom Umberta Eka po kojoj ne postoji "konačna istina", već se postojeće i latentne tajne, u pokušaju odgonetanja, premještaju negdje drugdje.“

Pekićev stav „,Ogledalo je manje tu da nam pokaže ono što je ispred njega koliko da sakrije ono što je iza njega.“, korespondira sa teorijom da u svakom božanskom liku predstavljenom u umjetničkom djelu postoje dva odraza: *lik božanskog* i *uspjeh umjetnika*. Na taj način dobijamo dvostruki odraz, saznatljivog lica i naličja. Jedan je „ogledalo vjere i božje volje“, a drugi „ogledalo neznanja i nasljeđa“. ⁵ Duhovno oko prelazi na drugu „tačku gledišta“, odnosno posmatranja. Ogledalo je granica dva svijeta – materijalnog i spiritualnog, ali pogled koji je usmjeren kroz sebe, odnosno van sebe omogućava viđenje. Na taj način istaknuta je mistična moć ogledala u procesu odgonetanja tajne.

⁵ O tome nadahnuto piše Vojislav D. Nikčević u predgovoru knjige: *Mihailo Psel: Dioptra; Monumenta Montenegrina*, knjiga IX, tom 1., Istorijski institut Crne Gore, Podgorica, 2002.

Sa izrečenim korespondira i pozicija sudbine kao nečega što je naspram, odnosno iza onoga koji pokušava da je osmotri. A u skladu sa gnostičkim poimanjem stvarnosti, imamo situaciju da kad *vidi u ogledalu ono drugo od sebe, samstvo ga vidi kroz sebe*. U *Atlantidi* se pominje drevna nauka koja je: „trebalo da ga osposobi da *vidi* svet, koji drugi ljudi, ne videći ga, tek gledaju.“

U snu ili ogledalu se reflektuju saznatljivi kodovi stvarnosti, koje je Kiš izrazio komentarom o otkriću da su „najintimniji košmari već materijalizovani u tvrdom kamenu, kao kakav čudovišan spomenik.“ Paralela unutrašnjeg i spoljašnjeg protoka nesaznatljive energije uma odražava se prikazom opsesivnog slikanja floralnih motiva, u koje, kao u odraz čulno nedostupne stvarnosti, ucrtava efloraciju svoje opake bolesti. Pekićev junak nalazi se u drugačijoj vrsti košmara. Njegova stvarnost pretvara se u privid, dok privid egzistira na rubu sposobnosti i intuicije, zaboravljenog i ponovo otkrivenog: „Kao na slici u ogledalu na kojoj je sve tu, ništa ne nedostaje, ali je sve na suprotnoj strani od prave, sve na drugom mestu nego što treba da bude, sve – *imitacija*.“ Upravo zbog toga, „nema ništa čovečnije od leta žive ptice praznim nebom iznad oseke mora u zlatno predvečerje. *I ništa savršenije od Tajne*.“

Enciklopedijski stil za Kiša, kako po poetičkom opredjeljenju, tako i po autopoetičkim komentarima, poprima svojstvo idealnog književnog žanra, jer obuhvata mnoštvo podataka - o saznanjima i stvaraočima iz različitih vremena i sa različitih prostora, ali i onih koji se odnose na suživot biljnog i životinjskog svijeta na planeti, uz neophodnu koherentnost svih činilaca djela, koja omogućava redukcionističko oblikovanje fabule. Shvatanje književnosti kao Enciklopedije koja projektuje nastavak života svjedoči o prozirnosti tajne umiranja, koja postaje dostupna u opštem trajanju. Razrješenje svake od devet priča krije se u nadčulnom i nadempirijskom iskustvu – snu, predosjećaju, vjerovanju. Snaga uma aktivira eshatološko ogledalo u junacima priča, čineći da im sveopšta neizvjesnost bude dostupna u registrima Enciklopedije. Jer, kako kaže Kiš: „Smrti se ne podvaljuje.“ Suprotstavljenost etičke i estetičke ravni u umjetnosti počiva u mogućnosti zloupotrebe njihovih funkcija, odnosno na spoznanju da „svaki nauk koji se temelji na moralu, može da nanese, dospevši u nedorasle ruke, isto toliko zla koliko bi moglo doneti dobra.“

Pekićev *epos*, odnosno *antropološki esej* otvara niz esencijalnih i egzistencijalnih pitanja, koja počivaju na potrebi za jednim svijetom koji je bolji i stvarniji od postojećeg. Pekić polazi od Platonovog govora o „Atlantidi kao svijetu, a Atlantidanima kao čovječanstvu.“ Teorija zavjere, koja podrazumijeva neprekidni tajni rat čovjeka i humanoidne mašine, počiva na mnoštvu simbola najrazličitijih paradigmi čiji je najstariji memorijski zapis Potop. Padanje u grijeh projektuje konstataciju da je „uništenje sveta prva

njegova stvarnost koja je uspela da se zauvek ubeleži u ljudske gene.“ Pri tome, eshatološki princip *ponovnog ,obnavljanja i vraćanja* projektuje niz etičkih nedoumica. Pekić nastoji da ih razriješi tako što uvodi vizuru po kojoj „Svako je od nas po jedan depo večnosti“, pri čemu se civilizacija i istorija mogu identifikovati sa čovjekom ukoliko nastupi „spontan proces epifanije, otkrovenja“, koji će „kanalisati i sprečiti posledice po um, dugim životom pod robotima preustrojenim na principima fizike i hemije, a ne duha.“ Povratak čovjeka svojoj suštini i stvarnoj misiji na taj način dobija najistaknutije mjesto u procesu traganja za suštinom humaniteta.

Posebnu ulogu u stvaranju čitavog sistema igra *memorija kao tekstualni zapis*, koji čuva duhovnu istoriju čovječanstva. Viđenje istorije je kod Kiša transponirano u postojanju ljudske individue kao registarske jedinice, jer ljudski život u opštem sveživotu preminulih anonimusa predstavlja samo jedinicu tog ogromnog “sveznadara”, odnosno ”veličanstvenog spomenika različitosti”, a istorija samo segment njegovog nekadašnjeg života. U Pekićevoj vizuri ljudski život je ponovljena šansa, koja kroz nataložene slojeve proteklih civilizacija traga za prepotopnim vremenom i očišćenjem od grijeha. Snaga odupiranja robotizaciji, poznatom i izvjesnom, ponavljanju i automatizmu svake vrste počiva u pozicioniranju čovjeka u *neizvjesnosti i neznanju*. Jer, upravo: „Radikalna i nekontrolisana razvitak nauke, debalansiranje prirode, zloupotreba njenih ograničenih izvora, perverzija ljudske inteligencije, razaranje duhovnih vrednosti i moralnih standarda, konfuzija uma i duše, zabuna u pogledu svrhe i cilja postojanja, materijalizacija, mehanizacija i najzad kompjuterizacija života, tiranija velikog broja i jednoobraznosti, kao i besomučnosti individualizma, bitka za prevlast između strana koje su iz veka u vek, u žudnji za što lakšim trijumfom, uprošćavale ljudske vidike, snižavale njihove vrednosti i eliminisale jedan po jedan obzir u njihovom postizanju, dovele su najzad do opšte katastrofe, u tradiciji zapamćene kao Potop.“ *Potop* tako postaje simbol dehumanizacije i prijetnja destruktivizaciji kao produktu ljudskog uma.

Ironični i parodijski kontekst oba djela sadržan je u značenju umiranja kao oblikovanja, odnosno označavanja stvarnosti. Traganje za dimenzijom postojanja poslije smrti odvija se u međuzoni koja, u književnom oblikovanju stvarnosti kao najprirodnijem medijumu, dostiže *ideal vječnog trajanja (a)*. Neumitnost nestajanja potencirana je *tajnom postojanja (b)* i *prividom trajanja (c)* koji odjeljuje te dvije ravni (*a* i *b*). Iz krajnjeg agnosticizma i ekstaze umiranja pojavljuje se eshatološki optimizam. Istina se nalazi između dva punkta: života i umiranja, kao što se i Kišova i Pekićeva literatura centrirala između dvije krajnje zapitanosti: o mogućnosti rekonstrukcije početka svijeta i odlaganju kraja civilizacije.

Pri tome, bitan atribut oba stvaralačka prosedea, predstavlja težnja ka prevazilaženju ljudske konačnosti, uz projektovanje humanizma, u najčistijem obliku. Ljudska patnja, uslovljena i uobličena smjenjivanjem totalitarističkih ideologija, izbrisala je živote, pokrenula je nesagledivu lavinu ljudske patnje i stvorila lavirinte beznada. Univerzalni humanistički koncept koji izlaže Kiš zasniva se na oživljavanju svih sudbina u vječnom trajanju. Sve životne energije slivene su u energiju apsoluta, tako da svi zaslužuju jednako mjesto u opštoj memoriji. Pekić trajanje izjednačava sa iluzijom: „*Ali, prostor je iluzija. Vreme je iluzija.*“ Pri tome, eshatološko prevladavanje istorije loših u korist istorije dobrih djela sadržano je u značenju sentence: „*krug je odgovor*“. Semantička polja Atlantide reflektuju beskonačna pitanja, često utkana u tkivo inertekstualne ironije, a koja prvenstveno proizilaze iz eshatološkog opredjeljenja u traganju za istinom. Pri tome, postojanje u vječnosti uslovljeno je neponovljivošću ljudske duše, njenim životvornim potencijalom koji bilježi kosmički um kao enciklopedijsko sveznanje.

Osnovne ciljeve komparativnih istraživanja nameće poetičko-noetičko rasvjetljavanje tokova nacionalnih i nadnacionalnih književnih veza, kao i dublje poniranje u djelovanje umjetničkih pravaca i pokreta određenog istorijskog razdoblja na individualne pojave. U skladu sa navedenim, „jedan moderan i istinski relevantan pristup fenomenima iz književne prošlosti mora respektovati i savremeno literarno iskustvo, kako kada je reč o samom izboru i načinu recepcije književnoistorijske građe, tako i kada je reč o vrednovanju i određivanju njene uloge (odnosno, njenog mesta) u konkretnom tradicijskom kontekstu.“⁶ Ovako postavljen istraživački zadatak zahtijeva napor u iznalaženju stilskih, jezičkih i inspirativnih oznaka pjesničkog materijala, koji, zatim, omogućava poniranje u proces genetskog kodiranja teksta, uz „analitički opis, metodsko i diferencijalno poređenje interlingvističkih ili interkulturnih književnih fenomena pomoću istorije, kritike i filosofije, u cilju potpunijeg razumevanja književnosti kao specifične funkcije ljudskog duha“.⁷

Pri tome, tekst književnog djela takođe postaje solidan književni materijal na kome se gradi književno-umjetnički postupak, što nas navodi na razmišljanje o tome da “činjenice nisu dovoljne i da čak i ako ih sve navedemo, povežemo i objasnimo, nemamo olakšavajući utisak da smo njima sve i rekli. Nепrestano nas progoni utvara nečeg – drugog. Nečeg neuočenog, neshvaćenog, neizrečenog...”⁸ Kao neumitan, nameće se zaključak da je

⁶ Сава Дамјанов, *Ново читање традиције*, Дневник, Нови Сад, 2002, стр.5.

⁷ Cl. Pichois, A. M. Rousseau, *La Littérature comparée*, 1967; уп: *Речник књижевних термина*, Ibid., стр.336.

⁸ Borislav Pekić: *Književnost između činjenice i tajne, Odabrana dela Borislava Pekića, knjiga 12*, Beograd, Partizanska knjiga, 1984. str. 43-46.

pogrešno rukovoditi se stavom da postoje nezavisne i odijeljene pjesničke suštine, koje proizvode veličinu jednog književnog djela. Ovo ukazuje na postojanje svojevrsnog vakuuma u egzistenciji postignute i projektovane mentalne esencije, koja doprinosi da se suživot velikih duhova odvija po principu empatije, kao najznačajnije komponente emocionalne inteligencije. Na taj način se ostvaruje posebna imaginativna dimenzija simboličkog i metaforičkog diskursa, koja u svim svojim *univerzalne analogije* nalazi na različito funkcioniranim ravnima ostvarivanja empatičkog univerzuma.

ESCHATOLOGICAL VISIONS IN THE MIRROR OF KIŠ'S „THE ENCYCLOPAEDIA OF THE DEAD“ AND PEKIĆ'S „ATLANTIS“

Abstract

From the point of view of the study of universal symbols of literary universe, the research of the phenomenon of the spiritual communication between great masters of writing makes quite a challenge. Universal humanistic ideals supported by Kiš were based on the revival of all forgotten human fates within the encyclopaedic abundance. Pekić makes abundance equal to the illusion of time and space. The unifying component of their works is an eschatological search for the truth of life that exists between wonderings, one of the reconstructions of the creation of the world and another one of postponing the end of civilization.

Aleksandra JOKSIMOVIĆ¹

ESTETSKO VASPITANJE – NJEGOVA PRIRODA, ULOGA U RAZVOJU LIČNOSTI I MJESTO U OBAVEZNOM ŠKOLOVANJU

Rezime:

Estetsko vaspitanje jeste sveobuhvatni pristup podučavanju i učenju, koji se isključivo može dešavati u partnerskom odnosu predavača i učenika. Ovaj proces zavisi od razumijevanja sebe samog i svijeta oko sebe, kroz aktivno ulaženje u specifičnosti umjetničkih djela. Vjeruje se da se umjetnost može proučavati jedino na aktivan, eksperimentalan način. Ovaj proces uključuje aktivnosti osmišljene tako da istražuju formalne elemente svake umjetničke forme, kroz pravljenje umjetničkih djela, aktivno promišljanje, ispitivanje i kontekstualno istraživanje. Kroz ovakav proces učesnici obrazovne situacije razvijaju razumijevanje procesa stvaranja umjetničkih djela i vještina percepcije, kao i razumijevanje odnosa estetskih iskustava sa drugim obrazovnim, ili uopšte životnim iskustvima. Estetsko vaspitanje nije samo značajno sredstvo ličnog izražavanja, već i važan podstrjek za razvijanje kognitivnih i percepcijskih vještina. U radu pokušavamo da objasnimo kakva je uloga umjetnosti i umjetničkog vaspitanja u razvoju ličnosti, kako umjetnost tu svoju funkciju može da ostvari kada je dio obaveznog školovanja, zbog čega nam je umjetnost neophodna u školi i da li umjetnost ima kapacitet da proširi i promijeni iskustvo učenja.

Korijeni estetskog vaspitanja dosežu do početaka čovječanstva i idu preko tradicionalnih društava gdje je umjetnost, sadržana u ritualima, smatrana fundamentalnom kulturnom brigom. Moderna zapadnjačka društva su isto tako još davno prepoznala obrazovnu moć estetskog, nalazeći u tome važnu temu žestokih debata. Estetsko, odnosno umjetničko vaspitanje, često se koristi kao sinonim za školske predmete čiji su sadržaj vizuelne umjetnosti, muzika, književnost i pokret. Ipak, mnogi teoretičari smatraju da je estetsko vaspitanje širi pojam od toga, i da uključuje sve aspekte vaspitanja i obrazovanja koji podstiču kreiranje lijepog i kreativnost u svakom učeniku.

¹ Dr Aleksandra Joksimović, docent na Fakultetu likovnih umetnosti u Beogradu

Mnogi teoretičari i praktičari raspravljaju o tome da li umjetnost treba da bude centralna stvar u učenju i obrazovanju. Herbert Rid smatra da je generalna svrha obrazovanja da pospeši razvoj individualnosti u svakom ljudskom biću, i da istovremeno harmonizuje individu i društvenu grupu kojoj individua pripada. Proučavanje umjetnosti i bavljenje njome može da razvije sve djetetove potencijale, smatra Rid, i može da postigne ciljeve obrazovanja mnogih aspekata razvoja – obrazovanje za oko (dizajn), obrazovanje za dodir (skulptura), obrazovanje za mišiće (ples, obrazovanje za govor (poezija i drama) i konstruktivno obrazovanje za misao (ručni radovi).²

Djui vidi ulogu nastavnika poput umjetnika koji podstiče razvoj djeteta kao umjetnika. On naglašava da nijedna intelektualna aktivnost nije kompletna bez estetskih kvaliteta. Vrijednost velike umjetnosti jeste u njenom kapacitetu da nam pomogne da definišemo iskustvo, smatra Djui.³

Hauard Gardner, poznat po svojoj teoriji višestruke inteligencije, vidi estetsku komponentu kao ključnu u obrazovanju. Svaka od formi inteligencije, smatra Gardner, mora biti podržana estetikom. Na primjer, estetikom se bave učenici vježbajući lingvističku inteligenciju prilikom pisanja poezije ili priča, ali i ne moraju, ako se time bave tehnički, ne pokazujući smisao za estetsko. Parkiranje automobila zahtijeva specijalnu inteligenciju, ali ona je neophodna i za kreiranje skulptura. Škole bi, prema mišljenju Gardnera, morale da procjenju svoju efikasnost prema tome koliko njihovi učenici razmišljaju na "estetski način".⁴

Na žalost, mnogi prosvjetni i školski administratori vide estetsko obrazovanje kao nešto specijalno, odvojeno od ostalog obrazovanja, kao nešto što samo treba da učini djecu srećnijom tokom školovanja i malo ih zabavi, a zapravo nema značajnu obrazovnu vrijednost. To, međutim, ne bi trebalo ni smjelo da bude tako. Mada se predmeti iz oblasti umjetnosti – vizuelne umjetnosti, muzika, književnost – mnogo više od ostalih oslanjaju na subjektivnost prilikom procjenjivanja i imaju fleksibilnije sadržaje i ciljeve, oni nude svakako drugačije obrazovno iskustvo u poređenju sa drugim predmetima. Estetsko vaspitanje i obrazovanje je puno alternativnih objašnjenja i zavisno od subjektivnosti teme. Raznovrsnost je integralni dio estetskog obrazovanja. Mi smo svi naučna bića sposobna da kreiramo originalnu misao. Ali kada se suočimo sa estetikom, u pitanju je istinski lična reakcija na rad. Pojam estetskog vaspitanja i obrazovanja prepoznaje ove razlike i gleda na njih kao na individualan doprinos društvu. Učenici treba da budu sposobni da informaciju uključe u osjećanje ili iskustvo, a estetsko vaspitanje im svakako to omogućuje.

² Read, H, *Education Through Art*, London, 1945/ 58

³ Dewey, J, *Art as Experience*, New York: Balch and Co, 1934

⁴ Gardner, H, *Art Education and Human Development*, J.Paul Getty Trust, 1990

Savremena shvatanja o predmetu, cilju i funkciji estetskog vaspitanja

Engleski estetičar Herber Rid je u svojoj knjizi *Vaspitanje kroz umjetnost* izložio jednu od najznačajnijih savremenih teorija umjetničkog vaspitanja. Prema Ridovom mišljenju, savremeni čovjek je izgubio svoju psihičku ravnotežu. Njemu nedostaju senzibilitet, mašta i osjećanja, što dovodi do totalne konfuzije ljudske svijesti. Zbog toga Rid traži sredstvo da promjeni ovakvo stanje čovjeka i nalazi ga u vaspitanju. On smatra da je osnovna greška svih vaspitnih sistema što njeguju racionalizam, a kultivisanje racionalne misli dovelo je do rušenja unutrašnje harmonije čovjeka i do njegovog jednostranog razvitka. Vaspitanje treba da osposobi čovjeka da živi prirodno i kreativno, jer samo takav način života sjedinjuje čulno, emocionalno i intelektualno. Jedino estetsko vaspitanje, smatra Rid, dovodi u sklad i harmoničan odnos čula i svijest. U prilog ovome Rid navodi rezultate savremenih istraživanja strukture ličnosti i ukazuje na paralelizam strukture ličnosti djeteta i umjetnika, te na taj način pokušava da dokaže da je vaspitanje umjetnošću najprirodniji put razvitka djeteta.

Cilj vaspitanja je, po Ridovom mišljenju, da sačuva organsku cjelovitost čovjeka i njegovih mentalnih sposobnosti, a umjetnost je najbolje sredstvo za realizaciju ovog cilja. Zato umjetnost treba da postane osnova celokupnog vaspitanja. Vaspitanje umjetnošću treba da bude usmjereno na vaspitanje djetetovih čula i mašte, a ne na reprodukciju vizuelnih percepcija koje potiču iz gotovih modela.

Rid zatim ističe tri osnovna zadatka estetskog vaspitanja:

1) Proširivanje oblika mišljenja posredstvom mašte i vizuelnog jezika. Taj zadatak proizlazi iz teze da slika prethodi ideji a pomoću vizuelnih slika stvara se jezik osjećanja, koji je potreban čovjeku za komunikaciju. Ova vrsta jezika simbolizuje subjektivno iskustvo izražavajući senzibilitet osjećanja i emociju. Njegova je funkcija da harmonizuje individualni razvoj i olakša uzajamno razumijevanje ljudi.

2) Razvijanje jezika osjećanja i proširivanje sredstava komunikacije među ljudima.

3) Moralno vaspitanje bilo bi treći zadatak, jer slika i mašta imaju značajnu ulogu i u vaspitanju moralne svijesti i ponašanja. Rid kritikuje metodu zapovijesti u moralnom vaspitanju, suprotstavljajući joj metodu imitacija modela vrline, koju pruža umjetnost. Tradicionalne metode uvode dijete od najranijeg doba u vještački niz pravila o dobru i zlu, ispravnom i neispravnom, koja ne dopuštaju prirodno i aktivno formiranje moralne svijesti. Ovo se može spriječiti grupnim aktivnostima ili grupnim vaspitanjem, zasnovanim

na estetskom principu. Samo ako grupne aktivnosti imaju estetsku osnovu i organsku životnu snagu, one će postići moralnu i intelektualnu nadmoćnost nad autoritativnim oblicima vaspitanja.

Realizacija estetskog vaspitanja ostvaruje se u tri sljedeće forme: 1. *slobodan izraz*, koji zadovoljava potrebu za komunikacijom i razmjenom misli i osjećanja; 2. *posmatranje*, koje zadovoljava želju za bogaćenjem saznanja i sticanjem utisaka; 3. *ocjenjivanje*, koje je odgovor individue na oblik izražavanja drugih i odgovor na prave umjetničke vrijednosti.

Rid se zalaže za reorganizaciju nastavnih planova i programa, koji su postojali šezdesetih godina. Zalaže se za uvođenje estetskog principa u nastavu i zahtjeva korelaciju među predmetima i uvođenje estetskih kriterijuma. Umjetnost i tehničko obrazovanje u takvoj reorganizaciji nastave ne bi trebalo shvatiti kao odvojene oblasti, već kao različite vidove izražavanja estetske aktivnosti. Program vaspitanja i obrazovanja trebalo bi da predstavlja skalu dječjih interesovanja, koja će omogućiti samoizražavanje i samoostvarenje.

Još jedan savremeni estetičar, Amerikanac Tomas Manro, u svojoj knjizi *Umetničko vaspitanje – njegova filozofija i psihologija*, cilj vaspitanja određuje vrlo široko. On se sastoji ne samo u profesionalnom osposobljavanju, već u vaspitanju kulturnih građana, sposobnih da učestvuju u daljem razvoju kulture. Kao opšti cilj vaspitanja ističe vaspitanje uravnotežene, zdrave, dobro formirane i srećne ličnosti. On smatra da estetsko vaspitanje može doprinijeti oslobađanju i razvoju potencijalnih ljudskih sposobnosti, koje u uslovima savremenog intelektualističkog i uskog stručnog obrazovanja ostaju nerazvijene. Razvojem svih tih sposobnosti posredstvom estetskog vaspitanja može se ostvariti ravnoteža između ljudskog rada i slobode, emocija i razuma, tradicije i radikalnih novina.

Estetsko vaspitanje je, po mišljenju Manroa, neodvojivo od umjetnosti, ali nije ograničeno samo na umjetnost. Ono može da bude povezano sa prirodom, ljudskim životom i ljudskim proizvodima izvan umjetnosti. Međutim, umjetnost je najbolji izvor estetskog iskustva i ona pruža dublje i potpunije estetsko iskustvo nego prirodne pojave i objekti. Manro, ipak, jasno razgraničava pojam estetskog od pojma umjetničkog vaspitanja. Pod umjetničkim vaspitanjem podrazumijeva profesionalno vaspitanje, dok estetsko tretira kao sastavni dio opšteg obrazovanja. Umjetnost je u estetskom vaspitanju sredstvo za razvijanje estetske percepcije, estetskog uživanja i ocjenjivanja lijepog, a isto tako i sredstvo za sticanje znanja o umjetnosti i estetske kulture.

Iz opšteg cilja estetskog vaspitanja Manro je konkretizovao i njegove specifične zadatke. Jedan od glavnih zadataka estetskog vaspitanja je da razvija estetske sposobnosti putem aktivne vježbe i njihove primjene u posmatranju,

predstavljajući i ocjenjivajući umjetničkih djela. Za Manroa razvijanje estetskih sposobnosti znači razvijanje opštih, stvaralačkih sposobnosti. Važan zadatak estetskog vaspitanja je i upoznavanje omladine sa kulturnim nasljedom velike svjetske umjetnosti i da je osposobi da se njome koristi. Umetnička djela prošlosti i sadašnjosti treba da posluže kao materijal pomoću koga će pojedinac izgraditi svoju ličnost i dati doprinos društvu. Upoznavanje svjetske umjetnosti doprinosi da čovjek bude zaista obrazovan građanin svijeta. Umjetnost je moćno sredstvo za formiranje stavova čovjeka prema čovjeku i pojedinca prema grupi i narodu, kao i za bolje razumijevanje među ljudima i narodima. Sljedeći zadatak estetskog vaspitanja je pomoć u pripremanju omladine za profesionalni uspjeh. Većina profesija pored intelektualnih sposobnosti i znanja zahtijeva i spretnost ruke, ritam, kao i razne tehnike i vještine, koje se stiču u procesu estetskog vaspitanja.

Manro govori i o estetskom procjenjivanju, koje shvata veoma široko. Razumijevanje kompleksne umjetničke forme kao suštinski element estetskog procjenjivanja ne zavisi od vještine rukovanja odgovarajućim materijalom, već od razumijevanja forme i ideja koje one izražavaju. Tako posmatrano estetsko procjenjivanje predstavlja aktivnu, interpretativnu reorganizaciju, kreativni proces i široko iskustvo u kome sudjeluju najviši psihički procesi, a ne samo čulni.

Manro vjeruje u stvaralačke sposobnosti čovjeka i u umjetnost kao najbolje sredstvo kojim se može obezbijediti ljudska sreća i život učiniti ljepšim i humanijim. Takođe smatra da se posredstvom umjetnosti može promijeniti društveni život.

Za razliku od Amerike i Engleske, u Francuskoj pedagogiji problemi estetskog vaspitanja imaju pretežno razvojno-psihološki aspekt. Oni se proučavaju sa gledišta estetskih teorija i učenja o umjetnosti, ali i sa gledišta razvojne psihologije. U centru pažnje francuskih pedagoga i psihologa nalazi se dječje stvaralaštvo. Ono se posmatra kao fenomen karakterističan za rano djetinjstvo, čiji značaj za opšti razvitak i razvijanje estetskih sposobnosti proizlazi iz njegove prirode. Ono objedinjuje dvije značajne funkcije – slobodu izražavanja i stvaralački rad. Iz ovog domena najviše se proučava dječji crtež, odnosno dječje likovno stvaralaštvo. Istraživanja dječjeg crteža značajna su za teoriju i praksu estetskog vaspitanja zbog toga što otkrivaju genezu dječjih stvaralačkih sposobnosti i omogućavaju da se utvrdi razvojni princip koji pedagogija mora da uvažava u rješavanju problema estetskog vaspitanja. Pored uvažavanja razvojnog principa u estetskom vaspitanju, francuska pedagogija uvažava i ljudski aspekt umjetnosti, odnosno vrijednost umjetnosti za estetsko vaspitanje na svim nivoima razvoja ličnosti. Pomenućemo koncepciju estetskog vaspitanja Irene Vojnar – koncepciju "Vaspitanja otvorenog duha".

Takvo vaspitanje dotiče sve aspekte unutrašnjeg i spoljašnjeg života, sadašnjeg života i onog koji projektuje budućnost, što znači da Vaspitanje otvorenog duha omogućava da se živi punije u sadašnjosti i da se u isto vrijeme traži bolja budućnost. Vaspitanje otvorenog duha pripada adolescenciji, jer po mišljenju Irene Vojnar, djetinjstvo je suviše zauzeto elementarnim učenjem života, odrastao čovjek je već formirano biće, a omladini treba otvoriti život da traži rješenje svojih snova, da ispituje i postavlja pitanja. Umjetnost je najbolje sredstvo za prodiranje u život i ona u periodu adolescencije igra značajnu ulogu. Umjetnost kao vaspino sredstvo zadovoljava psihološke potrebe omladine koja se u tom periodu nalazi između sanjarenja i prilagođavanja; ona tada traži modele života i želi da izrazi svoj unutrašnji život. Da bi estetsko vaspitanje zaista doprinelo razvijanju otvorenog duha, ono mora da obuhvati sve vrste umjetnosti, njihov teorijski aspekt i praktični rad učenika.

Dovođenje omladine u kontakt sa umjetnošću razvija estetsku percepciju, pomoću koje čovjek postaje osjetljiviji za ljepotu prirode. Ona povećava osjetljivost za harmoniju, kompoziciju, boju i doprinosi da svijet izgleda bogatiji i raznovrsniji. Estetska percepcija otkriva i unutrašnja stanja ljudskog bića, kao što su bol, tuga i tragika, koja su od značaja za ljudski život. Drugi element vaspitanja otvorenog duha je proširivanje ljudskog iskustva. Vojnarova naglašava da u tom pogledu najznačajniju ulogu ima literatura, jer je ona ogledalo ljudskog života. Posredstvom literature, filma, pozorišta i slikarstva, omladina otkriva snage koje dominiraju u psihičkom životu čovjeka, a omogućen je i uvid u sopstveni unutrašnji život. Obogaćivanje i produbljivanje znanja čini treći element vaspitanja otvorenog duha. Literatura i slikarstvo su često prvi korak susreta sa istorijom, a savremena umjetnost olakšava razumijevanje složenih fenomena savremenog života. Četvrti element je formiranje stvaralačkog duha, i to je za Vojnarovu pedagoški problem prvog reda. Ali, za razliku od mnogih savremenika, ona smatra da je razvijanje stvaralačkog duha naročito potrebno u periodu adolescencije. Razni oblici stvaralaštva omogućavaju adolescentu da savlada psihičke krize i teškoće ovog doba i da formira svoj individualni način izražavanja. Vojnarova smatra da je u periodu adolescencije potrebno pored opšte estetske kulture razvijati i umjetničke sposobnosti, ali ne u smislu profesionalizacije već individualizacije. Ona umjesto postojećih srednjih škola predlaže osnivanje umjetničkih liceja čiji bi programi predstavljali sintezu opšteg obrazovanja i intenzivne nastave umjetnosti.

Zbog čega je potrebna umjetnost u školi ?

Poznavanje i upražnjavanje umjetničkih disciplina presudno je za zdrav razvoj djetetovog uma i duha. Zbog toga je na svim meridijanima umjetnost

nerazdvojiv dio vaspitanja i obrazovanja. Iz viševjekovnog iskustva znamo da niko ne može da tvrdi da je istinski obrazovan ukoliko mu nedostaju osnovna znanja i vještine iz oblasti umjetnosti. Za ovakav stav ima mnogo razloga.

Prvo, umjetnost je vrijedno izučavati jednostavno zbog toga što je ono što je. Njen uticaj se ne može poricati. Sve vrste umjetnosti oduvijek su služile da povežu našu maštu sa najdubljim pitanjima ljudske egzistencije – Ko sam? Šta je moja misija? Kuda idem? i slično. Pronalaženje odgovora na ova i slična pitanja kroz vrijeme i kroz kulture, kao i istraživanje sredstava i znanja kako bi se došlo do odgovora na njih, ključne su stvari za razumijevanje života čovjeka i življenje u punom smislu te riječi.

Zatim, umjetnost služi da se dostigne puna svrha ljudskog bitisanja: da se predstave pitanja i ideje, da se podučava i ubjeđuje, da se ukrasi, da se neko zabavi ili uživa. Biti umjetnički "pismen" pomaže učenicima da razumiju i rade stvari bolje.

Umjetnost je, uz to, integralni dio svačijeg svakodnevnog života. Naše lično, društveno, ekonomsko i kulturno okruženje oblikovano je umetnošću u svakom smislu – od dizajna prostora gdje deca doručkuju, preko pesama koje se slušaju na radiju, filmova i serija na televiziji, tinejdžerskih zabava, do uticaja klasične umjetnosti.

Dalje, umjetnost je jedinstven izvor uživanja i osvježavanja mašte. Ona istražuje odnose i služi kao veza između misli i akcije. Ona nam pomaže da gledamo na život drugačije.

Takođe, umjetnost pomaže učenicima da razviju svoje stavove, osobenosti i intelektualne vještine kako bi efikasno učestvovali u savremenom društvu. Umjetnost pomaže da izgradimo samodisciplinu, ojačamo samopouzdanje i poboljšamo vještine mišljenja i kreativnosti, što se visoko vrijednuje u današnjem svijetu rada. Ona nas uči značaju timskog rada i saradnje. Umjetnost ukazuje na direktnu povezanost između učenja, rada i visokih nivoa postignuća.

Umjetničko obrazovanje koristi učeniku, jer kultiviše dijete u celini, postepeno gradi intuiciju, rezonovanje i imaginaciju u jedinstvene forme izražavanja i komunikacije. Ovaj proces zahtijeva aktivan i uvježban um. Vaspitanje i obrazovanje iz oblasti umjetnosti koristi i društvu u cjelini, jer se izučavanjem umjetnosti stiču moćna sredstva za razumijevanje ljudskog iskustva, u prošlosti i sadašnjosti. Kroz umjetnost učenici uče da uvažavaju različite načine razmišljanja, djelanja i izražavanja. Uče takođe da donose odluke u situacijama kada nema standardnih odgovora. Proučavanjem umjetnosti kod djece se stimuliše njihova prirodna kreativnost i stiču se sposobnosti da se kreativnost razvije tako da izađe u susret potrebama složenog i takmičarski nastrojenog društva.

Kompetencija koja se stiče kroz umetničko obrazovanje obezbeđuje čvrst osnov za povezivanje umjetničkih sa ostalim predmetima, činjenica koje od umjetnosti vode do prirodnih ili humanističkih nauka. Intelektualni procesi koji se dešavaju u umjetnosti jednako su vredni kao oni koji se koriste da se naučne discipline i otkrića transformišu u svakodnevnu tehnologiju.

Angažovanje u umjetnosti omogućuje učenicima da budu direktno uključeni u svijet umjetnosti. Bilo da učestvuju u kreiranju umjetničkih djela, u izvođenju ili podučavanju mlađih, učenici stiču iskustva sa umetničkim sadržajem, materijalima i metodama.

Umjetnost ohrabruje samostalno i samousmjeravajuće učenje. Učenici koji uče putem umjetnosti polako postaju sopstveni najoštrij kritičari. Učenici ovde nijesu motivisani da uče zbog dobrih rezultata na testu, već zbog iskustva učenja kao takvog. Prema istraživanjima, učenici koji su više angažovani u umjetnosti, stiču sposobnosti samoregulacije, izgradnje identiteta i otvorenosti za nova iskustva – kvalitete koji su u direktnoj vezi sa ličnim uspehom u životu. Učenici koji bi se inače žalili da im je dosadno, kada se na pravi način bave umetnošću, nalaze mnogo izazova u učenju. Za razliku od drugih iskustava učenja, kada se traže ispravni i pogrešni odgovori, umjetnost dozvoljava bogatstvo rešenja. Efikasno učenje u oblasti umjetnosti je istovremeno kompleksno i višedimenzionalno. Stvara priliku da se rizikuje i pokazuje da se rizik isplati. Učenici rukovode svojim rizikom i uče se da donose odluke.

U školama u kojima su programi iz oblasti umjetnosti dobro razvijeni i organizovani pružaju mogućnost da se aktivno saraduje sa lokalnom zajednicom, što učenje povezuje sa stvarnim životom učenika i njihovih porodica.

Kroz umetničko obrazovanje učenici mogu da razviju kreativne vještine i kritičko mišljenje. Bavljenje umjetnošću stvara dodatnu energiju, uzbuđenje i entuzijazam kod gotovo svih učenika. Učenici su obično vrlo posvećeni radu i trude se da daju sve od sebe i urade nešto na najbolji način.

Umjetničko obrazovanje pomaže učenicima da razumiju odnose između umjetnosti i kulture. Kao rezultat toga, oni nauče da uvažavaju svoje i vrijednosti drugih, kao i umjetnost različitih epoha i kultura.

U nastavi iz oblasti umjetnosti učenici često imaju priliku da rade zajedno kako bi došli do najboljeg mogućeg rezultata. Završna izložba ili prezentacija je veoma važna jer učenicima daje šansu da ih vršnjaci i odrasli uvažavaju.

Umjetničko obrazovanje motiviše učenike da se bave umjetnošću i van škole. Oni treba jednog dana da postanu prefinjeni konzumenti umjetnosti i da doprinose razvoju umjetnosti u svojoj sredini.

Šta vaspitnoobrazovna praksa može da nauči od umjetnosti?

Polje sistematskog vaspitanja i obrazovanja (školovanja) zasnovalo je svoju praksu na platformi naučno zasnovanih znanja. Umjetnost se uzima u obzir jedino kad nauka nije u stanju da pruži odgovore na neka pitanja prakse. Uobičajeno je vjerovanje da nijedna oblast koja pretenduje da je uvažavaju ne smije da se oslanja na tako nepouzdanе izvore kao što je umjetnost. Umjetnost je u obrazovanju, dakle, uvijek imala pozadinsku poziciju, u poređenju s naukom. Nauka se smatra kognitivnom, a umjetnost emotivnom. Nauka je pogodna za podučavanje, dok umjetnost podrazumijeva, prije svega, talenat. Nauka je pogodna za testiranje, dok je umjetnost stvar preferencije. Nauka je korisna, a umjetnost više dekorativna. Bilo je jasno, i još uvijek je, koja je strana medalje značajnija.

Živimo u vremenu u kojem je od presudnog značaja mjerenje ishoda, sposobnost da se oni predvide i potreba da bude apsolutno jasno šta želimo da postignemo. Iz sociološke perspektive nerazumljivo je zbog čega striktna kontrola, testiranje i specifikacija ishoda – sve što se zove standardima – imaju takvu magičnu privlačnost. Kada je javnost zabrinuta za obrazovnu produktivnost u školama, jaka je tendencija da se sve strogo uredi, da se upravlja i da se mjeri.

Vrijednosti i vizije koje su vodile školu u prvoj četvrtini dvadesetog vijeka, potpuno su aktuelne i u današnjim školama. U školi se traže najbolje metode, kao da su one potpuno nezavisne od konteksta. Radimo više testiranja nego ikad, kao da su rezultati testova prava slika kvaliteta obrazovanja. Tražimo uniformne programe tako da roditelji mogu da porede škole. Imamo škole u kojima se nastavni rad svodi na nauku i ima naučne zakonitosti. Ono što radimo jeste kreiranje industrijske kulture u školama, sa jednakim vrijednostima i koncepcijama o onome što je bitno. Bavimo se samo rezultatima, a zaboravljamo da angažovanje u školi može i treba da bude zadovoljstvo. Prihvatamo vrijednost spoljašnjih nagrada i podstičemo djecu da budu "sakupljači poena". Postignuće je trijumfovalo nad radoznalošću i istraživanjem. Kao da naša djeca ne zaslužuju mnogo više od toga.

Svejdoci smo rastuće tehnizacije kognitivne kulture. Ona je toliko moćna da se rijetko ko usuđuje da o njoj govori. Sigurno ne možemo da uradimo nešto mnogo da takvu situaciju promijenimo, ali možemo da ukažemo na drugačije vizije obrazovanja, druge vrijednosti koje vode nastavu i druge pretpostavke na kojima se nastava može graditi.

Konture drugačije vizije obrazovanja dao je Herbert Rid, britanski historičar, pjesnik, humanista i estetičar. On je smatrao da cilj obrazovanja treba da bude razmatran kao priprema umjetnika. Pod terminom umjetnik, on ne

smatra samo slikare, pjesnike, glumce, već svaku osobu koja je do maksimuma razvila svoje ideje, senzibilnost, vještine i imaginaciju kako bi kreirala rad koji ima dobre odnose i vješto je izveden, u oblasti kojom se bavi, bilo da je u pitanju stolar, kuvar, fizičar ili nastavnik. Umjetnost podrazumijeva drugačije forme mišljenja od onih kojima se bavimo u današnjim školama. Eliot Ajzner, profesor umjetničkog obrazovanja na Stanford univerzitetu u SAD, objašnjava šest takvih oblika za koje misli da mogu imati važnu ulogu u školi.

...Razmotrimo prvo zadatak rada na slici, pjesmi ili muzičkoj kompoziciji. Zadatak zahtijeva, prije svega, sposobnost da se usklade kvalitativni odnosi koji zadovoljavaju neki cilj. Ono što kompozitor komponuje jesu odnosi među zamišljenim beskonačnim brojem mogućih zvučnih obrazaca. Slikar ima sličan zadatak. Medijum i čulni modalitet se razlikuje, ali posao komponovanja odnosa ostaje. Da bi uspio u tome, umjetnik mora da vidi, iskusi, kvalitativne odnose koji se pojavljuju u njegovom radu i da prosuđuje o njima.

Prosuđivanje i donošenje odluka o tome kako kvalitete treba organizovati ne zavisi od poznavanja neke formule; to nije isto kao učenje čitanja ili korišćenje algoritama za osnovne računске operacije. U čitanju i aritmetici postoje tačni odgovori, odgovori čija se ispravnost može provjeriti. U umjetnosti sudovi se donose uz odsustvo bilo kakvih pravila. Naravno, postoje stilovi rada koji služe kao model za rad u različitim umjetničkim oblastima, ali ne postoji pravilo vezano za to šta konstituiše ispravne kvalitativne odnose za svaki pojedinačni rad. Temperatura boje može biti malčice previsoka, ivica nekog oblika je možda za nijansu preoštra, bubnjevi moraju biti još samo malo dinamičniji – ono što nas umjetnost uči je da su te stvari itekako bitne. Umjetnost uči učenike da se ponašaju i prosuđuju u odsustvu pravila, da se oslone na osjećaje, da obrate pažnju na sitnice da se nose sa posljedicama svog izbora, da se vrate na početak, preorijentišu i prave nove izbore i donose nove odluke. Kako onda umjetnici znaju da li su i kada donijeli pravu odluku pri komponovanju, usklađivanju kvaliteta. Pa, jednostavno, kompozicija izgleda dobro, umjetnik ima osjećaj da je to ono pravo. Umjetnik ima razvijene neke oblike mišljenja koji mu to omogućuju i niko bez njih u umjetnosti ne može uspjeti. Ovakve forme mišljenja integrišu osjećanja i misao na način koji ih čini neodvojivim. Osoba zna da je u pravu, jer osjeća te odnose. Modifikuje rad i osjeća rezultate. Što se više bavimo umjetnošću postajemo kvalitativno inteligentniji.

Učenje kako da se obrati pažnja na konfiguraciju formi je model mišljenja koji se može koristiti i primijeniti i u drugim stvarima koje se stvaraju, teorijskim i praktičnim. Kako je priča komponovana, u kontekstu učenja književnosti u školi, ili kako istoričari komponuju svoje argumente, kako naučnik konstruiše teoriju – sve ove ljudske djelatnosti i kreacije mogu

da profitiraju ukoliko se obrati pažnja na konfiguraciju elemenata koji ih konstituišu. Treba da naučimo učenike da pitaju ne samo šta neko govori, već kako je neko konstruisao argumente, muzičku temu ili vizuelnu sliku. Nastavne aktivnosti treba da su tako osmišljene da se obraća pažnja na ovakve stvari, aktivnosti koje pooštavaju i čine finijom percepciju u svakoj oblasti koju podučavamo. To će zahtijevati aktivnosti koje usporavaju percepciju, više nego što je ubrzavaju.

Druga lekcija koju edukator može da nauči od umjetnosti odnosi se na formulisanje ciljeva. U zapadnjačkim modelima racionalnog donošenja odluka, formulacija ciljeva i zadataka ili standarda je kritički čin; sve što dalje sledi zavisi od verovanja da svako mora da ima osmišljen i jasno definisan kraj. Kraj je konkretizovan cilj i kada se to sprovodi u praksi dolaze ishodi koji se evaluiraju. Ako postoji neslaganje između aspiracija i postignuća, formulišu se novi zadaci i sredstva. Krug se nastavlja do kraja a ishodi se drže konstantnim. Ali, da li je to tako. U umjetnosti sigurno nije. U umjetnosti ishodi, krajevi, mogu da slede sredstva i ciljeve. Neko može da glumi a ta gluma može sama po sebi da sugeriše i nagovesti kraj. U tom procesu kraj je promenljiv, tokom rada mogu da se dese promene u odnosu na ono što je neko predvideo kao cilj. Umjetnik se predaje onome što radni proces sugeriše i na šta ga navodi. Ovaj proces mijenjanja ciljeva tokom rada je ono što Djui zove *fleksibilno postavljanje ciljeva*. Vrsta mišljenja koju fleksibilno postavljanje ciljeva zahtijeva pretpostavlja traženje i uzimanje najboljeg u okruženju gdje striktno držanje plana nije neophodno. Iskusni nastavnici dobro znaju da je najsigurniji put do pakla u učionici čvrsto držanje plana bez obzira na sve.

Kao što sam već napomenuo, mnogo više napora ulažemo u predviđanje i kontrolu nego u istraživanje i otkrivanje. Inklinacija ka kontroli i predviđanju je, na praktičnom nivou, razumljiva, ali zbog toga težimo da radimo samo one stvari koje znamo kako da kontrolišemo i predviđamo. Otvaranje ka neizvesnom nije najviši kvalitet našeg aktuelnog obrazovnog okruženja. Ali, to svakako mora biti među vijrednostima koje cijenimo. Neizvesnost treba da ima odgovarajuće mjesto u školama kakve mi želimo da stvorimo. Kako se može efekat ili vrijednost "iznenađenja" promovisati u učionici? Kakva kultura učionice je za to potrebna? Kako da pomognemo učenicima da na svoj rad gledaju kao na trenutna eksperimentalna postignuća?

Treća lekcija koju umejtnost može da poduči obrazovanje jeste da su forma i sadržaj najčešće nerazmrsivi, nerazdvojni. Kako je neko nešto rekao dio je onoga šta je rekao. Poruka je u odnosu forma-sadržaj, odnosu koji je najočigledniji u umjetnosti. Prepoznati odnos forme i sadržaja u umjetnosti ne znači negirati da u nekim operacijama u nekim oblastima forma i sadržaj jesu odvojeni. Tu mislim, recimo, na početak aritmetike, na primjer na zbir

brojeva $4 + 4$. Zbir brojeva $4+4$ može biti predstavljen na bezbroj načina: 8, osam, $////$ $////$, VIII, 300 000 – 299 92 i tako dalje. U svim ovim slučajevima aritmetički zaključak je osam, dakle isti bez obzira na formu koja je korišćena da to predstavi. Ali, za većinu stvari kojima se bavimo, odnos forma-sadržaj ima važnosti. Kako je napisana istorija, važno je. Važno je kako neko govori djetetu, važno je kako izgleda učionica, važno je kako neko priča priču. Uraditi to kako treba znači kreirati formu čiji je sadržaj ispravan za određeni cilj. Arhitektura škole može da liči na fabriku ili kuću (dom). Ako želimo da se deca osjećaju kao radnici u fabrici, naše škole treba da izgledaju kao fabrike. Forma i sadržaj su bitni i u nekim slučajevima su nerazdvojivi. Otkriće da su forma i sadržaj nerazdvojivi jeste možda najočiglednija lekcija obrazovanju od strane umjetnosti.

U umjetnosti nema zamjenljivosti elemenata (jer nema odvojenih, zasebnih elemenata), a u matematici ima. Odsustvo zamjenljivosti promovise obraćanje pažnje na posebnost. Razvijanje svijesti o posebnom je naročito važno za nastavnike, jer je način na koji podučavamo važan aspekt onoga šta tj. čemu podučavamo. Da li stvarno vjerujemo da tabele koje se objavljuju u zvaničnim dokumentima u kojima se nalazi popis predmeta koji se podučavaju jesu dobar način da se predstavi ono šta se u školama uči, ili da su rezultati na testovima stvarna slika kvaliteta obrazovanja? Forma koju koristimo da predstavimo podatke oblikuju njihovo značenje.

Blisko povezano sa ovim odnosom forma-sadržaj jeste četvrta stvar koju obrazovanje može da nauči od umjetnosti. A to je sljedeće. Ne može se sve saznatljivo artikulirati u neku jezičku formu. Ograničenja našeg kognitivnog nijesu definisana organičenijima nešeg jezika. Imamo dugu tradiciju na Zapadu koja promovise stav da znanje bilo čega zahtijeva verbalnu formulaciju. Ali, da li je zaista tačno da ono što ne možemo izgovoriti ne možemo ni znati. Značenje nečega nije ograničeno na izgovorljivost. Ove ideje ne samo da proširuju pojam o načinu saznavanja, već proširuju našu koncepciju uma. One ukazuju na kognitivne barijere koje naše podučavanje mora da istraži.

Peta stvar koju obrazovanje treba da nauči od umjetnosti vezano je za odnose između mišljenja i materijala koje koriste učenici u svom radu. Poznato je da u umjetnosti, ako želimo nešto da napravimo moramo da razmišljamo unutar okvira i mogućnosti koje nam dozvoljava medijum koji smo odabrali da koristimo. Flauta pravi određene kvalitete koje bas nikad ne bi mogao da proizvede. Slikanje akvarelama daje posebne vizuelne kvalitete koji se ne mogu ostvariti uljanim bojama. Zadatak umjetnika je da istraži mogućnosti medijuma kako bi realizovao ciljeve koje su mu važni. Svaki materijal nalaže svoje specifične zahtjeve i kako bismo ih koristili na pravi način, moramo da naučimo da mislimo unutar njih.

Gdje je sada tu paralela sa obrazovanjem, sa podučavanjem i učenjem u okviru jezika, društvenih ili prirodnih nauka? Kako se jezik mora tretirati da bismo rekli ono što želimo da kažemo? Kako učenicima da pomognemo da budu pametni sa medijumom na koji ih upućujemo da koriste i koji su kognitivni zahtjevi koje različiti mediji imaju kod onih koji ih koriste? Praviti skulpturu od drveta je jasno različit kognitivni zadatak od pravljenja skulpture u glini. Prvi slučaj ima veze sa oduzimanjem, a drugi sa dodavanjem. Biti pametan i uspješan u bilo kom domenu zahtijeva učenje kako da razmišljamo unutar medijuma. Kroz koje to različite medije pomažemo djeci da budu pametni? A koje nipoštašavamo?

Čini mi se da kompjuter ima posebno obećavajuću ulogu u obezbeđivanju učenicima mogućnosti da nauče kako da razmišljaju na nove načine. Pretpostavimo da se mogu razviti programi, a moj je utisak da oni već postoje, imaju operacije koje su izvodljive samo na kompjuteru i ne mogu se obaviti na bilo kom drugom medijumu. Nove mogućnosti po pitanju reprezentacije mogu da stimulišu naše imaginativne kapacitete i generišu forme iskustva koje ne postoje u svijetu na drugi način. Istorija umjetnosti dvadesetog vjeka je, zapravo, istorija efekata i nove tehnologije. Umjetnici uče da misle kroz nove materijale kao što su neonske cijevi i plastika, svjetlucave boje ili corfam čelik, materijale koji čine mogućom formu koju Leonardo da Vinci nije mogao da postigne. Svaki novi materijal pruža nam nove mogućnosti i napore i zadaje nove zadatke i u procesu rada s njim razvija nove načine razmišljanja. Tu se krije lekcija koju treba da naučimo u vezi sa načinima kreiranja školskog kurikuluma i vrste materijala koje omogućavamo učenicima da koriste.

Odluke koje donosimo o pomenutim stvarima imaju mnogo veze sa vrstom mišljenja koju razvijamo i njegujemo u školama. Mišljenje / um, za razliku od mozga, nije nam dato rođenjem. Um je oblik kulturnog postignuća. Vrste mišljenja koje ćemo kod djece formirati direktno su pod uticajem mogućnosti za učenje koje škola obezbjeđuje. I tu dolazimo do poente mojih zapažanja o tome šta obrazovanje može da nauči od umjetnosti. Vrste mišljenja koje sam opisao, a to je samo jedan primjer, reprezentuju vrste mišljenja koje bi, vjerujem, škola morala da promovise. Promovisanje ovakvog načina mišljenja zahtijeva ne samo promjenu u pogledu obrazovnih ciljeva, već promjenu u vrstama zadataka koje preporučujemo učenicima da preuzmu i promjenu u kriterijumima u radu učenika i nastavnika. Lekcije koje učimo iz umjetnosti ne odnose se samo na učenike nego i na nas, nastavnike.

Vinston Čerčil je jednom rekao da prvo napravimo zgrade, a onda zgrade prave nas. Da parafraziramo Čerčila, prvo kreiramo kurikulum, a onda kurikulum stvara nas. Ubijeden sam da mnogi od nas žele ne samo formu obrazovne prakse čiji nas elementi kreiraju, već oblik obrazovne prakse

koja omogućava učenicima da uče kako da kreiraju, ostvare sebe. Stoga bi se moglo reći da je obrazovanje proces učenja kako da postanemo arhitekta sopstvenog obrazovanja. To je proces koji nije strogo osmišljen i ograničen sve dok traje.

Konačno, dolazimo do motiva za angažovanje. U umjetnosti, motivacija dolazi iz estetske satisfakcije koju rad, sam po sebi, čini mogućom. Dio ove satisfakcije povezan je sa izazovom koji rad predstavlja. Rad sa materijalom zahtijeva intenzivno fokusiranje na modulaciju forme koja se javlja u materijalu koji se obrađuje. Ovakvo fokusiranje je često toliko intenzivno da se dešava da se izgubi pojam o vremenu. Rad i onaj koji radi postaju jedno. Ponekad je u pitanju taktilni kvalitet medijuma koji se koristi, njegova osjetljivost, kvalitet davanja i uzimanja. Ponekad je u pitanju mijenjanje odnosa. Umjetnost je, u nekom smislu, supermarket kad su u pitanju čula. Ali to nije najvažnije. Ono što najviše čini umjetnost je ideja. Za impresioniste ideja je bila svijetlo, za nadrealiste nesvjesno, za kubiste vrijeme i prostor, za američke umjetnike tridesetih godina dvadesetog vijeka ideja je bila običan život običnih ljudi. Ova interesovanja obezbjeđuju usmjerenje u radu, ali je kvalitet rada uvijek određen iskustvom.

Umjetnost je, na kraju, poseban oblik iskustva. Ali želim da naglasim da iskustvo koje nam pruža umjetnost nije vezano samo za ono što zovemo lijepom umjetnošću. Osjećaj životnosti i navalu emocija koje doživimo kad smo u kontaktu sa umjetnošću, možemo, takođe, obezbijediti i u idejama koje istražujemo sa učenicima, u izazovima koji se dešavaju kad nešto kritički preispitujemo i istražujemo i kroz apetit za učenjem koji kod učenika stimuliramo. Dugoročno gledano, to su satisfakcije koje najsigurnije obezbjeđuju želju za doživotnim obrazovanjem.

Sada se možemo pitati da li je koncepcija obrazovanja koja na ovaj način koristi umjetnost kao ideal uopšte realna? Da li tražimo previše? Moj odgovor je da su ideali uvpjek nedostižni. Tako stoji stvar i sa obrazovnim idealima. Umjetnost obezbjeđuje ideale koji su američkom obrazovanju potrebni sada nego ikad ranije. To kažem zbog toga što su u našim životima sada više nego ikad potrebne sposobnosti da se nosimo sa konfliktnim porukama, da prosuđujemo u situacijama gdje nema pravila, da se suočimo sa dvosmislenostima i da odredimo više rješenja problema sa kojima se suočavamo. Današnji svijet nema uvijek jedan tačan odgovor na neka pitanja, ili jasno rješenje problema. Treba da budemo osposobljeni ne samo da proizvodimo nova rješenja, već treba, prije svega, da imamo osjećaj za sve osobenosti situacije u kojoj se nalazimo, ili s kojom se suočavamo. Drugim riječima, forme mišljenja koje umjetnost stimulira i razvija daleko više odgovaraju stvarnom svijetu u kojem živimo.

Ono o čemu govorim je školska kultura u kojoj je važnije istraživanje nego otkriće, u kojoj se više vrijeduje iznenađenje nego kontrola, više pažnje se posvećuje onome što je promjenljivo nego onome što je standardno, više interesovanja je vezano za ono što je metaforično nego literarno. To je obrazovna kultura koja ima veći fokus na postajanje nego na ono što jeste, na imaginativno nego na činjenično, više vrijeduje nego što mjeri i koja više podstiče kvalitet putovanja ka znanju nego brinu dostizanja destinacije. Govorim o novoj viziji toga šta obrazovanje treba da bude i čemu škole služe..."⁵

Šta i na koji način umjetnost može da promijeni kad je u pitanju iskustvo? učenja

Poznati profesori američkih nastavničkih i umjetničkih fakulteta učestvovali su u istraživanjima i na osnovu sedam obimnih studija koje se bave time kako se može pojačati efikasnost učenja uopšte i povećati školsko postignuće kod učenika koji su uključeni u raznovrsna umjetnička iskustva, napravili su izvještaj pod naslovom *Uticao umjetnosti na učenje*. (Arts Education Partnership, Champions of change) Kao rezultat različitih ispitivanja, istraživači su došli do podataka da učenici mogu da dostignu više nivoa postignuća ukoliko su uključeni u izučavanje umjetničkih oblasti. To posebno važi za učenike koji žive u depriviranim okolnostima bilo koje vrste.

Ispitivanje na uzorku od 25 000 učenika pokazuje da su učenici koji su bili visoko uključeni u umjetničke nastavne i vannastavne aktivnosti pokazuju bolje postignuće u svim ostalim nastavnim oblastima. Kako je uključenost i zanimanje za umjetnost povezano sa boljim socioekonomskim statusom učenika i njegove porodice, može se zaključiti da su zbog toga pokazani bolji rezultati i u drugim oblastima učenja, jer su oni generalno bolji kod učenika iz nedepriviranih sredina. Međutim, kada su istraživači izdvojili rezultate grupe siromašnijih učenika, odnosno onih čiji su roditelji manje obrazovani, i kad se kod njih pogledaju učenici koji su više uključeni u umjetničke aktivnosti, zapaža se, takođe, da oni mnogo bolje rezultate pokazuju i u drugim predmetima. Takođe se zapaža da su mnogo veće razlike kod siromašnijih učenika, kad je u pitanju učešće u umjetničkim aktivnostima na bolje generalno postignuće ili slabo učešće, nego kod boljestojećih. Jedan od bitnijih zaključaka istraživanja jeste i činjenica da učenici koji su konstantno i duboko uključeni u muzičke i

⁵ Eisner, E, *Šta obrazovna praksa može da nauči od umjetnosti*, International Journal of Education and the Arts/ Međunarodni žurnal za obrazovanje i umjetnost, Volume 5 Number 4, oktobar 14, 2004

dramske aktivnosti, postižu daleko bolje rezultate u matematici i čitanju – te dvije stvari su u visokoj korelaciji.

Ova istraživanja obogaćena su poređenjima učeničkog dostignuća u 14 problematičnih škola u Čikagu. U pitanju su škole koje su imale vrlo loše rezultate i slabo motivisane učenike (jer se nalaze u siromašnim crnačkim kvartovima). U njima je nekoliko godina prije ovog istraživanja započet projekat arts - integrated kurikulum (kurikulum u kojem je umjetnost integrisana sa svim ostalim oblastima). Škole su na taj način vrlo brzo povećale efikasnost, a učenici dostignuće. U poređenju sa drugim školama u susjedstvu, ovih 14 škola napravilo je velik skok i dostignuće učenika se povećalo u svim nastavnim oblastima.

Kao zanimljivo, pominje se još jedno istraživanje koje je trajalo čitavu deceniju – proučavane su škole u kojima su za učenike iz depriviranih sredina osmišljene vannastavne aktivnosti iz tri oblasti – sportskih i naučnih, umjetničkih i onih vezanih za uključivanje u život lokalne zajednice. Rezultati istraživanja pokazuju da su učenici koji su bili uključeni u ove programe pokazivali bolje rezultate u svim školskim predmetima, u poređenju sa svojim prethodnim rezultatima i u poređenju sa učenicima koji nijesu pohađali ove vannastavne aktivnosti, a potiču iz sličnih depriviranih porodica. Kad su malo detaljnije proučavali tri programa ponaosob, istraživači su došli do podataka da su mladi koji su bili uključeni u umjetničke programe davali najbolje rezultate u školskom postignuću. Rukovodilac istraživanja smatra da je to zbog toga što kombinacija "različitih uloga, rizika i pravila" koje prožimaju umjetničke programe imaju velik uticaj na život mladih.

Istraživači su pokušali da daju odgovor na pitanje na koji način umjetnost mijenja iskustvo učenja i došli su do sljedećih zaključaka. Kada je podučavanje iz oblasti umjetnosti dobro osmišljeno, ono mladim ljudima obezbjeđuje autentično iskustvo učenja koje angažuje um, srce i tijelo. Iskustvo učenja je tada za djecu realno i ima značenje. Dok se učenje u drugim oblastima često fokusira na razvoj jedne vrste vještina ili talenta, umjetnost po svojoj prirodi angažuje više različitih vještina i sposobnosti. Angažovanje u umjetnosti, bilo da se radi o vizuelnoj umjetnosti, drami, muzici, plesu ili sličnom, razvija i pospješuje kognitivne, socijalne i lične kompetencije.

Istraživači koji su radili na ovih sedam studija, radili su odvojeno i rezultate prezentovali nezavisno jedni od drugih, ali se svi slažu u sljedećim nalazima:

Umjetnost doseže do onih učenika do kojih inače nije bilo lako doprijeti. Mladi ljudi koji su izopšteni iz škole ili drugih lokalnih institucija u velikom su riziku da dožive neuspjeh u životu. Istraživači su došli do zaključaka da je umjetnost razlog, i često jedini razlog, za angažovanje u školskim ili

vanškolskim aktivnostima. Ovi mladi ljudi bili bi inače ostavljeni bez pristupa zajednici onih koji uče i razvijaju se. Druga istraživanja iz oblasti obrazovanja rađena u posljednjoj deceniji ukazuju na to da postoje različiti stilovi učenja. Ovo istraživanje takođe ukazuje na primjere mladih ljudi koji se smatraju lošim učenicima upravo zbog konvencionalne nastave koja ih ne angažuje. Ovi "problematici" učenici često postaju veoma uspješni u okruženju u kojem je umjetnost glavni sadržaj učenja. Uspjeh u bavljenju umjetnošću postaje most ka učenju i uspjehu u ostalim obrazovnim oblastima.

Umjetnost povezuje učenika sa samim sobom i sa drugim učenicima. Kreiranje umjetničkog djela je vrlo lično iskustvo. Učenik se oslanja na lična iskustva i snage da bi došao do rezultata. Angažovanjem cjelokupne ličnosti učenik ima osjećaj kako ulaže sebe na način koji ide dalje od "znanja tačnog odgovora".

Umjetnost transformiše okruženje za učenje. Kada umjetnost dobije centralno mjesto u sredini za učenje, onda škola i druga okruženja postaju mjesto za istraživanje. Kada se uslovi za učenje promijene, tada "zidovi" između učionica i disciplina nestaju.

Umjetnost je izazov i za nastavnike i tjera ih da stalno uče. To daje dobar primjer učenicima, jer shvataju da je učenje kontinuirani proces koji izaziva zadovoljstvo. Nastavnici moraju da uče i da se usavršavaju, jer u programima gdje umjetnost ima značajnu ulogu nema gotovih odgovora, nema konačnih i utvrđenih rješenja, nastavnik je organizator i "trener".

Umjetnost obezbjeđuje nove izazove i učenicima koji se već smatraju uspješnima. Striktnost i ograničenja su barijere za postizanje uspjeha. Umjetnost može da ponudi neograničene izazove.

Umjetnost, prema istraživačima, povezuje iskustvo učenja sa svijetom stvarnog rada. Svijet rada se promijenio i iskustva koja se stiču izučavanjem umjetnosti mogu da pomognu da se mladi uključe u savremeni svijet rada – u kojem su najvažnije ideje, sposobnost da se generišu i ostvare ideje i da se komunicira sa njima. Radom u kabinetu za umjetnost, učenik uči i uvježbava vještine neophodne za njegovo buduće radno mjesto, bilo da radi u operi ili u službi najsavremenije tehnologije.

LITERATURA

Mitrović, D, *Savremeni problemi estetskog vaspitanja*

Djui, Dž, *Škola i društvo*, Izdavačka knjižarnica Rajković, Beograd, Savremena pedagoška biblioteka, Zavod za savremenu pedagogiju, 1937

Eisner, E, *Šta obrazovna praksa može da nauči od umjetnosti*, International Journal of Education and the Arts, Volume 5 Number 4, 2004
Read, H, *Education Through Art*, London, 1945/ 58
Dewey, J, *Art as Experience*, New York: Balch and Co, 1934
Gardner, H, *Art Education and Human Development*, J.Paul Getty Trust, 1990

AESTHETIC EDUCATION – ITS NATURE, ROLE IN THE DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL AND ITS POSITION IN FORMAL SCHOOLING

Abstract:

Aesthetic education is a holistic approach to the teaching and learning that is exclusively performed in a partnership of teacher and student. This process depends on understanding of oneself and the world surrounding us, through active acquiring the meaning of art works. It is believed art can be taught only in an active, experimental way. This process includes activities so designed to explore formal elements of every artistic form, through creation of art works, active thinking, examination and contextual research. Through such a process, participants of educational situation are able to develop understanding of the process of art creation and perceptive skills as well as the understanding of aesthetic experiences of other educational and life experiences. Aesthetic education is not only a significant means of personal expression but also an important stimulus for development of cognitive and perceptive skills. This paper is an attempt to explain the function of art and art education for the development of an individual, what modes are there to be exercised to accomplish such goals in the milieu of formal education, why we need art education in school and finally if art has a capacity to broaden and change the experience of learning.

Tatjana NOVVIĆ¹

ULOGA/E NASTAVNIKA U REFORMISANOJ ŠKOLI

Rezime

U vremenu sveobuhvatnih promjena vaspitno-obrazovnog sistema, stručno usavršavanje nastavnika, jedna je od najvažnijih aktivnosti i zadataka kreatora prosvjetne politike, a, istovremeno pravo i obaveza svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Nastavnici su voditelji u procesu učenja i razvoja, edukatori, organizatori i inovatori. Oni su članovi timova i različitih zajednica za učenje. U poziciji su da unaprjeđuju kako vlastite, tako i kompetencije djece, roditelja, saradnika. Ma kako bile dobro osmišljene reformske intencije u kontekstu konceptualnog složaja programskih, organizacionih i zakonskih mjera, na pozitivne ishode nije moguće računati bez kadrovskog potencijala.

Ključne riječi: reforma, nastavnička uloga, partnerstvo, timski rad, usavršavanje, profesionalni interaktivizam...

Uvod

Kad je riječ o reformi obrazovnog sistema, uopšte, neophodno je govoriti o društvenim uslovima, pretpostavkama, teorijsko-filozofsko-pedagoškim paradigama, kontekstualnim determinantama, pogledima na dijete i djetinjstvo, iskustvenim-tradicionalnim obrazovnim vrijednostima, koje čine okvir za koncipiranje promjena, fragmentarno ili cjelovito, na širem planu. Tu su i projekti ili edukativni programi, pilotski izvedeni u odabranim sredinama, koji, u manjoj ili većoj mjeri predstavljaju modele za promišljanje, dooblikovanje i prenošenje stečenih pozitivnih iskustava na druge korisnike u obrazovnim institucijama.

Nakon prilično nestabilnog perioda i svih dešavanja tokom devedesetih godina na ovim prostorima (bivše Jugoslavije), te raslojavanja šireg društvenog sistema na posebne sisteme, postepeno sazrijeva potreba za opštim reformama

¹ Dr Tatjana Novović, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

u novonastalim društvenim okolnostima (na području Crne Gore) i, shodno tome, promjenama u segmentu obrazovanja. Može se reći da je svaka reforma praćena razlozima i zahtjevima za novim promjenama. To je jedinstvena težnja unutar obrazovnih sistema čak i u potpuno različitim ambijetalnim okvirima. Potreba za fundamentalnim zahvatom u izmjene postojećeg obrazovnog sistema je posljedica spoznaje da tekuće fragmentarne intervencije i korekcije na površini sistema ili u pojedinim segmentima, ne zadovoljavaju dublje potrebe i sve jasnije zahtjeve koji stižu iz obrazovne prakse.1.Dr

Istina, inovacije mogu zalaziti u sistem u cjelini-globalno (reforma), ili u neke njegove djelove-parcijalno (promjene). Inicijativa može poticati od profesionalaca praktičara, ali početni impuls za promjenama u obrazovnom sistemu može emitovati administrativni establišment usljed sveopštih društvenih reformi -strategije »odozgo nadolje« ili »odozdo nagore« (Fullan, M., 1999). U svakom slučaju, promjene se neposredno odnose na profesionalni status nastavnika, kao i neke važne aspekte njihovog poziva i uloga.

1. Promjene obrazovnog sistema u Crnoj Gori i profesionalne potrebe nastavnika

U našim okvirima se, inicijalno, postavilo pitanje realnih očekivanja u pogledu koncipiranja promijenjenog sistema prilagođenog novonastalim okolnostima u Crnoj Gori, prioriteta, dobrih strana dosadašnjeg rada, koje treba zadržati, optimalnog i uvremenjenog intervenisanja. Dok je prethodni sistem bio centralistički i hijerarhijski izgrađen, sa statično pozicioniranim ulogama u institucijama, nosiocima obaveza i moći, nastojanje reformatora je usmjereno ka uvažavanju osobenosti obrazovnog konteksta i autonomije nastavnika. Izazovi, akcije i odgovornost u pogledu reformskih izbora i načina implementacije novih rješenja, nijesu u nadležnosti nekoliko vodećih ljudi, već pripadaju brojnim neposrednim i posrednim akterima i kreatorima »škole kao organske zajednice onih koji uče« (Fullan, M, 2005). Međusobna razmjena, stalno preispitivanje mišljenja, kooperativno ponašanje utiču na proces promjena. Brojni projekti, seminari, okrugli stolovi i debate o obrazovanju, sugestije i iskustva stranih eksperata, predstavljaju uvod u proces oblikovanja nove obrazovne koncepcije, polazeći od holističkog pristupa- izrada novog kurikuluma, individualizacija vaspitno-obrazovnog procesa, edukacija stručnog i rukovodećeg kadra, inkluzija djece sa posebnim potrebama, praćenje, procjenjivanje i ocjenjivanje zasnovano na standardima i taksonomskim kriterijumima.

Za devetogodišnju osnovnu školu urađeni su primjereni udžbenici za djecu i priručnici-vodiči za nastavnike. Udžbenici su interpretativnog

tipa, prilagođeni razvojnim mogućnostima djece, otvoreni za dijalog i dalju razradu.

Sve navedene promjene postavljaju nove zahtjeve pred profesiju nastavnika na svim nivoima.

Pored neophodne obuke za obnavljanje znanja i usavršavanje vještina za posredovanje stručnih sadržaja, pojavljuju se i dvije važne oblasti interesovanja-informacione i komunikacione tehnologije i školski menadžment.

Profesionalna nesigurnost i zebnja nastavnika nastala kao prirodna posljedica reformskih promjena, se može ublažiti sistematskim usavršavanjem i aktivnim preispitivanjem vlastite pedagoške prakse putem odgovaranja na konkretna pitanja i pokušaje neposrednog rješavanja tekućih problema .

2. Uloga nastavnika u okviru novog obrazovnog koncepta

Uloga kao termin i logički konstrukt obrazlaže se polazeći sa različitim stručnih i naučnih stanovišta. »Konceptija uloge nastavnika uključuje naučno utvrđena i u stručnoj praksi provjerena saznanja o optimalnoj strukturi aktivnosti nastavnika u raznim oblastima pedagoškog rada, o načinima usvajanja, menjanja i unapređivanja tih aktivnosti« (Havelka, 2000). Dosadašnja konstelacija komponenti obrazovnog sistema (tradicionalni model)–planovi i programi detaljno struktuirani i unificirani, statični radni ambijent, koji, u dobroj mjeri utiče na sužavanje mogućnosti za primjenu različitih oblika i metoda rada, siromašnija interakcija i, dominantno, jednosmjerna komunikacija-od nastavnika ka učeniku, sumativna evaluacija, procjenjivanje i ocjenjivanje, tehnička i prostorna (ne)opremljenost i organizovanost škole, zahtjevi u pogledu stručnog obrazovanja nastavnog kadra idr. uticali su na ukupno profesionalno ponašanje nastavnika. Njihova uloga je rezultat niza okvirnih činilaca koji dobrim dijelom determinišu pravce djelovanja u nastavi. No, postoje neke univerzalijske u pogledu ostvarivanja uloge nastavnika koje proizilaze iz stepena njihovog stručnog obrazovanja i ličnih osobina ili karakternih crta. Ove pomenute osobenosti nastavnika, kao jedinstvenog profesionalca, prisutne su u različitim obrazovnim, kulturološkim kontekstima i, definitivno doprinose načinu realizovanja njihove profesionalne uloge.

Postoje različite uloge zavisno od pozicija, očekivanja, koje dati kontekst profilise. Na širem planu, globalno-govorimo o očekivanjima vezanim za određenu ulogu a na konkretnom nivou mislimo na način izvođenja, tj. realizovanja uloge (Pavlović i Pavlovski, 2000.). »Uloga je obrazac aktivnosti i odnosa koji se očekuju od osobe koja zauzima određeno mjesto u društvu i od drugih u odnosu na tu osobu« (Bronfenbrener, 1997, str. 97). Za ulogu se vezuju određena očekivanja. Čak se društvena očekivanja, vremenom prerasla

u kulturne stereotipije, vezuju za te uloge u datom društvu. Poimanje uloge i očekivanja vezana za, konkretno nastavničku ulogu, zavise od niza činilaca: prosvjetna tradicija jednog podneblja, na koju se naslanjaju nove generacije stručnjaka, obrazovne i vaspitne koncepcije koje determinišu okvire za realizovanje krucijalnih ciljeva, zadataka, planiranje i programiranje, kao i profesionalne preporuke praktičarima.

Vaspitno-obrazovni proces i njegovi ishodi uslovljeni su, kako programom u užem smislu, tako i strukturalno-personalnim razlozima (Pešić, 1989).

U kontekstu nove koncepcije škole, te u skladu sa otvaranjem obrazovne institucije unutra kao i prema okruženju, nastavnici nužno usvajaju nove profesionalne vještine omogućavajući partnerima zainteresovanim za život ove institucije, integrisanje u procese odlučivanja u kontekstu škole.

Sa intenzivnijim profesionalnim usavršavanjem slika nastavnika o njima samima se mijenja. Njihova kompetencija je cio svijet djeteta, a ne posebne oblasti i izolovana polja učenja.

Naglašeni cilj obrazovanja u okviru obaveznog školovanja je *učiti učenike da uče*, putem obezbjeđivanja suportivne sredine koja podstiče na primjenu različitih sazajnih postupaka i osnaživanje životno važnih vještina, kompetencija i vrijednosti.

Pored navedenih zahtjeva u pogledu profesionalnog preusmjeravanja, stručnog usavršavanja, nastavnici imaju i nove zadatke, proizašle iz novodobijene, rekonceptualizovane profesionalne uloge. U novoj školi dobijaju priliku da, osim podsticanja djece na zajednički rad i saradnju i sami unaprjeđuju vještine kooperativnog učenja, da razmjenjuju profesionalna i stručna znanja, uče jedni od drugih, ostvaruju kvalitetniji profesionalni interaktivizam.

Sistem profesionalnog usavršavanja nastavnika implicira preispitivanje postojećeg koncepta nastavničkog poziva-kvalitetno i permanentno obrazovanje nastavnika, jedinstveni sistem školovanja i profesionalnog napredovanja, izmijenjeni pogled na nastavu, učenje i mjesto škole u zajednici. Dakle, nastavnicima su potrebna specifična znanja i vještine kako bi vlastitu autonomiju kompetentno i zalački koristili u radu i donošenju odluka. Najvažniji dio profesionalnog sazrijevanja dešava se u samoj školi.

Uloga nastavnika se uslozjava i od njega se očekuje da stalno uči, inovira vlastitu praksu, uključuje se u različite timske aktivnosti i postaje *živi agens promjena* u obrazovnoj i široj sredini (Ivić, Pešikan..., 2001).

3. Nastavnik u reformisanoj školi- profesionalni izazovi i razvoj

*Svako ko podučava,
činom podučavanja uči,
a svako ko uči, činom učenja podučava.*

- Paulo Freire

Opšti cilj usavršavanja nastavnika putem planirane obuke je sveukupno unaprjeđivanje njihove profesionalne spremnosti i doprinos aktuelnoj reformi vaspitno-obrazovnog sistema Crne Gore. U vremenu sveobuhvatnih promjena vaspitno-obrazovnog sistema, stručno usavršavanje vaspitača, učitelja, nastavnika, stručnih saradnika i direktora, jedna je od najvažnijih aktivnosti i zadataka Zavoda za školstvo, a, istovremeno pravo i obaveza svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Vaspitači, učitelji, nastavnici su voditelji u procesu učenja i razvoja, edukatori, organizatori i inovatori. Oni su članovi timova i različitih zajednica za učenje. U poziciji su da unaprjeđuju kako vlastite tako i kompetencije djece, roditelja, saradnika u *društvu učenja i znanja*. Ma kako bile dobro osmišljene reformske intencije u kontekstu konceptualnog složaja programskih, organizacionih i zakonskih mjera, na pozitivne ishode nije moguće računati bez kadrovskog potencijala i, uopšte, pogodne dispozicije ljudskog resursa. U krajnjoj liniji, cilj stručnog usavršavanja je i osvješćivanje značaja i potrebe permanentnog samousavršavanja i obogaćivanja praktičnog iskustva. Promjene zahtijevaju pripremu nastavnika za partnerski, saradnički, kooperativni rad, primjenu i praćenje implementacije novih programa i razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja, u skladu sa postojećim dokumentima i strateškim pravcima razvoja reformisanog obrazovnog sistema.

Nova koncepcija stručnog usavršavanja utemeljena je na naučnim saznanjima, aktuelnim empirijskim indikatorima i potrebama obrazovnog sistema u Crnoj Gori.

Program obuke nastavnika, osmišljen i struktuiran u skladu sa ključnim ciljevima reforme (prema odgovarajućoj vremenskoj dinamici), na bazi konsenzusa stručnih autoriteta- kreatora nove obrazovne koncepcije, o prioritetima, su namijenjeni nastavnicima koji nastavu izvode po programu devetogodišnje osnovne škole, kako bi dobili dodatna znanja potrebna za rad u novoj osnovnoj školi.

Programom obuke Zavoda za školstvo, tematski su pokriveni sadržaji vezani za aktuelne promjene, a posebna pažnja se posvećuje izradi novog kurikuluma, primjeni aktivnih metoda učenja i nastave, uz poštovanje dječjih prava i uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitno-obrazovni sistem.

Zavod za školstvo izdaje svake školske godine Katalog stručnog usavršavanja (u skladu sa Pravilnikom o programu i organizaciji oblika stručnog usavršavanja nastavnika-sl. list RCG, 20-04), kao zbirni pregled programa stručnog usavršavanja, namijenjen nastavnicima u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama.

(Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika Zavoda za školstvo sadrži naručene i ponuđene programe. Za svaki program navedeni su podaci-naziv i autor programa, institucija koja podržava program, koordinator, ciljevi, vještine koje se unaprjeđuju, očekivani efekti, teme, ciljna grupa, trajanje obuke).

3.1. Kratak osvrt na sadržaj programa obuke za nastavnike

Na osnovu analize potreba za stručnim usavršavanjem, koja se temelji na sagledavanju i procjeni postojećih resursa u aktuelnoj konstelaciji obrazovnog sistema na svim nivoima, a imajući u vidu polazišne principe reformisanog obrazovnog sistema, u svim segmentima urađena je strategija stručnog usavršavanja nastavnika u Crnoj Gori. Osnovna intencija nosilaca predstavnika Odsjeka za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika, pri Zavodu za školstvo Crne Gore je pružanje podrške i funkcionalno pripremanje nastavnika, na svim nivoima za primjenu savremenih obrazovnih principa kroz različite komponente, kao i dalje preispitivanje i unapređivanje postojećih rješenja. Planirani sistem obuke je potrebno dalje razvijati kroz stručno usavršavanje i intenzivniju saradnju aktera različitih obrazovnih institucija.

S obzirom na činjenicu da je kurikularni okvir reformisanih programa za devetogodišnju osnovnu školu proizašao iz konstruktivističke teorijske paradigme, na seminarima se obrazlažu i analiziraju suština, smisao i značaj ovog pristupa. Detaljno se predstavlja novi nastavno-ciljni i procesno-razvojni programski okvir, s jasnom intencijom da se uoče i sagledaju prednosti i nove mogućnosti saznavanja i učenja na ovaj način, u odnosu na prethodni didaktizirani (sadržajni) pristup planiranju i programiranju.

To je prilika da se prouče, analiziraju i preispitaju projektovani ciljevi- ishodi u novim programima, te da se uoče i markiraju međupredmetne korelacije.

Jedan od modula posvećen je planiranju radnog ambijenta. Za vaspitače i učitelje koji nijesu učestvovali u programu obuke i realizaciji Projekta »Korak po korak« planirano je detaljno predstavljanje »nove učionice u novoj školi«, s ciljem da primjereno i funkcionalno struktuiraju radni ambijent i prilagode aktivnosti potrebama djece u adekvatno opremljenim centrima interesovanja- učenja.

U okviru posebnog modula analizira se nastava jezika i književnosti, predstavljeni su umjetnički i neumjetnički tekstovi i komunikacijski model kao okvir za prirodniju adaptaciju djeteta na aktualni životni, društveni prostor i zahtjeve sredine. Posebno se ukazuje na značaj psihološke osnove početnog opismenjivanja.

Slijedi priča o razvijanju predčitačkih vještina i značaju pisanog teksta, razvijanju glasovne osjetljivosti i načinu primjene azbučnog načela (Katalog s).

U okviru programa obuke, naglašava se uloga i važnost igara i aktivnosti za podsticanje učenja i različitih vještina. U radnom ambijentu je posebno predstavljen i naglašen značaj primjerenog i funkcionalnog struktuiranja centara za učenje i igru. Stručnjaci koji su oblikovali kurikulume imali su u vidu činjenicu da igra najprirodnije angažuje dječje kognitivne, emocionalne, socijalne, motoričke potencijale obezbjeđujući, na taj način saznanja pogodna za transfer, usavršavanje i preradu. Igra doprinosi sticanju složenijih vještina i kompetencija za razliku od tradicionalnih načina učenja. Tako se uspostavlja prirodno jedinstvo između programa kao spolja projektovanog modela i dječjeg unutrašnjeg programa, pa je za očekivati da će efekti vaspitno-obrazovnog procesa biti potpuniji a dječji razvoj široko potpomognut, osnažen i ubrzan ukoliko se putem igrovnih aktivnosti budu ostvarivali važeći nastavni ciljevi, shodno mogućnostima. U procesu igre se dešava prelazak od motiva kao nesvjesno determinisanih afektivnih intencija ka motivima sa uopštenim namjerama. Ni jedna druga djelatnost ne sadrži takvo emocionalno obojeno uključivanje u svijet odraslih i njihovih društvenih funkcija kao igrovna aktivnost. Igra podržava proces »decentracije« i omogućava kooperativnu aktivnost djece. Osim sazajnog napredovanja dijete kroz igru usavršava cjelokupnu spretnost i ponašanje.

Iskustvo koje dijete stiče putem igre ima integrativni karakter jer omogućava učenje u kontekstu, ukotvljeno u pojmovnu mapu, koju je pocelo da izgrađuje. Učenje proizilazi iz eksploracije, koja je, dobrim dijelom dio igrovne aktivnosti. Kako su, očigledno, igra i razvoj u recipročnom odnosu, to je razumljiva intencija da se program učenja oživi ili revitalizuje uvođenjem igrovnih aktivnosti u vaspitno-obrazovni proces za djecu na ranom uzrastu. Socijalna razmjena koju dijete ostvaruje u igri doprinosi oslobađanju od egocentrizma, osnaživanju logičkog rezonovanja i usavršavanju misaonih operacija kroz konstantno rekonstruisanje iskustva i korišćenje kombinatorike za oblikovanje novog, sopstvenog modela stvarnosti.

Poseban modul posvećen je predstavljanju novog programa za matematiku i primjeni različitih nastavnih metoda i aktivnosti u prilagođavanju i približavanju ciljeva iz ove oblasti šestogodišnjacima. Analiziraju se ciljevi i promišljaju efikasniji putevi njihove operacionalizacije kroz igrovne aktivnosti i povezivanje sa ostalim oblastima.

S obzirom na činjenicu da je način ocjenjivanja u reformisanom obrazovnom sistemu promijenjen, posebno je koncipiran seminar posvećen toj problematici. Nastavnicima su obrazložene osnove i principi opisnog ocjenjivanja u kontekstu promijenjenog kurikuluma i nastavno-ciljnog planiranja. Markirani su i obrazloženi razlozi za uvođenje novog modela ocjenjivanja i prednosti analitičkog u odnosu na globalni pristup. Apostrofirane su funkcije i način ocjenjivanja u odnosu na projektovane programske standarde.

Na seminarima su razrađeni i obrazloženi principi kooperativnog učenja, uopšte, i kroz posebne oblasti. Posebno je naglašen značaj izgrađivanja i osnaživanja vještina timskog funkcionisanja. Timski rad razumijemo kao kooperativni socijalni oblik organizacije i učenja, u kojem nastavnici sa svojim učenicima skupa planiraju, izvode i kritički kontrolišu vrijednosti cjelokupnog vaspitno-obrazovnog procesa. To je oblik rada koji podrazumijeva personalnu i programsku integraciju, koja se odražava na povezivanje učitelja i ostalih sudionika vaspitno-obrazovnog procesa u obrazovnoj instituciji i van nje pri realizovanju zajedničkog programa sa određenom grupom dječuečenika (Polak prema Poljak, 1991, str. 177). Usklađivanje različitih stručnih, pedagoško-psiholoških i didaktičkih pogleda doprinosi izgrađivanju novih spoznaja za sve učesnike, novih vještina i interesovanja. Socio-kognitivni konflikt, nastao kao posljedica interdisciplinarne razmjene doprinosi promjeni stavova i nadogradnji subjektivnih pogleda na profesionalnu djelatnost-implicitnu pedagogiju profesionalaca.

Obuka nastavnika za primjenu novih programa u reformisanoj, devetogodišnjoj osnovnoj školi, obuhvatila je značajan broj već poznatih segmenata iz programa obuke nastavnog kadra za realizaciju projekta **Korak po korak**.

Pretpostavka kreatora i organizatora obuke je bila da će prvi koraci u realizaciji reformskih rješenja biti uspješniji i otvoriti »obećavajuću« perspektivu i sljedbenicima, ukoliko se startuje sigurnije i ako novi programi budu »u rukama« već prilično pripremljenih profesionalaca, koji su stekli nova iskustva po pitanju organizovanja otvorenije i fleksibilnije radne sredine usmjerene na dijete.

4. Inicijalno obrazovanje nastavnika i profesionalni razvoj

Novim konceptualnim rješenjima, koja poentiraju temeljne promjene u obrazovnoj vertikali, posredno je trasiran pravac izmjena na Univerzitetu, kako bi inicijalno školovanje nastavnika i njihovo stručno usavršavanje bilo u kontekstu pomenutih reformskih strateških ciljeva. Profesionalni

razvoj nastavnika temelji se na kompleksnom modelu saradnje niza ključnih institucija koje su, sa aspekta različitih nivoa stručne, profesionalne nadležnosti uključene u kreiranje jedinstvenog nastavnog procesa i ambijenta (fakulteti, istraživačke institucije, škole, profesionalna udruženja..). Nasuprot prethodno iznijetom, u našoj obrazovnoj sredini, uglavnom je preovlađivala statična koncepcija obrazovanja nastavnika, koja je fokusirana na relativno kratak period inicijalnog obrazovanja. Stoga je bilo neophodno ponovo razmotriti ciljeve i planove inicijalnog obrazovanja nastavnika, ulogu profesionalnog razvoja, odnosa između programa obrazovanja nastavnika, škola i nastavničke profesije.

Jedno od ključnih pitanja koje je zahtijevalo ozbiljno razmatranje i vrlo određeno planiranje slijedećih koraka, vezano je za inicijalno obrazovanje nastavnika kao i za proces njihovog kontinuiranog usavršavanja. Marris ističe, da je profesionalni identitet nastavnika, konglomerat ličnih iskustava i iskustava svih, koji su tu struku gradili prije njih i zajedno sa njima te stečene mudrosti o tome kako da se efikasnije realizuje nastava. Stoga nije čudno što nastavnici teže da održe postojeće stanje što duže. Promjene prijete da dovedu u pitanje pomenuta iskustva a time i vještine koje su bile u primjeni, da naruše fine racionalizacije i kompenzacije, pomoću kojih su usklađivali različite aspekte vlastitog položaja (Marris, v. Fullan, 1991, str.36).

»Zakovitosti« stručnog usavršavanja se mogu sagledavati iz ugla različitih teoretskih pogleda na znanje, nastavu i učenje.

Tradicionalno poimanje profesije nastavnika temelji se na biheviorističkom poimanju učenja i transmisijskom modelu nastave, pozitivističkom modelu pedagoškog istraživanja, tehničko-racionalnom poimanju profesionalnog djelovanja i stručnog razvoja. Na drugoj strani, kritičko-refleksivno poimanje nastavničke struke temelji se na kognitivno-konstruktivističkom učenju i nastavi, paradigmi znanja i modelu pedagoškoga istraživanja, alternativnom poimanju profesionalizma. Po Tehartu, nastavnici u procesu stručnog napredovanja izgrađuju profesionalne kompetencije na tri područja-na kognitivnom, praktičnom i moralnom. Na sva tri područja, prepliću se »2 R«-refleksija i rutina (Valenčić-Zuljan, 2001). Profesionalni razvoj predstavlja cjeloviti proces rasta, koji zahvata ličnu, socijalnu i uže stručnu ravan.

Nastavnikov profesionalni razvoj je, u tom kontekstu, shvaćen kao iskustveno učenje, koje vodi drugačijem poimanju nastave, za koju je značajno poentiranje učenikove aktivne uloge u vaspitno-obrazovnom procesu i preuzimanje odgovornosti za vlastiti razvoj (Valenčić-Zuljan, 2001). Shodno tome, zaključujemo da je suštinski činilac nastavnikovog stručnog napredovanja- kritička refleksija i razrješavanje temeljnih pitanja koja proizilaze iz ličnog iskustva i interakcije i saradnje sa djecom i kolegama. Nastavnik je »razmišljajući praktičar« i »kritički profesionalac«.

Cilj stručnog usavršavanja nastavnog kadra za rad u uslovima reformisanoj školi je ukupno unaprjeđivanje kvaliteta rada u smislu doprinosa aktuelnoj reformi. Pod inoviranjem i unapređivanjem kvaliteta rada nastavnog kadra podrazumijevamo upoznavanje nastavnika sa novim zahtjevima na polju primjene otvorenog kurikuluma, različitih metoda i oblika rada, kreiranja otvorenijeg radnog ambijenta koji omogućava kompleksniju interakciju, višesmjernu komunikaciju, individualizaciju i diferencijaciju vaspitno-obrazovnog procesa.

Načelno, postoji konsenzus oko toga da obrazovanje nastavnika treba da bude otvoren i dinamičan sistem, dio kontinuiranog procesa profesionalnog razvoja. Istraživanje i usavršavanje u obrazovanju kao i istraživačka kultura nastave i učenja u obrazovanju nastavnika mogu se smatrati ključnim komponentama dinamičnih sistema učenja i usavršavanja. To, međutim znači konkretne zajedničke akcije na putu promovisanja i razvijanja kulture permanentnog usavršavanja. Sistemska reforma obuke nastavnika zahtijeva blisku vezu istraživanja i razvoja u obrazovanju, početnog obrazovanja nastavnika i konkretan rad nastavnika u školama. U tom smislu neophodno je da se akteri u obrazovanju, sa različitih pozicija i nivoa uključe u jedinstvenu zajednicu za učenje. Time se odvajaju od tradicionalnih modela u procesu donošenja odluka i uspostavljaju timsku profesionalnu uzajamnost ključni akteri u obrazovnom i društvenom sistemu.

Proces permanentnog profesionalnog usavršavanja implicira:

- inicijalno obrazovanje,
- inicijalno davanje licenci ili sertifikata,
- uvođenje nastavnika u nastavni proces,
- obrazovanje tokom rada,
- dalje obrazovanje za zvanja i
- obrazovna istraživanja i usavršavanje.

Kvalitet nastavnih programa, praćenje i primjena pedagoških inovacija, uvođenje novih nastavnih metoda, inteziviranje praktičnog studentskog rada, praćenje inovativnih projekata, koji se dešavaju »na terenu«, su neke od okosnica, na kojima počiva proces obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnog kadra.

Stoga model nove škole u našim uslovima zahtijeva drugačije nastavničke uloge i znanja:

- *znanja za praksu*-stečena u kontekstu univerzitetskog pripremanja za praktično djelovanje;
- *znanja u praksi*-primjena, preispitivanje i unapređivanje vlastite profesionalne djelatnosti i

- *znanja o praksi*-istraživanje i promišljanje vlastitih pedagoških intervencija s ciljem unapređivanja kvaliteta nastavnog procesa. (Ivić, prema Villegas-Reimers, 2001). To je neprekidni proces samousavršanja i učenja .

Očigledno je da se od nastavnika očekuje bolje poznavanje razvojnih karakteristika, potreba i interesovanja djece, razumijevanje procesa učenja, upotrebljivosti znanja, vještina komuniciranja na različitim nivoima, ovladavanje savremenom organizacijom vaspitno-obrazovnog procesa uz korišćenje različitih metoda i tehnika u nastavi. Pored inicijalnog obrazovanja, koje se revitalizije neophodno je uspostaviti permanentno praćenje rada nastavnika i jedinstven sistem profesionalnog napredovanja. Nastavnici moraju biti na visini donošenja vlastitih autonomnih odluka.

LITERATURA:

1. Bronfrenbrenner, U. (1974): *Is early intervention effective? Facts and principles of early intervention: a summary.*
2. Burke-Walsh, K. (2003): *Stvaranje sredine za učenje usmereno na dete: I razred.* Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
3. Delor, Ž. (1996): *Obrazovanje skrivena riznica.* Beograd: UNESCO.
4. Delors, J. (1996): *Učenje: skriveno blago.* Ljubljana: Ministarstvo za školstvo i sport.
5. *Deset godina reformi obrazovanja u nekim evropskim zemljama (2001):* Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
6. Fullan, M. (1993): *Change Forces, Probing the Depths of Educational Reform.* London: The Falmer Press.
7. Ivić, I. i saradnici: *Aktivno učenje,* Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Beograd, 2001.
8. Kroflič, R.: *Evalvacija visokoškolskega kurikuluma kot sestavni del planiranja,* *Sodobna pedagogika, 5-6, 1994*
9. *Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kojem dijete ima centralnu ulogu,* Pedagoški centar Crne Gore.
10. *Knjiga promjena obrazovnog sistema(2001):* Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
11. Marentič-Požarnik, B. (1993): *Kako se učijo učitelji? Vzgoja in izobraževanje, št.1.*
12. Mijanović, N. (1999): *Pogledi na reformu obrazovanja.* Podgorica: *Vaspitanje i obrazovanje br.4.*

13. Pešić, M.(1998): Pedagogija u akciji. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

14. Polak, A. (1998): Timsko delo prihodnjih učiteljev in vzgojiteljev, Šolski razgledi, št.8.

15. Razdevšek-Pučko, C. (1997): Usposobljanje učiteljev za programsko prenovu osnovne šole. V zborniku prispevkov na Kongresu pedagoških delavcev Slovenije. Ljubljana: Programska priprava naše osnovne i srednje šole, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

16. Rutar Ilc, Z. I Sentočnik, S.(2001): Koncepti znanja, učenje za razumevanje,Ljubljana, u: Modeli učenja i poučavanja, Zbornik prispevkov, Zavod RS za šolstvo.

17. Šefer, J., Maksić, S. (2003): Uvažavanje različitosti i obrazovanje, Beograd: IPA.

18. Zakoni iz oblasti obrazovanja Crne Gore (2002): Podgorica: ZUNS.

THE ROLE OF TEACHER IN THE REFORMED SCHOOL

Abstract

U vremenu sveobuhvatnih promjena vaspitno-obrazovnog sistema, stručno usavršavanje nastavnika, jedna je od najvažnijih aktivnosti i zadataka kreatora prosvjetne politike, a, istovremeno pravo i obaveza svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Nastavnici su voditelji u procesu učenja i razvoja, edukatori, organizatori i inovatori. Oni su članovi timova i različitih zajednica za učenje. U poziciji su da unaprjeđuju kako vlastite, tako i kompetencije djece, roditelja, saradnika. Ma kako bile dobro osmišljenje reformske intencije u kontekstu konceptualnog složaja programskih, organizacionih i zakonskih mjera, na pozitivne ishode nije moguće računati bez kadrovskog potencijala.

We are in the middle of general changes of the education system, where teacher training becomes one of the most important activities and tasks of the creators of education policy and at the same time the right and obligation for all players in the education process. Teachers are coaches in the process of learning and development, educators, organizers and innovators. They are members of teams and different learning communities. Besides their own competences, they are in the position to improve competences of children, parents and collaborators. If we presume that the reform intentions are designed in a superb way within the context of conceptual position of program, organizational and legal measures, positive outcomes could not be expected without a cadre potential.

Key words: reform, teacher's role, partnership, team work, training, professional interactivism.

Vladimir DREKALOVIĆ¹

UZROČNOST I MATEMATIČKO ZNANJE

Rezime

Uzročna teorija znanja je iskorištena od strane nekih teoretičara (Benacerraf(1973), Maddy(1990), Kitcher(1984)) koji su se, baveći se *filozofijom matematike*, dotakli teme matematičkog znanja. Neki od njih govore o nužnosti uzročnog uslova za opravdanje, čime se stvaraju uslovi za obnavljanje starog sukoba empirista i racionalista. Kauzalna teorija je, isticanjem uslova uzročnosti, kao nužnog za opravdanost, dala podstrek savremenim empiristima da krenu čak i na do tada nedodirljive spoznajne temelje matematike. Međutim, u kom smislu možemo govoriti o opravdanosti kao uzročnosti kad je riječ o matematičkom znanju? Da li uzročnošću-čulnošću možemo opravdati matematički iskaz $2+2=4$? Da li nam je za znanje tog iskaza neophodna čulnost, vizuelna predstava o jabukama ili klikerima koje sabiramo na našim prvim časovima matematike u školi? Da li stvari isto stoje i sa iskazom da se kroz bilo koje dvije tačke može povući tačno jedna prava, ili da je zbir uglova bilo kojeg trougla ugao čija je mjera jednaka zbiru mjera dva prava ugla?

Ključne riječi: Benacerraf, dokaz, matematika, uzročnost, znanje

Pol Benacerraf je 1973. godine objavio tekst „Matematička istina“. U njemu, između ostalog, razmatra jedan filozofski problem u matematici, kasnije prozvan „Benacerafova dilema“, a koji se odnosi na mogućnost sticanja znanja u matematici. Ukratko rečeno, ta „dilema je sukob između platonizma, ontologije apstraktnih objekata, zahtijevane za matematičku istinu, i empirizma, shvatanja da je opažanje osnova znanja o objektima“.²

¹ Mr Vladimir Drekaloović, Filozofski fakultet, Nikšić.

Članak je rezultat rada na projektu „Teorija uzročnosti i pitanje njene primjenljivosti u slučaju matematičkog znanja“ broj 01/3-3275/2008, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.

² Hart (1996), str.4.

U četvrtom dijelu „Matematičke istine“, Benaseraf se bavi određenjem pojma znanja. On traži odgovore na takva pitanja kao što su: Kad za nekoga možemo reći da posjeduje znanje o nečemu? Šta znači reći da osoba zna da je crni objekat koji drži u ruci gljiva tartuf? Ono što bismo mogli nazvati znanjem, kaže autor, podrazumjeva, prije svega, „određeno stanje“ (možda psihološko) onoga koji saznaje. Pored toga što je za Benaserafa bitnije, neophodno je postojanje određene *uzročne veze* između onoga ko saznaje i onoga što se saznaje. Riječima autora takav objekat „mora da ima odgovarajuću ulogu u uzročnom objašnjenju ... vjerovanja da je crni objekat koji (ta osoba) ... drži gljiva tartuf“.³ Međutim, Benaseraf ne objašnjava šta znači „odgovarajuća uloga“.

Najprostiji slučaj postojanja kauzalne veze neke činjenice p sa nečijim vjerovanjem u p jeste opažanje.⁴ Činjenica koju opažamo je, po pravilu i u uobičajenim okolnostima, uzrok našeg vjerovanja u nju. Sjećanje je kao i opažanje, takođe, vrsta kauzalnog procesa. Osoba S se sjeća činjenice p u vremenu t . To vjerovanje je uzrokovano vjerovanjem iz nekog prošlog vremena. Zaključivanje se može naći u ulozi dijela kauzalnog niza. Na primjer, neki čovjek zasniva svoje vjerovanje u jedan iskaz na vjerovanju u skup drugih iskaza. Tako njegovo vjerovanje u posljednji iskaz može biti posmatrano kao posljedica uzrokovana njegovim prethodnim vjerovanjima. Vidjeli smo da zaključivanje može biti dio kauzalnog lanca. Ono može biti kraj lanca zasnovanog na opažanju i sjećanju. Ni glavni predstavnik uzročne teorije, Goldman, nije jasan kada govori o tome da li zaključivanje može biti posmatrano kao samostalan kauzalni proces.⁵

Vratimo se Benaserafu. U opštem slučaju, smatra on, osoba X zna činjenicu p ako X posjeduje vjerovanje da p , pri čemu je to vjerovanje uzrokovano i određeno činjenicom da p . Ako je izostala takva veza između X i činjenice da p , čak i ako X ima tačno vjerovanje, onda o znanju ne možemo govoriti. Zašto je taj uslov bitan? Pretpostavimo da je p zaista tačno, da X vjeruje da je p , ali da vjerovanje X -a u p nije zasnovano „odgovarajućim“

³ Benacerraf (1973), str. 23.

⁴ Goldman (1967), str. 357.

⁵ Pitanje je da li zaključivanje kao dio kauzalnog lanca može biti posmatrano samostalno kao kauzalni proces. Drugim riječima, da li subjektovo vjerovanje da q , ako on iz q zaključuje p , uzrokuje njegovo vjerovanje da p ? Na ovo pitanje ja neću pokušati dati konačan odgovor. Sklon sam da kažem da zaključivanje *jeste* kauzalni proces, to jest da kada je neko *zasnovao* njegovo vjerovanje u jedan iskaz na svom vjerovanju u neki skup iskaza, onda njegovo vjerovanje u taj skup iskaza može biti posmatrano kao uzrok njegovog vjerovanja u prvi iskaz. Ali ja ne želim zasnovati moju teoriju na ovoj tvrdnji. Sve što tvrdim je da ako je lanac zaključivanja „dodan“ kauzalnog lancu, onda je čitav lanac kauzalni proces. (Goldman (1967), str. 362).

svjedočanstvom, svjedočanstvom koje je vezano za p . U takvom slučaju, smatra Benaseraf, ne možemo govoriti o znanju. Očigledno, na njegovo shvatanje znanja snažno je uticala Goldmanova uzročna teorija.

Ovdje bi trebalo podsjetiti na klasičnu definiciju znanja. Po toj definiciji znanje je opravdano, istinito vjerovanje. Drugim riječima, istinitost p , vjerovanje da je p istinito i opravdanje za to vjerovanje jesu, pojedinačno, nužni, a zajedno su dovoljan uslov za znanje. Benaseraf u svom tekstu ne spominje ni klasičnu definiciju niti pokušaj da se ona dovede u pitanje. Međutim, upoređujući Benaserafov definiciju sa klasičnom, primjećuje se da je uslov opravdanosti, u stvari, zamijenjen sa uslovom uzročnosti. Benaseraf ne spominje pojam opravdanosti, ali je jasno da on nastoji da uslov opravdanosti iz klasične definicije preciznije odredi. Bolje rečeno, to je njegova interpretacija opravdanosti. On kauzalnost ne shvata kao jedan od više različitih načina opravdanja, već je to za njega jedini način opravdanja, ako želimo govoriti o vjerovanju kao znanju. Uzročnost nije ni dopuna, pokušaj pojačanja klasične definicije dodatnim uslovom. Za Benaserafa je to zamjena za opravdanost. To jeste pokušaj pojačanja definicije, ali ne dodatnim uslovom, nego zamjenom uslova. Međutim, da li je novi uslov ispunio očekivanje? Da li uzročnost uvijek garantuje opravdanje za vjerovanje? Da li su mogući slučajevi u kojima je uzročni uslov ispunjen, vjerovanje istinito, a da ne možemo reći da je i opravdano, pa onda ne možemo reći ni da je riječ o znanju? Uzmimo jedan primjer. Pretpostavimo da se oko nas nalazi sistem ogledala kojeg nismo svjesni (ne znamo da se radi o ogledalima), a koji pred nas „dovodi“ sliku objekta koji se, zaista, nalazi ispred nas, ali koji zbog ogledala direktno ne vidimo. U ovom slučaju imamo istinito vjerovanje da je objekat ispred nas. Odgovarajući uzročni lanac postoji, ali teško možemo govoriti o znanju.

Zahtjev za „odgovarajućim“ svjedočanstvom i za uzročnom vezom onoga ko saznaje sa „odgovarajućim“ izvorom znanja posebnu težinu dobija kad je u pitanju matematika, s obzirom na prirodu objekata kojima se ona bavi. Ta priroda, kako Benaseraf kaže, prijeti da „će biti nemoguće objasniti kako bilo ko zna bilo koje tačno tvrđenje teorije brojeva“.⁶ Zašto bi to bilo nemoguće? Benaserafa brine priroda matematičkih objekata koja nije ista kao priroda objekata neke empirijske nauke, usljed čega je nejasan zahtjev za uzročnim odnosom između tih objekata i onoga ko ih saznaje. Više nemamo ispred sebe atome, ćelije, biljke, životinje, ljude, atmosferska pražnjenja, nebeska tijela. Čini se da nemamo objekte i dešavanja koje možemo opažati čulima, kao što biolog posmatra borbu jelena za opstanak, ili kao što hemičar posmatra reakciju lakmus papira na kiselinu. Od pomoći nam nije ni upotreba

⁶ Benacerraf (1973), str. 24.

nekih pomagala, kao što je teleskop za astronoma, ili mikroskop za ljekara. Ispred sebe imamo objekte kao što su skupovi, preslikavanja, brojevi, figure hiperboličke geometrije, algebarske strukture. Kakva je priroda tih objekata? Gdje se oni nalaze? Kako da sad u odnosu na te objekte za koje nismo ni sigurni da ih možemo opažati, govorimo o uzročnom odnosu između njih i onoga ko ih saznaje? Kako govoriti o znanju za koje je po Benaserafu neophodna uzročnost? Takva pitanja su razlozi njegove brige.

Jedan način shvatanja Benaserafove uzročnosti predlaže Filip Kičer u *Prirodi Matematičkog Znanja*. Prvo, mi stičemo mnoga znanja od naših učitelja. Njihov autoritet igra bitnu ulogu. Drugo, neka od ovih znanja su stečena uz pomoć opažanja. Naše rano učenje je pospješeno korištenjem pomagala kao što su štapovi ili kuglice. Kasnije koristimo dijagrame. Treće, matematika ima dugu istoriju. Izvori matematičkog znanja leže u praktičnim aktivnostima naših predaka, Egipćana, Vavilonaca, ili ljudi koji su vremenski još dalje od nas. Kasniji razvoj matematike je sve manje posla imao sa takvim praktičnim aktivnostima i rijetki su momenti kada matematičari ponovo pokazuju zanimanje za fizičke osobine svakodnevnih stvari. Matematika svakog doba je uslovljena ranijim dostignućima. Diofantovi rezultati su bili inspiracija za Fermaa, a njegov za Gausa i Kronekera. Euklid i Dekart su postavili osnove koje su koristili Njutn i Lajbnic, a njihove metode su iskoristili i proširili Ojler, Lagranž, Koši i Vajerštras.⁷

Kičer prihvata da je veoma ograničen obim matematičkog znanja koji može biti stečen posmatranjem i kombinovanjem običnih stvari. Međutim, to je za njega bitna osnova na kojoj niču moćne teorije savremene matematike. Baveći se praktičnim problemima i metodama Vavilonaca Grci su razvili teorije kojima su sistematizovana rješenja ranije dobijena. Njihovo znanje je zasnovano na empirijskom znanju njihovih prethodnika. S druge strane, to znanje je služilo kao osnova znanja njihovih sljedbenika. U svakom dobu znanje pojedinaca se stvara preko znanja učitelja koji prenose ono što je matematička zajednica do tada postigla. Takvo znanje je rezultat dugog niza matematičkih epizoda, pri čemu prvu čine najprostija opažanja. Ovakvu ideju bismo mogli nazvati *evolutivnom teorijom* matematičkog znanja.

Vjerovanje matematičara u neku aksiomu elementarne aritmetike je vjerovatno stvoreno zahvaljujući velikom broju različitih uzročnih procesa: prisjećanjem o pročitanim tekstovima i o odslušanim predavanjima, opažajnim uočavanjem da aksioma važi za početni segment niza matematičkih simbola i, možda, zahvaljujući nekim daljim procesima ... Mi možemo steći sigurno matematičko vjerovanje isključivim korištenjem pamćenja i opažanja: ovo se događa svaki put kada je naše znanje matematičkih istina zasnovano

⁷ Kitcher (1984), str. 92.

na iskustvu čitanja knjiga ili slušanja predavanja (ili na pamćenju takvog iskustva).⁸

Kičerova ideja je sljedeća. Izvor matematičkog znanja naših dalekih predaka je bilo isključivo opažanje, slično situaciji u kojoj se nalazi i svako od nas u djetinjstvu. To znanje, proširujući ga dalje, prenose na nove generacije matematičari.

Benaseraf razlikuje dva shvatanja matematičke istine i matematičkog znanja: prvo zove „standardnim“, a drugo „kombinatornim“ shvatanjem. On smatra da je Gedel (Gödel) predstavnik prvog shvatanja po kojem, da bismo govorili o znanju, mora postojati veza između matematičara i objekata o kojima on govori, slično vezi koja postoji između fizičara i njegovih objekata. A kakva je ta veza u fizici? Fizičar daje iskaze o objektima koje opaža neposredno ili nekim pomagalicama, o objektima koji se nalaze ispred njega, koji čini se postoje. On govori o načinu na koji se sunčeva svjetlost odbija ili prelama u odnosu na površinu morske vode. Govori o uslovima prostiranja zvučnih talasa koje proizvodi avion u letu. Govori o silama koje djeluju na ljudsko tijelo koje se okreće na ringišpilu. Dolaženje do zakona fizike podstaknuto je takvim primjerima. Ti zakoni su opštiji iskazi koji se odnose na šire klase događaja kao što su odbijanje i prelamanje svjetlosti u odnosu na neku površinu, prostiranje zvučnih i svjetlosnih talasa, kružno kretanje. Njihovu istinitost najčešće možemo potvrditi i čulima u bilo kojem pojedinačnom događaju koji pripada klasi na koju se zakon odnosi. A kakva je veza između matematičara i objekata kojima se on bavi? Da bismo odgovorili na to pitanje moramo više znati o prirodi tih objekata i o mjestu na kojem se nalaze, ako se ono uopšte može odrediti. Priroda tih objekata svakako nije ista kao priroda objekata fizike i oni su mnogo udaljeniji od naših čula nego objekti fizike. Gedel u svom tekstu „Šta je Kantorov problem kontinuuma“ kaže da mi, bez obzira na udaljenost objekata matematike (teorije skupova) od čula, imamo neku vrstu opažanja (intuiciju)⁹ o tim objektima. On ne misli da manje povjerenja treba imati u intuiciju nego u opažanje, pa zbog toga znanje matematike nije ništa manje pouzdano od znanja fizike:

S druge strane, objekti... teorije skupova... očigledno ne pripadaju fizičkom svijetu, štaviše, njihove posredne veze sa fizikalnim iskustvom su vrlo slabe.

Ali, iako su objekti teorije skupova daleki od čulnog iskustva, možemo reći da imamo neko opažanje tih objekata, budući da nam se *aksiome nameću kao istinite*. Ne vidim zašto bismo takvu vrstu opažanja, *matematičku intuiciju*,

⁸ Kitcher (1984), str. 93-4.

⁹ Mogli bismo reći da je intuicija neposredno uviđanje, duhovno gledanje, neposredno stečeno znanje do kog se nije došlo putem iskustva ili razmišljanja, „otkrivanje koje se razvija iz čovjekove duše“ (Gete).

smatrali nesigurnijom od čulnog opažanja koje nas navodi da gradimo fizikalne teorije... Paradoksi teorije skupova teško da su neugodniji za matematiku, nego što su čulne obmane za fiziku.¹⁰

Takvo poređenje Benaseraf smatra površnim. Za njega je analogija sa čulnim opažanjem bez mnogo smisla, sve dok ne bude jasno *kako* nam se to „aksiome nameću kao istinite“. Nije jasno, kaže Benaseraf, kakva je veza između matematičara i objekata koje on saznaje, pa nije jasno ni da li možemo govoriti o znanju. Koje saznajne moći, koja čula koristimo kad govorimo o tačnosti aksioma? Kako stičemo to znanje? U fizici imamo zadovoljen uslov postojanja uzročne veze. Krećemo od čula i prihvatamo kao znanje jedino takva vjerovanja koja su zasnovana na našim čulnim moćima¹¹. Osim intuitivne „jasnoće“, Godel govori i o još jednom načinu njihove „provjere“. To je „provjera“ tvrđenja koje izvodimo iz tih aksioma i za koje se čini da ih je moguće „opažati“ direktnije nego aksiome (imati jasniju intuiciju o njima). Na primjer, „provjerljive“ posljedice aksioma više beskonačnosti su iskazi teorije brojeva koji su provjerljivi izračunavanjem za dati cio broj. Ali, Benaseraf smatra da smo naišli na novi problem. Kako znamo iskaze aritmetike koji su nam neophodni za to izračunavanje?

Šta je po Benaserafu pozitivno u shvatanju koje zove „standardnim“? Godel smatra da su objekti matematičkog znanja daleko od čulnog iskustva. S druge strane, Benaseraf je kao uslov bilo kojeg znanja postavio postojanje uzročne veze između čovjeka koji saznaje i objekata znanja. Prihvatimo li oba stanovišta, matematičko znanje nije moguće s obzirom na ne-čulnu prirodu objekata matematike. Benaseraf cijeni Godelovo nastojanje da se taj „jaz“ između matematičara i njegovih objekata premosti. Međutim, on se ne slaže sa Godelom, jer ovaj pretpostavlja postojanje posebne sposobnosti, intuicije, uz pomoć koje mi imamo „vezu“ sa tim objektima.¹²

Godelovo shvatanje matematičkih objekata, kao stvari koje su daleko od čula i koje saznajemo uz pomoć posebne moći, ima veliku sličnost sa Platonovim učenjem o idejama. Ideje su za Platona „čiste forme“ koje postoje i nalaze se daleko od čulnog svijeta. One su prauzor, pralik svega što se pojavljuje pred našim čulima. Sve što postoji u promjenljivoj stvarnosti je samo sjena ideja. Ideje ne možemo saznati čulima, već pomoću njih nešto znamo tek o sjenama ideja. U istom smo položaju kao i čovjek koji čitav život provodi u pećini okrenut leđima prema izlazu, i u mogućnosti je da vidi tek sjene likova koji su van pećine, a na koje pada svjetlost. Te sjene, kao kopije ideja, mi imamo pred čulima. Platon *znanje* definiše kao *vjerovanje*

¹⁰ Gödel (1947/64), str. 483–4.

¹¹ Benacerraf (1973), str. 26.

¹² Benacerraf (1973), str. 26.

koje je tačno i opravdano. Ako je tako, možemo li onda govoriti o znanju o idejama? Ako možemo, kako da se takvo vjerovanje opravda? Platon, kao i Gedel govori o posebnoj moći uz pomoć koje stičemo znanje o objektima koji su daleko od čula. Tu sposobnost on ne zove intuicija, nego anamneza¹³. Po Platonu, duša je besmrtna i prije dolaska u čovječije tijelo ona je posmatrala svijet ideja. Ona sve zna, ali dolaskom na zemlju mnogo toga i zaboravlja (Fedon, 249C). Posmatranjem pojedinih stvari, duša odmah zapaža sličnost sa onim što je prije gledala i tako se dobija sjećanje kao oblik znanja. Sjećati se ne znači ništa drugo nego dobiti (iznijeti) znanje iz samog sebe. Kod Gedela imamo intuiciju, a kod Platona sjećanje. Platonovim riječima:

Pošto je, dakle, duša besmrtna i pošto se više puta ponovo rađala i budući da je posmatrala sve stvari i na zemlji i u podzemnom svetu, onda ona nema ništa što nije naučila. Prema tome, nije nikakvo čudo što ona o vrlini i ostalim stvarima ima sećanja na ono što je ranije znala. Pošto je cela priroda homogena i pošto je duša sve naučila, onda ne postoji ništa što bi nekoga moglo sprečiti da, ako se podseti samo na jedno, što se kod ljudi zove učenjem, sve ostalo pronade sam ...¹⁴

Kako to „prisjećanje“ duše izgleda na primjeru, Platon je pokazao u dijalogu *Menon* (82, 85B). Sokrat razgovara sa robom svoga prijatelja o geometrijskom problemu: kako odrediti kvadrat čija je površina jednaka osam kvadratnih jedinica mjere? Pri tom je dat kvadrat koji je jedinica mjere. On ga pitanjima navodi da se „sjeti“ kako napraviti kvadrate površine četiri, devet i šesnaest kvadratnih jedinica, a zatim, kako od ovog posljednjeg dijagonalnom podjelom njegovih četvrtina dobiti traženi kvadrat. Zašto je Platon za Sokratovog sagovornika izabrao baš roba? Upravo da bi njegovom ulogom što jače podržao svoju teoriju o sjećanju. Rob je čovjek bez obrazovanja i ovozemaljskog predznanja iz oblasti geometrije. Zato svako znanje koje pokaže ne može imati drugi izvor osim sjećanja.

Pored „standardnog“ shvatanja matematičke istine, Benaseraf govori i o „kombinatornom“ shvatanju. Po njemu, priroda matematičkih objekata nije bitna za matematičko znanje. Beznačajna su pitanja tipa: Da li ti objekti postoje? Ako da, gdje se nalaze? Kakva je naša veza sa njima? Kako saznajemo bilo šta o njima? Znanje, iskazano matematičkim tvrđenjem, dobijeno je i preneseno dokazom. Dokaz, sam po sebi, garant je istine. On nas ubjeđuje u tačnost matematičkih tvrđenja. Dokazujući saznajemo. Sve što znamo (tvrdimo) zasnovano je dokazom na prethodnim znanjima (tvrđenjima). Međutim, taj put „unazad“ na kojem se svaki iskaz oslanja na prethodne nije beskonačan. Nakon konačno mnogo koraka na kraju (početku) čekaju nas aksiome,

¹³ Benacerraf (1973), str. 26.

¹⁴ Platon, *Menon*, 81d.

iskazi koje matematičari smatraju istinitim, bez potrebe da ta istinitost bude potkrijepljena dokazom. Ali kako onda, uzimajući u obzir „kombinatorno“ shvatanje da je znanje dobijeno dokazom, znamo da su aksiome tačne? Za ovo shvatanje nije interesantna Gedelova intuicija ili potraga za nekom drugom vezom između aksioma i objekata o kojima one govore. Upravo to brine Benaserafa. On smatra nedostatkom takvog shvatanja što „izbjegava ono što mi se čini neophodnim za prikaz istine“, a to je put preko objekata o kojima govore „iskazi čija je istina definisana“¹⁵. „Kombinatornom“ shvatanju, nastavlja on, nedostaje ne samo veza između početnih iskaza matematičke teorije i stvari na koje se ti iskazi odnose, već i želja da se ta veza nađe. Gedel je takvu želju pokazao koristeći pojam intuicije.

Postoji više načina da se zasnue neki skupa aksioma. Recimo, aksiome mogu biti uvedene dogovorom¹⁶, bez posebnog obrazloženja njihovog izbora. Benaseraf ne vidi razloge za bilo kakav dogovor koji nema opravdanje. On u dogovoru ne vidi garanciju istine. Postupak postuliranja i postavljanja hipoteza bez veze sa objektima o kojima one govore za Benaserafa je nedovršen posao. „Matematičku istinu“ privodi kraju tražeći podršku za svoj stav u Raselovim riječima:

Metoda „postuliranja“ onoga što želimo, ima mnoge prednosti; one su iste kao prednosti krađe nad poštenim radom ¹⁷,

ili Benaserafovih riječima:

... postuliranje konvencijom i slični postupci, ne mogu dovesti do istine. Oni nisu samo moralno, već isto tako i praktično manjkavi. ¹⁸

O kakvoj to krađi i nemoralu govore Rasel i Benaseraf, kad je riječ o izboru aksioma? Problem je u njihovom izboru. Koliko je taj izbor proizvoljan bez obzira na to što one mogu zadovoljavati uobičajene zahtjeve?¹⁹ Zašto je izabran baš taj skup, a ne neki drugi? Koje aksiome su istinite? Čime je ta istinitost opravdana? Kakav je to pošten rad? Benaseraf traži opravdanje matematičkog znanja polazeći od svog određenja znanja, znanja uopšte. Ali kakvog smisla ima govoriti o „kauzalnoj vezi“ između onoga ko saznaje i objekata koji se saznaju kad je riječ o matematičkom znanju?

¹⁵ Benacerraf (1973), str. 29.

¹⁶ Quine (1936).

¹⁷ Russell (1919), str. 71.

¹⁸ Benacerraf (1973), str. 30.

¹⁹ Konzistentnosti, nezavisnost i kompletnost su standardni zahtjevi. Za skup aksioma kažemo da je konzistentan ako se iz njega ne mogu izvesti dva protivrječna tvrdjenja. Nezavisnost aksioma znači nemogućnost da se bilo koja aksioma izvede iz preostalih. Kompletnost skupa aksioma znači da se svako tvrdjenje unutar teorije mora moći dokazati ili pobiti.

Postoje uzročne teorije koje se odnose i na matematičko znanje, i veoma su slične Benaserafovoj. Mark Stajner u *Matematičkom znanju*²⁰ govori ne o uzročnoj teoriji znanja već o uzročnoj teoriji *opažanja*. On smatra da možemo reći da „Ja vidim intuitivno da S“, gdje „S“ stoji umjesto aritmetičke istine. „Ja vidim da si ljut“ opisuje opažajnu činjenicu do koje smo došli uz pomoć vida. To je primjer vjerovanja do kojeg smo došli bez bilo kakve pomoći zaključivanja ili dokaza.²¹ Subjekt ne može *vidjeti* F (F je matematička ili bilo koja druga činjenica), osim ako F ne učestvuje kao dio događaja koji kod subjekta uzrokuje neko opažajno iskustvo.²² Ipak, kada god damo neki komentar sličan prethodnom, a koji se tiče znanja uopšte, vrijedno je zapitati se o tome kako stvari stoje sa matematikom. Kako matematički objekti uzrokuju naše opažaje? Može li i tu kao i u fizičkom svijetu biti primjera halucinacija i iluzija? Pogledajmo sljedeći primjer.

Pretpostavimo da X gleda na sat koji se nalazi na polici. Šta je neophodno da bi se moglo reći da X vidi sat na polici? Naravno, na polici mora biti sat koji je u X-ovom vidnom polju, ali to nije dovoljno. Razlog je što je neki naučnik mogao kod X-a izazvati specijalne stimulanse kojima bi on stekao utisak (identičan čulnom) kao da je sat na polici, iako njega tamo, recimo, nema. Čak i ako bi sat bio na polici o znanju ne možemo govoriti.²³

Prethodni primjer podsjeća na značaj uzročne veze za znanje. Bitno je da je predmet znanja u uzročnoj vezi sa opažajnim stanjem subjekta. To što je sat u opažajnom prostoru subjekta nije dovoljno za znanje, jer se subjekat može nalaziti u nekom halucinatornom stanju. Stanja „tačnih halucinacija“ ili iluzija ne prihvatamo kao osnovu znanja. Čak i ako opažajno stanje odgovara stanju stvari njime ne „vidimo“ činjenicu sve dok stanje stvari ne postane „uzročno relevantno“ za čulni utisak.²⁴ Razlika između stvarnog opažanja i stanja iluzije je prilično jasna u slučaju opažanja fizičkih objekata. Da li se na sličan način može govoriti i kad je riječ o matematičkom znanju? Može li se govoriti o razlikovanju „tačne halucinacije“ i „opažanja“ i u slučaju intuicije o apstraktnim objektima? Da li imamo samo „tačnu halucinaciju“, jer matematičari i ne polažu mnogo na opažanje? Dekart nam u svojoj Prvoj meditaciji kaže da možemo biti sigurni u matematičke istine čak i dok spavamo, ali, kako? Da li mi o svrsi i načinu funkcionisanja intuicije imamo išta drugo osim analogije sa opažanjem fizičkog svijeta? Kako to da imamo bilo kakva saznanja o ovoj „realnosti“ van-mentalnih, nekonkretnih

²⁰ Steiner (1975).

²¹ Stajner obezvrjeđuje značaj dokaza kao sredstva kojim se dolazi do matematičkog znanja, o čemu će niže biti riječi.

²² Steiner(1975), str. 117-8.

²³ Grice (1961), str. 438-9.

²⁴ Steiner (1975), str. 120.

objekata koje ne opažamo? Stajner smatra da je neophodno uraditi „provjeru“ korektnosti funkcionisanja intuicije. U primjeru sa satom koji je na polici on dozvoljava da imamo znanje i kao rezultat vještačke stimulacije, ali samo ako ćemo „vidjeti“ sat kada je na polici, a da u suprotnom nemamo takav utisak. Da li vještačka stimulacija funkcionise kao pouzdan „posrednik“ lako je utvrditi jednostavnim eksperimentom-ukloniti sa police sat i vidjeti da li mi i dalje imamo utisak da je on tamo. Isti eksperiment Stajner predlaže i za intuiciju. Time bismo mogli razlikovati pravu intuiciju matematičkih objekata od praznog umišljanja koje nije uzrokovano nikakvim matematičkim objektom. Ako subjekat nije u stanju da razlikuje ta dva stanja, on ne može imati ni znanje.²⁵ Nije sasvim jasno kako bi eksperiment trebalo da izgleda u slučaju provjere intuicije, o čemu ni Stajner ne pruža dodatnu pomoć. Lako je naslutiti da bi sat predstavljao matematičke objekte, ali nije jasno ko bi trebalo da predstavlja naučnika i vještački stimulator.

U vezi sa predloženim „provjeravanjem“ postoji još jedno interesantno pitanje. Da li je procedura, ako je ona uopšte izvodiva, potrebno sprovoditi za svaku pojedinačnu istinu? Benaseraf smatra da je matematika učenje o „strukturama“, prije nego o pojedinačnim matematičkim objektima.²⁶ To znači da, onda, možemo govoriti o intuiciji struktura prije nego o intuiciji istina ili pojedinačnih objekata. Drugim riječima, govorimo o intuiciji teorije skupova, geometrijskoj intuiciji, topološkoj intuiciji, itd., to jest, radi se o posebnim intuicijama.²⁷

Na primjer, neko zamišlja ili gleda materijalne oblike, i onda ne ostaje više na njihovom konkretno-prostornom mnoštvu. On skuplja mišljenjem objekte u mnoštvo i onda ima intuiciju o njihovoj strukturi. Ovo je način na koji bi neko mogao postati upoznat sa standardnim modelom ZF teorije skupova - sa apstrahovanjem od tačaka na tabli poređanih na određeni način. Tako neko stiže do intuicije o strukturi ZF skupova.²⁸

Rezultat apstrakcije neće biti posmatran kao intuicija pojedinačnih skupova koji čine ZF sistem. To je intuicija njihove strukture. Posjedovanje intuicije o ovoj strukturi nije isto što i zamišljanje tačaka na tabli. Ta intuicija može početi zamišljanjem tačaka u nizu, ali se ne završava tako. Mentalno stanje nastalo apstrakcijom od geometrijskih osobina niza tačaka, kvalitetno je drugačije od prostog zamišljanja.

Značajne komentare u vezi sa Benaserafovom „Matematičkom istinom“ dala je i Penelopa Medi u svom *Realizmu*.²⁹ Za nju je posebno interesantna

²⁵ Steiner (1975), str. 133.

²⁶ Benacerraf (1965).

²⁷ Steiner (1975), str. 134.

²⁸ Steiner (1975), str. 134-5.

²⁹ Maddy (1990), str. 36.

definicija znanja koju daje Benaseraf. Čovjek *zna* neku istinitu činjenicu ako vjeruje u nju i pri tom je to vjerovanje povezano kauzalnom vezom sa „odgovarajućim stanjem stvari“. Ako ta veza ne postoji, nema znanja, kaže Benaseraf. Ta veza je, u stvari, pokušaj opravdanja istinitog vjerovanja koje zovemo znanjem. Podsjećajući na Platonovo određenje znanja kao istinitog i opravdanog vjerovanja³⁰, primjećujemo sličnost između Benaserafove i Platonove definicije. *Opravdanost*, kao uslov znanja, bitna je i za Platona:

Kad, dakle, neko dobije o nečemu pravo shvatanje bez objašnjenja, njegova je duša o tome u posjedu istine, ali je ne pozna, jer nema znanje o tome onaj koji ne može dati i prihvatiti objašnjenje ...³¹

Koja je razlika između te dvije definicije znanja? Razlika postoji upravo kod uslova *opravdanosti*. Benaseraf u objašnjenje bilo kojeg znanja, pa i matematičkog, kreće od definicije u kojoj umjesto uslova opravdanosti stoji uslov „kauzalne veze“, slično Goldmanu. Taj uslov on zahtijeva kako u znanju fizike, biologije i hemije, tako i kad je riječ o matematici ili filozofiji. S druge strane, Platonova definicija je opštija, jer kao uslov postavlja opravdanje, a Benaserafova „kauzalnost“ je tek jedna vrsta opravdanja. Medijeva u *Realizmu* ne govori o ovoj razlici između Benaserafa i Platona. Ne govori ni o tome da li je Benaserafova definicija definicija samo nekih znanja. Razlog vjerovatno leži i u tome što će ona u *Realizmu*, prihvatiti Benaserafovo shvatanje da svako znanje, pa i matematičko, ima u osnovi čulnu uzročnost.

Okrenimo se znanju u matematici. Realista poput Medijeve smatra da je ono što čini „ $2+2=4$ “ tačnim, priroda apstraktnih objekata 2 i 4 i operacije plus. Međutim,

... da bih znala da je „ $2+2=4$ “, ti objekti moraju igrati odgovarajuću kauzalnu ulogu u stvaranju mog vjerovanja. Ali kako mogu objekti koji čak i ne nastanjuju fizički univerzum učestvovati u bilo kakvom kauzalnom odnosu? Sigurno je, da biti apstraktan, takođe, podrazumijeva i biti kauzalno nedostupan. Tako, ako je Platonizam tačan, ne možemo imati nikakvo matematičko znanje. Pretpostavljajući da imamo takvo znanje, Platonizam mora biti pogrešan.³²

Ovim je iznešena suština Benaserafove dileme. Ako je za znanje neophodna uzročnost, onda imamo sljedeći izbor. Prva mogućnost: prihvatiti mogućnost znanja u matematici. U tom slučaju, matematički objekti nisu apstrakcije, nego objekti dostupni čulima. Druga mogućnost: prihvatiti apstraktnu prirodu matematičkih objekata. U tom slučaju ne možemo ih saznati, jer kako nešto znati o apstraktnom, kaže Medijeva.

³⁰ Platon, *Teetet*, 201.

³¹ Platon, *Teetet*, 202.

³² Maddy (1990), str. 37.

Pretpostavimo, ipak, da ono što matematičari stvaraju vijekovima jeste znanje. U čemu je onda problem? Da li je on u određenju prirode matematičkih objekata, ili u definiciji znanja? Može li biti da priroda matematičkih objekata nije apstraktna? Možemo li vidjeti, dodirnuti ili okusiti brojeve, preslikavanja, skupove ili algebarske strukture? Naravno, ne. A da li je znanje baš ono što definiše Benaseraf? Da li je uslov kauzalnosti neophodan za znanje? Ovo pitanje otvara drugo. Da li sve što saznajemo dolazi od čula? Ako da, onda uslov kauzalnosti u Benaserafovoj definiciji ima smisla. Dakle, Benaserafova dilema nastaje ako prihvatimo i Benaserafovnu definiciju znanja.

Edmund Getije je tekstom „Da li je opravdano istinito vjerovanje znanje“³³ pokušao pokazati da tradicionalna definicija znanja nije odgovarajuća. Predložio je dva primjera u kojima je trebalo da budu zadovoljeni uslovi iz tradicionalne definicije, ali u kojima se, intuitivno, nije radilo o znanju. On je u napad na Platonovo određenje znanja krenuo tumačeći na svoj način pojam opravdanosti. On od čitaoca traži da, kao premisu, prihvati mogućnost opravdanog vjerovanja u iskaz koji, u stvari, nije tačan. Iako se, čini se, mogu naći primjeri opravdanih lažnih vjerovanja zapitajmo se ima li smisla neko vjerovanje smatrati opravdanim, iako ono nije tačno? Pogledajmo, za trenutak, pojmove koji se pojavljuju u Platonovoj definiciji znanja. To su vjerovanje, opravdanost, istina i znanje. Da li je Platon u svojoj definiciji znanja ispoštovao pravilo za koje očekujemo da zadovoljava svaka definicija, a to je da su pojmovi kojima se definiše novi pojam već definisani i jasniji od novog pojma? Da li su pojmovi opravdanosti i istine jasniji od pojma znanja? Ovu neraščišćenu situaciju koristi Getije. Moguće je imati opravdano vjerovanje u iskaz koji nije tačan, kaže on. Ali, zar nije baš „slaganje sa onim što jeste“ krajnje mjerilo opravdanosti nekog vjerovanja? Ili možda to „slaganje“ nije ni nužan uslov? Da li opravdanje može biti i rezultat rada naših čula uz eventualnu upotrebu nekih pomagala? Radi odgovora razdvojimo nauke koje zovemo empirijskim od onih koje to nisu.

Kod prvih je uloga čula i informacija koje one donose presudna u sticanju vjerovanja. Na primjer, astronom posmatrajući nebeska tijela stiče vjerovanja o njihovom međusobnom položaju kao i o nekim drugim događajima u vasioni. Psihijatar posmatra postupke svog pacijenta, izraze lica, analizira iskaze i na osnovu toga izgrađuje vjerovanje o njegovom karakteru. Sticanje takvih vjerovanja je opravdano, uzimajući u obzir metode, uslove, posebnosti i mogućnosti tih nauka. Međutim, jasno je da takva vjerovanja nisu obavezno i istinita. Na primjer, zbog nesavršenosti čula ili nesavršenosti pomagala koja posreduju između čula i predmeta istraživanja, ili zbog toga što su neka vjerovanja stečena tek sa određenom vjerovatnoćom, itd.

³³ Gettierr (1963).

Kako stvari stoje u matematici? Kako matematičar stiče vjerovanje i kad je ono za njega opravdano? Može li njegovo vjerovanje biti opravdano i istovremeno neistinito? Opravdanje za vjerovanje u matematičke iskaze (skoro sve³⁴) jeste dokaz. Opravdanje u matematici jeste dokaz. Ono ne garantuje tek približnu, vjerovatnu istinu kao što je uloga opravdanja u nekim empirijskim naukama. Ono je dovoljan razlog za istinu. Zašto dovoljan? Da li matematičar testira istinitost svojih tvrđenja upoređujući ih sa „onim što jeste“? Ne. Njegov odlazak u svijet stvarnosti, ako je uopšte moguć³⁵, više je ilustracija njegovih iskaza ili njihova potvrda. Nikako dokaz istinitosti. U istinitost svojih iskaza matematičar postaje siguran, jer ih izvodi na valjan³⁶ način, iz iskaza u čiju istinitost već vjeruje³⁷. Može li se onda desiti da matematičar ima opravdano istinito vjerovanje koje nije znanje? Ne, jer je svako znanje matematičara stečeno upravo opravdano - dokazom koji je dovoljan uslov istinitosti. Znanje u matematici nije stečeno razlozima koji su približno istiniti ili sasvim slučajno dovode do istine kao u Getijeovim primjerima. Dakle, Getijeovi kontraprimjeri su neprimjenljivi i besmisleni u matematici. Samo pitanje „da li je opravdano istinito vjerovanje znanje?“ je bez osnova kad je riječ o matematici. Njoj upravo odgovara Platonova definicija znanja kao istinitog i opravdanog vjerovanja. Budimo još precizniji. Budući da opravdanje u matematici podrazumijeva dokaz, i budući da je istinitost za matematičara zasnovana dokazom, dovoljno je reći da je matematičko znanje ono vjerovanje koje je opravdano dokazom.

Medijeva se bavi Getijeovim primjerima na početku druge glave *Realizma*³⁸. Za nju se oni čine bitnim kad je riječ o znanju uopšte. Ona ne pravi jasnu ogradu da se primjeri možda ne odnose na matematiku, nego samo na neke empirijske nauke kod kojih ima smisla govoriti o kauzalnosti kad se govori o znanju. Doduše, ona na početku fusnote 18 na strani 41, kaže da se:

... kauzalni uslov ne zahtijeva za matematičko znanje, jer ne postoji matematički Getijeov slučaj, to jest matematički slučaj u kom subjekt ima opravdano tačno vjerovanje, a nema znanje.

Zbog ovoga bismo mogli pomisliti da je Medi odustala od Benaserafove definicije znanja po kojoj se kauzalnost traži kao uslov bilo kojeg znanja. Međutim, u nastavku pomenute fusnote pobrinula se da ne bude jasna:

³⁴ Osim aksioma. O njihovom opravdanju će biti riječi u sljedećem poglavlju.

³⁵ Kako da iskaze geometrije Lobačevskog potvrdimo u svijetu koji prepoznaju naša čula?

³⁶ Za izvođenje možemo reći da je valjano ako garantuje da će iz istinitih premisa biti dobijen istiniti zaključak.

³⁷ Izuzetak su aksiome.

³⁸ Maddy (1990) str. 37.

Ali takvi slučajevi mogu se pojaviti, ako ne za sve ... Platoniste, a ono barem za realistu teorije skupova.

Benaserafova „Matematička istina“ je objavljena deset godina nakon Getijeovog teksta. Ali, Benaseraf govoreći o matematičkom znanju ne spominje Getijea niti primjere njegovog tipa. To je znak koliko ih je Benaseraf smatrao bitnim za matematiku. Kauzalna veza o kojoj on govori bi u slučaju matematičkog znanja trebalo da podrazumijeva relaciju između vjerovanja u matematičku istinu i činjenica-objekata koje to vjerovanje čine istinitim. Kombinovanje opažanja, pamćenja, uočavanje niza događaja koji je konstruisan valjanim zaključivanjem. Govoriti o ovome ima smisla tek ako smo matematički realisti, to jest, ukoliko tvrdimo da matematičke činjenice postoje.

Ako matematičara pitamo gdje možemo naći matematičke objekte, ili kako ih možemo opaziti, vjerovatno odgovor nećemo dobiti. Za njegov rad je sasvim nebitno da li ili ne matematički objekti imaju mjesto u prostoru, boju ili miris. Pitati gdje se brojevi nalaze za njega nema smisla ništa više nego pitati o tome kakav miris ima neka Betovenova simfonija. Matematika je, smatra on, već rekla svojim iskazima sve što se o tim objektima moglo reći. Ona nam govori o beskonačnim skupovima beskonačnih objekata (na primjer, skup nizova u beskonačnodimenzionalnom prostoru), o savršeno pravim i neograničenim linijama, o objektima bez dijelova (tačkama). Teško da u našoj opažajnoj okolini možemo naći tako brojne i savršene stvari. To je jedan od bitnih razloga zbog kojih mnogi filozofi smatraju da nam matematički objekti nisu uzročno dostupni i da su van prostora i vremena. Takav stav se čini prihvatljivim, ali je on podstakao druga pitanja. Kako išta možemo znati o tim čulno udaljenim stvarima? Platon je predložio teoriju o sjećanju duše. Frege smatra da su matematički objekti razumu dati direktno, tako da on nema nikakve prepreke do njih.³⁹ Gedelovo mišljenje je da bez obzira na njihovu udaljenost od čulnog iskustva imamo nešto poput opažanja teorije skupova, što se vidi iz činjenice da nas aksiome „tjeraju“ da vjerujemo u njihovu tačnost. Ipak, ni Fregeovo ni Gedelovo gledište nam mnogo ne pomažu u objašnjenju kako do znanja o takvim objektima dolazimo. Ona prije potvrđuju apstraktnost, čulnu udaljenost i nezavisnost tih objekata.

Benaseraf u „Matematičkoj istini“ pretpostavlja postojanje matematičkih iskaza koje možemo znati direktno, ne zahvaljujući zaključivanju iz drugih iskaza. Kandidati za te iskaze bi bili prije svih aksiome. Postoje autori koji smatraju da nije sasvim jasno da ijedan matematički iskaz, pa i aksioma, može biti znan bez zaključivanja.⁴⁰ Po tom gledištu aksiome su prihvaćene ne

³⁹ Frege (1950), paragraf 105.

⁴⁰ Resnik (1997), str. 84.

direktno, nekom vrstom opažanja ili slično, već na taj način što se iz njih mogu izvesti rezultati za koje se i bez njih pretpostavljalo da važe. Da li, na primjer, u komutativni zakon za sabiranje prirodnih brojeva vjerujemo bez ikakvog zaključivanja, neposredno? Čini se, bez obzira na njegovu očiglednost da ne. Možda u njega vjerujemo na osnovu primjera kao što su $3+5=5+3$, ili možda na osnovu definisanog pojma sabiranja?⁴¹ O čemu god da se radi, nije riječ ni o kakvom neposrednom vjerovanju, već vjerovanju koje je izvedeno iz nekog ranijeg vjerovanja.

Jednostavno odbacivanje Benaserafove teorije matematičkog znanja nas ne oslobađa pitanja o tome kako to znanje nastaje, to jest, kakva je priroda veze između nas i matematičkih objekata. Da li možemo govoriti o posebnoj vrsti znanja, prima facie matematičkom znanju? Ako da, onda govorimo o posebnoj epistemološkoj teoriji.

Benaserafova ideja se susreće sa još jednim dodatnim problemom. I Njutn i Ajnštajn su se bavili istim „objektom“- gravitacijom, bez obzira na razlike u njihovim teorijama. I savremeni i raniji biolozi se bave i bavili su se istim biljkama i životinjama, bez obzira na razlike u njihovim teorijama. U ovim slučajevima, čini se, možemo sa sigurnošću reći da postoji uzročna veza između vjerovanja i njihovih predmeta. Postoji „stalnost“ objekata na koje se vjerovanja odnose. Kako stvari stoje u matematici? Da li su objekti kojima se bavi jedan matematičar isti kao i oni kojima se bavi drugi? Da li matematičari, koristeći ista imena, misle na iste objekte? Moglo bi se reći „skoro“ da. Preciznije, da na iste, do izomorfizma. Oni poistovjećuju sve različite, ali strukturno identične modele. Tako se realni brojevi mogu posmatrati kao Dedekindovi presjeci, ili kao beskonačni nizovi racionalnih brojeva. Frege, von Nojman i Cermelo definišu prirodne brojeve kao različite skupove, itd. Takvi slučajevi stvaraju filozofski, ali ne i matematički problem. Cermelo je broj 2 definisao kao $\{\{\}\}$, dok ga je von Nojman definisao kao $\{\{\},\{\}\}$. Von Nojmanov i Cermelov skup su različiti skupovi pa broj 2 ne može biti identičan sa oba skupa.⁴² Kako da odlučimo sa kojim je identičan? Zar to ne bi trebalo biti odlučivo na osnovu „stanja stvari“? Zar ne bi trebalo biti da je ili broj 2 jednak sa Cermelovim dva ili ne? Ne postoje matematički iskazi koji daju odgovor na to pitanje. Poistovjećivanje broja dva sa bilo kojim od tih skupova, ili ni sa jednim ne dovodi u sukob nijednu matematičku tvrdnju.⁴³ Ipak, ako ne možemo odlučiti ni to da li su prirodni brojevi Cermelovi, ni to da li su von Nojmanovi skupovi, možemo li zaključiti da ne znamo ni to da li su skupovi uopšte? Možemo li iz istih razloga sumnjati u to da su realni brojevi nizovi, beskonačne sume ili skupovi racionalnih brojeva, zatim da su

⁴¹ Peanove aksiome.

⁴² Benacerraf (1965).

⁴³ Resnik (1997), str. 91.

funkcije skupovi uređenih parova, itd. Ako nismo sigurni šta su brojevi, ima li smisla da vjerujemo da brojevi postoje, na ma kakav se način to postojanje izražavalo? Za odgovor na ovo pitanje nam zgodno može poslužiti jedan Kvajnov primjer.⁴⁴ Neka osoba je realista u vezi sa stolovima i molekulima. Neki konkretan sto je identičan sa nekim mnoštvom molekula, od beskonačno mnogo mnoštava koje molekuli mogu činiti. Da li je to mnoštvo ovo ili ono ta osoba nema evidenciju ni fizičku ni bilo koju drugu. Međutim, to nije razlog da on ne vjeruje u postojanje stola kojeg, svakako, čini neko mnoštvo molekula. Oslanjajući se na ovakve razloge mogli bismo reći da ni naša nesigurnost u vezi sa tim šta su brojevi, zaista, ne osporava naše vjerovanje da oni na neki način postoje.

U prethodnom dijelu teksta je dat prikaz Benaserafovog problema, onako kako je on opisan u „Matematičkoj istini“. Benaseraf je, razmišljajući o matematičkom znanju, zapazio da postoji problem u prirodi objekata tog znanja. Ako te objekte shvatimo u duhu tradicionalnog platonizma, kao nevremenske i neprostorene, a znanje o njima i njihovim osobinama kao rezultat kauzalnog procesa između tih objekata i nas, onda znanje o matematičkim objektima nije moguće, upravo zbog prirode tih objekata. Filozof matematike stavljen je pred sljedeći izbor: da prihvati tradicionalni platonizam u matematici po cijenu da se odrekne matematičkog znanja, ili da napusti tradicionalni platonizam, otvarajući mogućnost za matematičko saznanje.

Literatura:

1. Benacerraf P.(1965), „What number could not be“ (Philosophical Review, 74:47-73).
2. Benacerraf P.(1973), „Mathematical truth“ (št. u Hart (1996), str. 14–30).
3. Benacerraf P., Putnam H.(ed.)(1983), Philosophy of Mathematics (Cambridge: Cambridge University Press).
4. Davis P.J. and Hersh R. (1981), The Mathematical Experience (Boston, Mass.:Houghton Mifflin).
5. Descartes (1954), Geometry (New York: Dover)
6. Frege G.(1950), The Foundations of Arithmetic (Oxford: Blackwell).
7. Gettier E.(1963), „Is justified true belief knowledge?“ (*Analysis*, 23, str. 121-123).
8. Goldman A.(1967), „A causal theory of knowing“ (*Journal of Philosophy*, 64, str. 355-372).

⁴⁴ Quine (1981), str. 34.

9. Grice P.(1961), „The causal theory of perception“ (št. u R. Swartz(1965), *Perceiving, Sensing and Knowing* (Berkeley: University of California Press), str. 438-472).

10. Gödel K.(1947/64), „What is Cantor’s continuum problem?“ (št. u Benacerraf i Putnam (1983), str. 470-85).

11. Hamilton E., Cairns H.(ed.)(1961), *Plato-The Collected Dialogues* (Princeton: Princeton University Press).

12. Hart W.D.(ed.)(1996), *The Philosophy of Mathematics* (Oxford: Oxford University Press).

13. Hume D.A. (1973), *Treatise of Human Nature* (Oxford:Oxford University Press).

14. Kant I (1965), *Critique of Pure Reason* (London: Macmillan).

15. Kitcher P. (1984), *The Nature of Mathematical Knowledge* (Oxford: Oxford University Press).

16. Maddy P.(1990), *Realism in Mathematics* (New York: Oxford University Press).

17. Poincare H.(1913), *The Foundations of Science: Science and Hypothesis, The Value of Science and Method* (New York: Science Press).

18. Polya G.(1954), *Induction and Analogy in Mathematics* (Princeton, N.J.:Princeton University Press).

19. Quine W.V.O.(1936), „Truth by convention“ (št. u Benacerraf and Putnam (1983), str. 329-354).

20. Quine W.V.O.(1981), *Theories and Things* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

21. Resnik M.D. (1997), *Mathematics as Science of Patterns*.

22. Russell B.(1919), *Introduction to Mathematical Philosophy* (London: Allen and Unwin).

23. Steiner M.(1975), *Mathematical Knowledge* (Ithaca: Cornell University Press).

24. Swartz R.J.(ed.)(1965), *Perceiving, Sensing and Knowing* (Berkeley: University of California Press).

CASUALITY AND MATHEMATICAL KNOWLEDGE

Abstract

A causal theory of knowing was used by some theoreticians ((Benacerraf(1973), Maddy(1990), Kitcher(1984)) who were involved in the philosophy of mathematics and slightly got to the theme of mathematical knowledge. Some of them speak about the necessity of the casual condition for justification, that leads to the old conflict between

empirists and rationalists. However, in what sense can we speak about the justification of casualty when we talk about mathematical knowledge? Can we possibly justify the validity of mathematical statement $2+2=4$ by mere casualty-sensuality? Do we need sensuality for such statement, visual representation of apples or marbles that we add during our first lessons in mathematics i school? Is it the same situation with the statement that only one line can pass through two points or the sum of the angles of a triangle is equal to two right angles?

Key words: Benaseraf, proof, mathematics, casualty, knowledge

Miloš MILIČIĆ¹

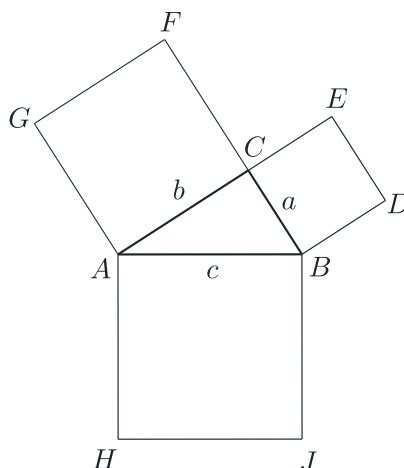
PITAGORINA TEOREMA I PITAGORINI BROJEVI

Rezime

U radu dajemo jedanaest od preko sto poznatih dokaza najpoznatije teoreme u matematici, koja se pripisuje grčkom matrematičaru Pitagori, kao i formule za izračunavanje Pitagorinih brojeva.

Ključne riječi: Pravougli trougao, Pitagorina teorema, Pitagorini brojevi.

Tvrđenje koje izražava vezu između stranica pravouglog trougla, koje glasi: kvadrat nad hipotenuzom jednak je zbiru kvadrata nad katetama, a izražava se formulom $a^2 + b^2 = c^2$, gdje su a, b i c mjerni brojevi stranica trougla, naziva se Pitagorina teorema. Ova najpoznatija teorema u matematici uopšte ima široke primjene u raznim oblastima matematike. U Planimetriji Pitagorina teorema se primjenjuje na kvadrat, romb, jednakostranični trougao, jednakokraki trapez, za konstrukciju duži čiji su mjerni brojevi $\sqrt{2}$, $\sqrt{3}$, ... itd. U Stereometriji primjenom Pitagorine teoreme nalaze se



Sl. 1

¹ Dr Miloš Miličić, doktor matematičkih nauka

različiti elementi potrebni za izračunavanje površina i zapremina geometrijskih tijela. U Analitičkoj geometriji pomoću Pitagorine teoreme definiše se rastojanje između dvije tačke i, shodno tome, izvode se jednačine raznih geometrijskih mjesta tačaka. Postoje i razna uopštenja Pitagorine teoreme, kao na primjer, kosinusna teorema u Trigonometriji. Polazeći od Pitagorine teoreme mogu se definisati različite vrste metrika, tj. rastojanja između elemenata nekog skupa, pa se na taj način dobijaju različiti metrički prostori koji se izučavaju u okviru matematičke oblasti koja se naziva Funkcionalna analiza.

Danas se skoro sa sigurnošću može reći da se ova teorema neopravdano pripisuje grčkom misliocu i vjerskom reformatoru Pitagori (oko 580-500. pre n.e.). Nije, međutim, sporno da se Pitagora, istražujući u raznim oblastima, bavio i istraživanjima i u oblasti brojeva i geometrijskih figura, kao i da je dao neke rezultate i u vezi sa pravouglim trouglom. Možda je to i bio razlog što su mnogi tvrdili da je on, ako ga već nije formulisao, prvi dao dokaz gornjeg tvrđenja, ali i to najverovatnije nije tačno.

Dva dokaza ovog tvrđenja u Euklidovim Elementima dugo su pripisivana Pitagori, međutim, prema Eudoksu (oko 408-355. pre n.e.), drugi dokaz dao je sâm Euklid (oko 330-275. pre n.e.). Dodajmo ovome da su ovo svojstvo pravouglog trougla sa stranicama 3, 4 i 5 mjernih jedinica (egipatski trougao) znali još stari Egipćani čija je matematička saznanja koristio Pitagora.

Matematičari su kroz vjekove nastojali da na različite načine dokažu Pitagorinu teoremu, što je rezultiralo velikim brojem poznatih dokaza.

Geometrijska interpretacija Pitagorine teoreme, kakvu nalazimo još u starogrčkoj matematici, data je na sl. 1. Napomenimo da je Pitagorina teorema jedna od najvažnijih teorema Euklidske geometrije.

Jasno je, međutim, da važi i obrnuto tvrđenje, tj. da iz relacije $c^2 = a^2 + b^2$, gdje su a, b i c mjerni brojevi stranica trougla ($a < c$, $b < c$), slijedi da je taj trougao pravougli. Uzimajući ovo u obzir i koristeći se savremenim matematičkim jezikom, pod Pitagorinom teoremom danas podrazumijevamo sljedeće tvrđenje.

Tvrđenje 1. Trougao, čiji su mjerni brojevi stranica a, b i c ($a, b < c$) je pravougli akko je $c^2 = a^2 + b^2$.

Dokaz. Postoji preko 100 dokaza Pitagorine teoreme, tj. onog dijela formulisanoog tvrđenja koji kaže da za pravougli trougao, čiji su mjerni brojevi kateta a i b, a mjerni broj hipotenuze c, važi jednakost $c^2 = a^2 + b^2$. Ovdje ćemo navesti neke od njih.

1. Ako se 4 podudarna pravougla trougla slože kao na sl. 2, tada je očigledno

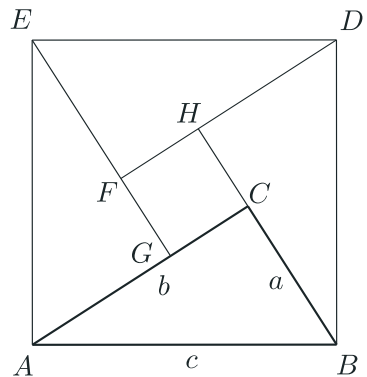
$$c^2 = 4 \cdot \frac{ab}{2} + (b-a)^2,$$

tj.

$$c^2 = 2ab + a^2 - 2ab + b^2,$$

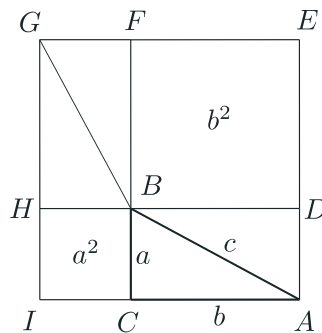
odnosno

$$c^2 = a^2 + b^2.$$

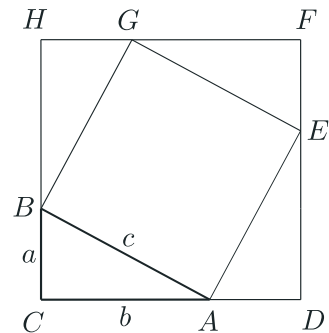


Sl. 2

2. Posmatrajmo kvadrat stranice $a+b$ podijeljen na figure na dva načina, kako to pokazuju slike 3a i 3b. Jasno, kvadrati IAEG i CDFH na slikama 3a i 3b imaju istu površinu $P = (a+b)^2$. Ako od te površine



a)



b)

Sl. 3

oduzmemo

četverostruku površinu

trougla ABC, tada kod kvadrata IAEG na sl. 3a ostaje zbir površina kvadrata ICBH i BDEF, tj. $a^2 + b^2$, a kod kvadrata CDFH površina kvadrata AEGH, tj. c^2 ; dakle,

$$a^2 + b^2 = c^2.$$

3. Neka su nad stranicama pravougloug trougla ABC konstruisani kvadrati (sl. 4) i neka je tačka L presjek produžetka hipotenuzine visine CK preko tačke K i stranice HJ kvadrata AHJB. Duž KL dijeli kvadrat AHJB na dva pravougaonika AHLK i BKLJ. Kako su trouglovi ABG i AHC podudarni i kako kvadrat ACFG ima dva puta veću površinu nego trougao ABG, a pravougaonik AHLK dva puta veću površinu nego trougao AHC, slijedi da kvadrat ACFG i pravougaonik AHLK imaju jednake površine.

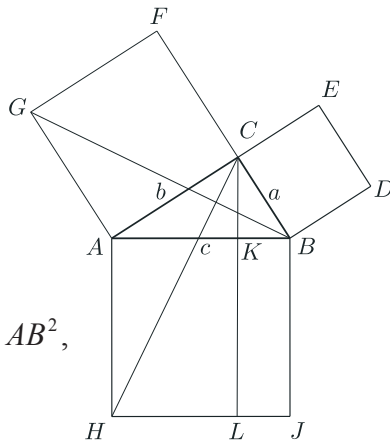
Na isti način se pokazuje da kvadrat BDEC i pravougaonik BKLJ imaju jednake površine. Kako je površina kvadrata AHLK jednaka zbiru površina pravougaonika AHLK i BKLJ, to je

$$AC^2 + BC^2 = AH \cdot AK + KL \cdot KB,$$

odnosno, zbog $KL+AH$

$$AC^2 + BC^2 = AH \cdot (AK + KB) = AH \cdot AB = AB^2,$$

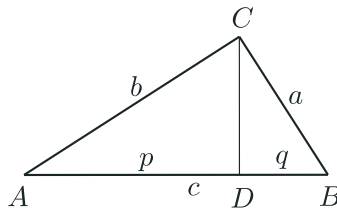
jer je AHJB kvadrat.



Sl. 4

4. Ako je D podnožje visine iz tjemena C na hipotenuzu pravouglog trougla ABC, tada iz sličnosti svakog od trouglova DBC i ADC sa trouglom ABC (vidi sl. 5) slijedi

$$a^2 = qc \quad \text{i} \quad b^2 = pc,$$



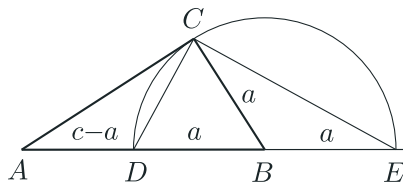
Sl. 5

odakle, sabiranjem lijevih i desnih strana ovih jednakosti dobijamo

$$a^2 + b^2 = qc + pc = (q + p)c = c \cdot c = c^2.$$

Napomenimo da su dokazi 3 i 4 dati u Euklidovim Elementima tim redom. Interesantno je da je prvi dokaz komplikovaniji od drugog, pa se može postaviti pitanje zašto je dat kao prvi. Ovo je, vjerovatno, urađeno zbog toga što se u drugom dokazu koriste pojmovi sličnosti figura i proporcionalnosti duži, koji za to vrijeme nijesu bili jednostavni.

5. Neka je ABC pravougli trougao (sl. 6). Opišimo polukružnicu sa centrom u tački B, poluprečnika BC. Neka su D i E presječne tačke polukružnice i stranice AB, odnosno



Sl. 6

njenog produžetka preko tačke B. Trouglovi ADC i AEC su slični, jer im je $\sphericalangle BAC$ zajednički i $\sphericalangle ACD = \sphericalangle BCE$ ($\sphericalangle DCE = \sphericalangle ACB = 90^\circ$). Slijedi

$$AC : AD = AE : AC,$$

tj.

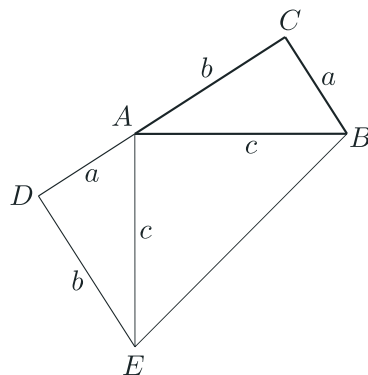
$$AC^2 = AD \cdot AE,$$

odnosno

$$b^2 = (c-a)(c+a),$$

konačno

$$a^2 + b^2 = c^2.$$



Sl. 7

6. Polazeći od pravouglog trougla ABC konstruišimo pravougli trapez BCDE (sl. 7). Površina tog trapeza je

$$P = \frac{(a+b)^2}{2}.$$

Ako je izrazimo kao zbir površina trouglova ABC, ADE i EAB, tada je

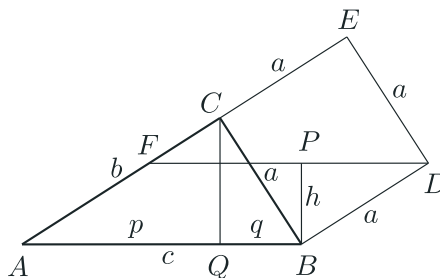
$$P = 2 \cdot \frac{ab}{2} + \frac{c^2}{2} = ab + \frac{c^2}{2}.$$

Iz jednakosti

$$\frac{(a+b)^2}{2} = ab + \frac{c^2}{2}$$

dobijamo

$$a^2 + b^2 = c^2.$$



7. Konstruišimo prvo kvadrat BDEC nad katetom BC pravougloug trougla ABC, a zatim paralelogram ABDF i njegovu visinu BP koja odgovara stranici AB (sl. 8). Očigledno, kvadrat BDEC i paralelogram ABDF imaju jednake površine, pa je, prema oznakama na sl. 8,

$$a^2 = ch.$$

Iz podudarnosti trouglova BCQ i BDP sledi

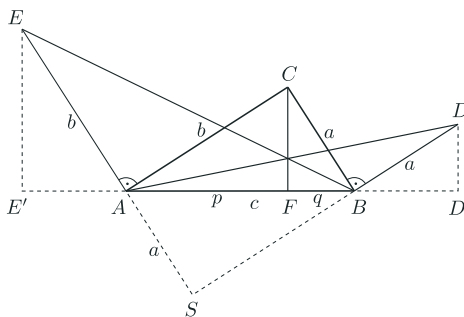
da je $h=q$, dakle, $a^2 = cq$, a kako je još

Sl. 8

$b^2 = cp$, sabiranjem odgovarajućih strana poslednje dvije jednakosti dobijamo da je

$$a^2 + b^2 = cp + cq = c(p + q) = c \cdot c = c^2.$$

8. Neka je ABC pravougli trougao. Konstruišimo trouglove ABD i ABE (sl. 9). Primijetimo da je $\Delta BDD' \square \Delta BCF$ i $\Delta AEE' \square \Delta AFC$. Izrazimo površine trouglova ABD i ABE na dva načina:



Sl. 9

$$P_{\Delta ABD} = \frac{c \cdot DD'}{2} = \frac{cq}{2} \quad \text{i}$$

$$P_{\Delta ABD} = \frac{a^2}{2},$$

a

$$P_{\Delta ABE} = \frac{c \cdot EE'}{2} = \frac{cp}{2} \quad \text{i} \quad P_{\Delta ABE} = \frac{b^2}{2}.$$

Dakle,

$$\frac{cq}{2} = \frac{a^2}{2} \quad \text{i} \quad \frac{cp}{2} = \frac{b^2}{2},$$

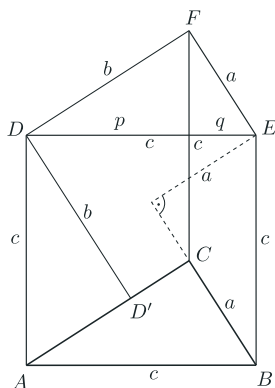
tj. $cq = a^2 \quad \text{i} \quad cp = b^2,$

odakle slijedi:

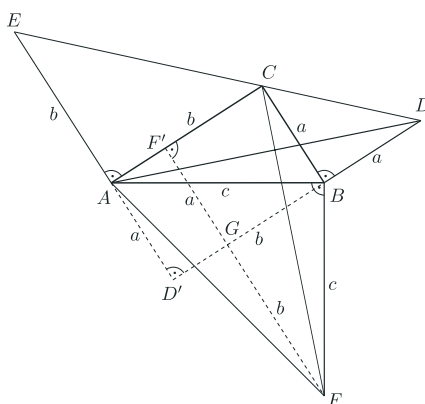
$$a^2 + p^2 = cp + cq = c(p + q) = c \cdot c = c^2.$$

9. Konstruišimo figuru kao na sl. 10. Zbir površina paralelograma ACFD i BEFC je

Sl. 10



Sl. 11



$$P = cp + cq = c(p + q) = c \cdot c = c^2 \quad ; \quad P = b^2 + a^2, \text{ pa je } c^2 = a^2 + b^2.$$

10. Konstruišimo figuru kao na sl. 11 i primijetimo da su tačke D, C, E na jednoj pravoj; naime, $\angle BCD = \angle ACE = 45^\circ$. Kako je $\triangle ABD \cong \triangle BCF$, jer je $AB=BF$, $BD=BC$ i $\square ABD = \square CBF$ i kako trouglovi ADE i AFC imaju jednake površine, jer je $AE=AC=b$, a visine koje odgovaraju jednakim stranicama iznose $a+b$, slijedi da četvorouglovi ABDE i AFBC imaju jednake površine. Ako od površine svakog od ova dva četvorougla oduzmemo površinu trougla ABC, dobijamo da je

$$\frac{1}{2}a^2 + \frac{1}{2}b^2 = \frac{1}{2}c^2,$$

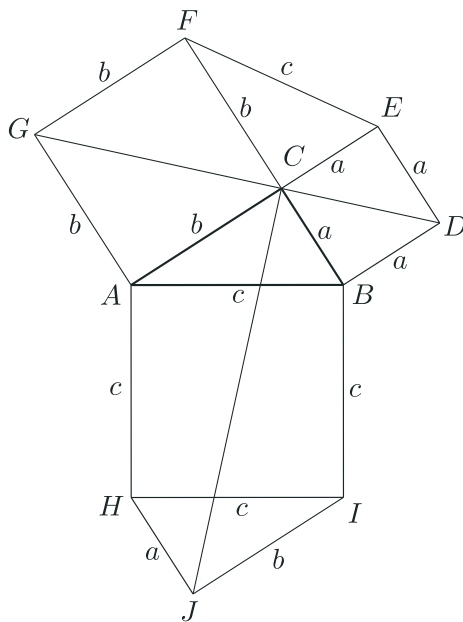
tj.

$$a^2 + b^2 = c^2.$$

11. Posmatrajmo figuru na sl. 12 i primijetimo da je $\angle DCG = 180^\circ$, tj. da su tačke D, C, G na jednoj pravoj. Kako su četvorouglovi ABDG i AHJC, kao i DEFG i BCJI podudarni, jer imaju po tri stranice jednake i po dva ugla između odgovarajućih stranica, slijedi da šestouglovi ABDEFG i AHJIBC imaju jednake površine. Ako od površina ovih šestouglova oduzmemo dvostruku površinu pravouglog trougla ABC, dobijamo da je

$$a^2 + b^2 = c^2.$$

Na kraju ovog dijela dokaza formulisanog tvrđenja pomenimo da su ovih 10 dokaza, od preko 100 poznatih, samo ilustracija velikog interesovanja koje je kroz vjekove vladalo za ovu osobinu pravouglog trougla koja nosi Pitagorino ime.

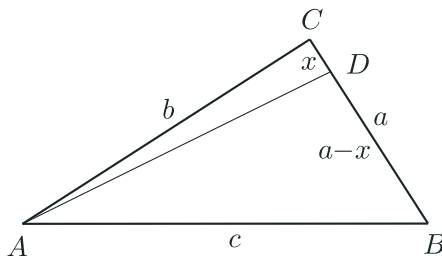


Sl. 12

Dokažimo sada obrnuto tvrđenje.

Neka su a, b, c ($a, b < c$) mjerni brojevi stranica trougla ABC i neka je $c^2 = a^2 + b^2$. Dokažimo da je trougao ABC pravougli, tj. da je $\angle ACB = 90^\circ$.

Pretpostavimo suprotno, tj. da trougao ABC nije pravougli, odnosno da $\sphericalangle ACB$ nije prav. Neka je tačka D podnožje visine iz tjemena A na stranicu BC. Pretpostavimo da je D na stranici BC (može biti i na njenom produžetku preko tačke C) i da je njeno rastojanje od tačke C jednako x ; jasno, $x \geq 0$. Trouglovi ABD i ADC su pravougli, pa je na osnovu dokazanog dijela tvrđenja (vidi sl. 13)



Sl. 13

$$AD^2 = b^2 - x^2 \quad ; \quad AD^2 = c^2 - (a-x)^2,$$

tj.

$$c^2 - (a-x)^2 = b^2 - x^2,$$

odnosno

$$c^2 = a^2 + b^2 - 2ax. \quad (1)$$

Kako je po pretpostavci $c^2 = a^2 + b^2$, iz posljednje jednakosti slijedi da je $x=0$, što je suprotno učinjenoj pretpostavci da trougao ABC nije pravougli, tj. da je $x \neq 0$.

Dakle, naša pretpostavka da trougao ABC nije pravougli ne stoji, što znači da je pravougli, a što je i trebalo dokazati.

Prirodni brojevi x, y, z , takvi da je

$$x^2 + y^2 = z^2 \quad (2)$$

nazivaju se Pitagorini brojevi. Dakle, svaka uređena trojka Pitagorinih brojeva (x,y,z) je jedno cjelobrojno rješenje jednačine (2). Ako brojevi x, y i z nemaju zajedničkih djelilaca različitih od 1, tj. $\text{NZD}(x, y, z)=1$, tada se rješenje (x, y, z) naziva primitivno rješenje jednačine (2). Jasno, ako je uređena trojka (x,y,z) primitivno rješenje jednačine (2), tada je i svaka uređena trojka (kx, ky, kz) ($k \in \mathbb{N}$) takođe rješenje jednačine (2). Ovo znači da je dovoljno naći sva primitivna rješenja jednačine (2), jer se sva ostala određuju pomoću njih.

Primijetimo neka svojstva primitivnih rješenja (x, y, z) jednačine (2).

Prije svega, jasno je da su svaka dva broja od x, y, z uzajamno prosti. Zaista, ako bi, na primjer, x i y imali zajednički činilac različit od 1, to bi morao biti i činilac broja z , a to je u suprotnosti sa $\text{NZD}(x, y, z)=1$. Ovo specijalno znači da brojevi x i y ne mogu biti oba parni.

Brojevi x i y ne mogu biti oba neparni, jer zbir kvadrata dva neparna broja nije potpun kvadrat. Naime, ako je $x=2m+1$ i $y=2k+1$ ($m,k=0,1,2,3,\dots$), tada je

$$z^2 = x^2 + y^2 = (2m+1)^2 + (2k+1)^2 = 4(m^2 + k^2 + m + k) + 2, \quad \text{što je}$$

nemoguće.

Zaključujemo da jedan od brojeva x i y mora biti paran, a drugi neparan, a što znači da i z mora biti neparan.

Sada možemo da preciziramo potreban i dovoljan uslov da je uređena trojka (x,y,z) primitivno rješenje jednačine (2).

Tvrđenje 2. Uređena trojka (x, y, z) predstavlja primitivno rješenje jednačine $x^2+y^2=z^2$ akko je $x=2mk$, $y=m^2-k^2$, $z=m^2+k^2$, ili $x=m^2-k^2$, $y=2mk$, $z=m^2+k^2$, pri čemu su m i k uzajamno prosti prirodni brojevi različite parnosti i $m>k$.

Dokaz. Napišimo datu jednačinu u obliku

$$x^2 = z^2 - y^2,$$

tj.

$$x^2 = (z + y)(z - y), \quad (3)$$

i pretpostavimo da je x paran, y neparan, a samim tim i z neparan broj. Stavimo $x=2n$ ($n \in \mathbb{N}$), iz (3) dobijamo

$$4n^2 = (z + y)(z - y),$$

tj.

$$n^2 = \frac{z + y}{2} \cdot \frac{z - y}{2}. \quad (4)$$

Brojevi $z+y$ i $z-y$ su parni, pa su brojevi $\frac{z+y}{2}$ i $\frac{z-y}{2}$ prirodni i, osim toga, uzajamno prosti. Naime, iz $\text{NZD}(y, z)=1$ slijedi $\text{NZD}(z+y, z-y)=1$ ili $\text{NZD}(z+y, z-y)=2$, što se može lako pokazati. Zaista, neka je $d=\text{NZD}(z+y, z-y)$, slijedi da je $z+y=du$ i $z-y=dv$ ($u, v \in \mathbb{N}$), tj. $2z=d(u+v)$ i $2y=d(uv)$, što znači da je d zajednički djelilac brojeva $2z$ i $2y$.

Kako su y i z uzajamno prosti, slijedi da je $d=1$ ili $d=2$, kao i da su $\frac{z+y}{2}$ i $\frac{z-y}{2}$

uzajamno prosti. Ako stavimo $p = \frac{z+y}{2}$ i $q = \frac{z-y}{2}$, iz (4) dobijamo $n^2 = pq$ i zaključujemo da p i q , kao uzajamno prosti brojevi, moraju biti kvadrati prirodnih brojeva; dakle, $p = m^2$, $q = k^2$, pri čemu je $\text{NZD}(m, k)=1$, m i k su različite parnosti

i $m > k$. Tako dobijamo da je: $x = 2n = 2mk$, $y = p - q = m^2 - k^2$,
 $z = p + q = m^2 + k^2$ ($m, k \in \mathbb{N}$ različite parnosti, $\text{NZD}(m, k) = 1$, $m > k$).

Dakle, rješavanjem jednačine $x^2 + y^2 = z^2$, dobili smo x , y i z izražene formulama datog oblika.

Ostalo je još da provjerimo da je

$$(2mk)^2 + (m^2 - k^2)^2 = (m^2 + k^2)^2.$$

Dokaz je isti i u slučaju kad je y paran broj.

Ovim je dokaz Tvrdjenja 2 završen.

Sada možemo navesti nekoliko primjera Pitagorinih brojeva:

$m=2, k=1:$	$x=4,$	$y=3,$	$z=5;$
$m=3, k=2:$	$x=12,$	$y=5,$	$z=13;$
$m=4, k=1:$	$x=8,$	$y=15,$	$z=17;$
$m=4, k=3:$	$x=24,$	$y=7,$	$z=25;$
$m=4, k=2:$	$x=20,$	$y=21,$	$z=29;$
$m=5, k=4:$	$x=40,$	$y=9,$	$z=41.$

Dodajmo ovome da je Pitagora brojeve koji nose njegovo ime računao po formulama:

$$x = 2k + 1, \quad y = 2k(k + 1), \quad z = 2k^2 + 2k + 1 \quad (k \in \mathbb{N}).$$

Platon je Pitagorine brojeve računao na sljedeći način:

$$x = 2k, \quad y = k^2 - 1, \quad z = k^2 + 1 \quad (k = 2, 3, 4, \dots).$$

PYTHAGOREAN THEOREM AND PYTHAGOREAN NUMBERS

Abstract

In this paper we present eleven of over one hundred known proofs of the most famous theorem in mathematics, ascribed to the Greek mathematician Pythagoras, as well as formulae for computing Pythagorean numbers.

Keywords. Rectangled triangle, Pythagorean theorem, Pythagorean numbers.

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД



Marina KRSTAJIĆ¹

REFLEKSI KRATKOG JATA IZA SONANTA R (PRAVOPISNA RJEŠENJA)

Rezime

Jedno od najsloženijih pravopisnih pitanja pri normiranju ijekavice jeste ono koje se odnosi na rješavanje pisanja riječi sa refleksima jata iza sonanta *r*. Kolebanja i neslaganja pri normiranju takvih slučajeva prisutna su od prvih pravopisa do danas i predstavljaju pravopisni i lingvistički problem.

U pravopisima srpskohrvatskog jezika nije bilo nekog jedinstvenog rješenja za slučajeve pisanja refleksa jata iza sonanta *r*. U novim pravopisima hrvatskog, bosanskog i srpskog (u dijelu koji se odnosi na ijekavicu) ta različitost je nastavljenja, pa su pojedina pitanja i do danas ostala bez odgovora. Zvanično važeći pravopis u Crnoj Gori je *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika* Matice srpske i Matice hrvatske iz 1960. Očigledno je da starost i prevaziđenost nekih rješenja, kao i izmijenjena sociolingvistička situacija, nameću neophodnost izrade novog pravopisa.

Na osnovu detaljno i pregledno prezentirane građe i naučnih tumačenja ove problematike, opredijelili smo se za određena rješenja pri pisanju refleksa jata iza sonanta *r*, te ih kao najbolja i najprihvatljivija preporučili za pravopis crnogorskog jezika.

Ključne riječi: pravopisna pitanja, normiranje ijekavice, refleks jata, novi pravopis.

Uvod

Pitanja vezana za refleks jata smatraju se jednim od najkompleksnijih u istoriji jezika, prvo zato što se ne zna osnovna glasovna vrijednost ovog vokala, ali i zato što se njegove promjene nisu izvršile u isto vrijeme na

¹ mr Marina Krstajić je profesor u Srednjoj ekonomskoj školi u Podgorici. Rad je izvod iz magistarske teze: "Refleksi jata iza sonanta r" (pravopisna rješenja) odbranjen na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, 2008.

čitavom području. Aleksandar Belić smatra da je praslovensko jat imalo dva izgovora: u jednom dijalektima praslovenskog jezika imalo je otvoreniji izgovor kao ^ea, a u drugim dijalektima imalo je zatvoreniji izgovor kao ⁱe². On, takođe, zastupa mišljenje da je jat bio neprav i nepotpun diftong *ie* (prva komponenta je neslogotvorna, a druga slogotvorna). Ukoliko se neslogotvorna komponenta razvila u slogotvornu, a slogotvorna otvorila artikulaciju razvio se refleks *ie*, unutar kojeg se u intervokalskom položaju javljalo *j* (ijekavski govor). Ukoliko se, pak, desilo da se neslogotvorna komponenta prilagodi slogotvornoj, a slogotvorna otvori artikulaciju dobijao se refleks *e* (ekavski govor). Ukoliko bi slogotvorna komponenta još više zatvarala artikulaciju, asimilovala se sa neslogotvornom dobijao se *i* refleks (ikavski govor)³.

Do promjene starog vokala jat dolazi u vrijeme velikih fonetskih promjena, koje su se u jeziku desile u periodu od 10. do 12. vijeka. U nekim pozicijama dužina ovog glasa se skraćivala, dok se u drugim očuvala. Tako dolazi do pojave dugog i kratkog jata.

Pisanje riječi sa refleksima jata iza sonanta *r*, jeste jedno od najkompleksnijih pravopisnih pitanja pri normiranju ijekavice. Kolebanja i neslaganja u načinu normiranja takvih slučajeva prisutna su još od prvih pravopisa do danas i predstavljaju lingvistički i pravopisni problem. Samim tim je neophodno pitanje pisanja jata iza sonanta *r* riješiti na najprihvatljiviji način u novom pravopisu.

U pravopisima srpskohrvatskog jezika različito su tretirani slučajevi pisanja refleksa jata iza sonanta *r*. U novim pravopisima srpskog (u dijelu koji se odnosi na ijekavicu), bosanskog, hrvatskog i crnogorskog jezika ta nedosljednost je nastavljena, tako da se može reći da za neke slučajeve i do danas nije postignuta saglasnost.

U hrvatskim pravopisima književni izgovor na mjestu dugog jata je dvoglasnički, a za kratko jat date su tri kategorije u položaju iza sonanta *r*. U prvoj je *r* na početku riječi, ili je ispred njega samoglasnik, npr. *rječnik*, *korjenčić*, i tu pojavu oni zovu "nepokriveno r". U drugoj ispred *r* je neki suglasnik, ali je ispred *r* morfemska granica, npr. *odrješenje*, i to je "polupokriveno r". U trećoj takve granice nema, npr. *grjehota*, *strjelica*, i to je "pokriveno r". Četvrtu kategoriju bi sačinjavale riječi koje nemaju alternaciju *ije/je* i kojima etimologija nije jasna, npr. *breza*, *mreža*⁴.

U pravopisima srpskog jezika normativna su dva izgovora, ekavski i ijekavski. U književnom jeziku ekavskog izgovora samoglasnik *e* je tipična zamjena nekadašnjeg jata, npr. *reč*, *greška*, *strelica*. U književnom jeziku ijekavskog izgovora nekadašnji jat dao je dva glasovna skupa - dvosložni

² Aleksandar Belić, *Istorija srpskog jezika*, 80-87.

³ Radosav Bošković, *Uporedna gramatika*, 38-40.

⁴ Babić Stjepan, *Temelji hrvatskomu pravopisu*, 9.

skup *ije*, npr. *brijeg*, *vrijeme*, *rijeka* i jednosložni skup *je*, npr. *rješenje*, *rjeđi*, *rječnik*. Pored tih osnovnih pravila postoji veliki broj kolebanja⁵.

Bosanski jezik danas u osnovi ima ijekavsku zamjenu jata, ali u njemu ni ikavizmi nisu nepoznati. U dugim slogovima u najvećem broju slučajeva jat je supstituisan sa *ije*, a u kratkim sa *je*⁶.

Crnogorski jezik ima gotovo u potpunosti ijekavski refleks jata, "s primjesama ikavizama i ekavizama organski nastalih"⁷.

Predlog najboljih rješenja za pisanje refleksa jata iza sonanta *r* jeste jedno od važnih pitanja pravopisa crnogorskog jezika. U radu ćemo ekscerpirati primjere iz jezika mlađih⁸ crnogorskih pisaca i dati objašnjenja u vezi sa njima⁹, pri tome ih upoređujući sa jezikom starijih crnogorskih pisaca (Petra I, Njegoša, Nikole I, Marka Miljanova i Stefana Mitrova Ljubiše)¹⁰, potom sa crnogorskim govorima (s tim da ćemo imati u vidu da su neke monografije i radovi o ovim govorima nastali dosta davno, prije više od pola vijeka)¹¹ i,

⁵ Simić R., Stanojčić Ž., Ostojić B., Ćorić B., Kovačević M., *Pravopis srpskoga jezika*, 79.

⁶ Senahid Halilović, *Pravopis bosanskoga jezika*, 57-66.

⁷ Vojislav Nikčević, *Pravopis crnogorskog jezika*, 43-48.

⁸ Odrednicu *mlađi* koristimo za pisce koji su stvarali u drugoj polovini 20. vijeka, a *stariji* za pisce koji su stvarali u 19. vijeku.

⁹ Za jezik mlađih crnogorskih pisaca podatke smo preuzeli iz sopstvenog istraživanja o jeziku sljedećih pisaca:

Milovan Đilas, *Crna Gora*, Obod, Cetinje, 1994; Čedo Vuković, *Mrtvo Duboko*, Grafički zavod, Titograd, 1963; Vladimir Mijušković, *Zaloga i pripovjetke*, Nikšić, 1988; Žarko Komanin, *Kolijevka*, BIGZ, Beograd, 1992; Mihailo Lalić, *Prvi snijeg*, Nolit, Beograd, 1981; Nikola Lopičić, *Glad i kamen*, Grafički zavod, Titograd, 1965.

Gotovo sva navedene djela odlikuje nedosljednost zamjene jata u različitim pozicijama.

¹⁰ Za stanje u crnogorskoj literarnoj tradiciji primjere smo preuzeli iz monografija i iz radova o jeziku navedenih stvaralaca i iz sopstvenog istraživanja:

Bigović-Glušica Rajka, *Jezik Marka Miljanova*, Kulturno-prosvjetna zajednica Podgorice, 1997; Sonja Nenezić, Doktorska disertacija *Jezik Nikole I Petrovića*, odbranjena na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, novembra 2007; Branislav Ostojić, *Jezik Petra I Petrovića*, CANU, Titograd, 1976; Milodarka Tepavčević, S. M. Ljubiša, Doktorska disertacija *Jezik Stefana Mitrova Ljubiše*, odbranjena na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, novembra 2007; Danilo Vušović, *Prilozi proučavanju Njegoševa jezika*, Biblioteka Južnoslovenskog filološkog, knj. 3, Beograd, 1930; *Izviriječ (crnogorska pripovjedačka proza od Njegoša do 1918.)*, priredio Čedo Vuković, Grafički zavod, Titograd, 1973; Jovanović Miodrag, "Distribucija starog vokala jata i srodne pojave u 'Pričanjima Vuka Dojčevića' S. M. Ljubiše i paštrovskom govoru", *Glasić Odjeljenja umjetnosti*, CANU, Podgorica, 2005, 81-106.

¹¹ Podatke smo uzeli iz monografija i radova o crnogorskim govorima:

Drago Ćupić, *Govor Bjelopavlića*, SDZb, XXXIII, Beograd, 1977, 25-30; Miodrag Jovanović, *Govor Paštovića*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, 2005, 105-117; Branko Miletić, *Crnički govor*, SDZb, IX, Beograd, 1940, 211-663; Dragoljub Petrović, "Glaso-

svakako, sa savremenom jezičkom praksom¹². Poseban naglasak stavićemo na pravopisna rješenja koja se tiču refleksa jata iza sonanta *r* prezentovana u aktuelnim pravopisima srpskohrvatskog, srpskog, hrvatskog, bosanskog i crnogorskog jezika, pri čemu ćemo upotrebljavati bogatu literaturu iz normativistike¹³, postojeće pravopise¹⁴, normativne gramatike¹⁵ i rječnike¹⁶.

vni sistem rovačkog govora", *Zbornik za filologiju i lingvistiku*, knj. VIII, 1965, 157-184; Dragoljub Petrović, "Neke vokalske i konsonantske karakteristike pješivačkog govora", *Zbornik za filologiju i lingvistiku*, Novi Sad, knj. X, 161-169; Asim Peco, *Govor istočne Hercegovine*, SDZb, XIV, 1964; Mitar Pešikan, *Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori*, SDZb, XV, Beograd, 1965; Mato Pižurica, *Govor okoline Kolašina*, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Titograd, 1981; Milan Stanić, *Uskočki govor*, SDZb, XX, 1974; Mihailo Stevanović, *Istočnocrnogorski dijalekat*, Južnoslovenski filolog, knj. XIII, Beograd, 1935, 1-128; Luka Vujović, *Mrkovički dijalekat*, SDZb, XVIII, Beograd, 1969, 99-122; Jovan Vuković, *Govor Pive i Drobnjaka*, Južnoslovenski filolog, knj. XVII, Beograd, 1938-1939; Danilo Vušović, *Dijalekat istočne Hercegovine*, SDZb, III, Beograd, 1927, 3-70;

Miodrag Jovanović, Ekavski refleksi u crnogorskim narodnim govorima i književnom jeziku, *Šesti lingvistički skup "Boškovićevi dani"*, Zbornici radova, br. 75, OU knj. 23, Podgorica, 2005, 83-89; Miodrag Jovanović, "Stalni i povremeni ekavizmi u slogovima sa kratkim jatom u crnogorskim narodnim govorima", *Riječ*, XI/1-2, 2005, 55-74; Branislav Ostojić, "Refleksi jata u jezersko-šaranskom govoru", *O crnogorskom književnojezičkom izrazu III*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, 2003, 253-266; Asim Peco, "Sudbina kratkog *č* iza *r* u ijekavskim govorima štokavskog dijalekta", *JF*, XXXIII, 1977, 247-264.

¹² Za savremenu jezičku praksu primjere smo ekscerpirali iz dnevnih listova: *Dan*, 20.12.2007, godina IX, br. 3187; *Pobjeda*, 17.12.2007, god. LXIV, br. 15097; *Republika*, 04.02.2008, god. V, br.1046; *Vijesti*, 16.12.2007, god. XI, br. 3494.

¹³ Vuković Jovan, *Pravopisna pravila i uputstva za pisanje ijekavskih glasovnih oblika*, Svjetlost, Sarajevo, 1949.

¹⁴ *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika sa rečnikom*, Matica srpska, Matica hrvatska, Novi Sad, Zagreb, 1960.

Pešikan Mitar, Jerković Jovan, Pižurica, Kolašin Mato, *Pravopis srpskoga jezika (školsko izdanje)*, Matica srpska-Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novi Sad-Beograd, 1995; Simić Radoje, Stanojčić Živojin, Ostojić Branislav, Čorić Božo, Kovačević Miloš, *Pravopis srpskoga jezika sa rečnikom*, Štampa-Beograd, Unireks-Nikšić, 1993; Dešić Milorad, *Pravopis srpskog jezika (priručnik za škole)*, Nikšić-Zemun-Beograd, 1995; Anić Vladimir, Silić Josip, *Pravopis hrvatskoga jezika*, Novi liber, Zagreb, 2001; Babić Stjepan, Božidar Finka, Milan Moguš, *Hrvatski pravopis*, Školska knjiga, Zagreb, 2004; Babić Stjepan, Ham, Moguš Milan, *Hrvatski školski pravopis*, Školska knjiga, Zagreb, 2005; Badurina Lada, Marković Ivan, Mićanović Krešimir, *Hrvatski pravopis*, Matica hrvatska, Zagreb, 2007; Halilović Senahid, *Pravopis bosanskog jezika (priručnik za škole)*, Preporod, Sarajevo, 1999; Nikčević Vojislav, *Pravopis crnogorskog jezika*, Crnogorski PEN centar, Cetinje, 1997.

¹⁵ Jahić Dževad, Halilović Senahid, Palić Ismail, *Gramatika bosanskoga jezika*, Dom štampe, Zenica, 2000; Stanojčić Živojin, Popović Ljubomir, *Gramatika srpskog jezika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1999; Stevanović Mihailo, *Savremeni srpskohrvatski jezik I*, Naučna knjiga, Beograd, 1975.

¹⁶ Branislav Ostojić, Dragomir Vujičić, *Rečnik i(j)ekavizama srpskog jezika*, CID, Podgorica, 2000, 46-60; Vujičić Miloš, *Rječnik govora Prošćenja (kod Mojkovca)*, CANU, Podgorica, 1995; Koprivica Jovan, *Rečnik govora Banjana, Grahova i Oputnih Rudina*, CANU, Podgorica, 2006; *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika*, Matica srpska, Novi Sad, 1971.

U ovom radu bavićemo se varijetetima starog vokala jat iza sonanta *r*, kada je jat bio kratak vokal.

Na osnovu kompletne građe koju ćemo koristiti i naučnih tumačenja koja ćemo potom dati, opredjelićemo se za najbolja i najprikladnija rješenja kada je u pitanju pisanje kratkog jata iza sonanta *r*, pa ćemo ih kao takve preporučiti za budući pravopis.

I Sonant *r* + kratko jat

1. Supstituenti jata u pozicija *sonant r* + *kratko jat* doveli su do podjele crnogorskih govora na manje ili veće skupine. Kratko jat iza sonanta *r* u ijekavskom narječju daje vokal *e* ili grupu *je*, u zavisnosti od toga da li sonantu *r* prethodi suglasnik ili vokal, ili se sonant *r* nalazi na početku riječi. Istočnocrnogorski govori, izuzimajući djelimično bjelopavlički, imaju vokal *e* kao kontinuant kratkog jata u situaciji kada mu prethodi sonant *r*, dok govori istočne Hercegovine i zapadne Crne Gore u tim pozicijama znaju i za ekavske¹⁷ i za jekavske oblike. Jovan Vuković kao najprihvatljivije rješenje smatra grupu *re* nastalu od *rě*, kao i Petar Sladojević¹⁸. Mihailo Stevanović je za paralelnu upotrebu oblika sa *re* i sa *rje* sekvencom, dok Dragoljub Petrović konstatuje da se grupa *rj* ne može naći u istoj morfemskoj jedinici¹⁹. Izuzetak od opšteg pravila da $r + \check{e} > r + e$, predstavlja imenica *starješina* i riječi sa osnovom *starješ-*. U ovom poglavlju razmotrićemo dvije pozicije i to: konsonant + *r* + kratko jat i vokal + *r* + kratko jat ili poziciju kada je sonant *r* na početku riječi, a slijedi vokal jat.

1.1. *Konsonant + r + kratko jat* - U ovoj poziciji u velikom broju primjera jat se supstituiše sa *e*. Dosljednu reparticiju jata vokalom *e*, kada mu prethodi sonant *r* imamo u govoru istočne Crne Gore i u jeziku Paštrovića²⁰. U istoj poziciji se u govoru Bjelopavlića i u govorima zapadne Crne Gore čuje isključivo sekvenca *je*²¹. Dakle, kad su navedeni govori u pitanju, nemamo ujednačenosti.

1.1.1. Pisci sa crnogorskog govornog područja, kako mladi, tako i stariji, opredjeljuju se češće za ekavske oblike, iako se kod njih mogu naći i primjeri sa grupom *je* kao zamjenom jata u jednini kada su u pitanju riječi

¹⁷ Odrednicu ekavski koristićemo u značenju *e*-refleksa vokala jat, jekavski kada se kao supstituent jata javlja sekvenca *je*, a ijekavski kada imamo grupu *ije* mjesto jata.

¹⁸ Vuković, *Gorjeti* ili *goreti* u književnom jeziku ijekavskog narječja, 176-180; Sladojević, *O refleksu kratkoga ħ iza r u književnom jeziku južnoga izgovora*, 302-304.

¹⁹ Stevanović, *Neki sporni jekavizmi*, 108-119; Petrović, *O sudbini grupe rj i nekim srodnim pojavama*, 163.

²⁰ Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23; Jovanović, *Paštrovići*, 111.

²¹ Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23.

sa korijenom *gr̥bh*. Navedeni pisci upotrebljavaju i dvosložni refleks, istina znatno rjeđe, za iste lekseme.

Kod Vuka S. Karadžića se može naći i *grješnik* i *pogrješka*, ali i *grešnik* i *pogreška*, kao i *griješan* i *griješka*, mada je oblike sa *je*-refleksom smatrao pravilnijim. On kaže: "Istina, da sam ja u Tršiću još u djetinstvu slušao *rječit*, *grješnik*, *grješnica*, ali u Dubrovniku i u Crnoj Gori govori se *grešnik*, *grešnica* itd."²². U jeziku Petra I u oblicima: *gr̥bhota*, *gr̥bšni*, *sagr̥bh*, grafema *jat* zamijenjena je grupom *je*. Zabilježen je i jedan primjer sa ekavskim oblikom *sagrešenb*²³. Njegoš navedene riječi koristi i sa grupom *je* i sa vokalom *e*. Ekavski oblik potvrđen je u riječima: *sagrešenje* i *grešnika*, a jekavski u primjeru *pogrješka*²⁴. Isključivo ekavski oblik navedenih riječi registrovan je u jeziku Nikole I²⁵. Riječi sa osnovom *gr̥bh* M. Miljanov bilježi sa vokalom *e* kao zamjenom *jata*: *grešna*, *pogrešku*, *greota*²⁶. Jekavski oblici navedenih riječi karakterišu jezik Stefana Mitrova Ljubiše. Međutim, kod njega su posvjedočeni i oblici sa vokalom *e*²⁷. Jovan Vuković smatra da se zadržavanje pisanja *j* kod riječi *grješnik* može objasniti jedino po uzoru na Vuka i Daničića. Suprotnog mišljenja je D. Petrović, koji kaže: "Ako se, međutim, i danas ponegde sretne grupa *grje-*, ona se u književnom jeziku mora posmatrati kao dijalektizam ili kao nepismenost"²⁸.

Jedino ekavski oblik za navedene riječi nađen je u dnevnoj štampi.

Zamjena *jata* sekvencom *je* kod istih ili sličnih leksema potvrđena je u zapadnocrnogorskim i istočnohercegovačkim govorima²⁹. Ekavska zamjena vokala *jat* potvrđena je u govorima Bjelopavlića, Mrkovića, istočnocrnogorskim govorima, govorima Uskoka, Crmnice, Pive i Drobnjaka, kolašinskim³⁰ i srednjokatunsko-lješaškim govorima³¹. Međutim, u rovačkom govoru u upotrebi je oblik *grota*, koji je nastao asimilacijom, ali Dragoljub Petrović je čuo i oblik sa ekavskom zamjenom *jata*³². M. Stanić konstatuje da su "oblici sa

²² Karadžić, *Glavna pravila*, 302.

²³ Ostojić, *Petar I*, 87, 88.

²⁴ Vušović, *Njegoš*, 11.

²⁵ Nenezić, *Nikola I*, 68.

²⁶ Glušica, *Miljanov*, 52.

²⁷ Tepavčević, *S. M. Ljubiša*, 79, 88.

²⁸ Petrović, *O sudbini grupe rj*, 161.

²⁹ Vušović, *Hercegovina*, 9; Peco, *Istočna Hercegovina*, 57.

³⁰ U kolašinskom govoru oblik *greota* zabilježen je i u navedenom obliku, ali i kao *grota* [Pižurica, *Kolašin*, 69].

³¹ Čupić, *Bjelopavlići*, 27, 30; Vujović, *Mrkovići*, 103; Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 21; Stanić, *Uskoci*, 69; Miletić, *Crmnica*, 247; Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 16; Pižurica, *Kolašin*, 69; Pešikan, *SK-LJ*, 104, 230

³² Petrović, *Rovci*, 167.

j – knjiška stvar i stvar školovanih ijekavaca a da se u narodu govori bez toga *j* i da tako treba da bude i u književnom jeziku"³³.

U Pravopisu iz 1960. nalazimo sljedeće oblike *greška*, ali ne *griješka*, zatim *grešan*, *grešiti*, *greška*, *grešnica*, *grešnik*, *grešnost*³⁴. U pravopisnim pravilima se nalazi objašnjenje: "Ta ekavska zamjena razvila se samostalno na ijekavskom području zbog artikulacionih razloga, jer se skupina *-rje-* ako je ispred nje koji samoglasnik dosta teško izgovara"³⁵. Pravopis MS i Rečnik Ostojić-Vujičić kao normativnu propisuju ekavsku zamjenu *jata* u riječima sa korijenom *gr̥h* u padežima jednine: *grešan*, *grešnik*, *grešnica*, *grešaka*³⁶. Istu situaciju imamo i u Pravopisu BG-NK³⁷. Pravopis M. Dešića propisuje upotrebu ekavskih oblika navedenih riječi³⁸. Pravopis bosanskoga jezika normira dubletne ekavsko/jekavske oblike u jednini za riječi s korijenom *gr̥h*³⁹. Pravopis Anić-Silić i Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović kao ispravne navode samo ekavske oblike za već pominjane riječi⁴⁰. Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš⁴¹ prezentuje samo jekavsku zamjenu za navedene lekseme u jednini⁴². Pravopis crnogorskog jezika kao najprihvatljivije rješenje za oblike jednine riječi sa osnovom *gr̥h* navodi dubletne jekavsko-ekavske oblike⁴³.

Pregledom našeg korpusa dolazimo do zaključka da su jednosložni oblici riječi sa korijenom *gr̥h* najčešći u upotrebi u jednini kako kod crnogorskih pisaca, i mlađih i starijih, tako i u jeziku dnevne štampe, a takav oblik prezentovan je i u narodnim govorima i u aktuelnim pravopisima.

2. Vokal + r + kratko jat ili *sonant r na početku riječi + kratko jat* - Ukoliko sonantu *r* ne prethodi konsonant, već se on nalazi na početku riječi ili je ispred njega vokal, jat se zamjenjuje grupom *je*. Takva zamjena dosljedno je sprovedena u istočnohercegovačkim govorima⁴⁴.

³³ Stanić, *Uskoci*, 69.

³⁴ *Pravopis 1960*, 246.

³⁵ *Pravopis 1960*, 29.

³⁶ *Pravopis MS*, 194; *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 75.

³⁷ *Pravopis BG-NK*, 192.

³⁸ *Pravopis M. Dešića*, 162.

³⁹ *Pravopis bosanskoga jezika*, 170.

⁴⁰ *Pravopis Anić-Silić*, 349; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 392.

⁴¹ Iste oblike kao i *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš* predočava i *Hrvatski školski pravopis*, Babić, Ham, Moguš, pa nećemo navoditi njegove primjere da se ne bismo ponavljali.

⁴² *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 233.

⁴³ *Pravopis crnogorskog jezika*, 203.

⁴⁴ Vušović, *Hercegovina*, 9.

2.1. Prema trenutno važećoj pravopisnoj normi, za glagol *gorjeti* i riječi nastale od njega propisana je jekavska zamjena jata. Od mlađih crnogorskih pisaca jedino V. Mijušković i Ž. Komanin dosledno koriste *je*-refleks, dok smo kod Đilasa našli samo jedan primjer sa vokalom *e*. Stariji crnogorski pisci uglavnom koriste oblike sa ekavskom zamjenom jata, izuzev N. Kovačević koji upotrebljava jekavsku i R. Perovića koji upotrebljava dubletne, jekavske i ekavske, oblike. Petar I u glagolu *izgor^rbiti* kratko jat supstituiše sekvencom *je*⁴⁵. Miljanov isti glagol koristi sa vokalom *e*⁴⁶. Ljubiša glagol o kome je riječ bilježi i u ekavskom i u jekavskom obliku, a evidentan je i primjer ikavskog oblika⁴⁷. Njegoš za isti glagol ima dvojaku vrijednost *ḥ*: *izgore*, ali *izgorjeti*, *pregorjet*, *izgorje*, *sagorje*⁴⁸. Ekavska zamjena jata posvjedočena je u primjeru *sagorelijeh* kod Nikole I⁴⁹.

U svakodnevnoj upotrebnoj praksi u Crnoj Gori čuju se najčešće oblici s jekavskom zamjenom jata.

Refleks *je* javlja se u zapadnocrnogorskim govorima, kao i govorima istočne Hercegovine⁵⁰. Obilci sa vokalom *e* mogu se čuti u crmničkim, uskočkim, istočnocrnogorskim govorima, zatim govorima Pive i Drobnjaka⁵¹, mrkovićkim, kolašinskim⁵², srednjokatunsko-lješanskom, paštrovskim, pešivačkim, rovačkim, kao i bjelopavličkim govorima⁵³.

U Pravopisu iz 1960. i Pravopisu MS normativan je sljedeći oblik - glagol *gorjeti*⁵⁴. Pravopis BG-NK i Rečnik Ostojić-Vujičić dopuštaju jekavske i ekavske oblike za navedeni glagol⁵⁵. Pravopis M. Dešića za glagol o kojem je riječ daje jekavski oblik⁵⁶. Svršeni glagoli imaju jekavski oblik normiran

⁴⁵ Ostojić, *Petar I*, 87.

⁴⁶ Glušica, *Miljanov*, 52.

⁴⁷ Tepavčević, *S. M. Ljubiša*, 86, 84, 88.

⁴⁸ Vušović, *Njegoš*, 11.

⁴⁹ Nenezić, *Nikola I*, 68.

⁵⁰ Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23; Vušović, *Hercegovina*, 9.

⁵¹ "Ne znam zašto bi se stalo na pola puta u književnom jeziku, - kad se već počelo sa ispravljanjem Vukova pisanja reči strjelica, pogrješka i sl., što je već učinjeno, - zašto se ne bi išlo i dalje sa riječima kao što su gorjeti, rječit i sl., kad se stvarno malo gde u narodnim govorima te reči tako izgovaraju" – Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 16.

⁵² Ikavski oblik zabilježen je u složenici *pregorio* [Pižurica, *Kolašin*, 72].

⁵³ Miletić, *Crmnica*, 247; Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 16; Stanić, *Uskoci*, 69; Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23; Vujović, *Mrkovići*, 116; Pižurica, *Kolašin*, 69; Pešikan, *SK-LJ*, 105; Jovanović, *Paštrovići*, 111; Petrović, *Pješivci*, 162; Petrović, *Rovci*, 173; Čupić, *Bjelopavlići*, 27; Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 16.

⁵⁴ *Pravopis 1960*, 243; *Pravopis MS*, 193.

⁵⁵ *Pravopis BG-NK*, 189; *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 75.

⁵⁶ *Pravopis M. Dešića*, 162.

Pravopisom bosanskog jezika, tipa *dogorjeti, pregorjeti, sagorjeti, zagorjeti*⁵⁷. Glagol *gorjeti* u Pravopisu Anić-Silić, Hrvatskom pravopisu Babić-Finka-Moguš i Hrvatskom pravopisu Badurina-Marković-Mićanović dat je s jekavskim refleksom⁵⁸. Ista situacija je i u Pravopisu crnogorskog jezika⁵⁹.

Iz svega rečenog vezanog za glagol *gorjeti*, možemo zaključiti da, iako variranja postoje na svim nivoima, jekavski oblik je češći u upotrebi i u govornom i u pisanom jeziku.

2.2. Od riječi u čijoj osnovi se nalazi pridjev *star* variranja koja se tiču supstituisanja starog vokala *jat* dolaze do izražaja kod imenice *starješina* i kod glagola *ostarjeti* i *zastarjeti*.

2.2.1. Frekventnost upotrebe imenice *starješina* u obliku *sa je*-refleksom, i u jednini i u množini, u našoj građi je obimna. Pisci koji su stvarali u drugoj polovini 20. vijeka koriste jekavske oblike, osim Lalića, koji naporedo koristi i jekavske i ekavske oblike. S obzirom na to da je ova imenica kod M. Đilasa nađena u samo jednom primjeru u obliku *starešina* možemo je smatrati autorovim previdom, iz razloga što priređivač Vasilije Kalezić, kao napomenu na kraju korištenog izdanja romana, navodi: "Ovom prilikom autor je izvršio ijekavizaciju teksta što ima smisao definitivne verzije istog". Kada su u pitanju stariji pisci sa crnogorskog govornog područja, može se zaključiti da nemaju jedinstveno rješenje. I kod njih je primjetna naporedna upotreba jekavskih i ekavskih oblika. Petrovići, uglavnom, prednost daju jekavskim oblicima ove imenice. Petar I i Ljubiša imenicu *starješina* pišu trojako⁶⁰. Ako su napisani sa vokalom *e* treba ih smatrati ekavskim, ukoliko su sa grafemom *ѣ* onda su jekavski, a ako sadrže grupu *ie* onda su ijekavski⁶¹. Njegoš i Nikola I dosledno upotrebljavaju oblike sa sekvencom *je*⁶². Dvojaku upotrebu posvjedočili smo kod Miljanova, kod koga nailazimo na kolebanje između dvosložnog refleksa *ije* i vokala *e*, mada su primjeri s ekavskom zamjenom brojniji⁶³.

U dnevnim novinama navedena leksema je upotrijebljena isključivo s jekavskom zamjenom *jata*.

U crnogorskim narodnim govorima situacija je sljedeća: obje varijante, jekavska i ekavska prisutne su u kolašinskom govoru, u kojem je ekavska

⁵⁷ *Pravopis bosanskoga jezika*, 165, 192, 196, 207.

⁵⁸ *Pravopis Anić-Silić*, 345; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 230; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 391.

⁵⁹ *Pravopis crnogorskog jezika*, 201.

⁶⁰ Ostojčić, *Petar I*, 88; Tepavčević, *S. M. Ljubiša*, 89.

⁶¹ Ostojčić, *Petar I*, 88.

⁶² Vušović, *Njegoš*, 11; Nenezić, *Nikola I*, 68.

⁶³ Glušica, *Miljanov*, 53.

varijanta znatno češća, zatim u uskočkom⁶⁴, u govoru Pive i Drobnjaka i u istočnocrnogorskom govoru⁶⁵. Oblik sa jekavskom zamjenom jata potvrđen je u govoru Bjelopavlića i zapadne Crne Gore⁶⁶. Govor Crmnice, Paštrovića, Mrkovića, Pješivaca, kao i srednjokatunsko-lješanski govor koriste oblike sa vokalom *e*⁶⁷. Oblik sa sekvencom *je* može se čuti jedino u lješanskom selu Parci⁶⁸.

Prema Pravopisu iz 1960, Pravopisu MS, Pravopisu BG-NK i Pravopisu M. Dešića normativan je samo jekavski oblik prethodno navedene imenice⁶⁹. Rečnik Ostojić-Vujičić propisuje upotrebu dubletnog, ekavskog i ijekavskog, oblika⁷⁰. Imenica *starješina* data je s sekvencom *je* mjesto jata u Pravopisu Anić-Silić, Hrvatskom pravopisu Babić-Finka-Moguš i Hrvatskom pravopisu Badurina-Marković-Mićanović⁷¹. Isti oblik propisuje Pravopis crnogorskog jezika⁷².

Pregledom navedenog materijala možemo zaključiti da, iako crnogorski pisci nemaju jedinstveno rješenje kada je riječ o imenici *starješina*, oni se ipak češće opredjeljuju za jekavski oblik. U pravopisima je dosljedno propisana sekvenca *je* na mjestu starog vokala *jat*.

2.2.2. Što se tiče zastupljenosti oblika popridjevljenog radnog pridjeva svršenih glagola *ostarjeti* i *zastarjeti* u našoj građi, možemo primijetiti da su oni malobrojni. Jekavske oblike smo zabilježili u jeziku i mlađih i starijih pisaca, kao i u svakodnevnom crnogorskom uzusu.

Oblik *ostarjeti* zabilježen je u istočnohercegovačkom govoru⁷³.

Pravopis iz 1960, Pravopis BG-NK i Pravopis MS, kao i Rečnik Ostojić-Vujičić normiraju oblike sa jekavskim refleksom starog vokala *jat* kod oblika *ostarjeti* i *zastarjeti*⁷⁴. Takav oblik prezentuje i Pravopis bosanskoga jezika⁷⁵.

⁶⁴ "Glas *j* se, dakle, izgubio iza glasa *r* u uskočkom govoru; ja sam ga čuo jedino u reči *starješina*, pored *starešina*" [Stanić, *Uskoci*, 69].

⁶⁵ Pižurica, *Kolašin*, 69; Stanić, *Uskoci*, 69; Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 16; Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23.

⁶⁶ Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23; Vušović, *Hercegovina*, 9.

⁶⁷ Miletić, *Crmnica*, 247; Jovanović, *Paštrovići*, 111; Vujović, *Mrkovići*, 116; Petrović, *Pješivci*, 162; Pešikan, *SK-LJ*, 104, 230.

⁶⁸ Pešikan, *SK-LJ*, 105.

⁶⁹ *Pravopis 1960*, 716; *Pravopis MS*, 300; *Pravopis BG-NK*, 526; pravopisna pravila uz *Pravopis M. Dešića*, 23.

⁷⁰ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 174.

⁷¹ *Pravopis Anić-Silić*, 787; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 417; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 574.

⁷² *Pravopis crnogorskog jezika*, 380.

⁷³ Vušović, *Hercegovina*, 9.

⁷⁴ *Pravopis 1960*, 521; *Pravopis BG-NK*, 419, 233; *Pravopis MS*, 264, 211; *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 123, 87.

⁷⁵ *Pravopis bosanskoga jezika*, 207.

Istu situaciju imamo i u Pravopisu Anić-Silić, Hrvatskom pravopisu Babić-Finka-Moguš i Hrvatskom pravopisu Badurina-Marković-Mićanović⁷⁶. Za oba glagola Pravopis crnogorskog jezika, takođe, kao jedino rješenje navodi jekavske oblike⁷⁷.

Kao i u primjeru lekseme *starješina* i kod svršenih glagola *ostarjeti* i *zastarjeti* i stariji i mlađi pisci i korišteni pravopisi opredjelili su se za jekavski oblik. Radni glagolski pridjev u ekavskom obliku zabilježili smo u jezika M. Lalića i to u dva primjera.

2.2.3. U crnogorskim govorima znatno su frekventniji oblici *stariti*, *starati*, *ostariti* i sl. (u značenju učiniti starim) od oblika *ostarjeti* (postajati starim).

Navedeni oblici se u uskočkom govoru i govoru okoline Kolašina čuju sa vokalom *a*⁷⁸. Ikavski oblik evidentan je u govoru Bjelopavlića i govoru Pive i Drobnjaka⁷⁹.

Pravopis iz 1960, Pravopis BG-NK i Pravopis MS, kao i Rečnik Ostojić-Vujičić normiraju oblik *ostariti*⁸⁰. Isti oblik normira Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš⁸¹.

2.3. Nesvršeni glagol *rješavati* i njegove izvedenice najčešće su u upotrebi sa *je*-refleksom u jeziku mlađih crnogorskih pisaca. Kod M. Lalića zabilježen je samo jedan primjer sa ekavskom zamjenom jata. Stefan Ljubiša pri upotrebi istih ili sličnih leksema koristi likove sa *je*-refleksom⁸². Kod Nikole I u upotrebi je ijekavski oblik, s rijetkim primjerima jekavske i ekavske forme⁸³. Kod Petra II su zabilježeni oblici *rešenije* i *rješeniije*⁸⁴.

U dnevnim novinama su u upotrebi isključivo jekavski oblici.

Paralelna upotreba ijekavskih i ekavskih oblika je u crmničkom govoru⁸⁵. Samo ekavski lik zabilježen je u Bjelopavlicima, Paštrovićima, Kolašinu, Mrkovićima i Uskocima⁸⁶.

⁷⁶ *Pravopis Anić-Silić*, 568, 903; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 321, 484; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 488, 625.

⁷⁷ *Pravopis crnogorskog jezika*, 289, 451.

⁷⁸ Stanić, *Uskoci*, 74; Pižurica, *Kolašin*, 69.

⁷⁹ Čupić, *Bjelopavlići*, 28; Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 16.

⁸⁰ *Pravopis* 1960, 521; *Pravopis BG-NK*, 419, 233; *Pravopis MS*, 264, 211; *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 123, 87.

⁸¹ *Pravopis Anić-Silić*, 568, 903; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 321, 484; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 488, 625.

⁸² Tepavčević, *S. M. Ljubiša*, 80.

⁸³ Nenezić, *Nikola I*, 62, 69.

⁸⁴ Nenezić, *Nikola I*, 69.

⁸⁵ Miletić, *Crmnica*, 346.

⁸⁶ Čupić, *Bjelopavlići*, 27; Jovanović, *Paštrovići*, 111; Pižurica, *Kolašin*, 69; Vujović, *Mrkovići*, 109; Stanić, *Uskoci*, 69.

Samo jekavske likove propisuju Pravopis iz 1960, Pravopis BG-NK, Pravopis MS i Pravopis M. Dešića za navedeni glagol⁸⁷. Rečnik Ostojić-Vujičić dozvoljava dubletne jekavsko-ekavske oblike za glagol *rješavati* i njegove izvedenice⁸⁸. Jekavske oblike navedenih riječi potvrđuje i Pravopis bosanskoga jezika, kao i Pravopis Anić-Silić, Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš i Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović⁸⁹. Takođe, jekavski oblik za glagol *rješavati* i riječi izvedene od njega normira Pravopis crnogorskog jezika⁹⁰.

Crnogorski pisci, u većini slučajeva, koriste jekavske oblike, dok je u crnogorskim govorima prisutnija ekavska zamjena. U dnevnoj štampi, a isto tako i u aktuelnim pravopisima, nalaze se dosledno oblici sa sekvencom *je* mjesto *jata*.

2.3.1. Složenice s pozicijom *suglasnik + r + sekvenca je*, u kojima je suglasnik dio prefiksa, sonant *r* i sekvenca *je* dio korijena i ne pripadaju istom morfemu, kakve su nesvršeni glagoli *razrješavati* i *razrjeđivati* (u značenju nešto učiniti rjeđim), u našem materijalu potvrđene su i sa *je* i sa *e* refleksom. Ekavsku zamjena nesvršenog glagola *razrjeđivati* registrovali smo kod V. Mijuškovića i N. Lopičića.

Pravopis iz 1960. i Pravopis BG-NK⁹¹ za obje složenice propisuju oblike sa grupom *je* mjesto *jata*⁹². Pravopis MS, kao i Rečnik Ostojić-Vujičić dozvoljavaju dubletne, jekavsko i ekavske, oblike navedenih složenica⁹³. Pravopis M. Dešića sadrži jekavski oblik za složenicu *razrjeđivati*⁹⁴. Obje složenice imaju jekavski oblik prema Pravopisu bosanskoga jezika, kao i prema Pravopisu Anić-Silić, Hrvatskom pravopisu Babić-Finka-Moguš i Hrvatskom pravopisu Badurina-Marković-Mićanović, a isto tako i Pravopisu crnogorskog jezika⁹⁵.

Analizom navedenog materijala nameće se zaključak da je jekavska zamjena za navedene složenice najčešća u upotrebi.

⁸⁷ *Pravopis 1960*, 672; *Pravopis BG-NK*, 516; pravopisna pravila uz *Pravopis MS*, 67; *Pravopis M. Dešića*, 176.

⁸⁸ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 165.

⁸⁹ *Pravopis bosanskoga jezika*, 195; *Pravopis Anić-Silić*, 746; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 395; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 359.

⁹⁰ *Pravopis crnogorskog jezika*, 359.

⁹¹ Jekavski oblik za složenicu *razrješenje* potvrđen je u pravopisnim pravilima, a složenica nije data ni u jednom obliku u pravopisnom rječniku.

⁹² *Pravopis 1960*, 657; *Pravopis BG-NK*, 81, 513.

⁹³ *Pravopis MS*, 285; *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 163.

⁹⁴ *Pravopis M. Dešića*, 175.

⁹⁵ *Pravopis bosanskoga jezika*, 195; *Pravopis Anić-Silić*, 738; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 390; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 553; *Pravopis crnogorskog jezika*, 355.

2.4. Komparativ pridjeva *rijedak* prema trenutnom normativnom rješenju, trebalo bi da se upotrebljava u obliku *rjeđi*. Takav lik, kao jedini, nađen je kod mladih crnogorskih pisaca, kao i u dnevnoj štampi i svakodnevnoj komunikaciji. Isti oblik koriste i stariji pisci. Izuzetak predstavlja J. Ivaniševića u čijoj pripovijetci smo registrovali jedan primjer s vokalom *e* mjesto jata.

Ekavski oblik zabilježen je u uskočkom, paštrovskom i crmničkom govoru, kao i u jezersko-šaranskom, koji pripada široj skupini drobnjačkih govora⁹⁶.

Jekavski oblik komparativa pridjeva *rijedak* je Pravopisom iz 1960, Pravopisom BG-NK, Pravopisom MS i Pravopisom M. Dešića normiran kao najprihvatljiviji⁹⁷. Rečnik Ostojić-Vujičić propisuje upotrebu oblika *ređi* i *rjeđi*⁹⁸. Jekavski oblik komparativa pridjeva *rijedak* bilježi Pravopis bosanskoga jezika, kao i Pravopis Anić-Silić, Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš i Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović, a i Pravopis crnogorskog jezika⁹⁹.

Nasuprot stanju u jeziku crnogorskih pisaca, kao i stanju u aktuelnim pravopisima u kojima je prezentovan jekavski oblik, u narodnim govorima se upotrebljava isključivo ekavska zamjena kod komparativa pridjeva *rijedak*.

2.5. Variranje refleksa jata prisutno je kod riječi nastalih od imenice *riječ*. Problem je složenije prirode, jer se u dobijenim riječima mogu naći i ekavski, i jekavski i ijekavski oblici.

2.5.1. J. Vuković i M. Stevanović za deminutiv imenice *riječ* kao ispravne normiraju samo oblike sa *je* zamjenom jata¹⁰⁰. U našem korpusu takav oblik zabilježen je u samo dva primjera iz jezika M. Đilasa.

U svakodnevnoj upotrebnoj praksi u Crnoj Gori navedeni deminutiv ima jekavski oblik, dok je zamjena jata *e*-refleksom prisutna u istočnocrnogorskom govoru¹⁰¹.

Pravopis iz 1960. i Pravopis BG-NK dopuštaju samo ijekavske oblike za deminutiv imenice *riječ*¹⁰². Pravopis MS pored ijekavskog normira i jekavski oblik¹⁰³. Rečnik Ostojić-Vujičić normira ijekavski oblik, uz napomenu da

⁹⁶ Stanić, *Uskoci*, 69; Jovanović, *Paštrovići*, 111; Miletić, *Crmnica*, 247; Ostojić 2003, 258.

⁹⁷ *Pravopis 1960*, 671; *Pravopis BG-NK*, 516; *Pravopis MS*, 287; *Pravopis M. Dešića*, 176.

⁹⁸ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 165.

⁹⁹ *Pravopis bosanskoga jezika*, 195; *Pravopis Anić-Silić*, 745; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 394; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 556. *Pravopis crnogorskog jezika*, 359.

¹⁰⁰ Vuković, *Pravopisna pravila*, 71; Stevanović, *Neki sporni jekavizmi*, 119.

¹⁰¹ Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 672.

¹⁰² *Pravopis 1960*, 671; *Pravopis BG-NK*, 516.

¹⁰³ *Pravopis MS*, 288.

je običniji jekavski ili ekavski oblik¹⁰⁴. Jekavski oblik propisuje i Pravopis bosanskoga jezika¹⁰⁵. Oblik sa grupom *ije* za deminutiv pomenute imenice dat je Pravopisom Anić-Silić, Hrvatskim pravopisom Babić-Finka-Moguš i Hrvatskim pravopisom Badurina-Marković-Mićanović¹⁰⁶. Dupletni ijekavsko-ekavski oblik za deminutiv imenice *riječ* normira Pravopis crnogorskog jezika¹⁰⁷.

Deminutiv imenice *riječ* kod Đilasa ima jekavski oblik, dok je u istočnocrnogorskom govoru zastupljen ekavski oblik. U aktuelnim pravopisima najčešći su ijekavski oblici, iako se i u njima javljaju i dupletni, ijekavsko-ekavski i ijekavsko-jekavski, oblici.

2.5.2. Ukoliko se ispred grupe *rje* nađe još neki suglasnik, često dolazi do gubljenja *j* u standardnom jeziku. Složenice nastale od imenice *riječ*, kakve su *protivrječiti*, *protivrječje* i sl. u kojima se prvi dio završava suglasnikom, a potom slijedi grupa *rje*, koja pripada drugom dijelu, ostaju sa tom grupom. U našoj građi pronašli smo primjere sa *je*-refleksom kao supstituentom kratkog jata. Kod M. Đilasa registrovan je i jedan primjer složenice sa *e*-refleksom. S obzirom na to da smo već napomenuli da je Đilas naknadno ijekavizirao roman, i ovaj jedinstven primjer može se smatrati autorovim propustom [vidi 3.2.1.].

U crnogorskom jezičkom uzusu složenice o kojima je riječ čuju se u jekavskom obliku.

Jekavski oblik kada su u pitanju složenice nastale od imenice *riječ* tipa *protivrječnost*, *protivrječiti* i sl. dopuštaju Pravopis iz 1960, Pravopis BG-NK, Pravopis MS i Pravopis M. Dešića¹⁰⁸. Paralelna upotreba jekavskog i ekavskog oblika dozvoljena je Rečnikom Ostojić-Vujičić¹⁰⁹. Pravopis bosanskoga jezika normira jekavski oblik za navedene složenice od imenice *riječ*¹¹⁰. Pravopis Anić-Silić, Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš i Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović propisuju jekavski oblik za navedene složenice¹¹¹. Složenice o kojima je riječ u Pravopisu crnogorskog jezika imaju

¹⁰⁴ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 165.

¹⁰⁵ *Pravopis bosanskoga jezika*, 195.

¹⁰⁶ *Pravopis Anić-Silić*, 744; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 394; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 556.

¹⁰⁷ *Pravopis crnogorskog jezika*, 359.

¹⁰⁸ *Pravopis 1960*, 641; *Pravopis BG-NK*, 510; *Pravopis MS*, 282; *Pravopis M. Dešića*, 175.

¹⁰⁹ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 159.

¹¹⁰ *Pravopis bosanskoga jezika*, 194.

¹¹¹ *Pravopis Anić-Silić*, 704; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 378; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 538.

grupu *je* mjesto kratkog jata, s napomenom da prvi dio složenica nije *protiv*, već *protu*¹¹².

Analizom cjelokupnog materijala konstatujemo upotrebu sekvence *je* kod složenica *protivrječiti*, *protivrječje* i sl.

2.5.3. Imenica *narječje* nije pronađena ni u jeziku mlađih, ni starijih crnogorskih pisaca. Ta imenica se u crnogorskoj govornoj praksi upotrebljava u jekavskom obliku, dok se u istočnocrnogorskom dijalektu čuje kao *nareč(j)e*¹¹³.

Za navedenu imenicu Pravopisom iz 1960, Pravopisom BG-NK i Pravopisom MS predviđen je jekavski oblik¹¹⁴. Rečnik Ostojić-Vujičić propisuje dvojak, jekavski i ekavski, oblik¹¹⁵. Kao najprihvatljivije rješenje za imenicu *narječje* Pravopis Anić-Silić, Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš i Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović normiraju jekavski oblik¹¹⁶. Ista imenica Pravopisom crnogorskog jezika normirana je s jekavskim refleksom¹¹⁷.

Na osnovu navedenog materijala možemo zaključiti da je imenica *narječje* najčešće s sekvencom *je* mjesto jata.

2.5.4. Imenicu *rječnik* u našem korpusu registrovali smo u svega tri primjera i to u jekavskom obliku, koji je prisutan i u crnogorskom jezičkom uzusu.

Ekavski oblik zabilježen je u kolašinskom govoru, s tim da se jekavski oblik može čuti u govoru mlađih, ali dosta rijetko¹¹⁸. Takođe, ekavski oblik prisutan je u govoru Mrkovića i Uskoka¹¹⁹.

Prema Pravopisu iz 1960, Pravopisu BG-NK i Pravopisu MS normativan je oblik sa sekvencom *je* mjesto jata¹²⁰. Rečnik Ostojić-Vujičić dozvoljava naporednu upotrebu oblika sa grupom *je* i onih sa vokalom *e*¹²¹. Jekavski oblik je propisan i Pravopisom bosanskoga jezika, kao i Pravopisom Anić-Silić, Hrvatskim pravopisom Babić-Finka-Moguš i Hrvatskim pravopisom Badurina-Marković-Mićanović, a i Pravopisom crnogorskog jezika¹²².

¹¹² *Pravopis crnogorskog jezika*, 342.

¹¹³ Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23.

¹¹⁴ *Pravopis 1960*, 452; *Pravopis BG-NK*, 346; *Pravopis MS*, 249.

¹¹⁵ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 106.

¹¹⁶ *Pravopis Anić-Silić*, 498; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 295; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 458.

¹¹⁷ *Pravopis crnogorskog jezika*, 264.

¹¹⁸ Pižurica, *Kolašin*, 69.

¹¹⁹ Vujović, *Mrkovići*, 109; Stanić, *Uskoci*, 69.

¹²⁰ *Pravopis 1960*, 672; *Pravopis BG-NK*, 516; *Pravopis MS*, 288.

¹²¹ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 165.

¹²² *Pravopis bosanskoga jezika*, 195; *Pravopis Anić-Silić*, 745; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 394; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 557; *Pravopis crnogorskog jezika*, 359.

Suprotno stanju u crnogorskim narodnim govorima u kojima se imenica *rječnik* čuje u ekavskom obliku, u važećim pravopisima, kao i u jeziku crnogorskih pisaca ova imenica normirana je u jekavskom obliku.

2.5.5. Imenica *rječkanje* i glagol *sporječkati se* zabilježeni su sa po jednim primjerom, i to iz jezika mlađih pisaca, u obliku sa grupom *je* umjesto vokala *jat*. Isti oblik prisutan je u crnogorskom govornom jeziku.

Oblici *porječati se* i *porječkati se* zabilježeni su u uskočkom govoru, ali evidentan je i oblik *porečkati se*¹²³.

Za gore navedene lekseme Pravopis iz 1960. normira jekavske oblike¹²⁴. Pravopis BG-NK propisuje, takođe, jekavski oblik za glagol *sporječkati se*¹²⁵. Rečnik Ostojić-Vujičić dozvoljava upotrebu jekavskog i ekavskog oblika, uz napomenu da je ovaj posljednji češći¹²⁶. Pravopis bosanskoga jezika za glagol *rječkati se* propisuje jekavsku zamjenu, dok oblik za glagol *sporječkati se* nije dat¹²⁷. Navedeni glagol i imenica imaju jekavske oblike normirane Pravopisom Anić-Silić¹²⁸. Glagolska imenica *rječkanje* je jekavskog oblika propisanog Hrvatskim pravopisom Badurina-Marković-Mićanović¹²⁹. Imenica, kao i glagol prema Pravopisu crnogorskog jezika imaju jekavske oblike¹³⁰.

Jekavski oblik i za glagol i za imenicu je najčešće i najprihvatljivije rješenje kako kod mlađih crnogorskih pisaca, tako i u narodnim govorima, a i u savremenim pravopisima.

2.5.6. Pridjev *rječit* posvjedočen je sa jekavskim likom. Takav oblik navedenog pridjeva se u najvećem broju slučajeva čuje u crnogorskoj jezičkoj praksi, dok se u govoru Kolašina, govoru Bjelopavlića, Paštrovića, Crmnice, Uskoka, istočnocrnogorskom govoru i govoru Prošćenja (okoline Mojkovca) za ovaj pridjev koristi ekavski oblik¹³¹.

Pridjev *rječit* sa jekavskim refleksom normiran je Pravopisom iz 1960, Pravopisom MS i Pravopisom M. Dešića¹³². Jekavski i ekavski oblik dozvoljen je Rečnikom Ostojić-Vujičić¹³³. Pravopis bosanskoga jezika

¹²³ Stanić, *Uskoci*, 66,70.

¹²⁴ *Pravopis 1960*, 672, 711.

¹²⁵ *Pravopis BG-NK*, 525.

¹²⁶ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 173.

¹²⁷ *Pravopis bosanskoga jezika*, 195.

¹²⁸ *Pravopis Anić-Silić*, 745, 782.

¹²⁹ *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 557.

¹³⁰ *Pravopis crnogorskog jezika*, 359, 377.

¹³¹ Pižurica, *Kolašin*, 69; Ćupić, *Bjelopavlići*, 27; Jovanović, *Paštrovići*, 111; Miletić, *Crmnica*, 247; Stanić, *Uskoci*, 69; Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23; Vujičić, 106.

¹³² *Pravopis 1960*, 672; *Pravopis MS*, 288; *Pravopis M. Dešića*, 176.

¹³³ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 165.

prezentuje jekavski oblik za ovaj pridjev¹³⁴. Oblik sa sekvencom *je* ima navedeni pridjev u Pravopisu Anić-Silić, Hrvatskom pravopisu Babić-Finka-Moguš i Hrvatskom pravopisu Badurina-Marković-Mićanović, a isto tako i u Pravopisu crnogorskog jezika¹³⁵.

Kada su u pitanju izvedenice od imenice *riječ*, pregledom kompletnog materijala nameće se zaključak da je paralelna jekavska i ekavska upotreba dopuštena jedino Rečnikom Ostojić-Vujičić, isključivo jekavska savremenim pravopisima, a dosljedno ekavska se može čuti u narodnim govorima.

2.6. Kolebljivost u pogledu zamjene jata vidna je i kod izvedenica od imenice *rijeka*, a situacija je slična onoj opisanoj kod izvedenica od imenice *riječ*.

2.6.1. Isključivo oblike sa *je*-refleksom za deminutiv imenice *rijeka* našli smo u jeziku mlađih crnogorskih pisaca. Kod Đilasa je nađen jedan primjer s ekavskim oblikom, što se i ovdje može smatrati previdom, s obzirom na to da je u jedanaest već pobrojanih primjera ovu imenicu upotrijebio sa *je*-refleksom. Jekavski oblik karakteriše i jezik starijih crnogorskih pisaca.

U crnogorskoj jezičkoj praksi deminutiv imenice *rijeka* najčešće se čuje s jekavskom zamjenom jata.

Ekavski oblik bilježe starocrnogorski, kolašinski, istočnocrnogorski, uskočki¹³⁶ i pješivački govori¹³⁷.

Deminutiv imenice *rijeka* je sa jekavskim refleksom jata u Pravopisu iz 1960, Pravopisu MS i Pravopisu M. Dešića¹³⁸. Ijekavski oblik je propisan Pravopisom BG-NK¹³⁹. Rečnik Ostojić-Vujičić dopušta upotrebu sva tri oblika¹⁴⁰. Jekavski oblik je i u Pravopisu bosanskoga jezika dat za deminutiv imenice *rijeka*, kao i u Pravopisu Anić-Silić, Hrvatskom pravopisu Babić-Finka-Moguš i Hrvatskom pravopisu, kao i Badurina-Marković-Mićanović, Pravopisu crnogorskog jezika¹⁴¹.

Jekavski oblik za deminutiv imenice *rijeka* je najčešći u upotrebi u našem materijalu.

¹³⁴ *Pravopis bosanskoga jezika*, 195.

¹³⁵ *Pravopis Anić-Silić*, 745; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 394; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 557; *Pravopis crnogorskog jezika*, 359.

¹³⁶ M. Stanić, Uskoci smatra da je oblik *rečica* u uskočkom govoru nastao glasovnim putem [Stanić, Uskoci, 76].

¹³⁷ Pešikan, *SK-LJ*, 105; Pižurica, *Kolašin*, 69; Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23; Stanić, *Uskoci*, 69; Petrović, *Pješivci*, 162.

¹³⁸ *Pravopis 1960*, 672; *Pravopis MS*, 288; *Pravopis M. Dešića*, 176.

¹³⁹ *Pravopis BG-NK*, 516.

¹⁴⁰ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 165.

¹⁴¹ *Pravopis bosanskoga jezika*, 195; *Pravopis Anić-Silić*, 745; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 394; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 557; *Pravopis crnogorskog jezika*, 359.

2.6.2. Jekavski oblik za prisvojni pridjev imenice *rijeka* smatra ispravnim J. Vuković¹⁴². Takav oblik pronašli smo u jeziku mlađih crnogorskih pisaca. Ekavski oblik potvrđen je u jednoj polusloženici iz djela M. Đilasa, kao i u toponimu *Rečina* i etnonimu *Ravnorečani*. Oblik *rečni* bilježimo iz jezika starijih pisaca. Ljubiša upotrebljava jekavski oblik: *Rječku* Nahiju, Nahija *Rječka*¹⁴³. Miljanov u toponimu *Malorečke* stijene prisvojni pridjev bilježi sa ekavskim refleksom¹⁴⁴.

Crmogorski jezički uzus sadrži jekavski oblik za navedeni pridjev.

Toponim *Rečine* u ekavskom obliku zabilježen je u Uskocima, kao i u govoru okoline Kolašina i istočnocrnogorskim govorima¹⁴⁵.

Prisvojni pridjev od imenice *rijeka* u Pravopisu iz 1960. i Pravopisu MS je sa dvojakim, ijekavskim i jekavskim, oblikom¹⁴⁶. Pravopis BG-NK normativnim smatra ijekavski oblik¹⁴⁷. Rečnik Ostojić-Vujičić propisuje upotrebu i jekavskog i ekavskog oblika¹⁴⁸. Pravopis Anić-Silić, Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš i Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović navode ijekavski oblik prisvojnog pridjeva od imenice *rijeka* kao jedino ispravan, kao i Pravopis crnogorskog jezika¹⁴⁹.

Gotovo isti zaključak, kao i kod izvedenica od imenice *riječ* možemo dati i za izvedenice od imenice *rijeka*.

2.7. Glagoli *okorjeti* i *zakorjeti* u radnom glagolskom pridjevu posvjedočeni su s sekvencom *je* u jeziku mlađih pisaca. Dva primjera ekavskog oblika radnog glagolskog pridjeva evidentirana su kod Lalića, dok isti pisac pridjev *skorjeli* piše u jekavskom obliku:

Naveden glagoli u svakodnevnoj praksi koriste se sa sekvencom *je*, a takav oblik svojstven je i istočnohercegovačkom govoru¹⁵⁰. Ekavski oblik zabilježen je u uskočkom i kolašinskom govoru¹⁵¹.

Glagol *okorjeti*, kao i glagol *zakorjeti* Pravopisom iz 1960. i Pravopisom BG-NK dopušteni su sa jekavskom zamjenom jata, dok njihovi radni glagolski pridjevi prema navedenim pravopisima imaju oblik *okorio*, *okorjela*; *zakorio*,

¹⁴² Vuković, *Pravopisna pravila*, 71.

¹⁴³ Tepavčević, S. M. *Ljubiša*, 80.

¹⁴⁴ Glušica, *Miljanov*, 52.

¹⁴⁵ Stanić, *Uskoci*, 69; Pižurica, *Kolašin*, 69; Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 23.

¹⁴⁶ *Pravopis 1960*, 672; *Pravopis MS*, 288.

¹⁴⁷ *Pravopis BG-NK*, 516.

¹⁴⁸ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 165.

¹⁴⁹ *Pravopis Anić-Silić*, 744, 745; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 394; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 556, 557; *Pravopis crnogorskog jezika*, 359.

¹⁵⁰ Vušović, *Hercegovina*, 9.

¹⁵¹ Stanić, *Uskoci*, 69; Pižurica, *Kolašin*, 69.

*zakorjela*¹⁵². Pravopisom MS navodi se jekavski oblik za glagol *okorjeti*¹⁵³. I jekavski i ekavski refleks jata normiran je Rečnikom Ostojić-Vujičić kada su u pitanju glagoli *okorjeti* i *zakorjeti*¹⁵⁴. Glagoli o kojima je riječ u Pravopisu Anić-Silić, Hrvatskom pravopisu Babić-Finka-Moguš i Hrvatskom pravopisu Badurina-Marković-Mićanović imaju jekavske likove, a njihovi radni glagolski pridjevi ikavske¹⁵⁵. Ista situacija je i u Pravopisu crnogorskog jezika¹⁵⁶.

Na osnovu pregleda građe, možemo konstatovati da smo kod crnogorskih pisaca zatekli sljedeće stanje – 3:2 u korist jekavskih oblika, u pravopisima je prezentovan isključivo jekavski oblik, koji se čuje i u istočnohercegovačkom govoru, dok je ekavski u upotrebi u kolašinskom i uskočkom govoru.

2.8. Prilog *gore* u obliku sa *e*-refleksom kratkog *jata* našli smo u jeziku mlađih crnogorskih pisaca. Isti oblik smo zabilježili i iz jezika starijih crnogorskih pisaca. Međutim, naš materijal raspolaže i s *je*-refleksom, istina samo jednim, i to iz jezika N. Kovačevića.

Oblik *gorje* odlika je jezika P. P. Njegoša¹⁵⁷. Kod Ljubiše naporedo funkcionišu oblici *gorje* i *gore*¹⁵⁸.

Isključivo ekavski oblik je u upotrebi u svakodnevnoj govornoj praksi.

Jekavski oblik potvrđen je u bjelopavličkom selu Vražegrmci, pješivačkom i istočnohercegovačkom govoru, u kojem je u upotrebi i oblik *gorije*¹⁵⁹. Ekavski oblik evidentan je u Kolašinu, u starocrnogorskim govorima, kao i u govoru Pive i Drobnjaka, u kojem se čuje jekavski oblik samo u slučajevima kada ratar opominje vola koji je iskrivio brazdu, skrećući naniže¹⁶⁰. Isti oblik evidentan je i u paštrovskom govoru¹⁶¹.

Ekavski oblik normira Pravopis iz 1960, kao i Pravopis MS, Pravopis M. Dešića, a takođe, i Rečnik Ostojić-Vujičić, kao i Pravopis bosanskoga jezika, Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš, kao i Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović, a isto tako i Pravopisu crnogorskog jezika¹⁶².

¹⁵² *Pravopis 1960*, 507, 298; *Pravopis BG-NK*, 403, 227.

¹⁵³ *Pravopis MS*, 229.

¹⁵⁴ *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 119, 84.

¹⁵⁵ *Pravopis Anić-Silić*, 552, 891; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 315, 478; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 482, 620.

¹⁵⁶ *Pravopis crnogorskog jezika*, 283, 446.

¹⁵⁷ Vušović, *Njegoš*, 11.

¹⁵⁸ Tepavčević, *S. M. Ljubiša*, 89.

¹⁵⁹ Čupić, *Bjelopavlići*, 27; Petrović, *Pješivci*, 162; Peco, *Istočna Hercegovina*, 57; Vušović, *Hercegovina*, 9.

¹⁶⁰ Pižurica, *Kolašin*, 69; Pešikan, *SK-LJ*, 105; Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 17.

¹⁶¹ Jovanović, *Paštrovići*, 111.

¹⁶² *Pravopis 1960*, 243; *Pravopis MS*, 1995, 193; *Pravopis M. Dešića*, 162; *Rečnik Ostojić-Vujičić*, 75; *Pravopis bosanskoga jezika*, 169; *Hrvatski pravopis Babić-Finka-Moguš*, 230; *Hrvatski pravopis Badurina-Marković-Mićanović*, 391; *Pravopis crnogorskog jezika*, 201.

Iz izloženog materijala možemo konstatovati da je prilog *gore* isključivo u upotrebi u obliku s vokalom *e* mjesto jata, izuzev samo jednog primjera sa sekvencom *je* iz jezika N. Kovačevića, koji je porijeklom iz Grahova, gdje se ovaj prilog čuje u tom obliku.

Zaključak

Analizirajući cjelokupnu građu može se primijetiti variranje refleksa jata u svim pozicijama. Nameće se zaključak da crnogorska jezička praksa nije u skladu s trenutno važećom normom.

Hrvatska ijekavica se u osnovi bazira na pravilima upotrebe refleksa jata koje je dao Vuk S. Karadžić, a kao što možemo vidjeti iz prezentovanog materijala od nje se samo u pojedinostima razlikuje bosansko-hercegovačka ijekavica. Između crnogorske, hrvatske i bosansko-hercegovačke ijekavice postoje mnoge sličnosti, ali i razlike, koje crnogorsku odvajaju od ostalala dva tipa ijekavice. Vokal *e* u primjeru tipa *grešan* i sl. je ono što crnogorsku ijekavicu razlikuje od hrvatske i bosansko-hercegovačke. U Hrvatskoj ijekavici u upotrebi su jekavski oblici *rječnik*, *starješina* i dr., a u bosansko-hercegovačkoj oba lika, i jekavski i ekavski, s tim da su oblici sa sekvencom *je* češći.

Crnogorski pisci, i stariji i mlađi, kada je u pitanju pozicija **konsonant + r + kratko jat** opredjeljuju se uglavnom za ekavske oblike. Odstupanja su primjetna kod riječi s korijenom *gr̥bh*, i to uglavnom kod starijih pisaca, kod kojih se jekavski refleks može objasniti Vukovim i Daničićevim uticajem, koji koriste oba oblika, ili se može tumačiti uticajem govora istočne Hercegovine. Dubletna upotreba kod mlađih crnogorskih pisaca, Č. Vukovića i M. Đilasa, nema opravdanja u matičnim govorima samih pisaca, jer pored likova sa jekavskom zamjenom, koriste i ekavske oblike, pa ta odstupanja možemo tumačiti samo povredom norme. Pravopisi koji su na snazi prednost daju ekavskim oblicima. Znači, analizirajući cjelokupan sakupljeni materijal, u budućem Pravopisu crnogorskog jezika bi u ovoj poziciji trebalo normirati ekavske oblike.

Supstitucija jata iza sonanta *r*, koje je na početku riječi ili je ispred njega vokal, kod starijih pisaca, pod uticajem sredine iz koje potiču, u najvećem broju slučajeva, vezana je za ekavski oblik. Izuzetak čine oni pisci čije je porijeklo istočna Hercegovina, gdje je u upotrebi jekavski refleks. Kod crnogorskih pisaca druge polovine 20. vijeka prisutan je *je*-refleks. U ovoj poziciji nedosljednosti se uglavnom javljaju kod glagola *gorjeti* i njegovih izvedenica, iako je u većini slučajeva registrovan *je*-refleks jata, kako u jeziku pisaca s crnogorskog govornog područja, tako i u važećim pravopisima. Izuzetak čine narodni govori u kojima se češće čuje ekavski oblik.

Kod imenice *starješina* i riječi sa osnovom *starješ-*, kao i kod glagola *ostarjeti* i *zastarjeti*, nasuprot stanju u narodnim govorima u kojima se ekavski oblici češće čuju, jekavska zamjena je na snazi kod starijih i mlađih crnogorskih pisaca, kao i u dnevnoj štampi, a isto tako i u aktuelnim pravopisima, pa bi takav oblik trebalo zadržati i u novom Pravopisu crnogorskog jezika.

Govorna i pisana riječ u Crnoj Gori se ne slaže kada je u pitanju glagol *rješavati* i njegove izvedenice. U narodnim govorima preovladavaju ekavski likovi, a u jeziku pisaca, u dnevnim listovima i u savremenim pravopisima jekavski oblici. Istu situaciju imamo i kod komparativa pridjeva *rijedak*. Jekavski oblik glagola *rješavati* i njegovih izvedenica, kao i komparativa pridjeva *rijedak* trebalo bi da propiše kao jedino ispravne i novi Pravopis.

Složenice u kojima je suglasnik dio prefiksa, sonant *r* i sekvence *je* dio korijena i oni ne pripadaju istom morfemu, kao što su *razrješavati*, *razrjeđivati* i sl. potvrđene su u narodnim govorima, savremenim pravopisima, jeziku crnogorskih pisaca i dnevnoj štampi sa *je*-refleksom. Takav oblik navedene složenice bi trebalo da imaju u novom Pravopisu crnogorskog jezika.

Reparticija jata u izvedenicama od imenice *riječ* i *rijeka*, kod crnogorskih pisaca je jekavska, dok je u narodnim govorima prisutan *e*-refleks jata. Pravopisi koje smo koristili kao normativne daju uglavnom jekavske oblike. Budući Pravopis bi trebalo da normira jekavske oblike za izvedenice od navedenih imenica.

Prilog *gore* sa *je*-refleksom prisutan je na području istočnohercegovačkih govora, dok je ekavski oblik u upotrebi u najvećem broju crnogorskih narodnih govora, kao i u aktuelnim pravopisima. Na osnovu prethodno rečenog, ekavski oblik priloga *gore* trebalo bi normirati u Pravopisu crnogorskog jezika.

Kada je u pitanju kratko jat iza sonanta *r*, kolebanje između jekavskih i ekavskih oblika sve više se rješava opredjeljenjem za ove druge.

Na osnovu prezentovane materije i zaključaka o svakom obliku pojedinačno može se reći, kad je u pitanju pravopisni problem jata iza sonanta *r* u svim pozicijama, da su se iskristalisali neki predlozi za budući crnogorski pravopis. Uzeta je u obzir situacija u crnogorskoj literarnoj tradiciji, u savremenom književno-umjetničkom stilu, u crnogorskim narodnim govorima, u svakodnevnoj jezičkoj praksi i publicističkom stilu i, naravno, u normativistici: pravopisima i pravopisnim rječnicima i gramatikama srpskohrvatskog, srpskog, hrvatskog, bosanskog i crnogorskog jezika.

Literatura

1. Babić Stjepan, *Temelji Hrvatskomu pravopisu*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
2. Belić Aleksandar, *Istorija srpskog jezika*, Izabrana djela, knj. 4, Beograd, 1999.
3. Bošković Radosav, *Osnovi uporedne gramatike slovenskih jezika*, Trebnik, Beograd, 2000.
4. Karađić Stefanović Vuk, "Glavna pravila za južno narječje", *Gramatički i polemički spisi*, knj. III, Beograd, 1896, str. 299-303.
5. Ostojić Branislav, *Strukturalno-genetski identitet crnogorske standardne ijekavice*, Jezik i demokratizacija (Zbornik radova), Sarajevo, 2001, str. 193-202.
6. Petrović Dragoljub, "O sudbini grupe *rj* i nekim srodnim pojavama u srpskohrvatskom književnom jeziku i nekim njegovim dijalektima", *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knj. XVIII/1, 1975, str. 157-164.
7. Sladojević Petar, "O refleksu kratkoga *ћ* iza *r* u književnom jeziku južnoga izgovora", *Naš jezik*, knj. IX, sv. 7-10, 1959, str. 302-304.
8. Stevanović Mihailo, "Neki sporni jekavizmi", *Stvaranje*, 3, g.VIII, 1953, str. 108-119.
9. Stevanović Mihailo, *Savremeni srpskohrvatski jezik I*, Naučna knjiga, Beograd, 1975.
10. Vuković Jovan, "Gorjeti ili goreti u književnom jeziku ijekavskog narječja", *Naš jezik*, II, sv. 6, 1934.
11. Vuković Jovan, *Pravopisna pravila i uputstva za pisanje ijekavskih glasovnih oblika*, Svjetlost, Sarajevo, 1949.
12. Vuković Jovan, *Glas *ě* (ћ) u istorijskom razviku i u savremenom srpskohrvatskom jeziku*, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 1971, str. 89-132.
13. Vuković Jovan, *Istorija srpskohrvatskog jezika*, I dio. Uvod i fonetika, Naučna knjiga, Beograd, 1974, str. 76.

REFLEXES JATA (Ě) BEHIND THE SONANT R (SPELLING SOLUTIONS)

Abstract

One of the most compound spellings questions at norming of jekavian dialect is one that relates to solution of writing reflexes jata (ě) behind the sonant *r*. Hesitations, disagreements in the way of norming such cases have been present since the first spellings until today, and they represent spelling and linguistics' problem.

In the spellings of Serbo-Croatian, language there was a unique solution for writing reflexes jata (ǣ) behind the sonant *r*. In the new spellings of Croatian, Bosnian, and Serbian (in the part, which relates on the jekavian dialect) such differences continue, so that some questions haven't been solved until the present day. Officially valid spelling in Montenegro is the spelling of Serbo-Croatian literature language of Matica srpska and Matica hrvatska from 1960. Obviously, outdateness of some solutions along with changed socio-linguistic context necessitate drafting a new spelling.

Based on detailed and presented materials and scientific explanations of the matter we agreed about some clues for resolving particular situation while writing reflexes jata (ǣ) behind the sonant *r*, so we recommend them as the best solution for the spelling of the Montenegrin language.

Key words: spellings issues, norming of jekavian, reflexes jata, new spelling.

КАКО НАСТАВНИЦИ СХВАТАЈУ ТЕРМИН »УСМЈЕРЕНОСТ НА УЧЕНИКА«²

Rezime

У раду се разматра усмјереност на ученика као једна од основних идеја савремене школе. У разумијевању овог термина аутори полазе од критике традиционалне школе и кључних карактеристика савремене школе. Појам усмјереност на ученика доводи се у везу са индивидуализованим приступом у настави, при чему се истиче значај упознавања различитих димензија индивидуалности које представљају кључне карактеристике сваке личности. Дати су приказ и анализа резултата добијених истраживањем у основним, средњим стручним школама и гимназијама у Србији. Узорком је обухваћено 415 наставника. Од наставника се очекивало да наведу шта подразумевају под термином »усмјереност на ученика« и да издвоје један примјер часа када су свој рад организовали тако да буде усмјерен на ученике. Резултати указују на постојање разлика између теоријских знања наставника о усмјерености на ученика и њихове праксе. У свом практичном раду учитељи и наставници усмјереност на ученика посматрају претежно у контексту социјалног аспекта часа (мијењање плана часа због неког искрслог проблема), што указује на то да своја теоријска знања недовољно примјењују у практичном раду. Појам усмјереност на ученика доводе у везу са индивидуализованом приступом у раду, при чему од свих димензија индивидуалности, на којима се овај приступ базира, издвајају само интересовања.

***Кључне ријечи:** усмјереност на ученика, савремена школа, наставник, индивидуализовани приступ у раду*

У основи сваког васпитно-образовног програма стоји једна концепција или теорија васпитања са претпоставкама о природи дјетета, његовог учења и развоја, природи и функцијама васпитања и образовања и образовне установе (Пешић, 1998). Ове претпоставке су

¹ Институт за педагошка истраживања, Београд

² Чланак представља резултат рада на Пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

основа за дефинисање циљева и начела васпитно-образовног рада, улоге наставника, процеса планирања и избора садржаја као и процеса праћења и евалуације ученичког напредовања и рада наставника.

Филозофија програма, представе о дјетету и његовом развоју, однос наставника према дјеци и начин организације процеса учења одређују, у великој мјери, квалитет наставе и васпитно-образовног процеса.

Савремена школа насупрот традиционалној школи

У образованом пољу савременог друштва води се »борба« између традиционалне и савремене школе. Карактеристике традиционалне школе су: дефинисан план и програм, циљ наставе је усвајање садржаја програма, основна метода наставе је предавање, улога ученика је да слуша, разумије и репродукује градиво, оцена је показатељ усвојености градива, мотивација за учење је спољна. Из традиционалне школе, најчешће излази пасиван ученик/личност. Традиционална улога наставника је била заснована на хијерархијско-ауторитарној позицији наставника у односу на ученика. То значи да је наставник имао цјелокупну власт над учеником (он је посједовао знање, а од ученика се очекивало само да понови »наставничко знање«).

Основна критика старе, традиционалне школе односи се на организацију наставе која је прилагођена просјечном ученику, на методе и облике рада, на положај ученика који је имао улогу пасивног слушаоца, на недовољну повезаност школе са спољашњом средином. Традиционални програми, у којима је нагласак на садржајима и усвајању знања, при чему се недовољно рачуна води о индивидуалним разликама и потребама дјеце, не пружају могућност за откривање индивидуалних потенцијала ученика. У овим програмима праћење и оцјењивање почива на поређењу успјеха ученика са општим нормама умјесто на праћењу индивидуалног тока развоја сваког ученика.

Једна од најтемељнијих критика традиционалних модела програма је критика Лиргена Цимера и сарадника њемачког Института за младе (Марјановић, 1987:42):

- Традиционални програми заборављају на дефинисање концепције личности, сматрајући да је образовање један изолован механизам који се може издвојити из цијеле концепције одрастања и по појединачним аспектима увјежбавати.

- Такви програми се исувише наслањају на моћ научних конструката, трудећи се да веома комплексне области као што су одрастање и образовање

дјецe, као и живот у цјелини директно преведу у операционализоване циљеве и методска упутства.

- Превеликим поједностављивањем цијелог процеса, догађа се да образовање постаје одвојено од стварног живота и искустава дјецe или да високо вреднује само она знања и понашања која су прагматична и друштвено корисна.

- Традиционални програми као да заборављају на друштвени контекст у коме се образовање одвија. Трудећи се да постану вриједносно неутрални, ти програми формално и садржајно осиромашују традиције постојећих друштава, постају отргнути од стварности и потреба људи, негирају постојање одређених друштвених односа у домену образовања.

- Традиционални програми се исувише апологетски ослањају на институције у којима се реализују, не питајући се да ли је то једини и најбољи начин остваривања образовања. На тај начин се подстичу иначе видљиве тенденције институција у савременом друштву: затварање према породици и стварним потребама дјецe, према непосредној друштвеној заједници, сегрегација дјецe и ритуализација свакодневног живљења.

Насупрот традиционалној школи и традиционалним васпитно-образовним програмима стоји савремена школа и иновативни васпитно-образовни програми. Савремена школа се именује као активна. Њена основна карактеристика је усмјереност на ученика и то на ученика као цјеловиту личност. Савремени, иновативни програми полазе од потреба, интересовања и могућности сваког ученика, при чему се он посматра као јединствено биће, а разлике које постоје међу ученицима схватају се као природне и пожељне. Остале карактеристике савремене школе су: није потребан унапријед фиксиран план и програм већ оријентације, полази од интересовања ученика и она се повезују са учењем, учење се повезују са личним животним искуством ученика, мотивација је унутрашња, наставне методе су интерактивне. Циљ активне школе је развој личности ученика а не само усвајање наставних садржаја и програма (Ивић, Активно учење, 1997).

Савремена улога наставника је измијењена – он све више постаје демократски субјект у настави, а ученик губи објекатску улогу. Сарадња замјењује некадашњу хијерахију. Карл Попер је у свом схватању образовања дошао до тврдње да је наставник »истраживач истине«, а не онај који »предаје знање« или излаже готова знања која би ученик само требало да усвоји (Попер, 1994). Модеран наставник прихвата ситуациона интересовања ученика (укључује ваншколске ситуације, охрабрује ученике да користе претходна сазнања, мотивише их).

Овај наставник добро комуницира са ученицима и подстиче њихову аутономију: указује на релевантност учења за живот, допушта критику на часу, охрабрује могућност избора. По Веберу, наставник би требало да подучава ученике да доносе самостално судове и да прихвате постојање неугодних чињеница (Вебер, 1998). Дракер (1999) сматра да квалитетан наставник открива сазнајне моћи ученика и њихово усредсређивање на остваривање. Модеран наставник је усмјеривач наставе, он је савјетник, помагач, инструктор који у настави оспособљава ученике да стичу знање али и да мисле и рјешавају проблеме. О степену квалитета интеракције наставника и ученика свједочи атмосфера сарадње, пажња која се посвећује дјечи, добра организација излагања градива које се предаје. Васпитање и образовање дјецe, на начин који подстиче индивидуалност, критичко мишљење, иницијативу, постављање питања, прављење избора, независност, доношење одлука, поштовање различитости, ствара услове за квалитетно образовање све дјецe (Вујачић, 2005).

Усмјереност на дијете и индивидуализовани приступ у настави

У савременој педагошкој теорији и пракси све више се помиње термин »усмјереност на дијете«. Два кључна питања која можемо поставити су: Шта све наставник усмјерава према ученицима? Које су то карактеристике ученика према којима наставник усмјерава свој рад?

Дакле, шта све наставник у свом раду усмјерава према ученицима? Наставник према ученицима усмјерава: план, методе, облике рада, активности, средства, простор у коме се одвија настава. Поред тога усмјереност на ученика подразумијева и специфичан однос наставника према дјечи: комуникација, подстицање, мотивација, разумијевање, упознавање дјецe, препознавање њихових потенцијала, подршка, начине врједновања ученичког и свог рада, итд. Поред тога, уколико наставник жели да свој рад усмјери према потребама, способностима и интересовањима ученика, он би требало да активно и континуирано самопроцјењује себе и свој рад. Усмјереност на ученика подразумијева да наставник сарађује са колегама, стручним сарадницима, родитељима и локалном заједницом. Другим ријечима, уколико наставник жели да његов рад буде усмјерен на ученике он би требало да примјењује индивидуализовани приступ у васпитно-образовном процесу.

Индивидуализовани приступ је приступ у настави који се базира на индивидуалним разликама међу ученицима и који узима у обзир све оне карактеристике које дијете доноси у васпитно-образовни процес (Милић, 2002). Индивидуализовани приступ васпитно-образовном процесу

подразумијева да наставник креира активности и климу у одјељењу тако да се свако дијете осјети успјешним, а да је при томе суочено са изазовима. »Јединство захтева и поштовање личности ученика неопходно има идеје топлине, љубави, разумијевања и дубоког уважавања личности ученика« (Ђорђевић, 1996). Пажљивим посматрањем ученика током часа, планирањем флексибилних и занимљивих активности, прилагођених њиховом узрасту, способностима и интересовањима, наставник може организовати свој рад тако да буде усмјерен на ученике.

То нам даје и одговор на друго питање: Које су то карактеристике ученика према којима наставник усмјерава свој рад? У примјени индивидуализованог приступа са дјецом наставник полази од одређених димензија индивидуалности које карактеришу сваку личност: способности, интересовања, породично поријекло, мотивација, темперамент, стил учења и пол. Разумијевање индивидуалних особина ученика је кључно за квалитет васпитно-образовног процеса.

Способности. Способности, као једна од карактеристика личности, представљају битан услов за учење и, у том смислу, су полазиште за планирање васпитно-образовног процеса. Можемо разликовати сензорне, интелектуалне и моторичке способности. Ранија схватања способности углавном су ову карактеристику личности изједначавале са интелигенцијом. Данас се ова карактеристика личности свеобухватније дефинише као скуп особина личности од којих зависи разлика у успјешном обављању одређених послова (Рот, према: Милић, 2002). Како се личности, између осталог, разликују и по способностима, у планирању васпитно-образовног рада наставник би требало да пође од способности сваког појединачног дјетета. Традиционална школа пред собом има дијете просјечних способности, односно замишљену слику дјетета. На тај начин очекивања која наставник има у односу на ученике усмјерена су према просјечном ученику, при чему та очекивања не одговарају дјечи нижих или виших способности од просјечних. Термин усмјереност на ученика, између осталог, обухвата и узимање у обзир способности конкретног ученика.

Интересовања. Од свих поменутих димензија личности интересовања је најлакше могуће учити. У планирању активности, наставнику су важно полазиште дјечија интересовања, имајући у виду да од њих, у великој мјери, зависи усмјереност дјетета на учење конкретних садржаја. Постојећа интересовања дјече могу бити корисна за стварање нових интересовања. Пажљивим посматрањем и праћењем сваког ученика током одређеног времена наставник може учити и евентуалне промјене у интересовањима и у складу са тим планирати даљи рад.

Породично поријекло. Породице се разликују по саставу, економском статусу, културном, етничком поријеклу, вриједностима, вјеровањима и поступцима. Најбоља подршка породицама је исказивање уважавања и поштовање њихове различитости. Имајући у виду да је породично поријекло дјетета (наслеђе и култура) једна од димензија индивидуалности, намеће се потреба за укључивањем родитеља у васпитно-образовни процес. Учествовање чланова породице у активностима школе од велике је важности за унапрјеђивање и богаћење процеса учења који се одвија у учионици и надоградњу интересовања и учења које се одвија у кући. Да бисмо боље упознали дијете као индивидуу и у складу са тим примјењивали индивидуализовани приступ у раду морамо добро упознати породицу и њене особености. Занемаривање оних културних вриједности породице, које дијете уноси у процес васпитања и образовања, негативно утиче на мотивацију дјетета, његово самопоуздање и осјећај самопоштовања.

Мотивација. Бројна истраживања потврђују да у процесу учења кључну улогу има мотивација. Извори мотивације могу бити унутрашњи и спољашњи, тако да можемо говорити о *унутрашњој* (интринзичној) и *спољашњој* (екстринзичној) мотивацији. Настава прилагођена когнитивном стилу ученика има снажну мотивациону основу, јер у таквој настави дијете осјећа да је ангажовано и афирмисано у складу са својим способностима. Подршку мотивисању ученика за учење представљају различити облици *активног учења*: дивергентно (стваралачко), учење путем открића, самостални рад ученика на изворима знања, интерактивно учење, рад у малим групама и тимска настава.

Темперамент. Под темпераментом подразумевамо карактеристичне појаве емоционалне природе једне индивидуе, укључујући њену осјетљивост на емоционални подстицај, њену уобичајену снагу и брзину реаговања, квалитет расположења који преовлађује. Ове појаве су зависне од конституционалног састава и углавном су наслеђене по поријеклу (Олпорт, 1969). У контексту васпитно-образовног процеса од типа темперамента значајно ће зависити дјететов одговор на подстицаје од вршњака, наставника и садржаја које треба усвојити. Подаци неких истраживања (Томас и Бек, према: Милић, 2002) указују на то да постоји повезаност између темперамента и школско постигнуће ученика. Да би свој рад усмјерио на ученика, од наставника се очекује да прилагоди свој начин опхођења, ниво и облике задатака, темпо или вријеме предвиђено за обављање одређених активности, начин стимулација и процјене ученичког постигнућа његовом темпераменту.

Стил учења. Поред других карактеристика, појединци се међусобно разликују и по стилу учења. Скуп наших индивидуалних карактеристика утиче на начин на који мислимо, како се понашамо, како долазимо до информација, и како приступамо учењу. Хауард Гарднер је развио 7 основних типова интелигенције. У складу са овим типовима интелигенције можемо разликовати 7 стилова учења: математичко-логички, језичко-лингвистички, телеснокинестетички, музички, просторни, интерперсонални и интраперсонални. Откривање доминантног стила учења сваког појединачног ученика може помоћи наставнику у планирању конкретних активности, како би његов рад био усмјерен на ученика.

Пол. Полне разлике које постоје код дјеце су веома очигледне и често се догађа да их наставници посматрају као непромјенљиве карактеристике једне личности (Милић, 2002). У складу са тим, могу се јавити и одређене предрасуде и стереотипи према одређеном полу, па се често дјевојчицама приписују једне особине (његне, плашљиве, причљиве, емотивне), а дјечацима друге особине (јаки, енергични, агресивни, активни). Међутим, и међу припадницима исте полне групе постоје велике разлике. Полне разлике су друштвено, културно и временски условљење па их, у васпитно-образовног процесу не би требало схватати стриктно и непромјенљиво.

Опис истраживања

Циљ овог истраживања је стицање увида у то шта наставници подразумевају под термином усмјереност на ученика и како у пракси, у конкретним ситуацијама организују свој рад да буде усмјерен на ученике. У складу са овако постављеним циљем, обратили смо се наставницима који су одговорили на слjedeћа питања: Шта подразумевате под термином усмјереност на ученика? Како на конкретним часовима организујете свој рад да буде усмјерен на ученика?

Узорак испитаника. Узорак обухвата наставнике основних, средњих стручних школа и гимназија на територији Републике Србије, који су током 2006/2007 године похађали семинар Института за педагошка истраживања – »Наставник као креатор климе у одјељењу«. Истраживање је обављено током реализације 62 семинара у основним школама и 21 семинара у средњим стручним школама и гимназијама. На сваком од семинара је у просјеку било 30 наставника. Методом случајног узорка на сваком семинару је одабрано пет наставника који су као јединствена група одговарали на постављена питања. На тај начин,

истраживањем су обухваћене 62 групе наставника из основних школа, у свакој по пет наставника, укупно 310 наставника основних школа и 21 група наставника из средњих стручних школа и гимназија, у свакој по пет наставника, укупно 105 наставника средњих стручних школа и гимназија. Јединица анализе при обради података је био број група наставника, 62 из основних школа и 21 из средњих стручних школа и гимназија.

Метод и инструменти истраживања. У истраживању је коришћена анкета са питањима отвореног типа. У првом питању се од групе наставника очекивало да наведу шта подразумевају под термином »усмјереност на ученика«. У другом питању се од групе наставника очекивало да наведу примјер часа када су свој рад организовали тако да буде усмјерен на ученика, или ученике.

У даљем тексту прво ће бити приказани резултати и тумачења истраживања обављеног у основним школама, а затим резултати и тумачења података прикупљених у средњим стручним школама и гимназијама.

Приказ и тумачење резултата из основних школа

Табела А1: Шта подразумејевате под термином »усмјереност на ученика«?

Категорије – одговори наставника N=62	Фреквенције	Проценти
Излажење у сусрет потребама и интересовањима ученика	37	59.67%
Поштовање мишљења ученика	14	22.58%
Индивидуализован приступ у раду	12	19.35%
Мотивисати и активирати ученике	10	16.12%
Промјена плана часа	8	12.90%
Остваривање васпитних функција ученика	2	3.22%

Одговоре учитеља и наставника из основних школа на питање: шта подразумевају под термином »усмјереност на ученика« груписали смо у шест категорија приказаних у Табели А1.

Излажење у сусрет интересовањима и потребама ученика (уважавање потреба ученика; усклађивање наставне теме са ученичким интересовањима, расположењем, тренутним жељама; посвећивање пажње ученицима и њиховим интересовањима; продубљивање њихових знања).

Уважавање и подстицање ученичког мишљења (пријатељски однос наставника према ученицима који подстиче и храбри; заједничко долажење до неког рјешења; питати ученике за мишљење и допустити

им да они донесу одлуку о ономе што ће се радити; саслушати ученике и њихове захтјеве; уважавање ученичких способности и жеља; обраћање пажње на социјални статус у одјељењу и уопште статус ученика у одјељењу).

Индивидуализован приступ у раду (сваки час би требало да буде усмјерен на ученика; индивидуални разговори са ученицима; појашњења нејасноћа; давање савјета; могућност да ученици изаберу садржаје; коришћење метода које активирају ученике; држање часова активне наставе; организовање радионица, дебата, истраживачки задаци; индивидуализовани задаци – различите тежине, у складу са предзнањима и могућностима ученика; стварање могућности да ученици изнесу своја искуства и знања).

Мотивисати и активирати ученике (научити их да сами уче и долазе до нових знања; развијање интересовања; подстицање међусобне сарадње; слушање ученика и уважавање његових потреба; веће активирање ученика на часу).

Промјена плана часа (мијењање плана часа у случају непредвиђене ситуације, задовољавање тренутних потреба и захтјева сваког појединачног ученика на уштрб задате теме, наставна тема се склања на страну и посвећује се пажња тренутном проблему).

Остваривање васпитних функција – најчешће на часу одјељенске заједнице (када је васпитни циљ доминантнији од образовног – инициран неком тренутно актуелном ситуацијом, обазривост у разговору са дјететом, пажљиво слушање дјетета, емпатичност наставника, разумијевање, подршка, помоћ психолога и педагога).

Табела А2: Примјер часа када је наставник организовао свој рад тако да буде усмјерен на ученика/ке.

Категорије – одговори наставника N=62	Фреквенције	Проценти
Када се непосредно прије или у току часа појави проблем	35	56.45%
Када постоје нејасноће и тешкоће у разумијевању градива које наставник предаје	13	20.96%
Када ученици покажу интересовање за неку другу тему	10	16.12%
Када су ученици уморни	4	6.45%

Примере часова када су учитељи и наставници из основних школа свој рад организовали тако да буде усмјерен на ученика/ке груписали смо у 4 категорије које су приказане у Табели А2.

Појавио се проблем на часу (ученици се подсмјавају другарици док одговара, ученик показује агресивно понашање и омета наставу, прије часа су се ученици потукли, (туча, свађа, крађа, увреда), недисциплина на часу – повреда ученика, један ученик плаче, јер му је мајка болесна, проблем – свађа и туча, крађа новца за ужину, сукоб између ученика, ометање часа од стране појединих ученика, развод родитеља).

Неразумијевање наставног градива (ученици нијесу написали домаћи задатак, помоћ ученику који нешто не разумије, смањивање обима градива за ученике који теже уче, група није схватила задатак, међу ученицима постоје нејасноће у разумијевању градива)

Интересовање ученика за неку тему (умјесто анализе пјесме ученици су започели разговор о другарству, износили сопствена искуства о дружењу, конфликтима, толеранцији, пружању помоћи, тужакању, наставник је приметио да ученици погрешно уче и час је посвећен техникама учења, наставна јединица – мој љубимац – сваки ученик је желио да саопшти своје искуство, обрада теме систем органа за размножавање код човјека – час је на иницијативу ученика посвећен нежељеној трудноћи, контрацепцији, полнопреносивим болестима, тема Шпанија – ученике више интересују култура и туризам од географских облика, интересовања дјецe – на часу предлажу да пјевају, рецитију, глуме, екскурзије – разговор о путовању, одговори на интересовања дјецe)

Када су ученици уморни (слаба концентрација, лоша пажња, обично се везује за последње часове у току дана, за крај радне недеље, ученици су били уморни и замолили наставника да не обрађују ново градиво – наставник је изашао у сусрет и организовао квиз).

Одговори учитеља и наставника из основних школа показују да питање усмјерености на ученика разумијевају у складу са модерном концепцијом наставе – ученик у центру наставе. Најучесталији одговори у Табели А1 налазе се у категорији »Изражавање у сусрет потребама и интересовањима ученика« а потом »Поштовање мишљења ученика«. Допуна оваквог схватања нашег питања огледа се и у високој фреквенцији одговора који се односе на облик рада (индивидуализован приступ) и јачање мотивације ученика. Ради се о когнитивном садржају усмјерености на ученика (интересовања ученика везана за знања, мотивисати их за нова знања, поштовање њиховог мишљења). Васпитна и социјално-морална димензија усмјерености на ученика је минимална, или је изостала. Добијени одговори показују да се усмјереност на ученике схвата претежно когнитивистички, а занемарљиво васпитно и социјално, што се може тумачити »офанзивом« теорије активног учења. У својим одговорима наставници износе схватање да усмјереност на

ученика подразумијева примјену индивидуализованог приступа у раду са дјецом. Међутим, из њихових одговора се не види јасно да ли они до краја прецизно схватају значење индивидуализованог приступа у раду. У својим одговорима, углавном, истичу потребу да наставник одговори на различите способности и интересовања ученика, док се остале димензије индивидуалности ученика, као што су: пол, стил, учења, темперамент, и породично поријекло не помињу.

Када наставници и учитељи овако схватају питање усмјерености на ученика, онда је разумљива ниска фреквенција промјене плана часа. До промјене плана часа може да дође из когнитивних разлога, али далеко више из поремећених социјалних односа у одјељењу. Неколико одговора, у којима се износи став да би се требало држати теме и циља часа у односу на искрслу ситуацију, указује на постојање другачијег виђења идеје усмјерености на ученика. Има одговора да се не прихвата одступање од планираног циља часа. Другим ријечима, наставник или учитељ може више да се усмјери на наставну тему часа него на ученика, када је у питању сазнајна иницијатива ученика. Али, када дође до социјално-моралних проблема у току часа, он ће морати да донесе неке корекције плана часа или потпуну промјену.

Одговори садржани у Табели А2 детаљно показују разлику између практичног рада и теоријског знања наставника и учитеља. Када је требало да наведу примјер из своје праксе, када су усмјерили свој рад на ученике, они су на високо прво мјесто истакли појаву проблема у току часа (65,45%), тек на друго мјесто, са значајном разликом, тешкоће у разумијевању градива (20,96%) и показивање интересовања за неку другу тему (16,12%). Овакви налази упућују на закључак да учитељи и наставници у свом практичном раду усмјереност на ученика схватају на социјални и когнитивни начин, док у теоријском одговору издвајају претежно когнитивни аспект наставног часа.

Приказ и тумачење резултата из средњих стручних школа и гимназија

Табела Б1: Шта подразумијевате под термином »усмјереност на ученика«?

Категорије – одговори наставника N=21	Фреквенције	Проценти
Изражење у сусрет потребама и интересовањима ученика	10	47.61%
Индивидуализован приступ у раду	5	23.80%
Разумијевање и поштовање личности дјетета	4	19.04%
Промјена плана часа	4	19.04%
Стварање позитивне атмосфере у одјељењу	3	14.28%
Мотивисати и активирати ученике	2	9.52%
Занимљиво осмишљен час	2	9.52%

Одговоре учитеља и наставника из средњих стручних школа и гимназија на питање: шта подразумевају под термином »усмјереност на ученика« груписали смо у 7 категорија приказаних у Табели А1.

Изражење у сусрет потребама и интересовањима ученика (избор садржаја, активности, разговор о темама које су интересантне ученицима).

Индивидуализован приступ у раду (актуализовање теме, прилагођавање рада потребама, способностима, интересовањима ученика, рад у групама, када се израже ново градиво, при понављању и проблемском рјешавању задатка).

Разумијевање и поштовање личности дјетета (ученици износе своје мишљење, доносе одлуке, емпатичност, васпитање)

Пројмена плана часа (уводни час, часови после распуста, неки непредвиђени догађај, непредвиђене ситуације (туче, свађе), проблеми ученика).

Стварање позитивне атмосфере у одјељењу (подршка, разумијевање, вишесмјерна комуникација, разумијевање емоционалног стања дјетета, опуштање)

Мотивисати и активирати ученике (подстицај, подршка, похвала, постављање питања).

Занимљиво осмишљен час (избор метода, активности, примјери, повезивање са ситуацијама ван школе).

Табела Б2: Примјер часа када је наставник наставник организовао свој рад тако да буде усмјерен на ученика/ке.

Категорије – одговори наставника N=21	Фреквенције	Проценти
Када се непосредно прије или у току часа појави проблем	12	57.14%
Када постоје нејасноће и тешкоће у разумијевању градива које наставник предаје	5	23.80%
Када ученици покажу интересовање за неку другу тему	3	14.28%
Када су ученици уморни (слаба концентрација, лоша пажња)	1	4.76%

Примјере часова када су наставници из средњих стручних школа и гимназија свој рад организовали тако да буде усмјерен на ученика/ке груписали смо у 4 категорије које су приказане у Табели А2

Појавио се проблем на часу (смртни случај у породици, проблеми са професорима, проблеми у учењу, љубавни проблеми, због смањења оцјене из владања, ученици се прије часа туку).

Неразумијевање наставног градива (теже наставне јединице, ученику је потребно више времена да нешто схвати или уради).

Интересовање ученика за неку тему (актуелна питања: заштита рачунара, формирање владе, питања о Косову итд.).

Када ученици имају проблем (разговори о проблемима појединих ученика – непажња, апатија, одсутност, лоше здравствено стање, разговор о проблемима у одјељењу, разговор о понашању ученика – кашњење, ометање часа, агресивност).

Подаци приказани у Табели Б1 потврђују да наставници средњих стручних школа и гимназија усмјереност на ученика схватају на когнитивистички начин. У први план се истиче уважавање потреба и интересовања ученика (47.61%), индивидуализовани приступ у настави (23.80%) и трећи одговор по учесталости – разумијевање и поштовање личности ученика (19.04%). Занимљиво је да наставници доводе у везу индивидуализовани приступ у раду са појмом усмјереност на ученика, а да, при томе, издвајају само интересовања као карактеристику личности на којој се базира индивидуализовани приступ. Код наставника средњих стручних школа и гимназија налазимо одговоре који указују на то да су они свјесни да је самоврједновање и евалуација њиховог рада неопходан услов уколико желе свој рад да усмјере ка ученицима. Избор метода и облика рада, стварање позитивне атмосфере у одјељењу, мотивација ученика, осмишљавање часа и конкретних активности – све су то одговори који показују да се усмјереност на ученика разумијева и као унапрјеђивање свог наставног рада.

За разлику од учитеља и наставника из основних школа, наставници средњих стручних школа и гимназија у својим одговорима наводе креирање позитивне социо емоционалне климе, односно стварање позитивне атмосфере у одјељењу. Овај податак указује да наставници средњих стручних школа и гимназија шире схватају термин усмјереност на ученика у односу на наставнике основних школа.

Одговори приказани у Табели Б2 показују да наставници у свом практичном раду истичу појаву проблема (57.14%) као разлог за усмјереност на ученика. Из ширих одговора видимо да је ријеч о некогнитивним проблемима као што су емотивни проблеми, насиље међу ученицима. Такође, интересовања која ученици показују за друге теме, као што су проблеми у породици или проблем Косова и Метохије, коригују когнитивистичке одговоре приказане у Табели Б1.

Закључак

Намјера нам је била да испитамо разумијевање усмјерености на ученика као основне идеје модерне школе (наставе) од стране учитеља и наставника и да на конкретним примјерима видимо да ли организују свој рад тако да буде усмјерен на ученика.

Одговори учитеља и наставника указују на њихово недовољно разумијевање појма индивидуализована настава. Усмјереност на ученика схватају као излагање у сусрет потребама и интересовањима ученика док се остале димензије индивидуалности као што су: пол, темперамент, стил учења, породично поријекло дјеце не појављују у одговорима.

Учитељи и наставници основних, средњих стручних школа и гимназија усмјереност на ученика, углавном, схватају, са малим разликама, као излагање у сусрет интересовањима и потребама ученика, као поштовање мишљења ученика, обраћање пажње наставника на проблеме ученика у настави, а веома ријетко се помињу социјални односи и васпитни проблеми у одјељењу. Дакле, усмјереност се схвата као когнитивистичка активност наставника. Социјално-морални аспекти овог питања скоро да се не појављују у одговорима наставника.

Међутим, када се од учитеља и наставника тражило да наведу примјер на часу када су свој рад организовали тако да буде усмјерен на ученика онда се на прво мјесто истиче појављивање социјално-васпитних проблема на часу а не дидактичко-методичка рјешења која наставник примјењује у настави како би свој рад усмјерио на ученике. Овакви налази допуштају закључак да наставници своја знања о усмјерености на ученика недовољно примјењују у пракси, што покреће питање квалитета тих знања. Први одговор дат је из теорије, док је други резултат практичног рада. У првом одговору препознајемо теоријско знање, које је недовољно, а у одговорима на друго питање се уочава поједностављено и редуковано схватање термина усмјереност на ученика. Са теоријско-педагошког становишта, у наставној дјелатности, то су јасно и разумљиво излагање наставника, комуникацијска вјештина, припремљеност и организованост за наставу, подстицање ученика за стицање знања и размишљање о усвојеном знању. Расправа о компетентном наставнику увијек је повезана са знањима, вјештинама, способностима, умјећима, ставовима и вриједностима за активан и одговоран рад. Другим ријечима, увијек је ријеч о његовим когнитивним, емоционалним, социјалним способностима. Међутим, у току стварног часа наставници усмјереност на ученика доводе у везу само са промјеном плана часа у ситуацији када се догоди неки социјални или васпитни проблем. Како показују налази

нашег истраживања, учитељи и наставници своја професионална знања о усмјерености на ученика недовољно и неуједначено примјењују у практичном раду.

Коришћена литература:

Вебер, М. (1998): Наука као позив, у *Духовни рад као позив*, Нови Сад:

Вујачић, М. (2005): Инклузивно образовање – теоријске основе и практична реализација, *Настава и васпитање*, бр 4-5, 483-496.

Делор, (1996): *Образовање – скривена ризница*. Извештај УНЕСКО.

Drucker, P. F. (1999): *Landmarks of Tomorrow, A Report on the New »Post-modern« world*, Transaction Publishers, New Brunswick (USA) and London (UK).

Ђорђевић, Ј. (1996): *Морално васпитање: теорија и пракса*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Ивић, И. и сарадници (1997) *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Јоксимовић, А. (2003): Индивидуализовани приступ ученику – темељ савремене наставе, *Настава и васпитање*, ЛП, бр. 4, 397-408.

Марјановић, А. (1987): Тематско програмирање: извори, концептуализација, педагошка разрада и примјена, ефекти, *Предшколско дијете*, бр 1-4.

Милић, С (2002): *Индивидуализовани приступ у васпитно-образовном процесу*. Подгорица: Педагошки центар Црне Горе.

Олпорт, Г. (1969): *Склоп и развој личности*. Београд: Култура.

Пешић, М. (1998): *Педагогија у акцији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Попер, (1994): *Отворено друшво и његови непријатељи*, Београд: БИГЗ.

WHAT DO THE TEACHERS UNDERSTAND BY »STUDENT CENTRED LEARNING«^{2†}

Abstract

This paper deals with student centred learning as a fundamental idea of modern school. In order to understand this notion authors start from the criticism of the traditional school and key characteristics of modern school. The notion of student centred learning is related to the individual approach to the student in teaching. Importance of getting to know different dimensions of individuality are stressed that represent key characteristics of every individual. Tabular results of the research conducted in primary, secondary schools and gymnasiums in Serbia are presented. The sample of the study included 415 teachers. Teachers were expected to identify what they understood under the term „student centred learning“ and give an example of their own where they exercised such concept in teaching. The results show there is a difference between theoretical knowledge of teachers on the „student centred learning“ and its practical use. The most of the teachers see „student centred learning“ in the social context of a lesson (change of plan due to a sudden problem), which indicate that their theoretical knowledge is not very much translated into actions in their teaching. The notion of „student centred learning“ they often connect to individualized approach to teaching which is the basic idea of the concept, but they focus merely on interests of students.

Key words: student centred learning, modern school, teacher, individualized approach to work

Dragana MARKOVIĆ

ZNAČAJ IGRE ZA DJECU PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime

Igra je najizrazitiji oblik dječije aktivnosti, spontana je i dobrovoljna, a njen značaj leži u fizičkom, spoznajnom i socijalno-emocionalnom razvoju djeteta. U igri se izražavaju radoznalost, osjetljivost, fizička aktivnost i potreba za saradnjom i zajedništvom. Dijete se kroz igru afirmiše, vlastitom aktivnošću stiče nove spoznaje o sebi i drugima.

Igru dijete doživljava kao nešto ozbiljno, jer u njoj zapravo istražuje, kombinuje, isprobava i koristi različite strategije, a odrasla osoba može da bude poželjan saigrač, ako i sama tako doživljava igru, pa uvažava zamisli i ideje djeteta i nenametljivo mu nudi nove mogućnosti.

Kada je riječ o aktivnostima i igrama u vrtiću poseban naglasak stavljam na motoričke igre u predškolskom uzrastu.

U predškolskom uzrastu djece motoričke igre se stavljaju u red najznačajnijih pitanja vaspitno-obrazovnog rada. Osnovne prednosti motoričkih igara su razvijanje i napredak svakog djeteta pojedinačno u skladu sa njegovim mogućnostima i sposobnostima. Kako svako dijete ima pravo na kvalitetan vaspitno obrazovni rad i zdrav psiho-fizički razvoj, to se vaspitaču preporučuje da bude dobar usmjerivač vaspitno-obrazovnog procesa. Vaspitač svojim primjerom utiče na djecu da pravilno ovladaju svojim pokretima, da steknu fizičku spretnost, sigurnost, smjelost, samopouzdanje. Vaspitač u motoričkim aktivnostima mora podsticati i usavršavati koordinaciju lokomotornog sistema (ruku, nogu) kod djece, usavršavati finu motoriku, usavršavati razvoj osnovnih složenih motoričkih radnji - hodanja, trčanja...razvoj i usvaršavanje hvatanja, kotrljanja, bacanja, podizanja jednom i sa dvije ruke, usavršavati sposobnost održavanja ravnoteže, podsticati razvoj osjećanja za ritam, stvarati situacije za orijentaciju u prostoru (organizovano hodanje u koloni i krugu) stvarati uslove –situacije za razvoj preciznosti, tačnosti, razvoj sposobnosti, pažnje, samokontrole, uspostavljanje kontrole pokreta i drugo.

„Za zdravlje djeteta i njegov pravilan razvoj igra i pokreti su potrebni koliko je vazduh potreban disanju, a svjetlost Sunca biljci“ (E.A.Arkin)

Ključne riječi: igra, značaj igre, uticaj igre, razvoj motorike, motoričke sposobnosti, motoričke vještine, fizičko vaspitanje, predškolski uzrast.

Teorijski pristup problemu

1. Razvoj motoričkih sposobnosti kod djece

Svi znamo da je pravilan tjelesni razvoj jedan od preduslova za zdrav život. Veliki broj vaspitača, ipak, daje prioritet mentalnom vaspitanju. Zašto nam je bitnije pametno ili uredno dijete od tjelesno spretnog? Da li jedno isključuje drugo, ili su to ipak dijelovi jednog te istog procesa?

Tjelesni razvoj djeteta je preduslov za sve aktivnosti u životu, bilo da se radi o igranju, trčanju, kopaњу vrta, vožnji automobila, učenju i itd. Potrebno je i djetetov najfiniji instrument – njegovo tijelo – naučiti na optimalan rad i stvoriti sve preduslove da ga ljudsko biće što duže nesmetano koristi. Igra je ljudskoj prirodi “prirodna” aktivnost. Ona budi jak interes i ima snažnu privlačnost. To je veliki vaspitni potencijal i vaspitna snaga. Igra je izvanredno vaspitno sredstvo.

Ona omogućava djeci da razviju svoje humane kvalitete i promiče autentične ljudske vrijednosti, a do toga se dolazi vaspitanjem. Vaspitanje za ljubav, život i zajedništvo čuva nas od egoističnog zatvaranja u sama sebe i gradi snažnu prepreku za nevaspitanje i uticaj loše sredine. Zdrava, okretna, spretna i vješta djeca mogu lakše “nositi” sve nedaće i teškoće života, te mogu lakše obavljati svoje radne i društvene zadaće.

Zadaci tjelesnog vaspitanja temelje se na mogućnosti podsticanja fizičkog rasta i razvoja vaspitanika, razvoju psihomotoričkog sistema i opšte funkcionalne sposobnosti organizma. Ovaj zadatak se ostvaruje osmišljenim sistemom vježbi, igara, stvaranju navika za zdrav i higijenski život, ispravnim držanjem tijela. Dijete stiče znanja o opštem fizičkom stanju i stvara naviku bavljenja tjelesnim aktivnostima.

Igra osim očuvanja zdravlja, te stvaranja radnih i obrambenih sposobnosti ima i značajnu društvenu ulogu. Ta uloga je usmjerena na vaspitno - obrazovne vrijednosti i provjeru tih vrijednosti kroz uspjeh, kao i stalnom težnjom ka napretku. Jednom kada dijete savlada valjanje, puzanje i hodanje na redu su napredniji oblici kretanja - trčanje, skakanje i penjanje.

Kod hodanja je uvijek jedna noga na tlu, dok su kod trčanja u jednom trenutku obje noge u vazduhu.

Trčanje: Nakon što dijete savlada hodanje, trčanje je prirodni razvoj događaja. Iako trčanje spada u poskoke, izmjena nogu i ruku odvija se kao kod hodanja, odnosno puzanja. Glavna razlika između trčanja i hodanja je ta, da je kod hodanja uvijek jedna noga na tlu, dok su kod trčanja u jednom trenutku obje noge u zraku.

Već s tri i pol godine djeca su sposobna penjati se po izazovnim penjalicama. Zbog toga što se u jednom trenutku tijelo nalazi odvojeno od tla, a već u drugom amortizira doskok, opterećenja na zglobove gležnja, koljena i kuka su vrlo velika.

Skakanje i preskakivanje: U osnovi, većina kretnji savladavanja prepreka u kretanju uključuje nekakav skok. Bilo da se radi o skakanju u dalj, preskakivanju ograde ili običnom skakutanju, zajednička komponenta je odraz od tla. Kako postoji dominantna ruka, tako postoji i dominantna noga. Dominantna noga je ona koja čini odraz pri skakanju u vis iz trka.

Uglavnom je dominantna suprotna noga (kod dešnjaka, lijeva i obrnuto), ali nije rijetko niti da su ekstremiteti iste strane dominantni (npr. desna ruka i desna noga). Nije dakle zabrinjavajuće ukoliko se vaše dijete odražava češće jednom nogom.

Penjanje: Djeci postane zanimljivo u dobi od oko tri, do tri i po godine. U toj dobi već naveliko jurcaju po penjalicama u dječjim parkovima i u načelu se ne boje niti visine, niti brzine. Penjanje razvija cijelo tijelo, jer podjednaku ulogu imaju i obje ruke, i obje noge.

Pri izboru igara, najvažnije su motoričke sposobnosti kao što su koordinacija, preciznost, ravnoteža, brzina i fleksibilnost – gibljivost, snaga i izdržljivost.

Koordinacija je sposobnost izvođenja kompleksnih pokreta (usklađivanje pokreta u vremenu i prostoru). Na nju se može utjecati vježbom u ranijoj životnoj dobi. Koordinacija je usko povezana sa preciznošću, a to je sposobnost tačnog izvođenja nekih motoričkih zadataka i može se popraviti vježbanjem, te je treba od malena razvijati. *Brzina* je sposobnost izvođenja brzih (s velikom frekvencijom) pokreta uz konstantno opterećenje u najkraćem vremenu na koji ne smije utjecati umor. To je uglavnom urođena sposobnost te je potrebno na nju utjecati od rane mladosti, a svoj maksimum dostiže između 20. i 22. godine života.

Fleksibilnost (gibljivost) je sposobnost bolje pokretljivosti zglobova i treba je od malena razvijati i održavati. Neka su djeca po prirodi fleksibilna, a lošim pristupom u razvoju snage fleksibilnost se može smanjiti. *Ravnoteža* je odnos dviju ili više sila koje se, djelujući na neko tijelo, međusobno poništavaju pa ne uzrokuju nikakve promjene stanja, odnosno to je sposobnost organizma da uspostavi i zadrži ravnotežni položaj tijela. *Snaga* je sposobnost savladavanja otpora, koji tokom daljeg procesa postupno postaje sve veći, pa su i zahtjevi za razvojem snage sve veći.

Izdržljivost je sposobnost dugotrajnog odgađanja umora bez smanjenja aktivnosti i zavisi o funkcionalnim sposobnostima organizma (rad srca, CNS, pluća itd.)

Kretanje i sportske igre razvijaju motoričke sposobnosti i vještine. Misaone igre (zagonetke, slagalice) razvijaju sposobnost zaključivanja, a učenje raznih umjetničkih vještina (oblikovanje plastelinom, crtanje, sviranje) razvijaju sposobnost manipulacije (naravno, pri tome ne mislimo na upravljanje drugim ljudima, već na finu upotrebu ruku), pa vaspitači treba da u svojim mjesečnim planovima koriste što više ovih igara kao i aktivnosti.

1.1. Povezanost motorike i govora kod djece predškolskog uzrasta

Naučnici koji se bave razvojem cjelokupnog nervnog sistema kod djece, u saradnji s onima koji se bave razvojem govora otkrili su da veliko stimulativno značenje za razvoj govora, kod djece ima upravo motorika ruke, posebno prstiju. Povezanost te dvije funkcije lako je uočiti, jer svi, a posebno djeca u trenutku kada ne mogu da pronađu potrebnu riječ, pomognu sebi rukama i gestovima. I obrnuto, dijete dok piše ili crta, često nesvjesno plazi jezik. Na osnovu brojnih istraživanja postavljena je zakonitost: „Kad razvoj pokreta prstiju odgovara uzrastu, razvoj govora je takođe uredan, a kad razvoj fine motorike zaostaje, zaostaje i govor.” Informacija koju nam dijete može dati na ovaj način izuzetno je važna, jer eventualne govorne probleme možemo da predvidimo i prije nego što dijete progovori. Formiranje važnih govornih zona u mozgu ostvaruje se pod uticajem nervnih impulsa prstiju ruku. Što su djetetovi prstići aktivniji, to se bolje ostvaruje njegov govorni, emocionalni i intelektualni razvoj. Prilikom vježbanja prstića vaspitači bi trebalo da pjevaju jednostavne ritmične pjesmice i brojalice, jer se na taj način dvojako stimuliše djetetov govor. Obratite pažnju i na to kako dijete manipuliše prstima i savladava jednostavne, ali važne vještine – kako drži pribor za jelo, oštri olovku, pere ruke, vezuje pertle, zakopčava košulju, niže perlice... Recimo, ako četvorogodišnje dijete nije u stanju da u dlanovima donese vodu do lica, to ukazuje na teškoće u razvoju fine motorike. U tom slučaju potražite pomoć logopeda, ali ne oslanjajte se isključivo na to, budite aktivni i vježbajte dlan i prstiće svog djeteta.

1.2. Igrom i motorikom do pisanja

Ovladavanje vještinom pisanja je za dijete veoma važan korak u životu. Glavnu ulogu u tome ima fina motorika, čiji razvoj treba podsticati tokom čitavog detinjstva, odnosno prije nego što dijete pokaže interesovanje za samu olovku. Fina motorika je sposobnost da se prave precizni sitni pokreti rukom uz zadržavanje dobre koordinacije između prstiju i oka.

Fina motorika se razvija sa uzrastom - od početnih nespretnih pokušaja djeteta da samostalno koristi kašiku, pokreti ruke tj. šake vremenom postaju precizniji, sve do momenta kada dijete može da uzme olovku i da je kontroliše, tako da uspijeva da napiše slova između dvije linije! Fina motorika je od suštinskog značaja za pisanje, što predstavlja dovoljan razlog da se obrati pažnja na razvijanje te vještine i kod kuće, mnogo prije polaska u školu. Počevši od druge godine, moguće je predlagati djeci brojne aktivnosti koje podstiču razvoj fine motorike.

Evo nekih od njih:

- tijesto za modelovanje ili plastelin,
- nizanje perlica ili dugmića,
- provlačenje pertli kroz otvore,
- zakopčavanje-otkopčavanje dugmadi,
- sakupljanje sitnih predmeta ili iscjepkanih papirića,
- crtanje, bojenje, sjeckanje, lijepljenje,
- oblačenje malih lutaka i
- građenje konstruktorima

Ovakve aktivnosti treba da budu dio svakodnevne igre malog djeteta, jer doprinose jačanju mišića šake, njene spretnosti, razvijanju koordinacije oko ruka, razvoju opažanja i koncentracije, što je preduslov savladavanju vještine pisanja. U godini pred polazak u školu može se početi sa sistematičnim vježbama pripreme za pisanje. Prije nego što se napravi izbor i počne rad sa djetetom, treba obratiti pažnju na njihovu preglednost, na redosljed i težinu vježbi i prilagoditi ih svakom djetetu ponaosob. U ovom periodu može se nastaviti sa svim igrama koje doprinose razvijanju mišića šake - dajte djetetu tanju žicu da je savije i napravi nakit, da vezuje čvorove od kanapa različite debljine, da sjecka, lijepi, mijesi, da pravi figurice od papira i sl. Da bi dijete naučilo da pravilno drži olovku i steklo sigurnost u povlačenju linija, treba mu omogućiti rad pomoću lenjira i šablona različitih oblika.

Neka povlači linije različitih dužina, boja, paralelne, ukrštene, isprekidane i sl. Neka napravi crtež spajanjem zadatih tačaka. Prije nego što se djetetu daju elementi slova, potrebno je da ovlada zaobljenim i krivim linijama. Započnite crtanje talasa, a ono neka nastavi! Pokušajte da nacrtate opruge različitih dužina, puža sa velikom kućicom. Postepeno uvodite vježbe koje traže veću preciznost u radu tipa lavirinta, spajanja linijom parova sličica i sl. Ovladavanje horizontalnim i vertikalnim ravnim linijama može se podsticati kroz različite crteže koje dijete treba da dopuni. Uz zahtjev da "bude uredno", da ne prelazi zadatu liniju, dijete će dopuniti crtež kiše, grane od jelke, prugu, šare na "čarobnom" ćilimu, šare na vazi... Za uspješno usvajanje gradiva iz

gotovo svih predmeta veoma je važno raditi na razvoju prostorne orijentacije djeteta. Za što bolji razvoj prostorne orijentacije zahtijevajte od djeteta da se precizno izražava kada opisuje mjesto predmeta u prostoru. Upoznajte dijete sa elementima štampanih i pisanih slova, neka ih ispiše po uzoru na one koje ste mu zadali, trudeći se da bude što preciznije (oblik, veličina i razmak zadatih elemenata). Vremenom, pokreti ruke djeteta biće sve sigurniji. Najbolja priprema za pisanje jeste igra. Ali, ne bilo kakva igra, nego ona u kojoj je dijete zaposleno, u kojoj razvija svoja čula i u kojoj stiče potrebne vještine. Zato je dobro da svaku od navedenih vježbi povežete sa nekim događajem (npr. crtanje talasa sa vašim boravkom na moru), pričom ili aktivnošću; podstaknite dijete da po završenom "zadatku" doda svoje elemente, da upotpuni crtež, ohrabrite ga i pohvalite.

2. Uticaj motorike na pravilan rast i razvoj djece predškolskog uzrasta

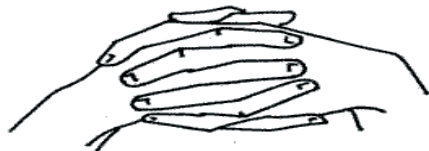
Za uspješan rast i razvoj svakog djeteta od posebne važnosti je razvijanje njihovih motoričkih vještina. Na potpuno prirodan način, djeca vole da se kreću i istražuju svijet koji ih okružuje zahvaljujući svom izvanrednom "prevoznom sredstvu" koje čini njihovo tijelo. Veliku ulogu u tome ima igra kroz koju dijete razvija svoje vještine.

Kada se govori o motoričkim vještinama, treba razlikovati *krupnu i finu motoriku*. *Krupna motorika* je sposobnost produkovanja pokreta ruku, nogu ili tijela sa određenom kontrolom. Igre na otvorenom, igre loptom, skakanje, plesanje, plivanje ili trčanje su aktivnosti koje podstiču razvoj krupne motorike kod djece. One takođe podstiču razvoj koordinacije, ravnoteže i istovremeno pomažu djetetu da razvije dobru percepciju svog tijela u prostoru. *Fina motorika* je sposobnost da se prave precizni sitni pokreti rukom uz zadržavanje dobre koordinacije između prstiju i oka. Fina motorika se razvoja sa uzrastom - od početnih nespretnih pokušaja djeteta da samostalno koristi kašiku, pokreti ruke tj. šake vremenom postaju precizniji, sve do momenta kada dijete može da uzme olovku i da je kontroliše, tako da uspijeva da napiše slova između dvije linije. Fina motorika je od suštinskog značaja za pisanje, što predstavlja dovoljan razlog da se obrati pažnja na razvijanje te vještine i kod kuće, mnogo prije polaska u školu.

3. Predlozi igara - koje vježbaju koordinaciju i finu motoriku obje ruke

Ove igre su samo na prvi pogled jednostavne. One razvijaju najrazličitije oblike pažnje i koncentracije, povećavaju osjetljivost naših očiju, čak i kože.

Motori: Igrači prepliću prste, da jedino palčevi ostaju slobodni i... postaju "motori". Ključ koji "navija" mašine ima onaj ko vodi igru. Igra započinje trećim okretanjem ključa. I motori se pokreću proizvodeći zvuk "ž-ž-ž-!"



Palčevi se okreću jedan oko drugog sve brže i brže dok ne stane rad "motora" tj. dok ima daha. Dodatna dobit ove igre je i što se tako vježba dugačak izdisaj vazduha.

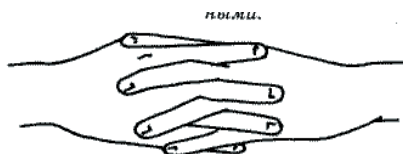
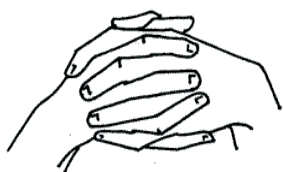
Sunce, šuma, kamen: Ruke su podignute uvis sa raširenim prstima - to je sunce. Ruke podignute, dlanovi ispravljeni, prsti sastavljeni - to je šuma.



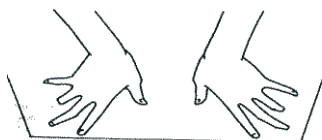
Prsti skupljeni u pesnicu - to je kamen.

Vodeći komanduje igračima: "Sunce! Kamen! Šuma! Kamen".... postepeno ubrzavajući tempo. Igrači izvršavaju naloge. Ko pogriješi ispada. Ako igra lako ide onda voditelj uvodi promjenu: "Prva promena - kamen je šuma, šuma je kamen! i nastavlja igru,, mogu se uvoditi i sljedeće promene sve dok ne ostane samo jedan pažljivi igrač i on započinje sledeći krug igre".

Katanac: Na vratima katanac, prsti ruke su isprepletani. Ko bi mogao da otključa katanac? Povukli smo ! (prsti ostaju prepleteni, a laktovi se kreću kao da se vuče). Ispravili prste! (prsti su ispravljeni i šake se kreću u raznim pravcima, ali prsti su i dalje isprepletani). Pokucali (dodiruju se korjeni šaka i prsti su skupljeni).



I otvorila se vrata ! Dijelimo pomorandžu: (Lijeva ruka je savijena u šaci).Evo jedne kriške za ježa (lijeva ruka savijena je u pesnicu, samo kažiprst),ova kriška je za vjevericu (odvaja drugi prst), za patku - sljedeći prst itd.



Maca: Jedan - Grče se prsti i proizvodi zvuk "Š-š- š!", kao maca kad se ražesti...i pusti nokte ...

Dva - brzo se šire prsti i kaže se " Mjau " - kao zadovoljna maca



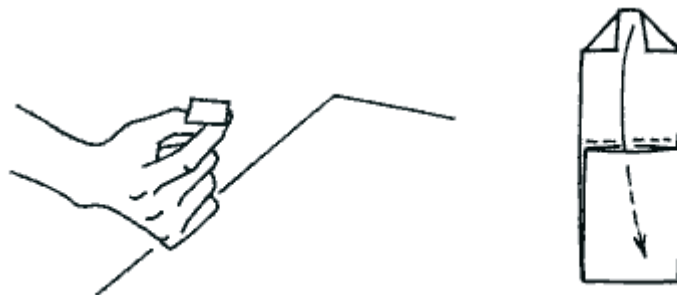
I igra se ponavlja pretvarajući se čas u razjareno mače, čas u dobrodušno i mazno. Pjetlić: Prsti su skupljeni i isprepleteni. Ispravljaju se prsti lijeve ruke i postaju kresta pijetla i igra je smjenjivanje lijeve i desne ruke u pravljenju pjetlića. Trka - stonoga



Prsti su oslonjeni jagodicama na sto. Na znak prsti se kreću po stolu kao petonoga životinja. Žuri se na suprotan kraj stola, krećući se prstima - nožicama. Ne smije da se kliza i skakuće, već prsti treba da imitiraju koračanje! Trka – dvonožaca. Različite varijante trka po stolu sa dva prsta.

Gađanje papirićima

Papirići ovako savijeni mogu da posluže za različite varijante gađanja u metu, i da podsjetu na različite igre klikerima, pa i položaj ruke može biti različit, a na stolu, na papiru može biti iscrtana i meta!



5. Metodologija istraživanja

5.1. Problem istraživanja

Motoričke sposobnosti imaju višestruku funkciju, a prije svega utiču na stimulisanje djece za ostvarivanje ciljeva koje je vaspitač postavio u toku aktivnosti. Koliko su zastupljene ove igre u Planu i programu naših predškolskih ustanova, kao i koliko ih često vaspitač podstiče u svom radu?

Treba imati u vidu da motoričke aktivnosti, pogotovo u ranom uzrastu, mogu opredijeliti odnos djece prema budućim aktivnostima u vrtiću, a kasnije u školi.

Sve ovo nam nameće pitanje koje ujedno predstavlja i problem ovog istraživanja : *Kakav je stav vaspitača sa Cetinja i stav vaspitača iz Podgorice o motoričkim aktivnostima ?*

5.2. Predmet istraživanja

Vaspitač ima veoma važnu ulogu u vaspitno-obrazovnom procesu i njegovo profesionalno djelovanje je jedan od najbitnijih faktora koji određuju uspješnost aktivnosti. Za predmet ovog istraživanja možemo izdvojiti stavove vaspitača i napraviti paralelu rada vaspitača Cetinje-Podgorica.

5.3. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja, pored analize različitih stavova i načina rada vaspitača Cetinje-Podgorica, predviđa i:

a) registrovanje stavova vaspitača prema motoričkim aktivnostima, paralela Cetinje-Podgorica;

b) da se o dobijenim rezultatima obavijeste svi zainteresovani u vaspitno obrazovnom radu (objavlivanjem u stručnom časopisu za obrazovanje).

5.4. Značaj i karakter istraživanja

Značaj istraživanja je, prije svega, izgradjivanje i sagledavanje vlastitog odnosa prema motoričkim aktivnostima.

Jedan od ciljeva je i anketa provjera vaspitača u njihovom pristupu i primjeni motoričkih aktivnosti u toku rada.

U cilju istraživanja postavljeni su i sljedeći zadaci:

1. Ispitati stav vaspitača prema motoričkim aktivnostima.
2. Saznati i da li stav vaspitača prema motoričkim aktivnostima zavisi od pojedinih faktora koji se tiču samih vaspitača, i to godine radnog staža .
3. Utvrditi koje komponente vrednovanja, vaspitač smatra najvažnijim.
4. Ispitati koje metode rada vaspitači najviše koriste.

5.5. Hipoteze istraživanja

- Predpostavlja se da nema razlika u stavovima vaspitača između Cetinja i Podgorice
- Predpostavlja se da godine radnog staža vaspitača ne utiču na razlike u stavovima prema motoričkim sposobnostima.

5.6. Metode i tehnike istraživanja

Za prikupljanje podataka o stavovima, mišljenjima i subjektivnim procjenama vaspitača prema motoričkim aktivnostima odabrala sam tehniku anketni upitnik.

8.8. Uzorak istraživanja

Uzorak varijabli

Varijable istraživanja su atributivne i podijeljene su u više kategorija:

Nezavisne varijable:

Atributivi karaktera nezavisnih varijabli sa mogućim modalitetima su imale sljedeće pojave:

- Godine radnog staža vaspitača (od 0 do 5, od 5 do 10, od 10 do 20, od 20 do 30, od 30 do 40).
- Paralela vaspitača JPU „Zagorka Ivanović“, Cetinje (3 objekta) - JPU „Ljupica Popović“ Podgorica (Vaspitne jedinice „Đina Vrbica“, „Palčica“ i „Zvončić“)
- Uzasna grupa – predškolska

Zavisne varijable

Značenje zavisnih varijabli imaju sljedeće pojave sa odgovarajućim modalitetima:

- 1) stav vaspitača prema motoričkim sposobnostima ;
- 2) komponente praćenja, mjerenja i vrednovanja djece (spretnost, koordinacija, izdržljivost itd.);
- 3) metode rada vaspitača tokom aktivnosti, kao i priprema istih.

8.9. Preliminarno istraživanje

Prije sprovođenja glavnog upitnika anketirala sam 5-8 vaspitača da bih sagledala kvalitet anketnog upitnika (da li si pitanja dovoljno jasna i koliko je vremena potrebno za popunjavanje upitnika).

8.10. Tok istraživanja

Istraživanje je objavljeno u maju 2008. godine.

8.11. Uzorak ispitanika

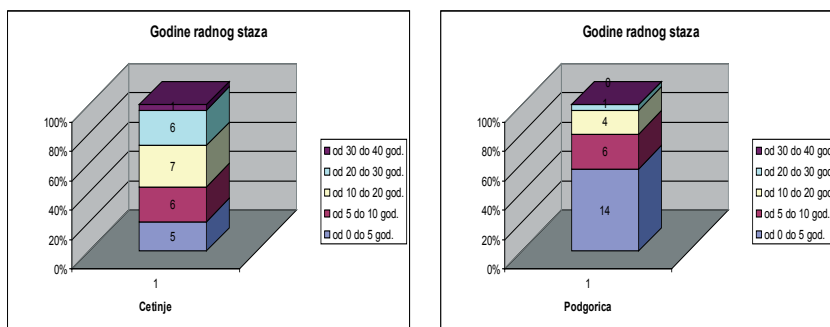
Uzorkom istraživanja su bili obuhvaćeni vaspitači iz 2 crnogorska grad Cetinje i Podgorica(Tabela 1).

Tabela 1. Struktura uzorka vaspitača u 2 crnogorska grada

Redni broj	Vrtić	<i>f</i>	%
1.	JPU „Ljubica Popović“ Podgorica	25	50 %
2.	JPU „Zagorka Ivanović“ Cetinje	25	50 %
	Svega:	50	100,00

Vrtići su odabrani po pricipu numernog uzorka. Takođe, i vaspitači su birani po istom principu i uzorkom su obuhvaćeni svi vaspitači iz pomenutih vartića na osnovu kojih ćemo praviti paralelu.

Tabela 2. Struktura uzorka vaspitača po godinama radnog staža, paralela Cetinje-Podgorica



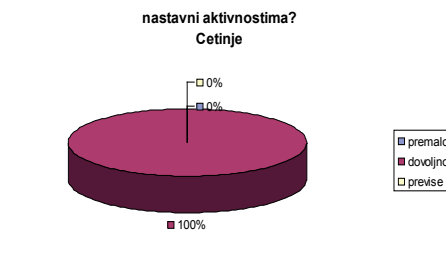
Na osnovu podataka iz tabele može se konstatovati da je uzorkom istraživanja obuhvaćeno ukupno 50 vaspitača različitih godina radnog iskustva.

Kad je riječ o radnom iskustvu vaspitača iz Podgorice od 0 do 5 god. je 14 vaspitača, od 5 do 10 godina je 6 vaspitača, od 10 do 20 godina je 4 vaspitača, od 20 do 30 godina 1, od 30 do 40 godina 0, za razliku od Cetinja, gdje je rezltat ispitanika ovakav: od 0 do 5 god. 5 vaspitača, od 5 do 10 god. 6 vaspitača, od 10 do 20 god.7 vaspitača, od 20 do 30 god. 6 vaspitača, od 30 do 40 god. 1 vaspitač.

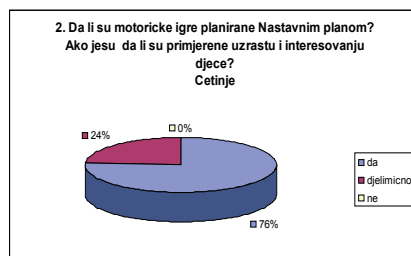
Smatram da ovakav sastav uzorka oslikava populaciju vaspitača i na osnovu toga s pravom se nadam da su rezultati do kojih sam došla vjerodostojni, i da održavaju pravo stanje u vezi motoričkih sposobnosti kao jednog važnog segmenta vaspitno-obrazovnog procesa.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

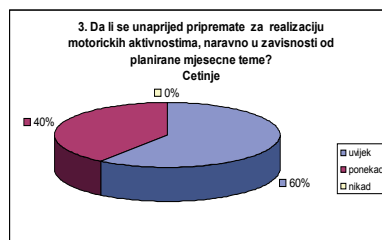
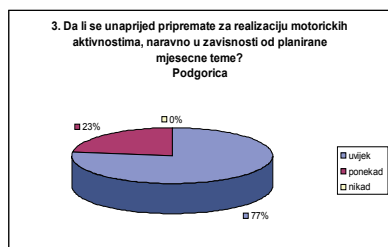
Naš prvi istraživački zadatak bio je da utvrdimo stav vaspitača o motoričkim aktivnostima, kao i da napravimo paralelu rada vaspitača Cetinje-Podgorica. Podaci o istraživanju su prikazani grafički u vidu paralele, kako di imali bolji uvid cijelog istaživanja.



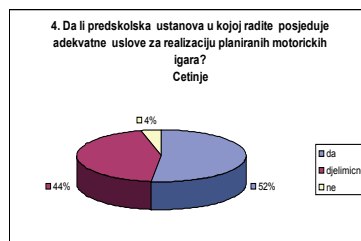
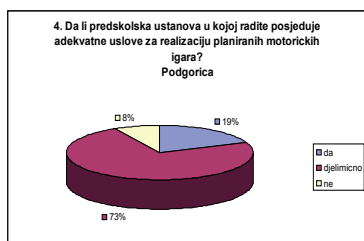
Na osnovu ispitivanja po stavu 1. djelimično ima značajne razliku u pogledu zastupljenosti motoričkih igara kod djece predškolskog uzrasta i to Podgorica 60 % dok su vaspitači sa Cetinja se izjasnili 100%. (što se vidi u grafikonu)



U ovom pitanju je uočljiva značajna razlika pri planiranju igara u nastavnim planovima i programima, kao i da li su primjerene uzrastu. Djelimično se izjasnilo u Podgorici 65 % ispitanika, dok na Cetinju 76% ispitanika se izjasnilo za da, pa se iz rečenog vidi da se u vrtićima na Cetinju zaista prati nastavni plan i program shodno uzrastu i interesovanju djece. U ovom pitanju se vidi kvalitet vaspitno-obrazovnog sistema.



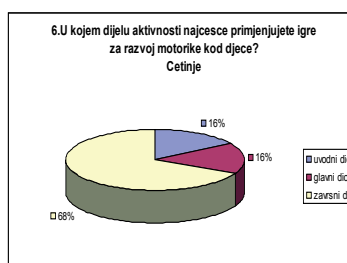
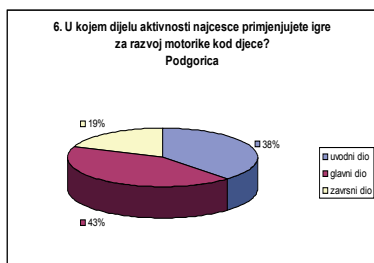
I pored toga što su ispitani vaspitači davali procjene pripreme za realizaciju aktivnosti u Podgorici uvijek 77% a na Cetinju uvijek 60 %, pa se može reći da razlika nije značajno velika, jer zahtijeva veliku svakodnevnu administrativnu priprema koja im oduzima mnogo vremena, a može da postane šablonska.



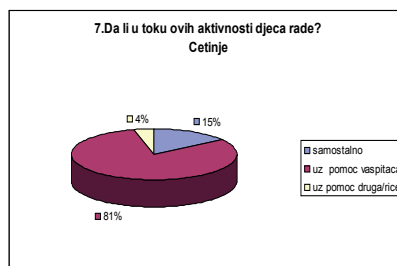
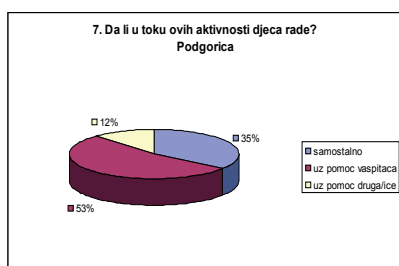
Predškolske ustanove (Cetinje-Podgorica) na osnovu ovog pitanja posjedovanja adekvatnih uslova za realizaciju motorickih igara se vidno razlikuju. Djelimična opremljenost u Podgorice je 73%, dok je na Cetinju 44%, a odgovor da posjeduju uslove za rad 19% u Podgorici a na Cetinju isti 52%. Smatram da je ovo značajna i može se reći velika razlika kada znamo da je Cetinje manja i manje razvijenija sredina od Podgorice a ovim procentom se ističe da posjeduje dobre uslove za rad, kao i kreativnost vaspitača da iskoriste ponuđene potencijale na različite načine i time kvalitetno realizuju ove aktivnosti.



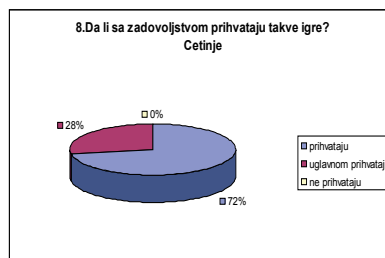
Razumljivo je da u ovom pitanju ne postoje bitne razlike, jer se igre mogu koristiti tok dana u različitim oblicima, zavisno od uzrasta grupe, teme aktivnosti, kreativnosti vaspitača itd. Iz ovog se vidi da vaspitači njeguju sve oblike rada i na Cetinju i Podgorici.



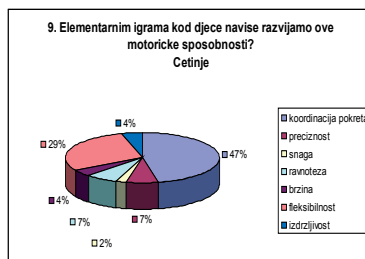
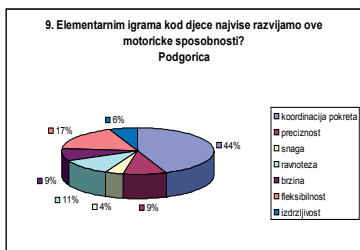
Rezultat ukazuje na veliku razliku u kojem dijelu aktivnosti se najčešće primjenjuju motoričke igre. Podgorica stavlja akcenat na glavni dio 43%, dok Cetinje naglašava završni dio sa 69%.



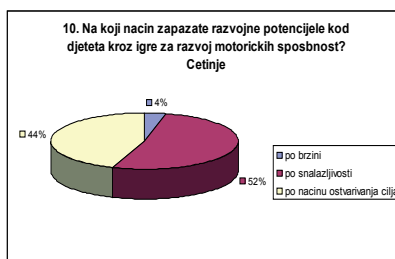
U toku vaspitnih aktivnosti pomoć vaspitača koristi 53% djece u Podgorici, dok na Cetinju djeca koriste pomoć vaspitača 81%. Smatram da su djeca Podgorice samostalnija (35%) a bitno manji procenat je na Cetinju 15%, uz pomoć druga-ice u Podgorici je 12%, a na Cetinju svega 4%.



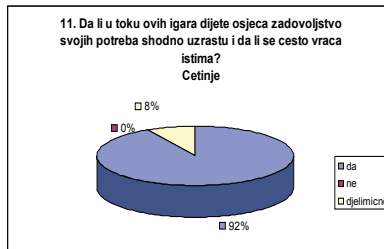
Na pitanje br. 8. rezultati su sljedeći: djeca Podgorice, uglavnom, prihvataju motoričke igre u 62% , a u potpunosti prihvataju 38%, dok na Cetinju u potpunosti prihvataju 72% a uglavnom 28%.



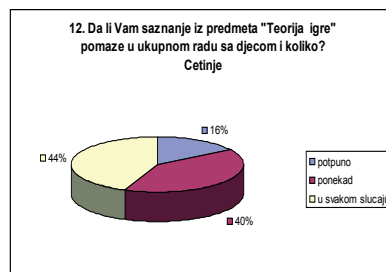
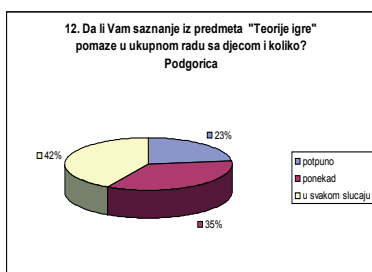
Ovo saznanje ohrabruje da nema značajnih razlika kad su u pitanju razvojne motoričke sposobnosti kod djece u toku elementarnih igara.



Jedno od bitnih pitanja je gdje se i vidi potencijal vaspitača kao krajnji cilj dejstvo igre za razvoj motoričkih sposobnosti. U Podgorici je 61% vaspitača smatralo da je razvojne potencijale djeteta uočavalo po način ostvarenja cilja, za razliku od vaspitača na Cetinju gdje iste vidu u 44% a naglašavaju snalažljivost 52% kao razvojni potencijal kod djeteta. Brzinu vaspitači ne zapažaju kao razvojni potencijal u Podgorici 8%, a na Cetinju 4%.



Omiljenost i zadovoljstvo dječjim igrama i vraćanjem istih se vidi u ovom pitanju, gdje nema značajnije razlike, Podgorica 88% a Cetinje 92%.



Korisno saznanje iz predmeta "Teorija igre" kao što je prikazano, koriste kako vaspitači na Cetinju tako i vaspitači u Podgorici, koje im svakako pomaže u radu sa djecom u toku motoričkih aktivnosti, tako da na kvalitetan način pomažu djeca da se pravilno razviju njihovi potencijali i sposobnosti shodno uzrastu.

6.1. Predlozi i mišljenja ispitanika

Na zahtjev da se dopune prethodna pitanja nekim vlastitim mišljenjem i predlog **7 (%)** ispitanika je dalo sljedeće prijedloge za dopunu upitnika:

- Koliko su potencijali igre iskorišćeni u radu vaspitača?
- Koje motorne aktivnosti su najzastupljenije u radu sa kojom grupom (mlađa, jaslice, starija)?
- Nakon koliko vremena je moguće sagledati razvoj motoričkih sposobnosti (mjesec, 3 mjeseca, školska godina)?

Dok su isti mišljenja da su osnovni zadaci kojih se vaspitač u radu sa djecom mora pridržavati sljedeći:

- shvatanja smisla, vrijednosti i principa tjelesnog vježbanja,
- očuvanja, njegovanja i unapređenja zdravlja kod djece,
- razvijanja i usavršavanja motoričkih sposobnosti u skladu sa uzrasnim i individualnim karakteristikama,
- sticanja motoričkih znanja i razvijanja motoričkih vještina i navika,
- osposobljavanja za svrsishodno i efektno samostalno vježbanje,
- razvijanja pozitivne slike o sebi,
- razvijanja kreativnosti kroz pokret i
- promovisanja pozitivnih socijalnih interakcija, svrsishodne i humane primjene psihomotoričkih sposobnosti, motoričkih znanja, vještina i navika.

LITERATURA:

1. Allue, Josip M., Velika knjiga igara, Zagreb, 2001
2. Bjelica, Duško: Stavovi učenika osmih razreda osnovne škole prema nastavi fizičkog vaspitanja, UKMF, Podgorica, 1999.
3. Bjelica, Duško: Teorijske osnove tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja, CSA, Podgorica- Nikšić, 2007.
4. Bjelica, Duško: Sportski trening, CSA, Podgorica, 2006.
5. Časopis: Predškolsko dete, Beograd, 1980/1.-4.
6. Časopis: Vaspitanje i obrazovanje: Podgorica, 2007 (br. 1-4) i 2008 br. 1.
7. Džinović-Kojić, Dragica: Fizičko vaspitanje predškolskog djeteta: Beograd, 2002.
8. Filipović, Radovanka: Vaspitač više od profesije, Novi Sad, 2003.
9. Jovičić, Jovana: Kako pripremiti dijete za vrtić, Beograd, 2002.
10. Kamenov, Emil: Intelektualno vaspitanje kroz igru: Beograd, 1983
11. Kundačina, Milenko: Metodologija načnog istraživanja, Vršac, 2000.
12. Međedović, Ervin: Doprinos nastavi fizičkog vaspitanja sadržajima rukometa, Novi Pazar, 2004.
13. Kamenov, Emil: Dječija igra, Beograd, 2006
14. Milanović, Ljubinko I Stamatović, Milobav: Metodika nastave fizičkog vaspitanja, Užice, 2004.
15. Pavlović-Breneselović, Dragana: Partnerski odnos u vaspitanju: priručnik za obuku vaspitača, Beograd, 2000.
16. Rile, Oto: Osnovna pitanja vaspitanja, Kruševac, 1923.
17. Sotirović, Velimir: Metodologija naučno istraživačkog rada, Zrenjanin, 2002.
18. Sportska medicina, Volumen 4 Broj 1 (Stručni članak)

IMPORTANCE OF PLAY FOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Play is the most dominant form of child activity. It is spontaneous and voluntary and its significance is embedded in the physical, cognitive and socio-emotional development of the child. Children express themselves through play their curiosity, sensitiveness, physical activity and need for cooperation and belonging. The child establishes itself through game, acquires new experiences about it and other persons. The child takes the game seriously because it uses the game as a tool for exploration, combination, testing

strategies. Of course, adults are welcome to join the game provided they take the game in the same sense and consider child's ideas seriously and try to offer new ideas in an unintrusive way.

In preschool activities and games a special stress is laid on motor games for preschool age.

For preschool age children motor games are rated among the most important issues of the teaching. Basic advantages of motor games are development and progress of every child individually in compliance with its capacities and capabilities. Bearing in mind the child has the right to quality education and healthy psycho-physical development, the educator is recommended to do his/her best to become a good coach of the education process? The educator himself makes an example for students and encourage them to master all motor actions (hands, legs), improve fine motorics, improve basic complex motor actions such as walking, running...etc, develop and improve their grasping, rolling, throwing, lifting by one and two hands, sense of balance, rhythm, orientation in space (organized walking in line and in circle), precision, motor competences, attention, selfcontrol, movements' control etc.

“Game and movements for child’s health and its normal development are as necessary as much as air for breathing or sunlight for a plant” (E.A.Arkin)

Key words: game, importance of game, influence of game, development of motorics, motor abilities, motor skills, physical education, preschool age

СТРУЧНИ-ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНЦИ



Jovana RADOVIĆ¹

MONTESORI PEDAGOGIJA U SAVREMENIM PEDAGOŠKIM UČENJIMA

Rezime

Marija Montesori je, iako po struci ljekar, za svoj životni poziv odabrala “vođenje djeteta” na putu njegovog razvoja. Osim što se i sama bavila praksom vaspitanja, stvorila je i integralnu pedagošku teoriju, koja je zbog svoje svježine i originalnosti prisutna i danas kao cjelovit vaspitno-obrazovni sistem. Montesori pedagogija se može odrediti kao pedagogija slobodnog vaspitanja, i spada u red pedagoških pristupa, u čijem je centru dijete (child-centered approach). Kao takva, ona se može smatrati pravim reprezentom individualne pedagogije, čije je osnovno načelo poštovanje djeteta i njegove osobnosti. Osim autentičnih ideja o “upijajućem umu”, “stadijumima posebne osjetljivosti”, “koncentraciji pažnje”, “igri tišine” i sličnih, te patentiranja karakterističnog i danas naširoko poznatog Montesori materijala, ova pedagogija tematizuje i neizostavna pedagoška pitanja o položaju vaspitanika u vaspitno-obrazovnom procesu, ulozi vaspitača u istom, pitanja o razvojnim stadijumima djeteta, igri, slobodi, disciplini, kaznama, nagradama, itd. Upravo ova karakteristična pedagoška područja bila su predmetom upoređivanja u pojedinim pedagoškim pravcima (pedagogija pragmatizma, funkcionalna pedagogija, esencijalistička pedagogija, marksistička pedagogija i individualna pedagogija), što je i tema ovog rada.

Ključne riječi: Montesori pedagogija, individua, sloboda, disciplina, položaj vaspitača

„ Dete je tvorac čoveka. Nema čoveka koga nije stvorilo dete, ono dete koje je on sâm nekad bio.“²

¹ Jovana Radović, diplomirani pedagog.

² Montesori, M.: “Upijajući um“, tamo str. 45;

Djuijevo i Marijino „pedagoško vjeruju”

Oslanjajući se na Darvinovu teoriju evolucije, pragmatistička filosofija vaspitanja svrhu vaspitanja vidi u osposobljavanju pojedinca za *adaptiranje* životu i stvarnosti, jer, prema Džonu Djuiju, “stvarnost je promjena” kojoj se valja prilagoditi. Upravo stoga, mišljenje, znanje, inteligencija – samo su instrumenti u funkciji rješavanja konkretnih problema, i samo se u toj mjeri – u mjeri svoje funkcionalnosti, mogu nazvati istinitim, ili vrijednim.

O pitanju *ishodišta vaspitanja*, Djui i Montesorijeva imaju saglasna gledišta. Naime, Djui vjeruje “da se ono pravo vaspitanje postiže jedino podsticanjem detetovih moći”, i dodaje da “*interesovanja* predstavljaju znakove i pokazatelje rastuće moći” ili “sposobnosti koje se bude”³. Pravo je vaspitanje, dakle, u svjetlosti pragmatizma, ono koje prati i poštuje djetetove moći – što se, takođe, smatra idealom Montesori pedagogije. Kako ističu oba autora, oslanjanje na psihološku stranu razvoja djeteta, koja nam nudi uvid u njegove “instinkte i sopstvene moći”⁴, predstavlja temelj dobrog vaspitanja. Praćenje djetetovih interesovanja potrebno je kako bi vaspitač mogao da shvati za šta je dijete spremno, te sa kakvom građom se može najoptimalnije raditi.⁵ U suprotnom, ističe Djui, vaspitni proces postaje nasumičan i proizvoljan.

Tačka razmimoilaženja stavova Marije Montesori i Džona Djuija počiva u lokalizovanju procesa *rastenja* i *vaspitanja*. Naime, Montesorijeva je mišljenja kako se djetetov razvoj odvija spontano, prema unaprijed utvrđenom planu, i pod “vođstvom unutrašnjeg učitelja” – djeteta samog. Ona, dakle, smješta rastenje unutar djeteta, a tu se takođe odvija i suštinski proces vaspitanja. Ono što se odvija spolja, namjerni uticaji drugih, odraslih, samo su u funkciji pomoći, podrške čovjeku da se razvije. Bez obzira na evolucionistički karakter Djuijeve filosofije, on je mišljenja kako rastenje ne teče automatski i spontano; naprotiv, njegov glavni pokretački impuls dolazi spolja, u vidu uvježbavanja inteligencije kao opšte sposobnosti. “Pravo” vaspitanje je rastenje i progres, a ono zavisi od ljudske inteligencije; ne postoji, dakle, neki unutrašnji plan spontanog razvoja, već se sve odvija pod uticajem namjernog usavršavanja inteligencije.

Priroda djeteta – čovjeka na kojoj počivaju upoređivane vaspitne koncepcije takođe predstavlja njihovo polje susreta. Djui smatra da “u razvoju dječje prirode *aktivna* strana prethodi pasivnoj”⁶, kao i da je čitava svijest u suštini motorne prirode. Govoreći o prirodnom vaspitanju, dopunjavajući Rusoovo uvjerenje da priroda teži da osnaži tijelo prije nego li obuči duh, Djui

³ Djui, Dž.: “Moje pedagoško »Vjeruju«, str. 173;

⁴ Ibidem, str. 168;

⁵ Djui, Dž.: “Moje pedagoško »Vjeruju«, str.174;

⁶ Ibid., str. 173;

tvrdi kako je zapravo namjera prirode da *preko i pomoću vježbe tijela razvije duh*⁷. Nepoštovanje ovog zakona nužno rezultira “dangubljenjem”. Istog je mišljenja i Marija Montessori, koja za ključno načelo svoje pedagogije, između ostalih, proglašava načelo aktivnosti. Stoga okosnicu njene teorije vaspitanja čine vaspitanje čula i vaspitanje pokreta.

Djui i Montessorijeva ne samo da vjeruju u *aktivnu prirodu djeteta* već sledstveno tome i u *aktivnu prirodu znanja*. Marija Montessori je uvjerena da djeca dominantno uče putem čula koja predstavljaju tačke kontakta sa spoljašnjom sredinom, pa ih stoga naziva “ključem koji otvara vrata svijeta”. Stvarnost, i svoj položaj u njoj, ne mogu se do kraja upoznati posmatranjem, već jedino i isključivo aktivnim sudjelovanjem i manipulacijom. Osim što napominje kako je čitava svijest po suštini impulsivne prirode, Djui tvrdi i da “su pojmovi (intelektualni i razumski procesi) takođe ishod akcije”, a u funkciji su boljeg upravljanja tom akcijom. Azbuka svijeta, koju učimo kroz neposrednu *aktivnost* u njemu, osnova je svekolikog znanja, smatraju oba autora. U sprezi sa tim je i skladnost njihovih viđenja ključnog *metoda učenja*. “Prvi djetetov instinkt jeste da djela sâmo, bez tuđe pomoći” – takvog je mišljenja Marija Montessori. Dijete je djelatno biće koje jedino putem aktivnosti ostvaruje punoću svog življenja. Na drugoj strani, pragmatizam, budući u osnovi teorija o iskustvenosti znanja, kao ključni metod učenja, konkretnije, nastave, proglašava “učenje putem aktivnosti”. Pod aktivnošću se podrazumijeva postupak saznavanja, putem istraživanja i eksperimentisanja, kroz neposrednu manipulaciju stvarima, objektima.⁸

Ovdje je potrebno uporediti *proces saznavanja* iz ugla Montessori i pragmatističke vaspitne koncepcije. To ćemo najlakše učiniti ako se podsjetimo Montessori materijala. Jedna od njegovih osnovnih karakteristika je kontrola greške, ili samoregulativnost, što znači da je dijete, u svakom trenutku manipulisanja materijalom, u stanju da sâmo procijeni prisutnost greške, ali i da uvidi način prevazilaženja iste. I kod Djuia je takođe prisutan “zahtjev” za mogućnošću greške. On to objašnjava na sljedeći način - “to nije zato što se greška želi, već zato što preterana revnost da se odabere materijal i oruđa koja isključuju mogućnost grešaka ograničava inicijativu, svodi na minimum rasuđivanje...”⁹. Ovakav tok saznavanja se, u sažetom obliku, može smatrati idealom iskustvenog učenja kod pragmatista – suočavanje sa problemom, njegovo analiziranje, i konačno prevazilaženje, t.j. pronalaženje rješenja.¹⁰ Suština i svrha procesa saznavanja su iste – ipak, *okolnosti* u kojima se taj

⁷ Djui, Dž.: “Vaspitanje i demokratija“, str. 84;

⁸ Mitrović, D.: “Moderni tokovi komparativne pedagogije“, str. 306;

⁹ Djui, Dž.: “Vaspitanje i demokratija“, str. 139;

¹⁰ Mitrović, D.: “Moderni tokovi komparativne pedagogije“, str. 304;

proces odvija su različite u pomenutim vaspitnim koncepcijama. Naime, u Montessori pedagoškoj teoriji, materijalima se manipuliše na, u potpunosti, propisan način, prema didaktički precizno utvrđenoj proceduri, koja je u funkciji osiguravanja optimalnog intelektualnog razvoja. Nasuprot tome, stoji susret pojedinca sa određenim problemom, i njegovo samostalno rješavanje prema “sopstvenoj” proceduri. Ova razlika zapravo proizilazi iz oprečnog stanovišta o konačnosti istine – i dok se u Montessori vrtićima do istinitog rješenja stiže tačno određenim putem (na primjer, prilikom manipulacije materijalima), pragmatisti vjeruju da je istina promjenljiva, odnosno da su apsolutne sve one istine koje u zadatim okolnostima dovode to pozitivnog rješenja problema. Na temelju ovog razmimoilaženja se Montessori vaspitni sistem određuje kao odveć intelektualistički, dok se pragmatizam optužuje za antiintelektualizam (, jer je učenjem putem aktivnosti apsolutno onemogućeno sistematsko sticanje znanja).

Još jedan važan aspekt vaspitanja prema Džonu Djuiju jeste i kultivisanje *individualnih* razlika. Ovaj zahtjev nema samo posljedice na razvoj svakog pojedinca ponaosob već se odražava i na filogenetsku ravan – naime, kako smatra Djuj, kultivisanje individualnih razlika jedan je od glavnih puteva evolucije (ovakvo stanovište zastupa i Elen Kej). Za ovo je od presudnog značaja “uočavanje dinamičkog mjesta interesa” u razvitku pojedinca, kako bi se pratile njegove posebne sposobnosti, naklonosti i potrebe¹¹. U Montessori pedagogiji je takođe izražen zahtjev za individualnošću, koji se najbolje očituje u imperativu slobodnog razvoja – jer šta je slobodan razvoj do potpuno ispoljavanje svoje individualnosti!?

Budući da smo na tragu priče o *slobodi*, ovdje je nužno ukazati na oprečnost tumačenja iste u svjetlosti dvije upoređivane vaspitne koncepcije. U Montessori teoriji vaspitanja primjerenije je govoriti o “procesu oslobađanja” nego li o slobodi, i to oslobađanja “života djeteta od bezbrojnih prepreka koje se suprotstavljaju njegovom harmoničnom, organskom i duhovnom razvoju”¹². Reklo bi se, zapravo, da Montessori sloboda znači zatvaranje u jedan dobro uređen krug stvarnosti, putem dobro poznate “pripremljene okoline” koju zahtijeva Marija Montessori. “Ona drži da je okolina istovremeno i znak slobode i vaspitno sredstvo”¹³. To je svojevrsna zaštićena sredina koja omogućava slobodu, t.j. oslobađanje od degradirajućih uticaja. Nasuprot tome, sredina koju zahtijeva Džon Djuj, je, sasvim neselektivno – sam život! U slobodnom susretu sa živom stvarnošću i njenim problemima, stvara se *iskustvo*, kao osnovno “vaspitno sredstvo”. “Iskustvo je u suštini pitanje međusobnih dejstava raznih vidova impulsivnih i instruktivnih djelatnosti sa

¹¹ Djuj, Dž.: “Vaspitanje i demokratija“, str. 94;

¹² Seitz, M., Hallwachs, U.: „Montessori ili Wadorf“, str.38;

¹³ Ibidem, str. 53;

okolnim objektima”¹⁴. Polje slobode, u pragmatizmu, je polje života, upravo zato što je i polje iskustva, vaspitanja.

Trebalo bi nešto reći i o *ulozi vaspitača/nastavnika* u upoređivanim vaspitnim sistemima. O Montesori vaspitaču najbolje govori molba djeteta “pomozi mi da to sâm učinim”, koja se najčešće čuje u Montesori vrtićima. Dakle, naglasak je na samostalnoj aktivnosti djeteta, dok je uloga vaspitača pomjerena u drugu ravan, i tiče se nedirektivne pomoći djetetu u njegovim aktivnostima. Vaspitač je prvenstveno posmatrač i budni pratilac svih dešavanja, a takođe i onaj koji stvara uslove za neometan razvoj djeteta (koji se, kako je već rečeno, odvija spontano prema unaprijed utvrđenom planu). Prema riječima Kilpatrika, nastavnik bi trebalo da teži da bude što manje neophodan, i njegova je funkcija, uglavnom, u organizovanju školske sredine.¹⁵ U oba slučaja, vaspitač/nastavnik je tu da usmjerava i kanališe aktivnost učenika, i da ostvaruje pogodne uslove za to – eto tačke dodira ovih dviju vaspitnih koncepcija.

Montesori u „Školi po meri“

Kao jedan od pravaca „novog vaspitanja“¹⁶, funkcionalna pedagogija tematizuje čovjeka kao *po prirodi dobro biće*, što je praćeno zahtjevom za *slobodnim razvojem* kao polazištem vaspitanja. U velikoj mjeri oslonjena na psihološka istraživanja tog vremena, ona takođe zahtijeva bitno drugačiji odnos prema djetetu, u skladu sa ustanovljenim specifičnostima njegovog razvoja.

„A dete – ono je preveć: dobro dete“¹⁷, reći će Eduard Klapared, najznačajniji predstavnik funkcionalne pedagogije. Vjerujući u to „dobro dete“, i budući i sâm neorusoista, on zahtijeva umjereni pedocentrizam. Uz to proglašava Bekonovu „duboku reč“ da se „prirodom upravlja pokoravajući joj se“ za *conditio sine qua non* vaspitanja. Upravo takav zahtjev i Marija Montesori postavlja pred vaspitanje, koje mora biti „aktivna pomoć normalnoj ekspanziji života“¹⁸. Potrebno je, dakle, prvo se pokoriti onome što u djetetu

¹⁴ Mitrović, D.: “Moderni tokovi komparativne pedagogije“, str. 307;

¹⁵ Ibidem, str. 315;

¹⁶ „Novo vaspitanje“ nastalo je krajem XIX i početkom XX vijeka, kao pokret koji se uobličio u više varijanti (škola rada, kulturna pedagogija, socijalna pedagogija, funkcionalna pedagogija). Nastaje kao protivteža tradicionalnoj pedagogiji, kojoj se zamjera zatvorenost i karakter „pripreme za život“, insistiranje na memorisanju i što većem fundusu znanja, okrenutost „prosječnom“ učeniku uz odsustvo individualizacije, te njegova pasivnost i konformistički duh koji se tako odgaja.;

¹⁷ Klapared, E.: “Škola po meri“, str. 27;

¹⁸ Montesori, M.: „Otkriće deteta“, str.58;

zatičemo, ako želimo da zatim time i upravljamo. Zadatak je pedagogije, smatraju oba autora, da stvara uslove i situacije koje odgovaraju prirodnom razvoju i potrebama djeteta.

Kako ističe Klapared – „dijete je jedan tip *sui generis*“, i njegova se mentalna struktura ne može poistovjetiti sa mentalnom strukturom odraslog čovjeka. U tome je, smatra Klapared, i suštinska zabluda tradicionalnog vaspitanja, koje se ne prilagođava razvojnim karakteristikama djeteta. Nasuprot tome, prema *zakonu funkcionalne autonomije*, jednom od deset koji regulišu ponašanje čovjeka, jedinka u svakom trenutku svog razvoja predstavlja funkcionalno jedinstvo, što upućuje na zaključak da dijete ima svoju samostalnost. Osim što je evidentna, ta različitost je i nužna, jer, kako smatra Klapared, funkcija djetinjstva je da održi mladi organizam u razvoju¹⁹. Sve ovo se takođe može smatrati polazištem Montesori pedagogije, koja vjeruje u diferenciranost prirode djeteta od prirode odraslog čovjeka, kao i u razvojnu nužnost djetinjstva – sazrijevanje teče pod vođstvom „unutrašnjeg učitelja“²⁰, djeteta samog; *dijete stvara – sebe, nas same*. Jedino ka tom i takvom djetetu može biti usmjereno pravo vaspitanje. Dijete se „mora staviti u takav položaj u kome će se što je više moguće vaspitavati sâmo“²¹, smatra Klapared. Oba autora, dakle, vjeruju da je *vaspitanje endogeno* – djeluje i dešava se iznutra – dijete se sâmo oblikuje i poučava, preobražavajući se u samostalnu ličnost.

Sušтина Klaparedove „Škole po meri“ je, kako sâmo objašnjava, „škola koja je podešena mentalitetu svakog pojedinca, škola koja je prilagođena oblicima duha onako kao što je odelo po meri ili kao što su cipele po meri podešene prema oblicima tela ili noge“²². „Prosječnog učenika“ on naziva nakaznim i protivprirodnim – insistira na osluškivanju individualnosti i diferenciranju vaspitnog procesa u skladu sa njom (putem sistema paralelnih i pokretnih razreda, paralelnih odsjeka i sistema izbora). Marija Montesori je, takođe, smatrala da protiv prirode nastupa svako vaspitanje koje ne poštuje spontano manifestovane potrebe, interese, naklonosti svakog pojedinog djeteta. Bez mogućnosti zadovoljavanja svog ineteresa²³, koji je ključna poluga aktivnosti - koja je, opet, ključna poluga saznanja, dijete ostaje tek na početku puta ostvarivanja sopstvenih potencijala.

Uloga *učitelja/vaspitača* u funkcionalnoj pedagogiji takođe biva izmijenjena – umjesto centralne pozicije u vaspitno-obrazovnom procesu, on sada dobija, iako izmješteno u drugu ravan, ne manje važno mjesto – usudujemo

¹⁹ Krneta, Lj: „Pedagogija“, tamo str. 244;

²⁰ Montesori, M.: “Upijajući um“, tamo str.37;

²¹ Klapared, E.: “Škola po meri“, str. 55;

²² Ibid., str. 39;

²³ Krneta, Lj: „Pedagogija“, tamo str. 243;

se reći i naprotiv! – mjesto stimulatora dječjih interesa, kao i svojevrsnog eksperimentatora u okviru svog svakodnevnog rada. Učitelj „Škole po meri“ je onaj koji posmatra, i to „sistematski“ posmatra svoje učenike. To se, takođe, smatra osnovnim zadatkom dobrog Montessori vaspitača, jer je u osnovi njegove pedagogije svako pojedinačno dijete koje vaspitava. Osim toga, oba autora se izrazito zalažu za posebno pripremanje i obrazovanje učitelja/vaspitača, smatrajući to jednim od nužnih uslova, po njima takođe nužnog preobražaja vaspitne prakse.

Esencijalistička i Montessori pedagogija

Nasuprot subjektivnom iskustvu pragmatizma, esencijalizam tvrdi kako sistematizovano *iskustvo* prethodnih generacija mora da ima nadmoć nad ličnim, individualnim iskustvom bilo kog djeteta. U ovome je suštinsko razmimoilaženje sa pedagogijom Marije Montessori, koja bespogovorno vjeruje u razvojnu moć djetetovog pojedinačnog iskustva. Dok esencijalisti priznaju samo onu istinu koja se baštini generacijama unazad, Montessorijeva priznaje svaku „malu“ istinu do koje su došle nečije male ruke.

Osnovni *zadatak vaspitanja*, prema esencijalizmu, je da *obavijesti* omladinu o stvarnom svijetu, kako bi ova postala svjesna svog odnosa sa objektivnim svijetom. Tome nasuprot stoji vjerovanje Marije Montessori da je zadatak vaspitanja da dozvoli djetetu da u slobodnom i direktnom saodnosu sa realnim svijetom stekne znanja o njemu, samom sebi, i tako optimalno razvije svoju individualnost. U esencijalizmu, kako vidimo, između djeteta i spoljašnjeg svijeta stoji „obavještenje“ o njemu, dok u Montessori pedagogiji dijete direktno i neposredno komunicira sa svijetom koji ga okružuje.

Kada su u pitanju *metode saznanja*, postoje izvjesne razlike u gledištu neoidealističkog i neorealističkog esencijalizma. Prvi vjeruje kako se saznanje stiče intuicijom, otkrivenjem i autoritetom – nijedna od ovih stavki nije karakteristična za Montessori pedagogiju, a naročito ne autoritet. Neorealistička filosofija vjeruje da se istina može saznati naučnim istraživanjem i posmatranjem, pa je osnovna saznajna metoda metoda prirodnih nauka. Uzimajući u obzir uvjerenje Montessorijeve da je osnovna djetetova potreba da djela samo, da se kreće, saznaje čulima i manipulisanjem, možemo utvrditi sličnost upoređivanih vaspitnih koncepcija u domenu metoda saznanja.

Upravo zbog nadmoći sistematizovanog generacijskog iskustva nad onim koje stiče pojedinačno dijete, esencijalizam vjeruje u bespogovorni *autoritet nastavnika* nad djetetom. On je prije svega predavač tog svog iskustva i znanja. Nasuprot tome, Marija Montessori nije vjerovala u vaspitačev autoritet u smislu nadmoći nad djetetom, a naročito nije vjerovala u mogućnost

vaspitanog djelovanja vaspitačevog ili bilo čijeg autoriteta (poznat je njen osuđujući stav prema nagradama i kaznama kao potkrepljenjima koja dolaze od takvog autoriteta).

Marija Montesori i Anton Semjonovič Makarenko

Makarenko i Marija Montesori imaju slična gledišta o pitanju same *teorije vaspitanja*, i njenih ishodišta. Anton Semjonovič Makarenko u *Pedagoškoj poemi* priznaje kako je, na početku rada u svojoj koloniji, shvatio kako „nema u rukama nikakvu nauku ni teoriju, da teoriju treba izvući iz čitavog zbira realnih pojava“²⁴ koje se zbivaju pred njegovim očima. Isto tako, Marija Montesori vjeruje kako „dječiji život nije apstrakcija: to je život pojedinih djevojčica i dječaka“ – i upravo „pojedine djevojčice i dječaci“²⁵ postaju ishodištem njene pedagogije. Oba autora zasnivaju svoju pedagošku teoriju na istom – realnom životu svojih „štićenika“.

Suštinsko razmimoilaženje marksističke vaspitne koncepcije i Montesori pedagogije leži u unipolarosti prve – kroz *kolektiv*, i druge – kroz *pojedince*. Makarenko vjeruje kako treba stvarati jak čak surov kolektiv, te da su interesi pojedinca u potpunosti podređeni interesu kolektiva. Da li to možemo pripisati okolnosti rada sa „besprizornom“ djecom, iako ih on tako nikad nije doživljavao niti nazivao, ili je posljedica nečeg drugog, u svakom slučaju, pojedinac se nalazi apsolutno zanemarenim u takvoj nadmoći kolektiva. Za razliku od toga, koncepcija vaspitanja prema Mariji Montesori je izrazito individualistička – i mada govori o značaju socijalne interakcije, to se može smatrati zanemarljivim u odnosu na dominirajuću poziciju individualnog, pojedinačnog života i djelovanja. Iako se može učiniti nerelevantnim, u prilog tome ide i podatak da u mnogim publikacijama koje se bave Montesori pedagogijom, postojeće fotografije su maltene uvijek fotografije djece koja su sama zabavljena nad nekom igračkom, dok su zabilježeni trenuci zajedničkog rada vrlo rijetki.

Kad je o *disiplini* riječ, i tu nastaje razmimoilaženje, bazirano na prethodno iznesenom o kolektivu i individui. Marksisti vjeruju kako je uticaj kolektiva nezamjenljivo „korektivno“, disciplinsko sredstvo u vaspitanju, pa Makarenko navodi: „Disciplina i red u životu odavno su prestali biti samo moja briga. Oni su postali tradicija kolektiva“²⁶, i još „kaznena mjera djeluje korisno kad izdvaja čovjeka iz opštih redova i kad je potpomognuta nesumnjivom osudom javnog mnjenja“²⁷. Takođe, Makarenko je stava da, dok se ne formira

²⁴ Makarenko, A.: „Pedagoška poema“, str. 58;

²⁵ Montesori, M.: „Otkriće deteta“, str.58;

²⁶ Makarenko, A.: „Pedagoška poema“, str. 733;

²⁷ Ibid., str. 89;

kolektiv i njegova tradicija, vaspitač ima prava da primijeni prinudu i ne treba da je se odriče. Nasuprot ovome, Marija Montessori sa jednakim osuđivanjem gleda i na kazne i na nagrade kao spoljašnja sredstva potkrjepljenja. Ona govori o *aktivnoj disciplini*, pa pod disciplinovanim djetetom ona smatra ono koje je gospodar sebe samog. Polazna tačka principa aktivne discipline je znanje o dobrom i lošem, a nikako bilo kakva uslovljavanja spolja. Prema Mariji Montessori, kazne i nagrade su jedan od „najapsurdnijih postupaka tradicionalnog obrazovanja“.

Valjalo bi pomenuti kako se i u Makarenkovoju koloniji i Montessorijevoj „Kući djeteta“ insistiralo na izmiješanosti godišta. Oboje su vjerovali kako stariji dobro vaspitno djeluju na one mlađe. Makarenko će reći: „U našoj koloniji su stariji dječaci uvijek voljeli mališane, uvijek se ponašali prema njima kao starija braća: s ljubavlju, strogo i brižljivo“²⁸.

Montessori, Kej i Ferije – sličnosti i razlike

Budući i sama predstavnikom individualne pedagogije, suština njenih, a i stavova Elen Kej i Adolfa Ferijea je u istom – nastojanje da se vaspitno-obrazovni rad u najvećoj mogućoj mjeri *individualizuje*.

„Škola podobnosti“ Adolfa Ferijea ne predstavlja ništa drugo do izraz te težnje. „Okolina“, smatra Ferije, „treba da bude podređena potrebama samo jedne osobe: djeteta“²⁹. Montessorijeva se, pak, prilikom uređenja okoline rukovodila sličnom idejom – da je „samo najbolje dovoljno dobro za dijete“³⁰. Ferije tako postojanje „Vedre škole“ zahvaljuje kako kaže „gđi Montessori koja je poznala vrijednost ovakve školske sugestije, strpljenja vaspitačice, što je dopustila ovako malom biću da se snađe, da nađe svoj metod, da pokaže svoje interese“³¹. I zaista, principi „Vedre škole“ su ujedno i načela koja propagira Marija Montessori: *sloboda, auto-vaspitanje, poštovanje individualnosti* – sličnost je očigledna.

U brojnim modelima vaspitanja pojam *slobode* bivao je često dehumanizovan i banalizovan, uzimajući ekstreman oblik manifestacije kroz povinovanje svakom djetetovom zahtjevu. Posljedično, djeca su postajala robovima vlastitih hirova i želja, nesposobna da upravljaju svojom voljom i ponašanjem, pa su, umjesto obogaćena i osposobljena „slobodnim vaspitanjem“, postajala osakaćena za normalan život u zajednici. Montessori koncepcija vaspitanja određena je i specifičnim poimanjem slobode, koja ovdje postaje cilj, temelj i uslov pedagogije, koja onda postaje „pedagogijom

²⁸ Ibid., str. 131;

²⁹ Ferije, A.: „Škola podobnosti“, str. 17;

³⁰ Philipps, S.: „Montessori priprema za život“, str. 59;

³¹ Philipps, S.: „Montessori priprema za život“, str. 21;

za slobodu“. Sloboda se osvaja, stiće, uči. Ona nije neograničen prostor, već umijeće vladanja sobom.

Postoji, takođe, jedno naročito zanimljivo preklapanje koje ne srećemo kod drugih autora sa kojima se vršilo upoređivanje. To je pitanje fenomena „*koncentracije pažnje*“ o kome je sa velikom strašću govorila Montesorijeva. Ferije takođe uočava prisustvo tog fenomena u „Vedroj školi“, i samo ga drugačije imenuje: „*središte interesa*“. „Nije humano ni prirodno da se iznenadno obustavi neki intelektualni rad u trenutku kad je napregnutost duha najjača, da bi se prinudio duh da se krene na drugi predmet, koji ga nikako spontano ne privlači“³² – smatra Ferije. Upravo to je suština koncentrisanja pažnje – taj trenutak duboke posvećenosti, koja se nekad može graničiti sa isključenošću iz stvarnosti, se nikako ne smije prekidati.

Kada je riječ o *vaspitaču*, takođe postoje izražene sličnosti u shvatanju ova dva autora. Jednako kao i Montesorijeva, Ferije smatra da bi vaspitač trebalo da pripremi djetetu okolinu pogodnu njegovom životu, te da otkloni sve moguće smetnje. On takođe zahtijeva da se učitelj liši bilo kakvih „unaprijed smišljenih ideja“, te da time osigura svoju „čistotu“ u odnosu na dijete. Suštinski, zahtjev za „čistim“ posmatračkim očima učitelja imala je upravo Marija Montesori, koja traži zasnivanje pedagogije ne na unaprijed stvorenom idealu djeteta, već na slici „konkretnih djevojčica i dječaka“ sa kojima je radila.

„Dopustiti mirno i polagano da priroda sama sebi pomogne te samo nastojati da okolnosti pomognu rad prirode – to je odgoj“³³. Elen Kej vjeruje da je najveći zločin „ne pustiti djecu na miru“. Slično Mariji Montesori, i ona se zalaže za vaspitanje bez direktnih upliva, bez direktnog miješanja u prirodan tok razvoja. Traži da „devet od deset puta zažmirimo na dječije greške“³⁴, da se suzdržimo od neposrednog upliva koji je često pogrešan, i tako doprinesemo prirodnom vaspitanju. Svojevrсна distanciranost od djeteta u funkciji je slobode, bolje reći oslobađanja individualnosti, koja je imperativ pedagogije Elen Kej. Uporedo sa suzdržavanjem od direktnih uticaja, trebalo bi da ide vaspitačevo nastojanje da stvori odgovarajuću okolinu za djetetov razvoj. Kejeva vjeruje da je cilj budućeg vaspitanja da se stvori što ljepši svijet u kome će dijete rasti. U tako uređenoj okolini dijete će se slobodno kretati i ispoljavati sve dok ne dodirne granice koje štite prava drugih, čime će biti ograničena njegova sloboda.

„Niko ko je zbog laži dobio batine nije na taj način naučio voljeti istinu“³⁵ – time je Kejeva najbolje izrazila skučenost vaspitnog efekta batine, ali i kazne

³² Ibid., str. 24;

³³ Kej, E.: „Stoljeće djeteta“, str. 76;

³⁴ Ibid., str. 79;

³⁵ Ibid., str 103;

uopšte. Ona vjeruje kako stega i tjelesno i svako drugo kažnjavanje spada u niži kulturološki stupanj, koji je samo izraz „komocije“ kojoj pribjegavaju oni nemoćni – nemoćni da upravljaju prvo sobom, a onda i drugima. Naročito je, smatra Elen Kej, pogubna tjelesna kazna, koja narušava „instinkt tjelesne svetosti“³⁶, koji je, kako vjeruje, naročito izražen kod djece. Vaspitač koji poseže za kaznom jednak je muzičaru koji šakama udara svoj neusklađeni instrument, umjesto da ga osluša, kako se jednom slikovito izrazio Komenski. Ne manje pogubnim smatra se vaspitanje zasnovano na nagradama. One, prema Elen Kej, takođe spadaju u nemoralna vaspitna sredstva. Kao i kod Marije Montesori, i kod nje srećemo osuđujući odnos prema spoljašnjim *sredstvima potkrepljenja* uopšte. U Montesori pedagogiji susrećemo pojam aktivne discipline, prema kome nije diciplinovano ono dijete koje je učutkano, nepokretno i smireno, već ono koje je gospodar samog sebe. Takva disciplina, prema Montesorijevoj, ima bogatu obrazovnu osnovu.

Elen Kej ima veliko povjerenje u vaspitne snage porodice. Ističe kako je „najkonstruktivniji trenutak u odgoju čovjeka čvrsti i mirom prožeti poredak u kući, mir i ljepota doma“³⁷. Zato ona, čak, predlaže da se *vrtić* zamijeni upravo pordičnim vaspitanjem. Ipak, kada govori o idealnom vrtiću, ne možemo se otrći utisku neodoljive sličnosti sa Montesori vrtićem. Ona kaže: „Neka pokraj njih sjedi jedna pametna žena i neka gleda i neka se umiješa samo u slučaju da će djeca sebi ili drugima nanijeti štetu; neka im ona tu i tamo pomogne; neka im ispriča neku priču ili neka ih poduči nekoj zanimljivoj igri, ali ona najvećim dijelom treba biti prividno pasivna, ali zapravo vrlo aktivna u promatranju dječijeg karaktera i dječijih sklonosti koje se očituju kroz igru“. Sve nas to neodoljivo podsjeća na atmosferu Montesori vrtića - na djecu koja se sa dubokom posvećenošću i neometano bave aktivnostima; na pomalo nemuštog Montesori vaspitača, čija ga prividna distanciranost čini pravim umjetnikom posmatračem. Upravo ta „umjetnost“ u osnovi je svake „realne“ pedagogije – ona jedino može biti zasnovana na „životu pojedinih devojčica i dečaka“³⁸. Tako je vjerovala Marija Montesori.

Montesori i Tolstoj

Kao svakom predstavniku slobodnog vaspitanja, okosnicu Tolstojeve pedagogije u velikoj mjeri čini zaljubljenost u apsolutnu *slobodu* njegovih vaspitanika. I ne samo to; njegova pedagogija je, kao i pedagogija svih zaljubljenika u djecu i njihovu slobodu, zapravo lišena pedagogije. *Pedagogija bez pedagogije* – jer, Tolstoj i sam priznaje: „Učiti i vaspitati dijete besmisleno

³⁶ Ibidem, str. 99;

³⁷ Kej, E.: „Stoljeće djeteta“, str. 109;

³⁸ Montesori, M.: „Otkriće deteta“, str.58;

je i nemoguće iz prostog razloga što dijete bliže nego ja, bliže nego svaki odrastao stoji uz taj ideal harmonije istine, ljepote i dobra, a do koga ja, u svojoj gordosti, hoću da uzdignem njega³⁹. Vrlo slično Mariji Montesori, koja je takođe vjerovala da ne postoji vaspitanje kao, pojednostavljeno, uticaj odraslog na dijete, već da je suštinsko vaspitanje ono koje se odvija u djetetu samom.

Imperativ slobode nužno počiva na velikom *povjerenju* koje Tolstoj ima u dijete. Zahtijeva da se na dijete gleda kao na razumno i misleno biće koje ne trpi miješanje „nepoznato njegovom iskustvu“. Tu je tačka ponovnog presjeka dviju upoređivanih pedagogija, jer se i Marija Montesori izričito protivi nasilnim miješanjima i direktnim uplivima u djetetov razvoj. „Mi ne možemo znati posledice jednog ugušenog *spontanog čina* kada dete tek počinje da deluje: možda tako gušimo *sâm život*.“⁴⁰ Ona zahtijeva poštovanje djeteta i njegovog spontanog ispoljavanja sa „religioznom zanosom“!

Zanimljivo je reći kako Tolstoj jasno uočava razliku između *samostalnog* i izučenog djeteta. „Samostalno dijete ponekad pita šta da radi, ali to biva obično onda kad njegov rad ne odgovara njegovim naklonostima. Iskustvo njegovo razvilo je u njemu izvjesno pouzdanje u sebe i on već zna svoje moći, a izučeno dijete, ne imajući prilike da dobije zaključak o svojoj moći, i nehotice uviđa da je nemoćno“⁴¹. Upravo osvajanje ovakve samostalnosti djeteta bilo je imperativ Montesori pedagogije. Na dijete se ne gleda neodvojivo od njegove prvobitne bespomoćnosti (kako čini savremena vaspitna praksa, ništa manje i čitav savremeni svijet!) sa kojom se rađa, ono se ne doživljava kao zavisno biće kome je u razvoju potreban vodič – vaspitanje. Montesori pedagogija vidi dijete koje *stvara*; u tom kreativnom procesu samorazvoja vaspitanje ima ulogu *pomoćnika*.

Literatura

1. Djui, Dž. (1915): „*Vaspitanje i demokratija*“, „Obod“, Cetinje;
2. Djui, Dž. (1983): „*Moje pedagoško vjeruju*“, „Pedagogija“, br.1, Beograd;
3. Ferije, A. (1932): „*Škola podobnosti*“, „Izdavačka knjižarnica Gece Kona“, Beograd;
4. Kej, E. (2000): „*Stoljeće djeteta*“, „Educa“, Zagreb;
5. Klapared, E. (1929): „*Škola po meri*“, „Savremena pedagoška biblioteka“, Beograd;

³⁹ Tolstoj, L.: „Škola u Jasnoj Poljani“, str.26;

⁴⁰ Montesori, M.: „Otkriće deteta“, str. 50;

⁴¹ Ibidem, str. 62.

6. Krneta, Lj. (1971): „*Funkcionalna pedagogija*“, „Pedagogija“, br. 2, Beograd;
7. Makarenko, A. S. (1929): „*Pedagoška poema*“;
8. Mitrović, D. (1981): „*Moderni tokovi komparativne pedagogije*“, „Svjetlost“, Sarajevo;
9. Montesori, M. (2006): „*Upijajući um*“, „DN Centar“, Beograd;
10. Montesori, M. (2001): „*Otkriće deteta*“, „Čigoja štampa“, Beograd;
11. Philipps, S. (1999): „*Montessori priprema za život*“, „Naklada Slap“, Jastrebarsko;
12. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997): „*Montessori ili Waldorf*“, Educa, Zagreb;
13. Tolstoj, L. N. (1909): „*Škola u Jasnoj Poljani*“, Učitelj, Beograd.

MONTESSORI PEDAGOGY IN MODERN PEDAGOGICAL TENDENCIES

Summary

Maria Montessori began her professional life not as an educator but as a doctor of medicine. She committed her life to education and developed a unique approach “leading the child” towards mastering of his environment. Beside her practice in education, she created an integral pedagogic theory. This theory owes its relevancy today to its originality as an integral educational system. Montessori pedagogy may be defined as pedagogy of free education and it belongs to those pedagogic theories that set the child in the centre (child-centred approach). Such pedagogy can be considered as representative of individual pedagogy. Its basic approach is a great respect for the child as an individual and his traits. Except for her authentic ideas of “absorbent mind”, “sensitive period”, “concentrated attention”, “silence game” and similar inventions and very well-known Montessori material, such pedagogy treats obligatory pedagogical questions about pupil’s position in educational process, about educator’s role, then questions about developmental stages of child, about play, freedom, discipline, punishments, rewards...

These characteristic areas were the subject of comparison in certain pedagogy courses (pedagogy of pragmatism, functional pedagogy, essentialist pedagogy, Marxist pedagogy...), and that is the subject of our paper.

Key words: Montessori pedagogy, individual, freedom, discipline, teacher’s role

Milena KOVAČEVIĆ¹

MJESTO I ULOGA UČENIKA U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Rezime

U ovom radu analiziramo položaj učenika kroz različite savremene pedagoške pravce. O položaju učenika u pedagogiji se raspravlja od njenog nastanka, a ova tema je naročito postala aktuelna krajem 19. i početkom 20. vijeka, kada se i javljaju brojni pedagoški pravci. Oni su, uglavnom, nastali na osnovu kritike tzv. stare škole i pokušaja da se prevaziđu njene brojne slabosti, među kojima je i položaj učenika u vaspitno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: učenik, položaj učenika, savremeni pedagoški pravci, stara škola, nova škola.

Krajem 19. i početkom 20. vijeka u Evropi i Americi pojavile su se težnje za reformom tzv. stare škole. Ona je oštro kritikovana, prije svega, zbog nesamostalnosti učenika, pasivnog primanja znanja, zbog toga što je učenik smatran objektom nastavnog procesa, dok je, s druge strane, uloga nastavnika prenaplašavana. Dakle, u takvoj nastavi akcenat je bio na aktivnosti nastavnika, dok je učenik zapostavljan. Stoga su se u mnogim zemljama pojavile škole i pedagoški pravci koji su pokušali da riješe ova i mnoga druga pitanja.

Proučavajući pedagošku literaturu može se zapaziti da postoje različita shvatanja kada je u pitanju položaj učenika (djeteta) u vaspitno-obrazovnom procesu. Tako jedni autori smatraju da je učenik objekat vaspitno-obrazovnog procesa, i da je za proces učenja ključna aktivnost nastavnika. Oni to obrazlažu time što je nastavnik iskusniji od učenika, ima više znanja. Stoga je njegova uloga da podučava, a uloga učenika je da prima znanja koja mu

¹ Milena Kovačević, diplomirani pedagog

”daje” nastavnik. Time je istaknut značaj nastavnika kao subjekta nastave, dok je učenik pasivni primalac znanja, odnosno objekat vaspitno-obrazovnog procesa.

Suprotno ovom shvatanju je mišljenje većine savremenih autora koji polaze od stava da je učenik subjekt vaspitno-obrazovnog procesa, jer proces sticanja znanja pretpostavlja njegovu aktivnost. Oni smatraju da je svaki učenik jedinstvena ličnost koja treba da se razvija shodno svojim mogućnostima i da se ni najprostije učenje ne može obaviti bez napora i aktivnosti onoga ko uči. Dakle, aktivnost učenika treba da bude ključna u nastavnom procesu, dok nastavnik treba da bude više neko ko usmjerava, nego neko ko je ključna figura tog procesa.

Može se reći da je prvo shvatanje bilo više vezano za staru, tradicionalnu, herbartovsku školu, dok se drugo shvatanje vezuje za savremene pedagoške pravce nastale krajem 19. i početkom 20. vijeka upravo na temelju kritike herbartovske škole. Kao sinteza ova dva stanovišta, danas se ističe i treće koje kaže da učenik istovremeno mora da bude i subjekat i objekat nastavnog procesa. On je subjekat, jer je učenje aktivan, a ne pasivan proces, a objekat, jer ga nastavnik poučava onome što ne zna.

Proučavajući savremenu literaturu zapaža se da gotovo nijedan autor ne postavlja pitanje da li učenik treba da bude aktivan subjekt u nastavnom procesu. Razlika nastaje u pogledu toga kolika je sloboda koja treba da se da učeniku. Tu postoje različita shvatanja, od onih koji učeniku daju potpunu slobodu u određivanju šta će učiti, kojim tempom i kada, marginalizujući pri tom ulogu nastavnika i nastavnih sadržaja, do onih koji smatraju da učenik treba da bude aktivan u tom procesu, ali ističu i značaj uloge nastavnika i nastavnih sadržaja u procesu razvoja svakog pojedinca.

Predstavnici **individualne pedagogije** ističu potrebu uvažavanja individualnih mogućnosti učenika, te usklađivanja nastave sa njihovim potrebama i interesovanjima, dok, s druge strane, učitelja/vaspitača, uglavnom, vide kao nekog ko treba da omogući da se učenici slobodno razvijaju. Tako *Marija Montessori* kritikuje staru školu u kojoj ”učitelj svaštar” sipa znanje u glave učenika, a da bi u tome uspio potrebna mu je disciplina nekretanja, forsirana pažnja učenika (Montessori, 2001, str. 23). Ona ističe stav da polazna osnova svake obrazovne reforme mora da bude razvitak ljudske ličnosti, pa stoga u središte vaspitnog procesa mora doći sam čovjek. Čovjek se ne može posmatrati kao bespomoćno biće, kao prijemčiva praznina koja čeka da je ispunimo svojom mudrošću. Ono se razvija po nekom unutrašnjem programu, pod vođstvom unutrašnjeg učitelja, a vaspitači jedino mogu da pomognu već završenom djelu (Montessori, 2006, str. 37). Dakle, u središtu njene pedagogije je dijete. Ona smatra da svako dijete ima urođene mogućnosti za razvoj,

odnosno da je ono sopstveni graditelj i da stoga odrasli ne smiju da ometaju taj prirodni samorazvoj (Philipps, 1999, str. 12). Stoga je M. Montesori u svojim ustanovama djeci davala slobodu kretanja, mišljenja i odlučivanja. Međutim, sloboda data djetetu ne znači da mu je sve dopušteno, već to podrazumijeva sposobnost izbora onoga što je dobro (Ibidem, 1999, str. 45).

Sumirajući navedeno moglo bi se reći da su osnovni stavovi Marije Montesori sljedeći: prije svega ona kaže da poštovanje dostojanstva djetetove ličnosti mora da prožima pedagoške stavove vaspitača, sadržaje koji se uče i metode po kojima se uči, a sve to treba da se temelji na stvarnim potrebama djeteta. Prema njenom mišljenju u prvom planu nije prenošenje znanja već da se djeci da sloboda da se razvijaju na najbolji mogući način i u skladu sa svojim sposobnostima (Seitz & Hallwachs, 1996, str. 39). Ona je posebno naglašavala stvarne potrebe djece i da svako biće ima svoj vlastiti program razvoja, a vaspitači treba samo da im pruže partnersku pomoć za samovaspitanje. Dakle, djeci treba omogućiti slobodan razvoj, a odrasli ne smiju biti nasilni, čak ni oprezno usmjeravati dijete, već mu samo pružiti indirektnu pomoć za samoobrazovanje što je jedan od njenih revolucionarnih stavova (Ibidem, 1996, str. 40).

Slične stavove nalazimo i kod *Elen Kej*. Ona takođe kritikuje staru školu koja učenika posmatra kao objekat koji se može dresirati. U tom smislu ona kaže da su najmirnija i najposlušnija djeca najbolji učenici. To samo govori o tome da, po mišljenju škole, što su tijelo i duša pasivniji, što ih je lakše dresirati, to su bolji i rezultati (Key, 2000, str. 173). S druge strane, pravo vaspitanje je "dopustiti mirno i polagano da priroda sama sebi pomogne te samo nastojati da okolnosti potpomognu rad prirode" (Ibidem, 2000, str. 76). Prvi preduslov vaspitanja djece jeste postati takav kao što su djeca. To znači da od djeteta nećemo zahtijevati da bude ono što bismo mi željeli da bude, već ono što ono zaista jeste. "Najveći zločin koji u današnjem odgoju možemo počinuti u odnosu na dijete je da ga ne pustimo na miru" (Ibidem, 2000, str. 77). Najgore što vaspitač može da uradi jeste da se prema djetetu odnosi kao prema apstraktnom pojmu, kao prema neorganskoj materiji koja nema osobenosti i koja se može oblikovati kako vaspitač želi (Ibidem, 2000, str. 98). Ona je protivnik opšteg obrazovanja i umjesto toga se zalaže za obrazovanje pojedinca, odnosno obrazovanje koje će biti prilagođeno sposobnostima, interesima svakog pojedinca. Može se govoriti o opštem obrazovanju, ali prema planu i programu koji je prilagođen svakom pojedincu. Dakle, u školi mora vladati načelo različitosti pojedinaca. Takva škola mora učeniku omogućiti razvijanje sopstvene individualnosti oslanjajući se na samostalan rad učenika. Cilj škole treba da bude da se omogući, koliko je god to moguće,

individualni pristup što bi moglo dovesti do toga da se smanji broj prosječnih ljudi koji su rezultat masovne proizvodnje (Ibidem, 2000, str. 167).

Adolf Ferijer kaže da se svako dijete razlikuje od ostale djece, i to ne samo po stepenu razvoja, interesovanjima, čvrstini pažnje, sposobnosti pamćenja, oštini i sigurnosti razmišljanja, brzini i lakoći učenja, uspjehu, već i po karakteru, raspoloženju, energiji i sposobnosti samosavlađivanja (Ferriere, 1932, str. 5). Tradicionalna škola koja je ograničena na kolektivnu nastavu ne uvažava ove različitosti koje svaki učenik nosi sa sobom. Stoga on daje ideju škole podobnosti, škole koja je prilagođena individualnim osobinama učenika. Da bi se ova ideja mogla ostvariti potrebno je u nastavi koristiti mnoštvo različitih metoda koje se ne mogu rangovati prema tome koja je najbolja jer je svaka prilagođena određenom tipu djece kojem druga metoda ne odgovara. Glavni cilj ove škole je sreća djeteta. Problemi u vaspitanju nastaju uglavnom zbog stalnog sudara odraslih i djece. Odrasli su nadmoćniji, oni dominiraju nad djecom i smetaju im da se razvijaju (Ibidem, 1932, str. 16). Na taj način oni zapravo predstavljaju najveću opasnost za normalno i prirodno formiranje dječje ličnosti. Stoga je bitno da vaspitači poznaju zakone dječje psihologije, da pripreme okolinu koja treba da bude određena potrebama djeteta, da daju djeci slobodu da sami biraju motive aktivnosti. On kaže da "savremena pedagogija treba da prizna da najefikasnije sredstvo da se dođe do boljeg rezultata je – ostaviti djeci slobodu u ponašanju i slobodu pri izboru momenata kad bi izvršili ovaj ili onaj rad" (Ibidem, 1932, str. 23). Isto tako je veoma bitan i interes koji učenik ulaže u svoj rad. Stoga je veoma važno ne prekidati dijete u radu dok god traje interes za njim. "Nije ni humano ni prirodno da se iznenadno obustavi neki intelektualni rad u trenutku kad je napregnutost duha najjača, da bi se prinudio duh da se krene na drugi predmet za koji ga nikako spontano ne privlači" (Ibidem, 1932, str. 24). Cilj nove škole nije usvajanje znanja propisanog programom već održavanje i rašćenje moći dječjeg duha. Dječji duh je i polazna tačka i cilj (Ibidem, 1932, str. 51).

Iz navedenog proizilazi da su osnovni stavovi predstavnika individualne pedagogije dati djeci slobodu izbora, poštovati njihovu individualnost i prirodan razvoj, čime se dijete stavlja u centar svih vaspitno-obrazovnih aktivnosti.

Slične stavove sa prethodnim nalazimo i kod predstavnika **radne škole**. Ovaj pedagoški pravac, takođe, traži školu u kojoj će svi učenici samostalno i aktivno sticati znanja. To se prvenstveno može uraditi uvođenjem manuelnog rada u školi. Tako *Keršenštajner* govori o školi rada kao školi budućnosti. Ta škola mora biti učilište koje će biti prilagođeno cjelokupnom dječjem duševnom životu, učilište koje neće biti prilagođeno samo za dječju prijemčivost već i za njegovu produktivnost, ne samo za njegovu pasivnu prirodu već i za aktivnu,

koje će voditi računa i o dječjem intelektu i socijalnim nagonima. Dakle, škola mora biti učilište gdje će se učiti ne samo rječima i iz knjiga, već mnogo više praktičnim iskustvom (Keršenštajner, 1923, str. 164). Keršenštajner smatra da je individualitet, kao spoj različitih funkcija u svojoj osobenosti, predmet postupka obrazovanja. Svaki pokušaj da se formira individualitet mora se držati pojedinačnih mogućnosti razvitka (Keršenštajner, 1939, str. 23-24). Međutim, iako govori o poštovanju dječje individualnosti, on se protivi stavu predstavnika individualne pedagogije, naročito Elen Kej, da se djetetu treba dati potpuna sloboda kada je u pitanju njegova aktivnost, i da se na razvoj djeteta ni na koji način ne treba uticati. On se pita šta ako dijete pređe granicu koja ugrožava prava drugih. Tada, ipak, mora postojati jedna viša sila ili autoritet koja će se umiješati. Dakle, vaspitanje ne može postojati bez autoriteta spoljašnje prinude (Ibidem, 1939, str. 411). On je neophodan ne samo zbog održavanja nužnog poretka u zajednici, već i zbog unutrašnjeg reda pojedinca (Ibidem, 1939, str. 415).

Praveći poređenje između stare, radne i savremene škole može se zapaziti da je radna škola kritikujući pasivnost učenika u staroj školi, otišla u drugu krajnost zastupajući spontanu aktivnost kojom ne rukovodi nastavnik, dok savremena škola usmjerava dječju aktivnost u pogledu samostalnosti, ali je i uloga nastavnika znatno veća i odgovornija od one koju su mu namijenili teoretičari radne škole. Nasuprot staroj školi koja je na dijete gledala kao na objekt vaspitanja, radna škola je istakla učenika kao faktora nastave i značaj njegovog iskustva za proces obrazovanja. Neki njeni predstavnici su toliko isticali dječju prirodu da su zanemarivali sve druge vaspitne činioce, što je dovelo do pedocentrizma (Redžepagić, 1971, str. 243).

Kada je u pitanju **pragmatistička pedagogija**, ona polazi od stava da se vaspitanje mora prilagoditi potrebama učenika. Oni kritikuju staru školu zbog toga što ne polazi od prirodnog i spontanog interesa učenika, već od spoljašnjeg, nametnutog interesa (Mitrović, 1976, str. 304). Kritike se odnose i na to što tradicionalna koncepcija nastave teži da pruži učenicima veliki broj naučnih činjenica koje oni ne mogu doživjeti i iskusiti, što vodi do verbalizma i formalizma (Ibidem, 1976, str. 306). Stoga predstavnici ove pedagogije insistiraju na tzv. aktivnom programu koji se učenicima neće nametati, već će ih oni samostalno, shodno svojim interesovanjima i sposobnostima savlađivati. Dakle, učenik probleme treba da rješava kroz aktivno istraživanje. Prema njihovom mišljenju vaspitanje je proces koji podrazumijeva aktivnost učenika, koji je povezan sa interesima učenika. Učenik je centralna figura u tom procesu, dok je nastavnik više savjetnik nego što je autoritet i predavač (Ibidem, 1976, str. 313).

Džon Džui, kao predstavnik pragmatizma, kaže da vaspitanje nema ciljeva. On time misli na opšte ciljeve, ciljeve koji se propisuju spolja i kaže da svaki opšti cilj treba da se pretvori u cilj kojim se uzimaju u obzir individualne razlike među djecom. Dakle, vaspitni cilj se mora zasnivati na unutrašnjim aktivnostima i potrebama pojedinca koga treba vaspitavati (Džui, 1969, str. 78). On ističe potrebu većeg uvažavanja vrijednosti raznih iskustava mladih u razvoju i to naročito zbog toga što postoji sklonost da se o njima vodi malo računa. Ta iskustva se ne sastoje od gradiva koje se pruža spolja, već od međusobnog djelovanja urođenih snaga i okoline (Ibidem, 1969, str. 58). On ističe raznovrsnost individualnih talenata i potrebu slobodnog razvoja individualnosti u svoj njenoj raznovrsnosti. "Vaspitanje u skladu sa prirodom pruža cilj i metod nastave i discipline" (Ibidem, 1969, str. 67). Individualnost, kao činilac koji u vaspitanju treba poštovati ima dvostruko značenje: kao prvo, čovjek duhovno predstavlja individualnost samo ako ima vlastiti cilj i problem i misli za sebe, i drugo, ljudi imaju razna gledišta, stvari različito utiču na njih, oni im različito prilaze. Kada se ova raznovrsnost pokušava suzbiti u interesu jednoobraznosti, kada se pokušava usvojiti jedan jedini ukalupljeni metod učenja i ponavljanja, nastupa duhovna zbrka i izvještačenost. Na taj način se kod pojedinca uništava vjera u vlastite snage, uništava se njegova originalnost, a usađuje se pokoravanje i potčinjavanje tuđem mišljenju (Ibidem, 1969, str. 212). Tako nastava postaje proces mehaničkog učenja.

Iako je pragmatistička pedagogija ukazala na potrebu većeg poštovanja ličnosti učenika, ipak među savremenim autorima prevladava mišljenje da je pre naglašavajući individualizam i slobodu učenika dovela do haosa u američkom školstvu, što je imalo za posljedicu učenike koji nijesu znali čitati i pisati. Oni su pre naglašavali dječja interesovanja i sposobnosti kao osnove vaspitnog i nastavnog rada, čime su svodili ulogu nastavnika na usmjeravanje.

Funkcionalna pedagogija, takođe, kritikuje staru školu zbog insistiranja na davanju gotovih znanja, na njihovom prostom memorisanju, što je dovelo do zanemarivanja samostalnosti, aktivnosti učenika, do nekritičkog i pasivnog primanja znanja. Funkcionalna pedagogija se javila u Evropi i svoje uzore nalazi u filozofiji i teoriji američkog pragmatizma (Krneta, 1971, str. 238). Najpoznatiji predstavnik ove pedagogije je *Eduard Klapared*. On kaže da stara škola nikad nije vodila računa o individualnim razlikama među učenicima, i da je uvijek bila usmjerena prema jednom "tipu koji je nakazan i protivprirodan: to je prosečni učenik" (Klapared, 1929, str. 24). Tome doprinosi i sistem jednakih programa koji prisiljava dijete da uči one predmete za koje ne posjeduje urođene sposobnosti. Osnovni uslov koji treba u vaspitanju poštovati, uslov bez koga se ne može, jeste da se dječjom prirodom upravlja pokoravajući joj se.

Funkcionalna pedagogija, dakle, polazi od stava da u centru programa i školskih metoda treba da bude dijete (Krneta, 1971, str. 248). Klapared dijete tretira kao individuu koja ima svoju samostalnost, kao biće koje nije ni savršeno ni nedovršeni odrasli. Stoga vaspitanje ne može da se tretira kao priprema za život odraslih (Ibidem, 1971, str. 244). Jedino tako dijete može postati centar vaspitanja. Nova škola mora biti usmjerena ka tome da kod djece umjesto pasivnosti i poslušnosti njeguje aktivnost i inicijativnost. U tom smislu se moraju više primjenjivati metode koje će biti zasnovane na psihologiji djeteta, autoritarna škola mora postati demokratska, što će sve rezultirati time da se dijete "stavi u takav položaj u kome će se, što je više moguće, vaspitavati samo" (Ibidem, 1971, str. 250). Time će se položaj i uloga nastavnika, kao centra vaspitno-obrazovnog procesa, promijeniti i on će postati jedan od "značajnijih stimulatora dečjih interesa kao pokretača aktivnosti" (Ibidem, 1971, str. 251). Dakle, Klapared je "naglašavao značaj proučavanja deteta, zahtevao da se upoznaju njegove potrebe, i da se vaspitni i nastavni rad prilagodi individualnim mogućnostima dece (Kocić, 1983, str. 30). Ovi stavovi Klapareda su danas veoma aktuelni i sve više se pokušavaju primjeniti u nastavnoj praksi, što govori o tome da je funkcionalna pedagogija ostavila dosta traga na pedagošku teoriju i praksu.

Već je rečeno da se krajem XIX i početkom XX vijeka javlja snažan otpor tradicionalnoj herbartovskoj pedagogiji. Ističe se potreba boljeg poznavanja i proučavanja djeteta, vaspitne prakse, iskustva. To je prouzrokovalo pojavu brojnih pedagoških pravaca, a među njima i **eksperimentalne pedagogije**. Ona je nastala kao pandam staroj, tradicionalnoj pedagogiji i može se reći da označava bitan preokret u pedagogiji. Ona kritikuje staru školu koja je više bila okrenuta sadržaju, tj. onome šta se uči, a ne onome ko treba da uči. Za pojavu ove pedagogije značajna su istraživanja vršena u oblasti dječje psihologije, a naročito istraživanja individualnih razlika kod djece i razlika u obdarenosti, proučavanja psihičkih procesa djece, inteligencije, tempa razvoja (Ibidem, 1983, str. 16). Eksperimentalna pedagogija dakle, u centar svojih interesovanja stavlja dijete, zbog čega se u velikoj mjeri, pored dječje psihologije, oslanjala i na individualnu i genetičku psihologiju.

Mojman, osnivač eksperimentalne pedagogije je smatrao da ona treba da proučava: psihički i fizički razvoj djeteta, naročito školskog, da proučava razvoj psihičkih sposobnosti djeteta, individualne razlike kod djece, razlike u obdarenosti, inteligenciju, rad i ponašanje učenika u nastavi, kao i ponašanje učitelja u nastavnom radu (Ibidem, 1983, str. 31).

Dakle, eksperimentalna pedagogija se okreće djetetu, ono je predmet njenog interesovanja, i ona se njime, prije svega, i bavi. Predstavници ove pedagogije su isticali porebu poznavanja djeteta i u tom smislu su naglašavali

da se dijete ne može uspješno vaspitavati ukoliko se ne poznaju njegove snage i sposobnosti, njegove potrebe i interesovanja, zakonitosti njegovog razvoja, karakteristike pojedinih faza, kao i osobenosti razvoja svakog djeteta posebno. Tek nakon upoznavanja djeteta mogu se odrediti načela za vaspitni rad (Ibidem, 1983, str. 46). Predstavnici eksperimentalne pedagogije insistiraju na aktivnosti djeteta i protivnici su njegovog pasivnog položaja u nastavnom procesu, insistiraju da se vodi računa o potrebama i interesovanjima djeteta, o njegovim sposobnostima, čime dijete stavljaju u centar nastavnog procesa. Može se reći da je pedocentrizam eksperimentalne pedagogije veoma izražen. Oni su tvrdili da ne postoji "dijete uopšte", već da je svako dijete posebna individualnost, o čemu se mora voditi računa u vaspitno-obrazovnom procesu. "Sa svakim detetom treba na poseban način postupati, na način koji odgovara njegovoj prirodi, mogućnostima, koji je saobrazan njegovoj individualnosti" (Ibidem, 1983, str. 115).

Individualno prilažanje djetetu naglašavali su gotovo svi predstavnici eksperimentalne pedagogije. Tako *Bine* kaže da razred nije stado u kome nema pojedinaca. On je ustajao protiv vaspitača za koje su sva djeca ista, i koji sve jednako poučavaju, sa svima jednako postupaju. "Vaspitač mora da upozna fizičke i intelektualne snage deteta, pa da tek na tome temelji svoj vaspitni rad" (Ibidem, 1983, str. 116).

Ideja o potrebi poznavanja djeteta radi njegovog uspješnijeg vaspitavanja nije se pojavila prvi put kod predstavnika eksperimentalne pedagogije, ali njihova zasluga je u tome što su oni svojim radom doprinijeli da se ona i realizuje.

Slične stavove sa prethodno navedenim, naročito sa stavovima Elen Kej i predstavnika individualne pedagogije, nalazimo i kod *Ane Frojd* kao predstavnika **psihoanalize u pedagogiji**. Ona kaže da između vaspitanja i djeteta postoji neprekidan sukob i iz tog osnovnog konflikta može se izvući zaključak o nepouzdanosti vaspitanja i o potrebi ograničavanja vaspitnih sredstava. Ona zastupa gledište o slobodnom vaspitanju koje se u izvjesnom smislu graniči sa pedocentrizmom. Iako je bila svjesna opasnosti od vaspitne zapuštenosti, ipak je smatrala da su zabrane jednako štetne za vaspitanje kao i njihovo potpuno odstupstvo (Palov, 1971, str. 275).

Duhovno-naučna pedagogija, takođe, polazi od stava da je svaki pojedinac specifičan i da posjeduje jedinstvenu vlastitu strukturu i vlastiti razvojni put. Doduše, kaže *Špranger*, u svakom pojedincu postoje urođene težnje ka saznanju, radu, uživanju, moći, ljubavi, pobožnosti koje treba njegovati i razvijati, ali da li će one doći do izražaja i u kojoj mjeri zavisi od pojedinačne strukture, odnosno od pojedinca. Za razvoj ličnosti su najbitniji unutrašnji faktori. Istina, u procesu obrazovanja se javlja i vaspitač kao spoljni

faktor, ali on ne može mnogo učiniti, pa njegov značaj ne treba precjenjivati. ”Stoga je obrazovanje u stvari samoobrazovanje potpomognuto vaspitanjem, jer prema Šprangeru, čovjek se jedino sam može formirati” (Jurić, 1983, str. 188).

Predstavnici **egzistencijalističke pedagogije** smatraju da škola ne treba da prisiljava učenike, već da stvara atmosferu slobode u kojoj će oni moći sami da biraju akcije. U tom smislu *Neler* kaže da je osnovni cilj vaspitanja pomoći individui da postane slobodna ličnost, koja će, bez obzira na spoljne pritiske, biti sposobna da donosi svoje sopstvene odluke (Mitrović, 1976, str. 370). *Moris* ističe da je glavni zadatak nastavnika u školi da omoguće učenicima slobodu u odlučivanju. On treba da ”podstiče i mobilizira individuu i da je neograničava u izboru” (Ibidem, 1976, str. 376). Egzistencijalisti smatraju da jedino individualni rad učenika sa nastavnikom može da nauči učenika slobodi i omogući mu slobodan izbor.

Može se reći da je najveći doprinos egzistencijalista upravo taj što su istakli značaj vaspitanja zasnovanog na dubljem poznavanju unutrašnjeg individualnog života učenika, kao i zbog toga što su istakli potrebu tretiranja učenika kao subjekta nastavnog procesa.

Predstavnici **socijalne pedagogije**, iako prvenstveno govore o društvu i stavljaju ga iznad individue, ipak naglašavaju potrebu poštovanja individualnosti. Tako se *Emil Dirkem* kritički odnosi prema definicijama vaspitanja koje polaze od postulata da postoji idealno, savršeno vaspitanje, koje važi za sve ljude bez razlike. On kaže da dijete nije tabula rasa na kojoj može da se gradi šta se želi, već postojeća stvarnost koja ne može ni da se stvori, ni sruši, ni mijenja po želji. Vaspitač može na djecu da djeluje samo u onoj mjeri u kojoj ih poznaje, u onoj mjeri u kojoj zna kakva je njihova priroda i njihov razvoj (Dirkem, 1981, str. 37).

Drugi predstavnik socijalne pedagogije *Pol Natorp* kaže da je izolovana ljudska jedinka apstrakcija i da je svaka sadržina obrazovanja sama po sebi zajednička. Individualno je samo ograničenje u kome pojedinac prema vrsti i mjeri svojih snaga može učestvovati u tom zajedničkom imanju. Međutim, individualnost i zajedničnost obrazovanja nijesu oprečni, jer zajedničnost pretpostavlja individualnost. Po njemu je obrazovanje spontana djelatnost koja se ne sastoji samo u prenošenju i saopštavanju, već i u tome da se u zajedničkom odnosu zajednice, ipak, razvije i samostalno i osobeno u svakoj individui.

Može se reći da su, za razliku od većine prethodno pomenutih pravaca, predstavnici socijalne pedagogije imali umjereniji stav kada je u pitanju položaj učenika. Na učenika treba gledati kao na individuu sposobnu da se samostalno i aktivno razvija, ali nijesu negirali ni značaj poučavanja od strane nastavnika koje treba da se temelji na dobrom poznavanju učenika.

Osnovna teza od koje polazi **marksistička pedagogija** je da razvitak ličnosti i njenih individualnih sposobnosti zavisi od čovjekovog aktivnog odnosa sa spoljašnjim svijetom. To znači da čovjek nije pasivni objekat na koga djeluju sredina i unutrašnji faktori, već je on aktivno biće i aktivni saradnik svoga razvoja (Mitrović, 1976, str. 386). Marksisti ne negiraju ulogu nasljeđa jer svaki čovjek sa sobom nosi određene dispozicije. Međutim, kako će se one razvijati, zavisi od aktivnosti čovjeka. Dakle, za razliku od predstavnika pragmatizma, individualizma i ostalih, marksisti smatraju da sposobnosti nijesu date u gotovom vidu rođenjem, već je njihov razvoj uslovljen unutrašnjim i spoljašnjim faktorima, čime se daje značajan doprinos vaspitanju u procesu formiranja ličnosti. Vaspitanje je nužan uslov ne samo društvenog, već i individualnog razvitka i formiranja čovjeka. Naravno, proces vaspitanja se ne može odvijati bez aktivnog učešća onoga koga vaspitavamo, pa se može izvući zaključak da su predstavnici marksističke pedagogije na učenika gledali istovremeno kao na objekat i subjekat vaspitno-obrazovnog procesa. On je objekat, jer se na njega može uticati spoljnim faktorima, a subjekat jer se njegova aktivnost podrazumijeva.

Potvrdu ovih stavova nalazimo i kod *Lenjina*, koji je oštro kritikovao staru školu nazivajući je školom "dresure", "knjiškog znanja", "bubanja", "mehaničkog učenja". Ona je primoravala ljude da uče ono što je nepotrebno, opterećivala je um mladog čovjeka beskrajnom količinom znanja bez gotovo ikakve aplikativne vrijednosti. U novoj školi učenici treba svjesno i sa razumjevanjem da stiču određena znanja čime će se doprinositi usavršavanju uma svakog učenika, stvaranju uvjerenja da se nikad ne zna dovoljno i da treba stalno učiti i znati još više (Potkonjak, str. 35).

Marks i Engels kažu da je jedna od karakteristika čovjeka njegova svestranost. Međutim, čovjek nije objekt, nije biće koje treba da čeka povoljne momente za svestrani razvoj, već je on subjekat, biće prakse koje mora stvarati uslove za slobodan, univerzalan i svestran razvoj ličnosti (Potkonjak, str. 39). Ovim stavom i oni ističu nužnost čovjekovog aktivnog odnosa u procesu formiranja sopstvene ličnosti, što se može prenijeti i na nastavni proces.

Makarenko kaže da je "najglavniji" pedagoški porok ubjeđenje da su djeca samo objekti vaspitanja. "Ne, deca su živa bića, sam život, i zato se treba odnositi prema njima kao prema drugovima i građanima, treba videti i poštovati njihova prava i dužnosti, pravo na radost i obavezu odgovornosti" (Makarenko, 1966, str. 123). On ističe potrebu da se u svakom čovjeku vide njegove sposobnosti i individualnost.

Dakle, predstavnici marksističke pedagogije ističu potrebu razvijanja aktivnosti i samostalnosti učenika u nastavi. Učenik je aktivan u procesu nastave, ali ciljeve njegovog razvoja propisuje društvo. Oni kritikuju Djuija i

njegovo shvatanje da u vaspitanju ne postoje ciljevi, i da vaspitanje treba da se zasniva samo na dječjem razvoju i interesima. U procesu nastave su pored aktivnosti učenika bitni i sadržaji, kao i uloga nastavnika koja kod marksista nije marginalna kao što misle predstavnici pragmatizma.

Esencijalistička pedagogija, takođe, kritikuje pragmatističku pedagogiju i ona je zapravo i nastala kao opozicija pragmatizmu i njihovoj koncepciji vaspitanja, pedocentričkim shvatanjima i ostalim formama takozvanog novog vaspitanja (Mitrović, 1976, str. 321). Oni kritikuju pragmatizam zbog toga što se obim nastave, uglavnom, određuje na osnovu neposrednih potreba učenika, što je učenicima data prevelika sloboda u određivanju obima obrazovanja, što se precjenjuju učenička interesovanja kao motiv obrazovanja. Zbog svega toga javlja se haotičnost nastavnih planova koji se baziraju na interesovanju djece, a zanemaruju se stvarne vrijednosti. Glavni zadatak pedagogije prema esencijalistima jeste da se na pravi način odaberu sadržaji nastave, da se izgradi intelekt i čvrsto vodi nastava. Razlike među učenicima jesu prirodne, ali ne mogu biti uvažavane u tolikoj mjeri da budu iznad suštinskih sadržaja obrazovanja. Ukoliko se učenik interesuje za ove sadržaje dobro je, ali ukoliko nije zainteresovan treba ga natjerati da se zainteresuje (Ibidem, 1976, str. 322). Dakle, za razliku od pragmatista, koji naglašavaju samo iskustvo, aktivnost i slobodu učenika, učenje se prema esencijalistima mora zasnivati na određenom sadržaju, disciplini i autoritetu. Isto tako, za razliku od pragmatističke pedagogije u kojoj je uloga nastavnika u drugom planu, esencijalisti smatraju da je uloga nastavnika veoma značajna, naročito njegova uloga kao predavača, organizatora i animatora. Isto tako, oni disciplinu i autoritet smatraju važnim uslovima uspješnog školskog rada. Na taj način se postižu visok kvalitet i ozbiljnost saznanja u školi.

Predstavnici **esencijalističke pedagogije** orijentisani su na formalno obrazovanje i među svim savremenim pravcima najviše ističu značaj nastavnih planova i programa, odnosno sadržaja za formiranje ličnosti učenika. Time su oni najbliži tradicionalnoj koncepciji škole od svih savremenih pravaca. Intelektualni razvitak, po njima, zavisi od sadržaja obrazovanja čije razumjevanje, čini suštinu intelektualnog vaspitanja.

Predstavnici **neotomističke pedagogije** polaze od stava da suština nastave nije u davanju znanja. Vaspitanje mora da odgovara prirodi čovjeka. Stoga zadatak nastavnika nije da utisne izvjesna znanja u učenike, već da im otkrije put saznavanja istine. Učenik jeste subjekt koji uči, a osnovni zadatak nastave i nastavnika je da učenika nauči kako se uči. Nastavnik je pokretač učenikovog saznanja, što znači da učenik ne može da bude sopstveni učitelj. Dakle, iako su protivnici shvatanja učenika kao objekta nastave, neotomisti se, ipak, suprotstavljaju i onim shvatanjima koji govore o učeniku kao glavnom

faktoru nastave zahtjevajući odgovarajuću ulogu nastavnika (Mitrović, 1976, str. 350). Oni su protivnici stare škole koja na učenika gleda kao na objekat nastave, ali i protivnici progresivnih shvatanja koja nastavnika posmatraju kao pasivnog i neutralnog posmatrača. Može se zaključiti da su oni veoma bliski današnjim shvatanjima po kojima učenik jeste i subjekat i objekat nastave.

Kada je u pitanju **kibernetika u pedagogiji**, kao pedagoški pravac, ona se pojavila s ciljem da se otkloni subjektivizam iz pedagoških odluka. To ne znači da se na taj način negira uticaj nastavnika na učenike, već samo pokušaj da se njihove individualne osobine uzmu u obzir potpunije i preciznije (Landa, 1975, str. 25). Kibernetika je nauka o upravljivim procesima i sistemima. Međutim, specifičnost upravljanja u pedagogiji je u tome što je predmet upravljanja čovjek i njegova psihička djelatnost, kao i to što je upravljani objekat istovremeno i subjekat vaspitno-obrazovnog procesa. To znači da je učenik sposoban da samostalno usvaja znanja i ostvaruje ciljeve. Dakle, učenik jeste istovremeno i subjekat i objekat u nastavi, ličnost kojom se može pod određenim uslovima upravljati, ali uz njegovu punu aktivnost.

Na osnovu svega navedenog može se konstatovati da su mnogi pedagoški pravci u pokušaju da otklone nedostatke jedne škole, kada je u pitanju uloga učenika, nastavnika i nastavnih sadržaja, išli u jednu krajnost, prenaglašavajući ulogu jednog faktora, uglavnom učenika. Učenik jeste i treba da bude aktivni subjekat nastavnog procesa. Međutim, ono što je nedostatak većine savremenih pravaca jeste što se u velikoj mjeri marginalizuje uloga nastavnika i nastavnih sadržaja. Savremena škola upravo pokušava da nađe ravnotežu između ova tri faktora, smatrajući da su sva tri podjednako važna za pravilan razvoj ličnosti.

Literatura:

1. Dirkem, E. (1981): *Vaspitanje i sociologija*, "Zavod za udžbenike i nastavna sredstva", Beograd.
2. Djui, Dž. (1969): *Vaspitanje i demokratija*, "Obod", Cetinje.
3. Ferriere, A. (1932): *Škola podobnosti*, "Izdavačka knjižarnica Gece Kona", Beograd.
4. Jurić, R. (1983): *Duhovno-naučna pedagogija Eduarda Šprangera*, (U časopisu: *Pedagogija*, br.1, Beograd).
5. Keršenštajner, G. (1923): *Škola rada – Škola budućnosti*, (U časopisu: *Učitelj*, br. 3-4, Beograd).
6. Keršenštajner, G. (1939): *Teorija obrazovanja*, "Izdavačka knjižarnica Gece Kona", Beograd.

7. Key, E. (2000): *Stoljeće djeteta*, "Educa", Zagreb.
8. Klapared, E. (1929): *Škola po meri*, "Savremena pedagoška biblioteka", Beograd.
9. Kocić, Lj. (1983): *Eksperimentalna pedagogija*, "Prosveta", Beograd.
10. Krneta, Lj. (1971): *Funkcionalna pedagogija*, (U časopisu: Pedagogija, br. 2, Beograd).
11. Landa, L.N. (1975): *Kibernetika i pedagogija*, "BIGZ", Beograd.
12. Makarenko, A.S. (1966): *Zastave na kulama*, "Mlado pokolenje", Beograd.
13. Mitrović, D. (1976): *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, IP "SVJETLOST"-OOUR ZAVOD ZA UDŽBENIKE, Sarajevo.
14. Montessori, M. (2001): *Otkriće deteta*, "CRS", Beograd.
15. Montessori, M. (2006): *Upijajući um*, "DN Centar", Beograd.
16. Palov, M. (1971): *Učenje o psihoanalizi i vaspitanje*, (U časopisu: Pedagogija, br. 2, Beograd).
17. Philipps, S. (1999): *Montessori priprema za život*, "Naklada Slap", Jastebarsko.
18. Potkonjak, M. N.: *Marks i Engels o vaspitanju*, "Zavod za udžbenike i nastavna sredstva", Beograd.
19. Potkonjak, M.N.: *Lenjin o vaspitanju*, "Zavod za udžbenike i nastavna sredstva", Beograd.
20. Redžepagić, J. (1971): *Pedagogija radne škole*, (U časopisu: Pedagogija, br. 2, Beograd).
21. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1996): *Montessori ili Waldorf*, "Educa", Zagreb.

STUDENT'S POSITION AND ROLE IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract:

Position of students through different modern pedagogical courses is analysed in this paper. Position of students in pedagogy has been discussed since its genesis and this topic became present at the end of the 19th and early 20th century when various pedagogical courses appeared. They mostly appeared as a result of so called old school and an attempt to overcome plentiful of weaknesses, among which is position of students in the process of education.

Key words: student, position of students, modern pedagogical courses, old school, new school.

АКТУЕЛНОСТИ



Vlado AŠANIN¹

**DRUGI MEĐUNARODNI SKUP (ASAMBLEJA) FONDA
“RUSKI MIR”- MOSKVA 2008.G.**

- **Glavna tema Skupa održanog u Moskvi, početkom novembra 2008.g. je dalja popularizacija i pružanje podrške izučavanju ruskog jezika, literature i ruske kulture u Rusiji i inostranstvu.**
- **Skupu je prisustvovalo preko dvije hiljade učesnika iz više od šezdeset zemalja svijeta, među kojima i predstavnik Crne Gore.**
- **Dalja opredjeljenje Fonda - intenzivnija podrška organizacijama i pojedincima koji se bave problemima iz programa kojima se bavi Fond “Ruski mir”.**

U ljeto 2007. g. predsjednik Rusije Vladimir Putin je potpisao Ukaz o osnivanju Fonda “Ruski mir”. Tim povodom je napisao pismo Ruskom parlamentu, u kome se, između ostalog, kaže: ”Smatram za neophodno da treba podržati inicijativu ruskih lingvista o osnivanju nacionalnog fonda ruskog jezika, čiji glavni kriterijumi treba da budu razvoj ruskog jezika u zemlji, podrška programima njegovog izučavanja u bližem i daljem inostranstvu – i u glavnom popularizacija ruskog jezika i književnosti u svijetu”...

Kao predstavnik Države u trenutku formiranja Fonda, Sergej Lavrov, ministar inostranih poslova Rusije kazao je: “Govoreći o državnoj politici Ruske Federacije, želim da naglasim da učvršćivanje pozicije ruskog jezika, ruske književnosti i ruske kulture u svijetu je jedan od glavnih zadataka Rusije. Osnivanje i početak rada Fonda “Ruski mir” – je najvažniji korak na tom putu...”

Izvršni direktor Fonda “Ruski mir”, Vjačeslav Nikonov, objašnjavajući šta znači pojam “ruski mir” kaže: - Ruski mir je prevashodno lični osjećaj. To

¹ Vlado Ašanin, profesor ruskog jezika i književnosti, prevodilac

su oni ljudi, koji smatraju da pripadaju tom svijetu, koji su sa njim povezani prošlošću, sadašnjošću i budućnošću; Ruski mir je i ispoljeni interes prema našem jeziku, kulturi, dramatičnoj i herojskoj historiji. Na ruskom jeziku “mir” znači vasiona, zemljina kugla, naša planeta. Ruski mir je ogroman. Rusija je ako ne šestina, onda sigurno jedna osmina kopna. Ruski jezik je četvrti, ili peti, na planeti prema broju onih koji njime govore, a ovim jezikom govori do jedne trećine milijarde ljudi. Sa ruskim se možete svuda susresti – do Novog Zelanda i Ognjene zemlje.

Postavljeni zadaci Fonda “Ruski mir”, prilikom njegovog osnivanja, kao što su: podrška društvenim, akademskim obrazovnim organizacijama, podrška ruskim i inostranim obrazovnim centrima rusistike, širenje saznanja o Rusiji, učešće u procjenama o međunarodnom uvažavanju, sudjelovanje u povratku ruskih emigranata u domovinu, izgradnja sistema ekspertskog obezbjeđenja humanitarnosti ruske spoljne politike, podsticanje razvoja međunarodnog povezivanja ruskih regiona, podsticanje i pomoć u razmjeni eksperata, naučnih i obrazovnih djelatnika, podrška asocijaciji diplomaca ruskih/sovjetskih visoko-obrazovnih ustanova; organizacija međusobnog uzajamnog djelovanja sa stranim diplomcima ruskih visokoškolskih ustanova, podrška ruskojezičnim sajtovima u inostranstvu, sudjelovanje u formiranju ženskih, omladinskih dječjih i ruskojezičnih struktura u različitim zemljama, podrška naporima za očuvanje rukopisnog nasljeđa Rusije, uzajamno djelovanje sa Ruskom pravoslavnom crkvom i drugim konfesijama u cilju očuvanja ruskog jezika i ruske kulture.

Bitno ideološko opredjeljenje Fonda “Ruski mir” nije samo pomoć Rusima, sunarodnicima u bližim i daljim inostranim zemljama, emigrantima, ili njihovim potomcima. Fond daje podršku još i inostranim građanima koji govore ruskim jezikom, koji ga izučavaju, ili predaju, odnosno onima, koje Rusija iskreno interesuje, koji se zalažu za njenu budućnost.

Šta znači sama riječ mir, koju, kažu, ne možete prevoditi ni na jedan jezik. Ona se jednako izgovara i isto znači na svim jezicima. Mir – to je prevashodno zajedništvo, jer zadnja decenija pokazuje da je došlo do pocijepanoosti i razdvojenosti ruskog društva i čini se da nije moguće izgraditi projektovano građansko društvo bez učvršćivanja zajedništva. Ruski mir – je mir Rusije. To je i obaveza svakog čovjeka da pomaže svojoj otadžbini, da brine o bližnjem. Mir znači odsustvo svađe. “Ruski mir” je još i rusko pomirenje, sloga, rusko dobro, jedinstvo, prevazilaženje raskola XX vijeka. Ruski mir nije samo sjećanje na prošlost, koliko mobilisanje da se počne sa izgradnjom najbolje budućnosti za veliki narod, koji treba da živi u miru sa sobom i sa ostatkom svijeta. Ruski mir je, ipak, prije svega, mir Rusije, u kome su ljudi raznih nacionalnosti, religija i ubjeđenja ujedinjeni zajedničkom historijskom sudbinom i zajedničkom budućnošću.

Aktivnosti fonda između dva skupa

Časopis "Ruski mir" izlazi jednom mjesečno i bavi se svim pitanjima, vezanim za program i aktivnosti Fonda "Ruski mir". U broju 10. iz 2008. g., uoči održavanja Drugog međunarodnog skupa Fonda "Ruski mir", časopis je donio podroban pregled aktivnosti Fonda, koje su se događale između dva skupa. Izdajamo najvažnije.

Najznačajniji oblik rada Fonda je finansijsko ili organizaciono učešće u različitim aktivnostima, koje su bile usmjerene na unapređenje ruskog jezika. Međunarodna godina ruskog jezika - 2007, koju je ukazom proglasio predsjednik države, Putin, za Fond "Ruski mir" nipošto nije završena. Šire gledano, nikad neće biti ni završena.

Aktivnosti koje su se događale u toj godini su, s jedne strane, pokazale živi interes za izučavanje ruskog jezika, ponekad i u najneočekivanijim krajevima svijeta, a s druge, izoštrenu potrebu da se ovaj interes živo pothranjuje i pomaže. Čime? Efektnim i lako pojmljivim programima, konkurentnom književnošću, kvalitetnim prevodima, metodskom i, jednostavno, ljudskom saradnjom – uopšte svim onim što se danas moderno zove "nježna snaga".

Svoju "nježnu snagu", Fond "Ruski mir" se trudi da svuda projektuje, gdje vole da ih čuju i slušaju, pa i tamo gdje to ne čine sa osobitim zadovoljstvom. Naprimjer, Fond je u saradnji sa Britanskim savjetom pomogao u aprilu ove godine održavanje nedjelje ruskog jezika u V. Britaniji. Rukovodioci Britanskog savjeta su, vjerovatno, shvatili da bez dobrog poznavanja ruskog jezika i ruske kulture ne mogu lako uspostaviti dobre odnose sa Rusijom. U Rusiji to, takođe, odlično shvataju, zato humanitarna ekspanzija Fonda "Ruski mir" na magloviti Albion u skoroj budućnosti planira otvaranje minimum tri ruska centra. Britanski rusisti mole da ih bude devet.

Kao organizacija koja finansijski pomaže, saglasno svojim opredjeljenjima, Fond čini napore da uspostavi saradnju sa rusistima čitavog svijeta. Fond je pružio finansijsku podršku održavanju čitavog niza konferencija i okruglih stolova, na kojima su dominirale teme o problemima izučavanja ruskog jezika. Bilo ih je oko dvadesetak (Norveška, Bugarska, Španija, Češka, Izrael). Međutim, najveći dio, djelimično, ili u potpunosti, finansiranih aktivnosti rusista obavljen je u Rusiji. U okvirima ovih naučnih foruma rasprave su vođene o najaktuelnijim pitanjima: stanju i problemima izučavanja ruskog jezika u novim nezavisnim državama koje su bile članice Sovjetskog Saveza i problemi prevodenja ruske književnosti na strane jezike.

Broj obraćanja za dobijanje pomoći od Fonda je blizu hiljadu za period od jedne nepune godine. Odobrava se skoro svaki treći zahtjev, što predstavlja visok procenat udovoljavanja u odnosu na praksu sličnih fondova u drugim

zemljama. Skoro trećina zahtjeva odnosi se na pomoć u pisanju i izdavanju udžbenika i priručnika za nastavu ruskog jezika.

Fond je učestvovao u finansiranju “Ruske nagrade”, koja je već treći put uručivana pojednicima na međunarodnom književnom konkursu, na kome su učestvovali pisci koji pišu na ruskom jeziku. Više od desetak zahtjeva se odnosilo na pomoć prevodilačkim projektima. Najveći dio njih je dobio podršku.

Obrazovna politika Fonda realizuje se u nekoliko pravaca. Među njima je očuvanje i “nastavljanje postojanja” već postojećih nastavnih kurseva ruskog jezika, njihovo prestrukturiranje radi prezentovanja na internetu i mogućnost slobodnog pristupa komercijalnim verzijama programa za sve grupe koje žele da izučavaju, ili da usavršavaju ruski jezik. Uoči obilježavanja 300 godina izučavanja ruskog jezika u Kini dozvoljen je slobodan pristup u tri resursa za korisnike iz Kine. U pripremi je verzija na engleskom jeziku, a takođe i kursevi za Japance i lica koja govore španski jezik.

Fond se bavi razradom inovacionih programa izučavanja ruskog jezika za mladi školski uzrast. Obrazovni centar Fonda nastavlja kompletiranje bazne kolekcije ruskih centara, koji niču u inostranstvu - bibliotečke i multimedijalne. Osnovana je dječja obrazovna kolekcija za djecu i omladinu. U sastavu multimedija su zvanično odobreni razvojni programi za djecu od 2 – 14 godina.

Traženje partnera

U aktivnostima za napredovanje i popularizaciju ruskog jezika Fond je saradivao s nizom uticajnih partnera. Naprimjer, s Domom društvenih organizacija Ruske Federacije: u njegovim prostorima, zajedno sa Nacionalnim savjetom omladinskih i dječjih društava Rusije i Fondom podrške razvoja međunarodne saradnje, održan je međunarodni kontaktni forum “Mi govorimo istim jezikom”. Tokom čitave godine uprava Fonda je preduzimala korake na inkorporiranju otadžbinskog biznisa u projekte vezane za ruski jezik i kulturu. U junu, u znak podrške Fondu “Ruski mir”, u Ministarstvu za ekonomski razvoj Rusije održan je okrugli sto posvećen perspektivnim projektima za unapređivanje ruskog biznisa, nauke, obrazovanja i kulture. Govoreći tim povodom, izvršni direktor Fonda, Vjačeslav Nikonov, je skrenuo pažnju predstavnika biznisa na obrazovne i kulturne projekte Fonda “Ruski mir”, naglasivši da će učešće u njima pomoći ruskim biznis-strukturama da plasiraju svoje interese i svoj imidž u inostranstvu. Prije toga, gospodin Nikonov je saopštio svoje stavove predstavnicima poslovnog svijeta na Ruskom ekonomskom forumu u Londonu (april 2008. g.) i na XII Peterburškom međunarodnom ekonomskom forumu (jun 2008.g.). Uzgred, u okvirima

posljednjeg, Vjačeslav Nikonov je nastupao u ulozi moderatora okruglog stola “Rusija – šta je to?”. Od drugih aktivnosti, gdje je rukovodilac “Ruskog mira” morao da nastupa u ulozi moderatora diskusije, treba istaći junski okrugli sto “Nevladine organizacije Rusije i inostranih zemalja: dijalog ili suparništvo”, koji je uz učešće Fonda održan u Savjetu Federacije. Vjerovatno su prvi put u gornjem domu Ruskog parlamenta okupljeni predstavnici NVO, među kojima i fondova, sličnih po profilu sa “Ruskim mirom” i razmotrene moguće sfere i oblici saradnje.

Fond je aktivno učestvovao u radu X međunarodnog kongresa ruske štampe. On je pružio pomoć za njegovo održavanje, i dok je kongres trajao organizovao okrugli sto na temu “Ruski mir u ogledalu inostrane štampe”.

U godini koja je na izmaku, predstavnici Fonda su učestvovali u različitim forumima sunarodnika, koji su održavani u raznim zemljama i na raznim kontinentima.

FOND “RUSKI MIR” POMAŽE MNOGIMA I VAN RUSIJE (i ne samo u vezi sa izučavanjem ruskog jezika)

Ako neko tvrdi da Fond pomaže isključivo programe u vezi sa ruskim jezikom i književnošću, griješi. Pomažu se organizacije sunarodnika, inostrani prijatelji i partneri, odnosno njihovi projekti u oblasti muzike, slikarstva, scenske umjetnosti. Primjeri odobrenih pomoći: aprilski školski festival “Pjesme Rusije – 2008” u bugarskom gradu Jambol, aprilski koncert – promocija Škole umjetnosti “Rusinka” u Londonu, majski Međunarodni dječji muzički festival “Mocart i Čajkovski” u Beču, ljetnja izložba ruskog umjetnika Vladimira Soboljeva u Australiji, oktobarska izložba “Američki umjetnici iz Rusije” u Muzeju umjetnosti Univerziteta u Oklahomi (SAD). Napokon, Fond “Ruski mir” se pojavio kao sponzor

međunarodne intelektualne igre “Šta? Gdje? Kada?”. Riješili su da je podrže i u Evropi i u Americi. Pružena je pomoć Koordinacionom savjetu ujedinjenih organizacija ruskih sunarodnika u Holandiji za održavanje međunarodnog turnira “Pehar sloge 2008”. “Pehar sloge” je okupio predstavnike raznih zemalja svijeta: Azerbejdžana, Belgije, Njemačke, Holandije, Rusije, SAD, Estonije.

Na kraju priče o djelatnosti Fonda “Ruski mir” između dva skupa lako je zapaziti da je najviše sredstava i aktivnosti utrošeno na osnivanje ruskih centara, koji predstavljaju svojevrsnu vizit kartu Fonda. Ovi centri, koji su sada zaživjeli u Jermeniji, Kazahstanu, Kirgiziji i Tadžigistanu, su svojevrsni informaciono-priručni sistemi obuke, koji obezbjeđuju pristup metodskoj i priručnoj literaturi i omogućavaju sticanje i usavršavanje znanja iz ruskog jezika iz bogatog i brižljivo odabranog štampanog i multimedijalnog

materijala. U planu je da se u skorij budućnosti otvori takvih osamdesetak centara u svijetu. Fond "Ruski mir" je s tim u vezi, do sada potpisao saglasnost sa univerzitetima i bibliotekama mnogih zemalja svijeta. Među njima su Belgija, Gvatemala, Bugarska, Indonezija, Republika Koreja, Srbija, Letonija, Estonija, Ukrajina, Uzbekistan... Bilo bi dobro da se na ovom spisku nađe u skorom vremenu i Crna Gora, jer za to ima i potrebe i zajedničkog interesa.

II SKUP (ASAMBLEJA) FONDA "RUSKI MIR"

Moto ovog veličanstvenog skupa bili su stihovi slavne ruske pjesnikinje Ane Ahmatove:

*" Sačuvaćemo te , ruski govoru,
Velika ruska riječi.
Slobodnog i čistog ćemo te prenijeti,
I unucima ostaviti, i od ropstva spasiti
Zauvijek!"*

U prisustvu preko 2000 učesnika iz više od 60 zemalja svijeta od 1 – 5. novembra 2008. g. održan je u Moskvi II skup Fonda "Ruski mir". Svojevrsna je privilegija bila biti učesnik ovog skupa. Skupu je prisustvovalo preko 2000 ljudi, koji su rukovodećim organima Fonda na neki način bili poznati, kao istaknuti stvaraoci ili pobornici izučavanja ruskog jezika u svojim zemljama. Da ne govorimo o detaljima vezanim za organizaciju ovog veličanstvenog okupljanja, za koje ni najprijemljivi perferkionisti nijesu mogli izreći riječ negativne primjedbe, osvrnućemo se kratko na sadržaj programa ovog skupa.

Za četiri dana trajanja skupa održana su dva plenarna zasjedanja na Univerzitetu "Družba narodov" – 1. novembra i na Univerzitetu "Lomonosov" – 3. novembra. Plenarna zasjedanja su pratili nezaboravni kulturno-umjetnički programi sa brojnim gostima iz zemlje i inostranstva. Specijalni gost skupa bila je na daleko poznata francuska pjevačica Mirej Matje. Učesnici su bili u prilici da vide i niz tematskih izložbi kao što su: izložba narodnih radinosti, izložba "Vizit-karte ruskih regiona", izložba "Ruski mir bez granica", sajam knjiga i sl.

Okrugli stolovi na različite teme su organizovani na pomenuta dva univerziteta i na Državnom institutu ruskog jezika A.S. Puškina. Posebno treba istaći okrugli sto na temu "Ključni problemi metodike nastave ruskog jezika", koji je organizovan 2. novembra na ovom Institutu, i koji je po mišljenju organizatora izazvao najviše interesovanja. Pored profesora i saradnika Instituta, koji su gostima promovisali nove programe usavršavanja

nastavnika, sistem test kontrole nivoa znanja ruskog jezika, savremene udžbenike i rečnike za učenike i nastavnike u inostranstvu, na ovom okruglom stolu je govorilo više gostiju iz inostranstva na temu - izučavanje ruskog jezika i ruske književnosti u svojim zemljama, među kojima i predstavnik Crne Gore (autor ovoga teksta).

U ceremoniji otvaranja skupa učestvovali su najveći državni i politički funkcioneri Rusije. Skup su pozdravili domaći i strani naučnici od autoriteta (skupu je prisustvovalo više od 60 doktora nauka), najbolji nastavnici ruskog jezika u Rusiji i inostranstvu, poznati književnici i stručnjaci za književnost, poslenici kulture i umjetnosti, rukovodioci društvenih organizacija i udruženja sunarodnika, predstavnici religioznih konfesija, omladinskih organizacija i medija Plenarna zasjedanja su direktno prenosili državna i mnoge privatne televizije. Skup je pratio nezapamćeno veliki broj domaćih i stranih novinara.

*
* *

Sumirajući postignute rezultate Fonda “Ruski mir”u Godini ruskog jezika , za koju kaže da nije trajala samo godinu, da neće trajati ni samo petnaest, već vječno, izvršni direktor Fonda, Vjačeslav Nikonov, je rekao da je ta godina doprinijela učvršćivanju pozitivnog imidža Rusije, kako unutar zemlje, tako i u inostranstvu. Što u Rusiji, a što u bližim i daljim zemljama inostranstva, pripremljeno je i održano oko 1000 aktivnosti: izložbi i promocija, međunarodnih foruma i okruglih stolova, konkursa i interaktivnih aktivnosti iz lingvistike. Pripremani su i ciklusi tematskih televizijskih i radio programa, koji su bili posvećeni ruskom jeziku i kulturi.

Te aktivnosti u Rusiji su obuhvatile većinu regiona: od Moskve i Sankt-Peterburga, do sela i omanjih gradova u udaljenim regionima zemlje. Značajna podrška je pružena ruskim školama. Tokom Godine ruskog jezika njima je bilo uručeno 1800 kompleta nastavnog i nastavno-očiglednog materijala za kabinete ruskog jezika i književnosti. Izvan granica zemlje u ovom periodu održano je 100 opštenacionalnih i međunarodnih foruma, konferencija, seminara i okruglih stolova rusista, više od 60 festivala, dana i nedjelja ruskog jezika, ruske knjige, ruske kulture i obrazovanja. Organizovano je i održano 30 olimpijada i konkursa takmičenja u znanju ruskog jezika, čija je glavna nagrada najčešće bilo putovanje u Rusiju. Takođe je bilo oko 60 aktivnosti koje su se odnosile na podršku prevodilačkoj djelatnosti i stranim piscima, koji pišu na ruskom jeziku, kao i poetskim i pozorišnim kružocima.

U evropskim zemljama tokom Godine ruskog jezika sprovedeno je 280 aktivnosti , a u zemljama Azije oko 250. U baltičkim zemljama i zemljama bivšeg Sovjetskog Saveza organizovano je i sufinasirano oko 200 aktivnosti. U zemljama Afrike pomognuto je više od 80 aktivnosti, a u SAD – u više od 50. U njima su učestvovali strani učenici i studenti, nastavnici ruskog jezika i naučnici – slavisti, diplomci ruskih(sovjetskih) visokih škola, predstavnici ministarstava i resora, društvenih i nevladinih organizacija.

U svim inostranim zemljama, gdje postoje i rade Ruski centri nauke i kulture i predstavništva ruskih inostranih centara, održane su svečanosti, posvećene proglašenju Godine ruskog jezika

Regionalni skupovi rusista održani su u Bratislavi za region Centralne i Istočne Evrope, u Berlinu za predavače zemalja Zapadne Evrope, u Kuala – Lumpuru za zemlje Azijsko - tihookeanskog regiona. Prvi put su slični kongresi održani u Bakuu za zemlje Južnog Kavkaza, u Taškentu – za Centralno - azijski region, u Kijevu za rusiste evropskih zemalja, članice bivšeg Sovjetskog Saveza i u Vašingtonu, za nastavnike zemalja Sjeverne Amerike.

Asambleje (skupovi) Fonda “Ruski mir”, i I i II, su održani uoči 4. novembra, koji se u Rusiji obilježava kao Dan narodnog jedinstva, a smatra se Danom služenja i vjernosti. Valjda je i u tom datumu simbolika i traženje odgovora na jedno od vječnih pitanja “...Čime ti možeš pomoći domovini, a ne samo kako da domovina pomaže tebi ?”

Zemlji koja je preživjela katastrofe XX vijeka neophodno je bilo da uđe u novi vijek, da ponovo protumači istoriju, da smogne snage da postavi ciljeve čuvanja i skupljanja - ne zemalja, kao u prošlim vjekovima, već ljudi. Za početak su se opredijelili da to bude preko jezika, kulture, preko nesumnjivih vrijednosti za čitav ruski mir.

Poruka sa svih skupova, koji se tim povodima organizuju u raznim krajevima svijeta je : Ruski mir mora biti svijetao, dinamičan, privlačan. Znanje ruskog jezika treba da postane moderna i korisna potreba. Ruski mir nije samo sjećanje na prošlost, koliko maštanje o budućnosti. To je mašta velikog naroda, velike civilizacije, koja nosi i propagira pravdu, slobodu, pravednost, ravnopravnost, dostojanstvo, suverenitet, mašta koja živi u miru sa sobom i sa ostalim svijetom.

ПРИЛОГ



NASTAVNIK POČETNIK (III DIO)

Dobri i „loši“ nastavnici

Podučavanje je postalo komplikovan posao. Ono sve više uključuje mnogo riječi tipa inovacija, motivacija, olakšavanje (facilitacija), vođenje i sl.

Djecu nije teško voditi, odnosno usmjeravati kada počinju sa školom, jer skoro svi dolaze iz predškolskih ustanova. Međutim, kada dođe šesti i sedmi razred osjetite razliku. U pitanju je pubertet i još neke stvari. Spoljni svijet se „uvlači“ u učionicu i „proždire“ pažnju i zainteresovanost učenika za učenjem.

Ne tako davno, škola je bila izvor svih informacija. Roditelji su govorili djeci: „Pitaj nastavnika“. Danas, zahvaljujući revoluciji u telekomunikacijama, svi dobijamo informaciju u isto vrijeme i zastrašujućom brzinom.

Kada su nastavnici koji su nas podučavali počinjali da rade (prije nekih 35 godina), pretpostavljalo se da su učenici spremni da uče i da je posao nastavnika da ih određenim koracima sprovedu do sljedećeg razreda.

Razlika između tih vremena i sadašnjosti je velika. Nastavnik je imao autoritet. Podrazumijevalo se poštovanje. Učionice su bile opremljene sa redovima klupa. Nije nikome padalo napamet da se to mijenja.

Kao nastavnici današnjice mi bi trebali da radimo ono što većina nastavnika ranije nije radila. Potrebno je više pažnje obratiti na učenike i na

ono što donose u učionicu. Šezdesetih godina prošlog vijeka nastavnici su bili preokupirani podučavanjem, a ne samim procesom učenja.

Nepisana pravila tih vremena bila su sljedeća: „Ako dan počne loše, krivite učenike. Ako dan prođe dobro, hvalite nastavnu vještinu nastavnika”.

Tada je učionica predstavljala za nastavnike njihovu teritoriju. Zatvore vrata i, uglavnom, ne razgovaraju mnogo ni sa jednom odraslom osobom u toku dana. Patili su od tradicionalne nastavničke bolesti - mnogo su pričali i trošili su mnogo vremena i pažnje.

Ti „stari dobri dani“ nisu bili tako dobri. Ankete javnog mnjenja govorele su da je mali broj učenika zaista uživao u školi. Na pitanje o glavnom razočaranju u njihovim životima, mnoge odrasle osobe odgovarale su da je to škola. Da li je to trebalo da bude iznenađenje?

Podučavanje je uvijek bilo zahtjevan posao. Mnogi nastavnici nisu znali koliko je to složeno. Djeca i odrasli ne uče samo zato što ih mi podučavamo. Nema roditelja, ili poslodavca koji to ne zna. Pa ipak, nastavnici su vjerovali da djeca uče samo zato što oni (nastavnici) prolaze sa njima kroz svoj predmet.

Mnogi roditelji pitaju: „Kako možemo znati da li i kada naša djeca imaju dobrog nastavnika?“ To je neizbježno i važno pitanje. Ono predstavlja osnovu za donošenje zaključaka o cjelokupnom školskom iskustvu. Postoji velika želja da se obrazovanje pojednostavi, da se redukuje na formule i rezultate testova. Međutim, obrazovanje jeste i uvijek će biti nesređen sistem. Razlog za to su odnosi među ljudima, nade i snovi i budućnost koju čak ne možemo zamisliti. Učenicima su potrebni dobri rezultati testova, ali im je potrebnije da budu zaštićeni i pripremljeni za svijet u kojem će da žive –svijet koji je uzbudljiv i nesređen.

Za roditelje koji se pitaju da li njihovo dijete ima dobrog nastavnika i za nastavnike koji sebi postavljaju pitanje da li su dobri nastavnici, postoji lista od sedam kriterijuma. Nazivaju je „Sedam stubova mudrosti u učionici“, a manje pompezan termin je lista pod nazivom „Vodi računa o ovome“. Ona nam omogućava da vidimo šta se dešava među ljudima unutar i izvan učionice.

Sedam navika dobrih nastavnika

1. Popularisanje predmeta. Ranije je postojala pretpostavka da je rad u školi važan, da svako shvata da treba da dolazi spreman i da radi najbolje što može. U današnje vrijeme poruka koja dolazi iz kuće možda ne jača značaj škole. Poruke medija su često protiv škole. Oni poručuju djeci: „Uradite to sada i uzmite što želite. Ne čekajte, požurite, ne odlažite nagradu.“

Nastavnici današnjice moraju da krenu od pretpostavke da treba da pridobiju svoje učenike. To nije automatska kupovina. Ne možemo im samo reći da je škola važna. Moramo ih ubijediti u to. Nastavnici to rade svojim entuzijazmom, predočavajući učenicima relevantnost predmeta za njihove živote. Ako jedan predmet nije važan sada, biće to u budućnosti. Ipak, treba napomenuti da ta budućnost i nije tako daleka. To treba stalno ponavljati, baš kao i reklame na televiziji koje pozivaju gledaoce da kupuju određene proizvode. Dobar nastavnik treba da bude dobar prodavac.

2. Poznavanje predmeta. Podučavanje uz ohrabrivanje. Ništa nije važno kao poznavanje svog predmeta, bilo da se podučava čitanje u prvom razredu ili Šekspir u srednjoj školi. Nažalost, to nije i dovoljno. Naučili smo u proteklim godinama da je ohrabrivanje učenika dug put. Da bi zadovoljili visoke standarde, djeci je neophodno značajno ohrabrivanje.

Neki nastavnici se prisjećaju velikog broja testova koje su ocjenjivali i osjećaja ispunjenosti kada bi crvenom zaokružili svaki pogrešan odgovor. Imali su visoke standarde. Poput mnogih njihovih kolega, nisu dovoljno ohrabrivali učenike. Mnogi bi željeli da sada mogu da se vrate i ponovo ocjenjuju te iste testove. Proveli bi više vremena tražeći šta su učenici dobro uradili. Radili bi na građenju kvaliteta umjesto na ukazivanju slabosti.

Povećavanje učeničkog samopoštovanja nije samo po sebi dovoljno. Dobri standardi u kombinaciji sa ohrabrivanjem put su prema istinskom učenju.

3. Korišćenje različitih nastavnih stilova. Danas znamo mnogo više o ljudskom mozgu i mnoštvu puteva kojima stižemo do različitih tipova učenika i razumijevanja različitih stilova učenja. U prvim godinama rada iskusni nastavnici govore kako su mnogo predavali. Pokušavali su da postavljaju provokativna pitanja, ali nisu radili grupni rad, studije slučaja ili igranje uloga. Korišćenje audio-vizuelnih sredstava bilo je u početnoj fazi i aparati nisu bili dostupni nastavnicima. Neki od ovih problema i sada postoje.

Roditelji treba da obrate pažnju na raznovrsnost nastavnih tehnika. Da li nastavnik koristi primjere? Da li se učenici kreću ili sjede mirno? Da li su djeca pažljiva na časovima? Kakva su osjećanja njihove djece u školi i prema školi?

4. Oslanjanje na porodicu i iskustva van škole. Nekada nastavnik početnik obično nije imao ideju šta učenici sa sobom donose na čas: da li rade ili im se roditelji razvode. Nisu znali mnogo o njihovim životima izvan škole, osim ako bi to neko uzgred pomenuo. Danas o tome znamo više. Najveće istraživačke studije ukazuju da spremnost za učenje počinje kod kuće i da moramo posmatrati porodice kao partnere u obrazovanju djece.

Kao dobri nastavnici današnjice naš posao bi bio da gradimo most između porodice i škole. Informacije, ideje i ljudi treba da slobodno cirkulišu. Ne smije da postoji „skriveni kurikulum“ ni kuće, ni društvene zajednice.

5. Uključivanje učenika kao partnera prilikom učenja. Nastavnici često na kraju radnog dana učionicu napuštaju potpuno iscrpljeni. Podučavanje je težak posao, ali kada pogledaju unazad, neki od njih shvataju da su ga dodatno otežavali jer su sami radili sav posao na času (njihov i učenički). Plašili su se da traže povratnu informaciju od kolega. Vjerovatno su bili uplašeni da bi mogli reći da im se ne sviđa njihov čas.

Nekada su svi učenici morali da dovrše zadatke. Ako to ne bi uradili, bilo bi im zamjereno ili bi dobili negativnu ocjenu. Tada se tako postupalo. To je moglo dati rezultat, ili se mislilo da daje rezultat. Danas ta rutina mora da se promijeni ukoliko očekujemo da promijenimo same učenike.

Dobar nastavnik započeo bi školsku godinu tražeći da učenici razmisle šta žele da dobiju od njegovog predmeta. Očekivao bi da uče sa određenim ciljem. Ako ne bi mogli to da urade čak ni uz savjete roditelja, ili ako nisu navikli da razmišljaju o tim stvarima, naveo bi ih da o tome razmisle kao grupa.

Dobar nastavnik treba da očekuje više od svakog učenika. To „više“ ne znači više domaćih zadataka, već više uključivanja.

6. Saradnja sa drugim odraslim osobama. Kada uđete u učionicu, zatvorite vrata i rijetko pričate sa nekom odraslom osobom u toku radnog dana. Prilikom roditeljskih sastanaka u klupama su stariji ljudi, ali većinom pričate vi. Na sastancima nastavničkog vijeća uglavnom govori direktor. Kao nastavnik, vi ste “sami”.

Ovo nije put uspjeha u često obeshrabrujućem poslu nastavnika. Nastavnicima je potrebna podrška, roditeljima je potrebna podrška, zajednici je potrebna podrška. Podršku trebamo jedni od drugih.

Učenici većinom imaju veću i bolju podršku jedni od drugih nego od odraslih ljudi. Nastavnici moraju međusobno da razgovaraju i da uče jedni od drugih. Roditelji treba da dolaze u školu ne samo da bi se sreli sa nastavnikom već i sa drugim roditeljima.

7. Osigurati da učenici znaju da se o njima brine. Ključni faktor da učenici zavole školu, da uče i da budu u školi, jeste briga za učenike.

Problem današnjice nije što djeca ne uče da čitaju. Istraživanja u obrazovanju ukazuju da većina djece nauči osnove čitanja i matematike u ranijim razredima. Mnogi ne ulažu napor u starijim razredima. Jedno objašnjenje za ovo je možda istinitije danas nego ikada prije. Ako želimo da školujemo ljude, moramo zadovoljiti njihovu duboku ljudsku potrebu da osjećaju da se o njima vodi računa.

Dani „uradi to ili inače...“ predstavljaju prošlost. Djecu, kao i odrasle, treba ubjediti. Postoje laki načini da nastavnici pokažu djeci i njihovim porodicama da brinu o njima. Pisane poruke mogu da ukazuju da su djeca nešto dobro uradila. Telefonski poziv kući kada je dijete odsutno ili bolesno. Kada dijete poslije odsustva dođe u školu komentar: „Nedostajao si nam.“ Neki nastavnici to ne znaju da urade. Oni misle da treba da budu formalni i uštogljeni da bi uspostavili autoritet.

Učenici moraju da imaju osjećaj da su potrebni. To može biti težak posao u današnjem vremenu. Izgleda da mnoga djeca imaju isuviše vremena, dok se, s druge strane, čini da odrasli imaju mnogo manje. Sve više je od vitalne važnosti uključivanje djece u kućne poslove, kao i njihovo veće angažovanje u školi.

Uzbudljiv dio podučavanja predstavlja postojanje mnogo većeg broja raznovrsnih mogućnosti za učenje. Težak dio je što, uprkos svim izmišljenim načinima za uštedu vremena, osjećamo da je vremena manje nego ikad ranije.

Kada roditelji pitaju, znajući za važnost porodice u dječijem postignuću: „Da li moje dijete ima dobrog nastavnika“, možda trebamo da im odgovorimo pitanjem: „Da li vaše dijete ima dobrog roditelja?“ Ne moramo biti savršeni da bismo bili dobri, ali moramo biti tim i potrebno je da pronađemo vrijeme da bi naš posao skupa uradili.

Karakteristike „loših” nastavnika

Nastavnici započinju svoju karijeru često sa osjećajem da će, ako nisu baš „slabi“, izdržati i vremenom postati „dobri“ nastavnici.

Iako postoji veliki broj istraživanja koja ukazuju na to šta znači dobar nastavnik, interesantno je da je gotovo nemoguće identifikovati literaturu koja govori o pitanju loše nastave, odnosno o specifičnim primjerima koje bi nastavnici početnici trebalo da izbjegavaju. Jedan je nastavnik početnik rekao: „Pravo pitanje je šta ne treba biti.“ Ovdje se upoređuju opažanja o „lošim nastavnicima“ koji su prikupljeni u razgovorima sa direktorima, školskom upravom, nastavnicima, roditeljima i učenicima.

Kada studenti započinju proces studiranja u cilju sticanja nastavničkog zvanja kroz proces formalnog obrazovanja, često se nadaju da će biti „izuzetni“. Modeli na fakultetu pokazuju i inspirišu mlade nastavnike o tome šta i kako dobri nastavnici rade. Literatura obiluje takvim primjerima. Haberman opisuje nastavnika koji je „zvijezda“, Ladson-Billings nam govori o kulturno relevantnim veličanstvenim nastavnicima, Lightfoot identifikuje „dobre“ nastavnike, a Dyer ima istraživanje o deset identifikovanih crta uspješnih nastavnika.

Imidži „lošeg“ nastavnika teško se mogu naći u radovima istraživača. Jedan izvor čini tekst pod imenom „Loši nastavnici: Suštinski vodič za zabrinute

roditelje“ (Strikland, 1998). To je priručnik koji pomaže roditeljima u radu sa lošim nastavnicima i direktorima koji ih štite. Iako nije obezbijedio definiciju loše nastave, Strikland obezbjeđuje primjere u pričama koje su iznijeli učenici o svojim školama. On ističe sedam karakteristika „loših nastavnika“:

1. Nedostaje im znanja o predmetu koji predaju.
2. Imaju slabu kontrolu u učionici.
3. Ponašaju se neprofesionalno.
4. Ne mogu da odrede probleme u učenju.
5. Opsesivni su oko metode rada.
6. Fokusiraju se na pogrešne ciljeve.
7. Uopšte nemaju ciljeve.

Osobine koje treba izbjegavati i neželjeni imidž nastavnika još nisu dobro istraženi. Kao rezultat toga postoji uvjerenje da je „loše“ suprotno od „dobro“ ili nedostatak dobrih kvaliteta. Skoro svi nastavnici početnici žele da postanu veliki nastavnici. Oni većinom imaju vjere u sebe i misle da će biti izuzetno uspješni, ali to je dugoročan cilj. Na kratke staze oni, zapravo, ne žele da budu neuspješni. Žele da prežive podučavanje učenika tako da mogu da se razvijaju i imaju koristi od budućeg iskustva. Mislilo se da bi se formiranju njihovih nastavničkih identiteta moglo pomoći identifikacijom negativnih zapažanja od strane različitih činilaca. Tu se javlja i pitanje: Kada ljudi čuju da je osoba X „loš nastavnik“, koje slike sintetizuju da bi to dočarali?

Bilo bi interesantno vidjeti da li četiri glavna činioca nastave vide „loše“ kvalitete na sličan način. Da li nastavnici, roditelji, uprava i učenici dijele slične ili različite slike o lošim nastavnicima?

Prateći kvalitativne konvencije koje su postavili Bogdan i Biklen (1982) i koristili Grant i Sleeter, i McNail prilikom izrade studije koja je tražila da sve četiri grupe posebno odgovaraju na pitanja o datoj temi. Pilot studija je koristila manje strukturirana otvoreno-zatvorena pitanja koja su vodila prema generaciji standardnog seta pitanja korištenih prilikom svakog intervjua. Intervju je trajao 90 minuta (jedan na jedan). Kroz dvije faze studije napravljeno je 95 intervjua.

Rezultati

Rezultati uključuju odgovore direktora, nastavnika, učenika i roditelja na svako postavljeno pitanje.

1. Kakva je veza između sadržaja koji on podučava?

„Loši nastavnici mogu zasigurno biti razlog da djeca osjete nenaklonost prema onome što treba da urade“, smatra direktor jedne škole.

Iz odgovora na ovo pitanje proizašla su tri stava. Prvi je da loši nastavnici ne posjeduju znanje o svom predmetu tako da nisu u mogućnosti da

ga uspješno predstave učenicima. Drugi je da takvim nastavnicima nedostaju vještine prezentacije. Treći je da su časovi kod loših nastavnika neinteresantni i dosadni i da na njima učenici ne učestvuju aktivno.

2. Kako loš nastavnik priprema i predaje lekcije?

Ustaljeno vjerovanje sugerira da metodologiji loših nastavnika nedostaje jasnoće, entuzijazma, novina i da su oni fokusirani samo da se „provuku“. Jednostavno rečeno, nisu pripremljeni za svoje časove. Nastavnici i direktori koriste profesionalnije orijentisane izjave u cilju opisivanja dezorganizovanosti, poput: „nedostatak ciljeva“, „ciljevi nisu u vezi“ i „izolovano predavanje koje ne formira cjelinu“. Zabrinutost proizvodi i činjenica da se časovi recikliraju. Jedan učenik koji je ponavljao predavanja kod istog nastavnika bio je iznenađen kada je čuo tačno iste rečenice koje je već jednom slušao.

Loši nastavnici na svojim časovima koriste loše metode.

3. Koje su tehnike upravljanja učionicom loših nastavnika?

Loši nastavnici shvataju učenikovo loše ponašanje suviše lično, što rezultira ekstremnim disciplinskim stilom koji je „isuviše mlak“ ili „isuviše težak“. Iz ovoga proizilazi da dobro upravljanje učionicom leži između dvaju polova, a da loš nastavnik ne umije da nađe sredinu. Neefikasni nastavnici traže ili previše ili nimalo discipline, usljed čega oni ignorišu loše ponašanje ili stalno viču u toku časa. Ovakvi nastavnici teže da upravljanje učionicom podignu na lični nivo. Učenici imaju malo uticaja na pravila, a loši nastavnici su nedosljedni u primjenjivanju kazni, a istovremeno favorizuju određene đake.

4. Kakav je odnos lošeg nastavnika sa učenicom za vrijeme časa?

Uobičajena je zamjerka da loši nastavnici nisu vješti u odnosima sa učenicima, što pokazuje i sljedeći navod: „Spavaju za vrijeme časa. Sarkastični su i kolutaju očima.“

Ovo pokazuju da loši nastavnici često ne umiju da ostvare odnos sa učenicima na času, a kada to i urade, izgleda kao da nisu zainteresovani. Kada učenici pokušaju da se uključe u predavanje i, na primjer, postave pitanja, ovakvi nastavnici ih ili ignorišu ili se pozivaju na učenikovo loše ponašanje.

5. Kakve je odnos lošeg nastavnika sa učenicima van časa?

Van časa loši nastavnici ne znaju za učenike. Gotovo niko ne zna šta oni rade poslije časova, ali zasigurno je da nisu dostupni učenicima, roditeljima, kolegama ili upravi škole.

6. Opis ličnih karakteristika lošeg nastavnika

Loši nastavnici se često ne uklapaju u prihvaćene stilove profesionalnog ponašanja. Na primjer, veliki broj roditelja, učenika i direktora identifikuje neprofesionalno oblačenje kao ličnu karakteristiku loših nastavnika: isuviše

moderno, blještavo, aljkavo... Direktori dodaju da su loši nastavnici „nezdravi“, da im je higijena loša i da izgledaju depresivno. Sve u svemu, za loše nastavnike se smatra da imaju loše vještine komunikacije i negativan pogled na život.

7. Opis profesionalnih karakteristika lošeg nastavnika

Loši nastavnici pokazuju malo razumijevanja za učenike i moderne metode nastave. Svi se slažu da oni stagniraju, ne traže načine za sopstveni razvoj i napredak i ne žele da popravljaju svoje nastavne vještine. Takođe, stiče se utisak da ovakvi nastavnici ne vode računa o razvojnoj prirodi djece. Nastavnici i roditelji se slažu da su loši nastavnici neorganizovani.

8. Kakvi su odnosi loših nastavnika sa kolegama?

Podaci pokazuju da su loši nastavnici često rezervisani u odnosu na kolege, nisu kolegijalni u svojoj profesionalnoj praksi i imaju negativan stav kada treba da sarađuju sa kolegom: „Ne žele da sarađuju, neće kompromis, nisu timski igrači, podrivaju nastavničku profesiju i ogovaraju svoje učenike.“ Ako se loš nastavnik i privoli nekako na saradnju, ona postaje jednosmjerna i negativna. Čini se da loši nastavnici ne žele da uče i razvijaju se u svojoj profesiji. Oni su, kako je jedan direktor rekao, osobe koje ništa ne govore kada dođe do razgovora sa drugim nastavnicima.

9. Kakav odnos loši nastavnici imaju sa upravom škole?

Podaci govore da uprava škole nema mnogo direktnog kontakta sa lošim nastavnicima. Uprava kao da ne želi da se bavi lošim nastavnicima. Roditelji i učenici na to gledaju kao na ignorisanje ili neznanje o tome šta se dešava. Nastavnici su skloni da na taj odnos gledaju kao na situaciju „oni protiv nas“, u kojoj loši nastavnici pokušavaju da dobiju podršku svojih kolega protiv školske uprave. S druge strane, školska uprava posmatra loše nastavnike kao „trn u oku“, jer oni čine da roditelji i učenici krive upravu škole.

Zaključak

Biti „dobar“ nastavnik mnogo je više od neposjedovanja karakteristika „lošeg“ nastavnika. Na osnovu pitanja koja su korišćena u istraživanju napravljena je lista od deset pozitivnih savjeta za nastavnike početnike kako bi preživjeli prvih nekoliko godina rada u školi i izbjegli da budu ocijenjeni kao „loši“:

1. Podučavajte van udžbenika.
2. Podučavajte na trenutnom nivou učenika – polazite od njihovih predznanja i sposobnosti.
3. Prilikom planiranja časa: (a) povežite dnevne nastavne aktivnosti sa kurikulumom, (b) neka se časovi odnose jedan na drugi, (c) postavite jasne ciljeve.
4. Mijenjajte način predavanja iste nastavne jedinice.

5. Neka vaši učenici budu aktivni na časovima.
6. Uključite učenike u postavljanje pravila i konsekvenci.
7. Neka Vaš govor, izgled i oblačenje odaju profesionalnost.
8. Budite zdravi, pokažite energiju, entuzijizam i samopouzdanje.
9. Posvetite se kontinuiranom profesionalnom razvoju.
10. Održavajte profesionalni odnos sa kolegama i školskom upravom.

Profesionalna etika i nastavnička praksa

Svi profesionalci se suočavaju sa kompleksnim etičkim pitanjima za koje često nema unaprijed određenih pravila.

Kod pripremanja nastavnika da riješe etička pitanja trebalo bi uzeti u obzir i vrste pitanja koje muče nastavnike koji već rade.

Jedan dio uloge nastavnika predstavlja podučavanje učenika da bolje rezonuju u moralnom pogledu, ali i oni sami treba da budu dobri u tome, kao i da donose dobre odluke. U ispunjenju tog zadatka nastavnici pokazuju i kvalitete i slabosti. Mnoge slabosti uočavaju se pri rješavanju etičkih dilema kojima se trebalo baviti van škole (na fakultetima).

Postoji velika potreba za uključivanjem profesionalne etike u srž fakultetskog obrazovanja nastavnika.

Mjesto etike u profesiji

Profesije se razlikuju od drugih zanimanja jer služe kompleksnim dobrima. Od advokata se očekuje da ne služe samo interesima klijenata, već i vladavini zakona i pravde. Doktori se ne brinu samo o dužini života, već i o njegovom kvalitetu i o zdravlju zajednice, društva u cjelini i individualnih pacijenata. Socijalni radnici ne traže samo dobro za svoje klijente, već i za društvo, koje čak ponekad moraju da štite od svojih klijenata.

Dobro društva nije samo jedna stvar, već mnogo utkanih dobara. Takvo je i dobro klijenta. Štaviše, dobro klijenta može biti u konfliktu sa drugim zainteresovanim stranama ili sa društvom. Kompleksnost moralne presude u profesijama dolazi iz konflikta ovih dobara. Stoga, lista dobara koje profesija uslužuje (kao što je lista obrazovnih ciljeva) malo znači bez uspostavljenih prioriteta. Zato se etičke odluke moraju donositi gdje god se javljaju konflikti vrijednosti. Kako društvo postaje kompleksnije, profesionalci se neizbježno suočavaju sa odlukama gdje ne postoje usmjeravanja, ili gdje su tradicionalni argumenti neadekvatni.

Neki stvarni primjeri

Od zdravstvenih profesija se, prirodno, očekuje da ne otkrivaju informacije o pacijentima. Pojava side primorala je doktore da obavijeste bračne partnere HIV pozitivnih osoba o bolesti, što ih je primoralo da modifikuju svoj etički kod. Odluke su, svakako, morale biti donesene prije nego je kod modifikovan.

Obrazovanje ima slične slučajeve.

1. Nastavnik traži da vidi roditelja jednog učenika zbog problema u njegovom ponašanju, otkriva kod djeteta znakove stresa i straha, kada ono uplakano obećava da to više neće uraditi, dok majka, povlačeći ga za uši, ljutito kaže: „Postaraćemo se da tako i bude.“ Ovakvi slučajevi nisu neuobičajeni. Šta da uradi nastavnik?

2. Učenici u odjeljenju se svađaju u vezi sa ratom u bivšoj Jugoslaviji. Pokrenuto je priča o etničkom čišćenju.

3. Šta može da se uradi po pitanju religijskih praznika?

4. Roditelj se žali na nastavnika govoreći da direktor ne radi ništa oko njegove žalbe i da će potražiti pomoć u ministarstvu.

Promjenjive okolnosti čine da donosimo nove odluke. Promjene nastaju u multikulturnom društvu, u tehnologiji, u politici i u društvenim očekivanjima. Stoga treba preduzeti određene aktivnosti u težnji ka kompleksnim dobrima u situacijama koje ne možemo predvidjeti.

Teško je, ako ne i nemoguće, upotrebiti uopštene principe za moralne radnje, jer opseg i kompleksnost promjenjive prirode situacija u kojima moramo moralno da djelujemo znači da nikada nećemo biti u mogućnosti da upotrebimo jednu, sveobuhvatnu radnju vođenu principima. Dodatno otežava zadatak i činjenica da ćemo ova pravila morati primjenjivati na veoma različite ljude.

Zakon daje precizne instrukcije šta da uradi nastavnik u slučaju zlostavljanja djeteta. Ono što učenici u afektu kažu nastavnicima traži profesionalni sud onih koji su obučavani za te situacije (a to su socijalni radnici, ne nastavnici).

Minimum standarda nije dovoljan za etičko donošenje odluka. Nije dovoljno podučavati pravila. Neophodno je da profesionalci budu osjetljivi za uzroke tih pravila, samim tim i za istinska očekivanja.

Uloga je profesionalca da donosi kompleksne etičke sudove koje zahtijevaju određene okolnosti kao dio njihovog svakodnevnog posla. Kada zaposlite profesionalca, zapošljavate i njegov moralni kodeks.

Profesija mora postaviti sopstvene moralne standarde. Ovo neće uključiti samo zamišljeni etički kod, već će odlučivati i kada prekršaji koda

ukazuju da profesionalac nije spreman za praksu. Samoregulacija je u mnogim profesijama sredstvo za postavljanje standarda. Međutim, profesionalci će se odreći svoje autonomije ako su indiferentni prema etičkim problemima, jer zbog moralne greške javnost uvijek traži veću kontrolu.

Obrazovanje kao etička praksa

U odnosu na uobičajene etičke zahtjeve nastava ima posebne osobine. Prva je da je škola jednim dijelom namijenjena moralnom razvoju i moralnom obrazovanju učenika. Srednjoškolski nastavnici se ponekad opiru ovoj ideji, uvjeravajući nas da bi moral trebalo razvijati kod kuće. Ovo nas dovodi do sljedećeg: škole ne mogu biti neutralne prema moralnim pitanjima i ne bi ni trebalo pokušavati da to budu. Funkcija škole kao institucije u društvu ima određene vrijednosti: istina, poštenje i poštovanje prema drugim osobama. Ona služi i drugim vrijednostima, bez obzira na to da li to nastavnici žele ili ne. Položaj nastavnika u učionici i na školskom igralištu podrazumijeva odnos prema vlasti, svojini, uvažavanju drugih osoba i shvatanju kako se na najbolji mogući način troše nedovoljni resursi poput nastavničkog vremena. Pri ocjenjivanju se zahtijeva od nastavnika da budu izuzetno pravični i nepristrasni.

Nastavnici stoga donose sudove koje učenici vide i koji će često morati biti opravdani samim učenicima. Tu leži karakteristika nastavničke moralne pozicije. Ne samo što moraju da donose moralne odluke poput drugih profesionalaca, već moraju imati i kompetentno opravdanje za njih. Nastavnik treba da bude lider u argumentima. Da bi podučavali učenike da dobro argumentuju, nastavnici sami moraju biti izvrsni u tome. Ako to odbiju da rade, oni podučavaju nešto što je nepošteno, te stoga nema dobre osnove za razvoj morala. U toj situaciji nastavnički zahtjevi se utemeljuju na pijesku koji talas kritičkog nadzora može lako isprati.

Pošto je njihova uloga da podučavaju učenike da budu bolji u moralnim izborima, i sami nastavnici moraju biti dobri u tome.

Ovo nas dovodi do drugog puta u kojem je nastavnička moralna pozicija različita od drugih profesija. Pošto nastavnik predstavlja osobu koja preuzima odgovornost za učenje drugih, javljaju se dvije moralne dileme. Prva se odnosi na respektovanje autonomije, a druga na respektovanje razboritosti učenika. Ove stvari su od fundamentalnog značaja. Duga je tradicija dokazivanja da su razvijanje razboritosti i autonomije osnovni ciljevi obrazovanja, te da oni jedini mogu načiniti obavezno obrazovanje opravdanim. Takođe, postoje argumenti da razboritost i autonomija leže u osnovama moralnosti. Pitamo

se zajedno sa Platonom i Kantom šta je to sa čovječanstvom, koje kaže da je pogrešno ubijati ljude, a da nije pogrešno ubijati životinju ili bakteriju. Odgovori koji dolaze i idu preko zapadnjačke misli (i ne samo zapadnjačke) govore da smo racionalni, da biramo na osnovu razuma, da sami određujemo svoje vrijednosti i živimo po njima.

Da prvo pogledamo autonomiju. Svaki učenik daje pravo svom prosuđivanju, svojim vrijednostima i uvjerenjima i želi da ih nastavnik uvaži. Međutim, nastavnik ima obavezu da promijeni ono što učenik misli, da ga pokrene prema adekvatnijem razumijevanju i prosvjetljenijoj praksi. Kako nastavnik može uvažavati učenika kao osobu, a istovremeno pokušavati da ga promijeni? Ovo je osnovna etička dilema podučavanja.

Da vidimo šta je sa razboritošću. Nastavnik ima obavezu da poštuje rezonovanje svojih učenika i da ih tome podučava. Nastavnici stoga moraju da izlože argumente učenicima. Pokušavamo da budemo nepristrasni, a ne samo izričiti; da metodama dolazimo do zaključaka; da navedemo učenike da sami izgrade vlastite stavove.

Dok je Pijaže bio popularan, uobičajen odgovor bi bio da učenici osnovnih škola u najmanju ruku još nisu razboriti ili samostalni. Sada znamo da nije bio u pravu i da čak mala djeca mogu biti veoma razborita.

Postoje etičke dileme u srcu samog podučavanja i nastavnicima bi trebalo pomoći da ih osjete i da se uhvate u koštac sa njima. Ovdje se značajno upliću i nastavne metode. Neophodno je naglasiti izuzetnu važnost brige za razboritost i autonomiju učenika. Ona obezbjeđuje osnovu nastavničke moralnosti.

Treća stvar u kojoj se nastavnici razlikuju od većine drugih profesija jeste što su im većina klijenata djeca. Ovo izaziva komplikacije, koje su ponekad izražene u pitanju: „Ko su nastavnikovi klijenti?“ Bolje je priuipitati koja su prava djece, roditelja i staratelja, škole, zajednice i države u učestvovanju prilikom odlučivanja o njihovoj budućnosti. Tačno je da sve profesije moraju da imaju posla sa konfliktima među zainteresovanim stranama. U obrazovanju konflikti nisu samo između konkurentnih interesa već i između različitih prava u cilju određivanja šta je u interesu djece. Sa ovakvim pitanjima imamo posla u filosofiji obrazovnih predmeta.

Koje se moralne dileme tiču nastavnika

1. Najčešća zajednička dilema je šta da se radi kada pretpostavljeni pogrešno postupe. Pitanja idu od izbora udžbenika i nastavničkih zamjena, preko različitih varanja (poput zloupotrebe školskih fondova i opreme), pa do ozbiljnih slučajeva neprikladnog kažnjavanja i rizika fizičkog povređivanja učenika. Problemi obično nisu u tome da li su njihovi pretpostavljeni pogriješili, već u odlučivanju šta bi trebalo raditi u ovakvim situacijama.

2. Pojavljaju se i problemi po pitanju kurikuluma. Stvari idu od toga da nastavnici misle da nije njihov posao da podučavaju određena pitanja, do zabrinutosti zbog standarda i kvantiteta materije koju treba preći. Nastavnici obično nisu moćni da djeluju u ovakvim slučajevima, što utiče na moral i samim tim etičku opreznost. Pod ovom tačkom bi mogla biti pomenuta i pitanja koja se tiču nastavnih metoda.

3. Nastavnike brine i nekompetencija, loša predavanja i greške njihovih kolega. Takve kolege se ponekad vide kao lijene, osobe koje ne uspijevaju da ažuriraju ili poboljšaju svoje časove. Ponekad su njihovi nastavni metodi loši, čak psihološki štetni. Ovakve stvari rađaju konflikte lojalnosti. Frustracije na neaktivnost pretpostavljenih, stalno sređivanje situacija u odjeljenju drugog nastavnika ili ponovno predavanje o materiji koju je trebalo naučiti u nižim razredima vodi ih da traže prostor za akciju, često neuspješnu. Pogrešne stvari izvan učionice pokrivaju širok opseg radnji poput korišćenja školskih sredstava i telefona, sitnih krađa, ispijanje alkohola sa maloljetnim učenicima, uzimanje bolovanja kad za to nema potrebe i javno ponižavanje škole ili njenog osoblja. Ove stvari postaju teže kada postoji konflikt lojalnosti, na primjer, kada je član osoblja koji je učinio grešku prijatelj (sličan je konflikt kada je učenik koji napravi grešku dijete našeg prijatelja ili nastavnika koji je prijatelj).

4. Nezadovoljavajući odgovor na problem koji treba da otkloni neki drugi odsjek. Na primjer, nastavnik, u skladu sa zakonom, prijavi fizičko zlostavljanje ili sumnju na seksualno zlostavljanje, a određene službe ne urade ništa po tom pitanju. Dijete može da bude uplašeno što je to sve reklo nastavniku, a nastavnik ga teško može uvjeriti da niko neće saznati da ga je ono informisalo ili da će zlostavljanje biti zaustavljeno.

5. Učenik se loše ponaša izvan škole. Kada bi trebalo reći policiji? Roditeljima? Direktor? Ostaviti stvar takvom kakva jeste predstavlja preuzimanje moralne odgovornosti za nešto što znamo da će se uraditi. Javljaju se pitanja povjerenja i povjerljivosti, kao i reakcije nekih drugih prestupnika. Ovo bi trebalo biti ostavljeno građanskoj dužnosti i budućim konsekvencama nezaustavljanja prestupništva.

6. Postoje i pitanja povjerljivosti. Dijete otkrije nešto što može imati veliki uticaj na obrazovanje, poput nevolja kod kuće. Ako nastavnik otkrije to drugim nastavnicima, koji još i predaju u tom odjeljenju, dijete će vjerovatno shvatiti da oni znaju, razvijaće loše mišljenje prema autoritetima i neće htjeti da potraži pomoć od njih. Princip čuvanja povjerenja takođe kreira problem kada učenik koji je u nevolji odbija da ide kod onih koji mogu pomoći.

7. Odnosi sa učenicima. Ovi problemi mogu da proisteknu iz bilo čega: prijateljstvo sa učenikovim roditeljima, igranje u istom fudbalskom timu,

sklapanje personalnih prijateljstava sa učenicima, neprikladno ponašanje poput pijenja u kafiću sa učenicima i, ekstremno, izlaženje i mogući seksualni odnosi. S druge strane, kod nastavnika postoji briga kako da se zaštite od rizika odbijanja zahtjeva i još gore od opasnosti da izgledaju hladni, neprijateljski i nezabrinuti za svoje učenike.

8. Postoje i etički problemi u zbornici. Šta bi nastavnik trebalo da radi u slučaju konstantnog potcjenjivanja, predrasuda i ogovaranja od strane direktora ili drugog osoblja? Da li nastavnik ima drugačiju odgovornost ako je član grupe koja je napadnuta?

9. Etika inovacije. Nastavnici su s pravom zabrinuti zbog povremenog pristupa inovacijama (tek da se nešto proba da se vidi da li će raditi). Uočeni problemi su neuspjeh u razgovoru po pitanju inovacija, istraživanje iskustava drugih, prikladno procjenjivanje inovacije i mogućnosti izlječenja ako inovacija ne uspije.

10. Dileme o prioritetima. Tiču se pravednosti i slabih resursa. Dobro je poznato da se glavna pitanja odnose na socijalnu pravdu u obrazovanju. Velika pitanja se obično reflektuju u malim slučajevima, gdje se nastavnici bore da pronađu rješenja.

11. Etika pokornosti, potčinjenosti i kompromisa. Može li ikada biti u redu uraditi nešto što je pogrešno? Bailis tvrdi da ne može biti moralne obaveze da se pokori neetičkom naredjenju. On dodaje da stvar nije tako laka, već vrlo kompleksna. Koje su neslaganja opravdana ako nastavnici odbijaju nastavu? Kompromisi uključuju ljude da prihvate da urade manje od onoga što misle da moraju. Odluke osoblja mogu biti protiv nastavnikovog pokušaja traženja alternativa. Odbijanje njihovog prihvatanja ugrožava proces donošenja odluka. Slično tome etika sastanaka kreira pitanja o taktikama. Kada oponenti zloupotrebljavaju procedure, rade na ljudskim slabostima i generalno igraju prljavo, koji je pravičan odgovor? Da li pristojna osoba mora izgubiti? Savjet je da treba ostati čist.

12. Neslaganje sa ideologijom poslodavca. Ovaj slučaj vrijedi pomenuti odvojeno. U državnim školama neslaganje sa ministrom se obično rješava putem sindikata. Nastavnici su primorani da odluče da li da istraju ili da se bore, da ostanu na stanovištima ili da se pokore ili da izađu iz toga. Naravno da su ovdje relevantna i pitanja demokratije.

Pomoć nastavnicima prilikom donošenja moralnih odluka

Nastavnici bi trebalo da budu u stanju da odgovore razložno i racionalno na pitanja u vezi sa kojima se konfrontiraju, nakon što konsultuju kolege i druge da bi mogli podržati stanovište.

Sjetimo se snage koju nastavnici imaju. Oni veoma brinu za svoje učenike (brigu koju treba pažljivo jačati, a ne frustrirati). Imaju sposobnost da se uključe i razumiju moralni argument. Imaju određeni broj godina iskustva u rješavanju moralnih dilema, te jaku predanost da rade ono što je ispravno i vjeruju u sopstveni integritet.

Ipak, oni imaju i određene slabosti. Ovakvi nastavnici nisu dobrodošli da podučavaju učenike moralu i kako da se nose sa moralnim dilemama.

Prve tri navedene tačke su netačna uvjerenja o prirodi moralnosti i moralnom argumentu.

1. Vjeruje se da je moralnost povezana sa kulturom. Argumenti nisu uvijek konzistentni sa ovom tvrdnjom.

2. Drugi vjeruju u individualni relativizam (moralno vjerovanje je samo stvar mišljenja).

3. Često se vjeruje da relativizam podrazumijeva moralni skepticizam (da je moralni argument besmislen i da je nemoguće razlučiti razlike mišljenja).

4. Vjerovanje da moralni principi nemaju izuzetaka. Zaista postoje neki principi koji nemaju izuzetaka: ne treba da mučimo dijete zbog našeg užitka prilikom posmatranja mučenja. Ako postoje i drugi istinski fundamentalni principi, onda oni neće imati izuzetaka. Međutim, svaki drugi princip ima izuzetke, kada je u sukobu sa fundamentalnijim principom. Nastavnici teže mišljenju da izuzetak od principa dokazuje da je on pogrešan.

5. Površne analize moralnih situacija nastaju iz nedostatka osjećaja morala u situacijama kojima se bavimo.

6. Tendencija ili, kako je Ketii Forester zove, grubo iskorišćavanje, govori u smislu ograničenog broja kratkoročnih konsekvenci, posebno konsekvenci za same nastavnike ili za njihove škole. Na primjer: „Ako istražimo ovu pritužbu, reputacija škole biće ugrožena. Ako dozvolimo ovu promjenu, bićemo napadnuti zahtjevima drugih učenika koji žele promjene.“

7. Primitivne moralne teorije. Moralna teorija je pogled o tome kako bi trebalo odlučiti šta da uradimo ili šta je dobro da uradimo. Dobro poznat primjer je klasična korist, mišljenje da bi uvijek morali djelovati tako da proizvodimo najveću moguću radost za najveći broj ljudi. Ovo se stavlja kao osnovni princip, koji ne zavisi ni od jednog drugog i stoga ga bez izuzetka treba primijeniti na sve situacije. Druga je Kantova deontološka teorija - morali bi djelovati od principa dužnosti, onako kako može da prihvati bilo koja racionalna osoba. Slijedi etika brige - trebalo bi izbjegavati moralni argument i, iznad svega, fundamentalne principe, i jednostavno djelovati na osnovu naše prirodne brige prema onima sa kojima treba da radimo.

Nema ničeg primitivnog u ovim teorijama. One su testirane i pročišćene u svjetlu njihovih sposobnosti da riješe dileme na intuitivno prihvatljive načine, a korišćene su i da razriješe dileme gdje nemamo intuiciju.

Nabrojane primitivne teorije nisu prošle ovakva pročišćavanja, ali su prihvaćene relativno povremeno, često kao rezultat nastavnikovih iskustava kod kuće ili u školi. Često se pojavljuju kada nastavnici pokušavaju da opravdaju svoje odluke učenicima. Na primjer: odbijanje učenčkih pritužbi da odluka o ocjeni nije fer.

8. Predrasude: rasne, religijske, kulturne, polne i seksualne orijentacije i dalje opstaju u nastavnicima. Tako da se mora uzeti u obzir i antiintelektualizam i cinizam vlasti.

9. Oslanjanje na uloge ograničavanja odgovornosti. Određeni komentari, poput: „Ja sam nastavnik, a ne socijalni radnik. To je uloga roditelja. To je posao vlade“, mogu iskazivati opravdanu zabrinutost da nastavnici nisu trenirani niti da imaju vremena da urade sve što bi trebalo za svoje učenike. Korišćenje uloga za određivanje prioriteta svakako je odbijanje odgovornosti za uticaj nečijih radnji na druge i na društvo u cjelini.

10. Oslanjanje na pravila, bez obzira na to odakle dolaze. Postoji tendencija da se dâ minimalna saglasnost regulativama i da se na to gleda kao na određivanje limita moralne odgovornosti.

11. Nedostatak znanja o određenim pitanjima. Slabosti univerzitetske pripreme nastavnika (zbog nedostatka vremena) ostavljaju naše nastavnike neukima o standardima o lojalnosti, poštenju i otvorenosti, obavezama prema zainteresovanim stranama, konfliktu interesa, odgovornosti za profesiju, socijalnoj pravdi i jednakosti, obrazovanju i takmičenju, vlasti i obrazovnim ciljevima.

Šta se može uraditi po pitanju ovih slabosti?

Nije se pokazalo korisnim navaljivanje na nastavnike da uvijek imaju na umu ciljeve obrazovanja i njihovo ohrabrivanje da postanu kompetentniji i marljiviji. Set ciljeva (ista je stvar i izjava kojem dobru nastavnici služe) može inspirisati, ali je jasno da profesionalna etika treba da pokrije cijeli moral, što je šire od traganja za individualnim profesionalnim dobrima.

Odgovor može da se krije u relaciji aktivnosti koje mogu da se preduzimaju u zavodu za školstvo i u školama. Po pitanju etike bitno je razvijanje etičkog koda. Ove aktivnosti je najbolje raditi u malim grupama. Pošto kôd pomaže nastavnicima da odrede svoje ponašanje, važno je da su oni odani duhu onoga što treba da se ostvari. U malim grupama nastavnici imaju uticaj na finalni proizvod, tako da imaju i osjećaj njegovog posjedovanja. Još

je važnije da su njihove ideje dio diskusije, oni su subjekat saradnje i razvoja ili izazova. Nema mnogo beneficije u plenarnim sesijama u cilju dobijanja sveukupne školske politike. Što je grupa veća, nastavnik ima manje kontrole nad procesom.

Etički kod nastavnika

Osnovna namjena

Osnovna namjena ovog koda je da:

- jasno navede glavne vrijednosti koje upravljaju praksom i ponašanjem nastavnika u školama;
- omogućiti profesiji da afirmiše svoju društvenu odgovornost;
- promoviše društveno povjerenje u nastavničku profesiju.

Nastavnici obezbjeđuju iskustva koja učenike inspirišu i olakšavaju im učenje. Oni su jedna integralna i značajna snaga u osiguravanju razvoja i blagostanja jednog kreativnog, produktivnog i demokratskog društva.

Nastava, kao profesija podržavana je vrijednostima integriteta, uvažavanja i odgovornosti.

Nastavnici na svojoj kritičkoj poziciji povjerenja i uticaja (koji narasta iz njihovih odnosa sa učenicima, roditeljima i kolegama) predani su djelovanju koje donosi ugled kako njima samima tako i nastavničkoj profesiji.

Nastavnici demonstriraju profesionalni integritet tako što:

- konzistentno djeluju u javnom interesu;
- njeguju profesionalni odnos sa učenicima;
- nastupaju pošteno i dostojanstveno u odnosima sa učenicima, obrazovnom zajednicom i javnošću;
- poštuju kolektivne interese profesije.

Nastavnici djeluju sa dignitetom, brigom, pažnjom i učtivošću

Nastavnici demonstriraju uvažavanje tako što:

- rade sa učenicima pravedno i nepristrasno;
- jednako tretiraju one sa kojima rade;
- rade sa roditeljima kao sa partnerima u obrazovanju učenika;

- čuvaju informacije koje su dobili tokom profesionalne prakse povjerljivim, osim u slučajevima kada je njihovo otkrivanje traženo od strane zakona.

Nastavnici prihvataju odgovornost u cilju promovisanja i obezbjeđivanja kvalitetne nastave i učenja za sve učenike

Nastavnici demonstriraju odgovornost time što:

- ostaju privrženi standardima profesionalne prakse;
- zalažu se za učenje koje promoviše profesionalno znanje, praksu i dogovor.

Četiri fundamentalna principa

Profesionalna interakcija nastavnika vođena je od strane četiri fundamentalna principa:

Autonomija – tretirati ljude sa pravima koja moraju da se poštuju i brane.

Pravednost – dijeliti moć i sprečavati zloupotrebu moći.

Odgovorna briga – raditi dobro i minimizirati nanošenje štete drugima.

Istina – biti pošten prema drugima i prema samom sebi.

Obavezivanje prema učenicima

Primarna profesionalna obaveza registrovanih nastavnika je prema onima koje podučavaju. Nastavnici njeguju kapacitete svih učenika da razmišljaju i djeluju na razvijanju samostalnosti i bore se da ohrabre poštovanje osnovnih vrijednosti demokratskog društva.

Nastavnici će se boriti da:

- ne izvrgavaju učenike ponižavanju ili potcjenjivanju;
- ne kažnjavaju učenike nepotrebno, grubo ili nepravično;
- ne narušavaju učenikovu intimu bez dobrog razloga;
- zaštite učenike od zadijevanja i pritisaka od strane interesnih grupa;
- ne pokušavaju nikakve forme seksualnih ili drugih neprikladnih odnosa sa učenicima;

- pomognu učenicima da prepoznaju propagandu i druge forme ubjeđivanja;
- razvijaju i održavaju profesionalne odnose sa učenicima zasnovane na najboljim interesima učenika;
- zasnivaju svoju profesionalnu praksu na kontinuiranom profesionalnom usavršavanju, najboljim mogućim znanjima sadržaja kurikuluma i pedagogije, skupa sa njihovim znanjem o onima koje podučavaju;
- prezentuju svoj predmet sa informisanog i balansirano stanovišta;
- ohrabruju učenike da razmišljaju kritički o značajnim društvenim pitanjima;
- upravljaju se prema različitim potrebama učenja kod različitih učenika;
- promovišu fizičko, emocionalno, društveno, intelektualno i duhovno blagostanje svojih učenika.

Obavezivanje prema roditeljima/starateljima i porodici

Nastavnici shvataju da rade u saradnji sa roditeljima/starateljima i porodicom, ohrabrujući njihovo aktivno uključivanje u obrazovanje njihove djece. Respektujući pravo roditelja/staratelja na konsultacije o blagostanju i progresu njihove djece, profesionalne odluke se uvijek moraju donositi sa stanovišta najboljeg interesa učenika.

U odnosima sa roditeljima/starateljima i porodicom nastavnici će se boriti da:

- ih uključuju u donošenje odluka u vezi sa obrazovanjem njihove djece;
- uspostave otvorene, poštene i učtive odnose;
- respektuju njihovu privatnost;
- poštuju njihova prava na informaciju o njihovoj djeci, osim ako se prosudi da to nije u najboljem interesu djece.

Obavezivanje prema društvu

Nastavnicima je društvo dalo povjerenje i odgovornost, sa očekivanjem da će oni pomoći da se učenici pripreme za život u društvu u najširem smislu.

- U ispunjavanju svojih obaveza prema društvu, nastavnici će se boriti da:
- aktivno podržavaju politike i programe koji promovišu jednake mogućnosti za sve;

- kolegijalno rade da razvijaju škole, koje su obrazac demokratskih ideala;
- podučavaju i modeluju one pozitivne vrijednosti koje su široko prihvaćene u društvu i da ohrabruju učenike da ih primjenjuju i kritički cijene njihov značaj.

Obavezivanje prema profesiji

U uvjerenju da kvalitet usluga nastavničke profesije utiče na naciju i njene građane, nastavnici će ispoljiti svaki napor da održe i podignu profesionalne standarde, da promoviraju klimu koja ohrabruje profesionalno prosuđivanje i da postignu uslove koji privlače osobe vrijedne povjerenja u profesiju nastavnika.

U ispunjavanju obaveza nastavničke profesije, nastavnici će se boriti da:

- unaprijede interesovanja za nastavničku profesiju kroz odgovornu etičku praksu;
- posmatraju sebe kao osobe koje uče i koje su uključene u kontinuirani profesionalni razvoj;
- budu iskreni kada daju izjave o svojim kvalifikacijama i kompetencijama;
- doprinose razvoju i promovisanju zdrave obrazovne politike;
- doprinose razvoju otvorene i profesionalne kulture;
- tretiraju kolege i saradnike sa poštovanjem, radeći kooperativno i kolegijalno sa njima u cilju promovisanja učeničkog učenja;
- pomažu nastavnicima početnicima;
- respektuju povjerljive informacije o kolegama, osim ako zakon ne traži suprotno;
- javno progovore ako je ponašanje kolega ozbiljno prekršeno u odnosu na ovaj kod.

O etičkom kodu

Profesionalni etički kod poput ovoga je javna izjava profesije o njenim zajedničkim etičkim principima i kako ih treba primjenjivati u cilju promovisanja najviših standarda profesionalnog servisa.

Principi treba da edukuju, motivišu i inspirišu članove profesije. Kod je istovremeno i izjava učenicima, roditeljima i širem društvu o onome šta se može očekivati od registrovanih nastavnika po pitanju njihovih profesionalnih uloga. Trebalo bi priznati da se visoki etički standardi najpotpunije postižu od

strane praktičara kada te standarde zapažaju poslodavci, roditelji, učenici i zajednica.

Široko rasprostranjeno očekivanje javnosti u našem promjenjivom i raznovrsnom društvu je da će nastavnici u školama i predškolskim ustanovama tretirati ljude na fer način, respektovati njihovu autonomiju i pokazivati brigu prema onima koje podučavaju.

Kod nije samo set pravila koje cjelishodno treba posmatrati. Njegova primjena zahtjeva interpretaciju u svjetlu prilika kod teških situacija i nastavničke potrebe da prepoznaju tenzije između različitih principa koje treba ublažiti. Iz ovog razloga, možda ne postoji nijedna sigurna solucija za određene teškoće, ali nastavnici bi trebalo da uzmu u obzir da li su njihove radnje u skladu sa ovim principima.

Kod je inspirativan u svojoj namjeri. Poput drugih profesionalnih kodova, može se koristiti kao osnova za etičko ponašanje nastavnika i može poslužiti kao tlo za žalbe ukoliko nastavnička praksa ne ide u korak sa ovakvim standardima.

Ovaj kod bi trebalo tretirati kao živ dokument sa širokom primjenom u profesionalnoj praksi. Njegovu upotrebu ne bi trebalo ograničavati na rad sa teškim pitanjima. Trebalo bi ga tretirati kao obrazovno oruđe (da pomogne profesiji da definiše i redefiniše sopstvene vrijednosti i da pomogne individualnim nastavnicima da budu konstantno svjesni etičkih tenzija prilikom podučavanja, te da im pomogne da razviju principijelne načine rješavanja ovih tenzija). Ovaj proces bi trebalo započeti sa nastavnicima studentima i produžiti ga kroz cijeli profesionalni život.

Osvrnimo se unazad zbog prisjećanja na naše sjajne nastavnike, ali i za zahvalnost onima koji su dodirnuli naša ljudska osjećanja. Kurikulum je neophodan sirovi materijal, ali toplina je vitalni element za uzgajanje biljke kao i za uzgajanje duše svakog djeteta.

Karl Jung

IZVORI

<http://www.education-world.com/>

<http://www.nswtf.org.au/>

<http://www.kiwiblog.co.nz/>

<http://www.det.nsw.edu.au/>

The New Zealand Herald

Landson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers*. Jossey-Bass: San Francisco.

Lightfoot, S.L. (1983). *The Good High School*. Basic Books: New York.

Dorothy Rich, Seven habits of good teachers today

Strickland, G. (1998) *Bad Teachers: The Essential Guide for Concerned Parents*. Pocket Books: New York, NY.

Yerrick, R., Parke, H., and Nugent, J. (1997) Struggling to Promote Deeply Rooted Change: The Filtering Effect of Teachers' Beliefs on Understanding Transformational View of Teaching Science, *Science Education, Vol. 81*, 137-159.

Noble, A. J. & Smith, M. L. (1994). Old and New Beliefs about Measurement-Driven Reform: "The More Things Change, the More They Stay the Same." National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 228)

Priredio: *Goran TERZIĆ*

ПРИКАЗИ



**Prof. dr Ratko Đukanović: „Andragogija”,
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2008.**

Naučna monografska publikacija prof. dr Ratka Đukanovića „Andragogija” predstavlja izrazito važan doprinos razvoju i daljem utemeljenju pedagoško-andragoške misli posebno u Crnoj Gori, a zasigurno i sveukupnoj andragoškoj nauci. Publikacija u punoj mjeri prati savremene trendove obrazovnih sistema razvijenih društava i sa naučno-stručnog stanovišta razmatra problematiku doživotnog učenja – koja posljednjih decenija postaje jedna od centralnih obrazovnih tema, ali i tema sveukupnog razvoja društva i civilizacijskih tokova. Gotovo svi značajniji univerziteti širom svijeta, te vladine i nevladine organizacije posljednjih godina vode ospežne naučne rasprave o zaživljavanju principa doživotnog ili cjeloživotnog učenja kao temeljnog principa obrazovanja individue. Slijedeći obrazovnu filozofiju cjeloživotnog učenja, prof. Đukanović jasno naglašava da je doživotno učenje imperativ i preduslov sveukupnog razvoja ličnosti, njene socijalne emancipacije, ali i kulturnog i ekonomskog napretka društva.

Ova monografska publikacija pruža pedagoškoj, te sveukupno prosvjetnoj javnosti, mogućnost informisanja o savremenim tokovima razvoja obrazovanja odraslih, modelima njegovog unaprijeđenja, te rezultatima naprednih istraživanja u domenu andragogije. Kompleksnost i kvalitet ove knjige svakako predstavlja i činjenica da se problematici obrazovanja odraslih prilazi multidisciplinarno i da su stručno-naučne misli prof. Đukanovića duboko utemeljene u filozofiji, brojnim pedagoškim i sociološkim disciplinama, te psihološkim disciplinama koje tretiraju pitanja razvoja i zrelosti ličnosti. Andragoški pogledi ovdje iznešeni u punoj mjeri podržavaju aktuelne tendencije XXI stoljeća o važnosti stalnog unaprijeđenja tehnoloških kompetencija neophodnih za kvalitetno pozicioniranje individue na tržištu rada, ali i o važnosti sveukupne sazajne i afektivne motivacije čovjeka za daljim samoizgrađivanjem.

Autor u svojim razmišljanjima o problematici obrazovanja odraslih sa puno senzibiliteta prilazi ličnosti čovjeka, uvažavajući potrebu za drugačijim odnosom prema odraslom čovjeku koga obrazujemo, u odnosu na način na koji obrazujemo mlađe generacije. Razrađujući posebnu metodiku rada sa odraslima, te elaborirajući andragoški ciklus, prof. Đukanović u punoj mjeri iskazuje jasnu tendenciju poštovanja i očuvanja integriteta ličnosti odrasle osobe koja je uključena u proces učenja. Čini se s punim pravom, autor se kritički osvrće i na široko rasprostranjenu tendenciju da je obrazovanje odraslih dominantno određeno potrebama rada, a da se pri tom zanemaruju ili barem djelimično marginalizuju ostale važne obrazovne potrebe čovjeka, poput potrebe za kulturnim i umjetničkim spoznajama, razvojem građanske svijesti, te podizanjem nivoa kvaliteta društvenog života. Balans fizičke, mentalne, emocionalne i duhovne komponente života čovjeka nije potreba samo individue u razvoju, tj. djece i mladih, već svakako i odraslog čovjeka. Prof. Đukanović u svojim andragoškim promišljanjima u punoj mjeri podržava savremeno viđenje „odraslog učenika” koji u procesu učenja ima jasnu potrebu da zna šta uči i zašto nešto uči, da ima potrebu da samoodređuje sopstveni proces učenja, da je u prilici da novostečena znanja poveže sa sopstvenim životnim iskustvima, te da mora prepoznati puni smisao i funkcionalnost vještina i znanja koja stiže. Slijedeći navedene principe, autor edukatorima koji se bave obrazovanjem odraslih savjetuje maksimalnu aktivizaciju odraslih u procesu učenja, obezbjeđivanje klime u kojoj će se odrasli osjećati sigurnim u procesu učenja i iznošenja sopstvenih ideja i zamisli, kreiranjem mogućnosti za praktičnu primjenu naučenog, aktivnu razmjenu mišljenja sa članovima u grupi, te kreiranjem mogućnosti za učenje kroz istraživanje i rješavanje problema. Ili jednostavnije rečeno, autor edukatora odraslih vidi prije svega u ulozi „menadžera ili facilitatora procesa učenja”, a tek poslije toga u ulozi izvora znanja. Posebno značajnim nam se čini autorov stav o važnosti samo-evaluacije postignuća odraslih u procesu učenja – jer se, s jedne strane, takvim nastojanjem može podstaći razvoj intarzične motivacije kod „odraslog učenika”, dok se s druge strane, na taj način iskazuje puno poštovanje ličnosti odraslog u procesu učenja.

Udžbenik prof. Đukanovića sveobuhvatno tretira andragošku problematiku, počev od ciljeva i sadržaja obrazovanja odraslih, organizacionih modela obrazovanja odraslih, temeljnih principa učenja odraslih, specifičnosti nastavnog rada sa odraslima i nastavnih metoda, te sistemom o organizacijom obrazovanja odraslih. Svoje višegodišnje naučno i stručno iskustvo u obrazovanju odraslih autor je pretočio u gotovo neprekidan niz savjeta, instrukcija, strategija rada sa odraslima. Jasno naglašava potrebu zajedničkog planiranja procesa učenja odraslim, potrebu razvoja mehanizama zajedničkog

definisanja ciljeva učenja za odraslu osobu, te dizajniranju specifičnih i diferenciranih metoda i oblika rada u skladu sa potrebama i mogućnostima „odraslog učenika”. U skladu sa savremenim obrazovnim tendencijama, autor se u značajnoj mjeri zalaže za uvođenje spektra različitih mogućnosti izbora sadržaja, oblika i metoda rada koje će biti na raspolaganja odraslom u procesu učenja. Kroz cijelu knjigu prof. Đukanovića provijava jedna jednostavna i nadasve tačna pedagoška činjenica, a ona glasi – samoinicirano učenje svakako traje duže i njegovi efekti su višestruko prožimajući. Jedan od ranih pedagoških teoretičara, Karl Rodžers, je još 1969. godine jednu od svojih knjiga nazvao „Sloboda učenja”, a čini nam se potpuno opravdanim da recenziju zaključimo da je djelo prof. Đukanovića upravo bazirano na ovoj sintagmi – slobodi učenja.

doc. dr Saša MILIĆ

**Prof. dr Božidar Šekularac: „Onomastikon Gornjih Sela”,
Crnogorski PEN Centar, Podgorica, 2008.**

Prof. dr. Božidar Šekularac, doskora direktor Istorijskog instituta Crne Gore i dugogodišnji predavač na Katedri za istoriju na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, ovih dana objavio je knjigu „Onomastikon Gornjih Sela“, u izdanju Crnogorskog PEN centr-a, koja pripada korpusu pomoćnih istorijskih nauka, čiji je predavač autor na navedenom fakultetu. Onomastika kao nauka dosta je nepoznata našoj stručnoj i široj javnosti, zapravo ova nauka je kod nas mlada, te nema još uvijek širih, kompleksnih studija ove provenijencije, niti, pak, autorskih radova u časopisima, što dodatno govori o stručnom i naučnom renomeu autora i navedene publikacije. Istina, zadnjih godina od ove literature ima nešto od strane niza nekvalifikovanih i nestručnih lica, koja su, čini se, svojim neumećem i diletantizmom donijeli dosta štete ovoj značajnoj nauci za istoriju i lingvistička istraživanja, tako da ovaj rad sa radovima još nekih autora, je povratio onomastiku na naučni put koji joj i pripada i zaštitio je od neukosti i raznoraznih zloupotreba, falsifikata i manipulacija.

Nije na odmet podsjetiti na ono što kaže sam autor da geografska imena predstavljaju važan istorijski izvor, s druge strane imena su značajni jezički spomenici o duhovnoj i materijalnoj kulturi datog prostora i datog vremena, a tamo gdje nema pisanih istorijskih, odnosno arhivskih dokumenata onomastička građa (dokumenta) poprimaju funkciju jedinog i primarnog izvora za rekonstrukciju i naučna istraživanja istorije, kulture, jezika, odnosno vremena i ljudi određenog prostora. Autor u sprovedenom istraživanju dosta naglašeno i permanentno zastupa stanovište, koje poodavno ima vrlo jako utemeljenje u svjetskoj nauci, koje čini okosnicu cijelog provedenog istraživanja, da onomastika nije izolovana i sama sebi dovoljna naučna disciplina, nego tijesno povezana sa mnogim naukama. Moglo bi se reći, da je ona lingvistička i pomoćna istorijska nauka i na njih je najviše utemeljena po predmetu i metodološki. Za njih ona crpi građu, fakta, informacije, a svojim

saznanjima i stručnim i naučnim dostignućima značajno doprinosi razvoju i dignitetu ovih nauka. I obrnuto, istovjetan i ne manje značajan je upliv istorije i lingvistike na onomastiku. Međutim, autor pored ovog osnovnog, temeljnog stanovišta, zastupa i to da je onomastika tijesno povezana sa geografijom, etnografijom, arhivistikom i drugim srodnim naukama i da sa njima ima zajedničko polje istraživanja, i u tom smislu naglašava da **„razni ljetopisi, zemljišne i katastarske knjige, rodoslovi i drugi dokumentarni materijal predstavljaju neiscrpno vrelo za toponomastička istraživanja“**.

Za nas čitaoce ova vrlo korisna i za crnogorsku kulturu i nauku značajna publikacija, čini se da je stvarana sa dvostrukom motivacijom i iz dvojakih razloga, ako bi uopšte mogli adekvatno razumjeti i shvatiti autorovu stvaralačku viziju i imaginaciju.

Prevashodno su naučni motivi i razlozi. Autor se dugo godina bavi na najvišem naučnom nivou istorijom i kulturom Crne Gore. Pomoćne istorijske nauke, su takođe, u domenu njegovog dugogodišnjeg rada i interesovanja. Čini se, svakoj od njih se u stvaralačkom smislu prilično odužio svojim brojnim knjigama, studijama, monografijama, autorskim radovima u časopisima, štampi i dr. (heraldika, paleolografija, svragistika, geneologija, diplomatika, paleolografija). Ovo vrlo upečatljivo i snažno potvrđuje i prošle godine njegova objavljena monografska studija „Grbovnik crnogorski“, kojom je praktično utemeljena ova nauka kod nas i omogućeno da u ovoj naučnoj oblasti možemo korespondirati i hvatati priključak sa zemljama u svom okruženju. Onomastiku, odnosno toponomastiku kao nauku autor svim svojim stvaralačkim bićem osjeća i njima je posvećen i smatra **„da toponimi su po svome sadržaju i obliku najvjerodostojniji svjedoci o prisutnosti istorijskih, etničkih i jezičkih slojeva, a time i o istoriji naseljavanja i naseljima na određenom prostoru. Istorijski potencijal sadržan u imenima javlja se ,dijelom i u mnoštvu niti povezanih sa raznim sferama ljudske djelatnosti. Otuda se može smatrati i kao produkt čovjekove kulture, jer ono nastaje u kolektivu i odslikava značajne crte samog kolektiva u određenom stepenu istorijskog razvitka“**. Profesor Šekularac je svoj onomastički nauk stekao na Zadarskom studiju pomoćnih i istorijskih nauka na kojem je iz ovih oblasti stekao najviša naučna zvanja, a čiji su emitentni predavači bili ugledni naučnici: Stjepan Antoljak, Ivan Beuc, Vinko Foretić i drugi, tako da je ova poznata Zadarska naučna škola imala dobar udio u stvaralačko-intelektualni diskurs i renome autora, koji je uvijek bio predan stvaralac, intelektualno aktuelan, raznovrstan i čije stvaralački opus je veoma obiman i sadržajan.

Razlozi za ovu studiju su dijelom i lični, zavičajni u onom finom, duboko ljudskom i humanom značenju. On je svoje ogromno znanje iz onomastike u predmetnom smislu primijenio na svoj zavičaj, svoju rodnu

grudu – Gornja Sela u okolini Berana. Otišao je iz njega davno, nije ga nikad zaboravio, uvijek mu se vraćao boravkom, mislima, stvaralaštvom, te ovu knjigu treba posmatrati i u ovom kontekstu, kao zavičajnu studiju, kojom želi da kaže da nije zaboravio svoj stari kraj i da ovim želi da mu se oduži. Autor u tom smislu sjetno i emotivno i kaže „*imajući u vidu sve ove činjenice a rukovođen željom za svoj zavičaj predstavim preko toponima, imena i starih, rijetkih riječi, da se ne zaborave, odlučio sam da prema mogućnostima, uradim ovaj rad*“. U sakupljanju građe, pored ličnog istraživanja na terenu i konsultovanja katastarskih i matičnih knjiga, veliku su mu pomoć pružili i mještani, stanovnici sela, opet u nauci jedan široko zastupljen i priznat metod, koji uvijek pokazuje dobre rezultate kod ovakvih istraživanja, što govori da je ovaj rad jako dobro metodološki fundiran. U predgovoru ove knjige stoji i odiše lijepim emocijama i plemenitošću jedna pomalo skrajnuta i nenametljiva noticija, koja dosta sjetno govori o zavičaju, njegovim ljudima i jezičkom fondu i govoru što je u izumiranju „*još od djetinjstva slušao sam govor ljudi moga zavičaja koji je duboko urezan u moje sjećanje, ali sa dosta sjete mogu reći da se taj govor danas može čuti samo kod starih ljudi, zato sam godinama bilježio one riječi koje se veoma rijetko čuju i odlaze sa starim ljudima u vječnost*“.

Prvo poglavlje posvećeno je osnovnoj i glavnoj temi ove knjige i naslovljeno „Onomastikon Gornjih Sela“. Ona obuhvataju prostor na beranskoj strani Bjelasice i smještena su na tromedi opština: Berane, Bijelo Plje, Mojkovac, Kolašin i Andrijevića. Vremenom žitelji Gornjih Sela su postali sastavni, organski dio plemena Vasojevića „*čuvajući uspomenu, tradiciju i govor kraja iz koga su ovamo stigli: Njeguša, Bjelopavlića, Kuća, Pipera, Bratonožića, Lješkopolja, Vasojevića i Drobnjaka. Živeći međusobno kompaktno i izolovano, prema riječima profesora Šekularca, oni su postupno stvorili zasebno svoje pleme – Gornjeselsko*“. Iako se ljudi radikalno godinama iseljavaju, živjeli su dosta oskudnim životom od poljoprivrede i stočarstva, autor nadahnuto i sa ushićenjem govori o prirodnoj ljepoti i bogatstvima ovih krajeva. „*Ne zna se što je od čega ljepše: prostrane livade, pašnjaci okićeni stablima mrke gore, zeleni proplanci, brojna modra jezera, visoka sura brda, kose i prevoji, koji omeđavaju vidike, izlazak i zalazak sunca, borovnjaci, bujne šume... i nešto posebno: na razdaljini od 7-8 km smjestile su se gorske oči – 6 jezera bogatih ribom. Rijetko se može naći ono što imaju Gornja Sela: čistu izvorsku vodu i potoke plitke vode na svakom koraku. Još uvijek je ovdje netaknuta priroda kakvu je Bog podario Gornjoseljanima. A ipak, oni nečujno, polako odlaze za poslom i potragom za ljepšim životom u gradove, ni sami ne znaju što imaju*“. Ovi krajevi su bogati i historijom, konstatuje se, da „*ovdje svaki kamen ima svoju istoriju*“,

te da su ovdje u različitim vremenima živjeli brojni narodi, o čemu svjedoče macurska groblja, rimske gomile, brojni toponimi grčkog, rimskog, turskog, vlaškog, slovenskog porijekla.

U ovom poglavlju autor se bavi i istorijskom razradom i objašnjenjem toponomastike kao nauke i njenim značenjem, sve u cilju da je približi čitaocima, kako bi im sadržaj publikacije bio bliži i dostupniji. Toponomastika, prema mišljenju autora *„po pravilu odaje istoriju kraja i izražava etničke, socijalne, ekonomske, jezičke i druge osobine stanovništva“*. Ona istovremeno govori *„o prirodnim karakteristikama, načinu života, istoriji i društvenim prilikama u tom području. Toponimi, kao i antroponimi nose na sebi pečat vremena i mjesta svog nastanka“*. Autor dalje se bavi etimologijom i definicijom pojma toponomastike. Ističući njenu složenost i višeslojnost, prema riječima profesora Šekularca *„toponomastika kao nauka se bavi izučavanjem toponima, njihovom pojavom, istorijom i značenjem... U širem značenju ove riječi, to je nauka o mjesnim imenima“*. Toponim je termin grčkog porijekla, (**topos** – mjesto, oblast, zemlja – **onim** – ime, naziv), a sama toponomastika kao nauka se bavi toponimima i *„označava istorijsko objašnjenje porijekla imena pojedinih mjesta“*. Prema mišljenju autora, ova nauka je dio šire nauke, lingvističke grane – onomastike koja proučava *„vlastita imena, njihovu funkciju u jeziku i društvu, kao zakonitosti njihovog obrazovanja, razvitka i transformacije“*.

„Onomastikom (grč.) zbornik imena i reči, vrsta rečnika, u kojem reči i nisu poređane azbučnim redom, nego po rodovima i stvarnim skupinama. Julije Poluk iz Naukratije u Egiptu (II v.n.e), učitelj sofistike u Atini, napisao je Onomastikon u 10 knj. U kojem je zabeležio antične nazive za razne stvari; npr. U IV knj. govori o naukama i umetnosti, pozorištu, maskama, muzičkim instrumentima, u VIII o atinskim vlastima i sudovima; rečnik je sačuvan samo u izvodu. Sličan rječnik je napisao Valerije Harpokration; u njemu objašnjava vlastita imena i nerazumljive izraze desetorice antičkih besednika“. (Mala enciklopedija, Prosveta, II, 1978, 723).

Drugo poglavlje „Toponimi Gornjih Sela“, dati su u formi azbučnog pregleda, obuhvataju sela: Lubnice, Kurikuće, Bastahe, Vuča, Glavica, Praćevac, Zagrad. Obuhvaćeno je oko 1.000 toponimskih jedinica (toponima), različitih vrsta, jezičkog porijekla i iz različitih vremena. Onomastički materijal je bogat i raznovrstan. Toponimi, zavisno od sadržaja svojih oznaka su podijeljeni na ojkonime, hidronime, urbanonime, omonime, dromonime, fitonime, zoonime i dr. I na osnovu ovakvo klasifikovanog materijala, nastao na višejezičkoj potki: staroslovenskom, grčkom, romanskom, ugrofinskom, albanskom i dr. jezicima, dat je veći nivo njihove spoznaje i veća preglednost

i autentičnost Crne Gore u oblasti toponimije, odnosno onomastike, koji je najvećim dijelom nastao u srednjem vijeku.

Sledeće poglavlje „Antroponimi Gornjih Sela“ analizira problematiku zastupljenosti i vrste imena što su dati na prostoru Gornjih Sela, dakle antroponime kao važan dio onomastičkog materijala (obuhvataju lično ime, prezime, pseudonim, kriptonim, patronim i andronim). Autor je proveo iscrpno istraživanje i ustanovio da na ovom geografskom lokalitetu ima preko 300 antroponima, dakle naziva čija su izvorišta lična imena i prezimena. Prema mišljenju autora, značajan dio ovih imena i prezimena su data u srednjevjekovnim poveljama i rukopisima, međutim, dio njih su isključivo vezana za crnogorski prostor: Bodin, Balša, Gradihna, Grubeša, Kočapar i dr., autor dalje zaključuje, mnoga od ovih imena datiraju iz staroslovenskog perioda: Vladislav, Višeslav, Svjatislav, Stanislav i dr., „a isto tako, muška imena tipa Voi(h)n, Milan, Bogdan i dr. nalaze se u poveljama drugih naroda“.

Zadnje poglavlje ove publikacije je „Leksikon starih riječi i izraza“, i njime je obuhvaćeno blizu 2.000 jezičkih jedinica ove provenijencije. Autor po naobrazbi i vokaciji lingvista, imajući urođen osjećaj prema jeziku kao najvećem odličju i blagu jednog naroda, godinama je predano bilježio i proučavao jezik i jezički fond svoga kraja. Uvidio je da stari govorni jezik neizostavno nestaje i izumire, kao što izumiru i nestaju stari ljudi, gorštaci ovog kraja, te ih je zabilježio da o njima ostane pisanog traga i ne odu u zaborav i da sve te riječi „budu sačuvane makar u mom sjećanju i mom radu. To je moj dug i zahvalnost prema najužem zavičaju...“, to je njegova istovremeno i lična poruka. Te riječi, nazvane „stare“ su svojim sadržajem i raznovrsnošću lingvističko, posebno kulturno i civilizacijsko bogastvo Crne Gore. One upečatljivo govore i svjedoče da su na ovim prostorima u različitim vremenskim periodima živjeli i smjenjivali se različiti narodi i kulture, koje su se međusobno prožimale i sjedinjavale, svaka od njih ostavljajući dio svojih vrijednosti u savremenom jeziku i kulturi. Uvidom u bogat jezički fond, što ga je prezentovao autor u ovoj knjizi, lakše se mogu razumjeti naš savremeni jezik i kultura, da se zaključiti da taj stari jezik, odnosno jezički fond čine, pored riječi domaćeg, autohtonog porijekla i one iz staroslovenskog, latinskog, grčkog, keltskog, vlašskog, turskog, ugarskog i drugih jezika. Istovremeno, nameće se još jedan zaključak da je jako dobro da ti jezici na našim prostorima nijesu posve nestali, nego su se djelimično sačuvali i u narodnom biću i kulturi ostali i dalje da bitišu i žive.

Možda bi se iz svega ovoga mogao izvući generalni stav i poruka da ovaj po prirodnim ljepotama i bogatstvu predivni kutak Crne Gore, bogat je i sa kulturom, tradicijom i istorijom, a autor ovom knjigom čitaocima, stručnoj

i naučnoj javnosti želi da to još jednom ukaže, ali i da opomene, prekori i pozove da Gornja Sela zbog svega ovog zaslužuju da ožive, budu ono što su nekad bila, naseljena, ekonomski vitalna i prosperitetna, za što im je potrebna i pomoć države Crne Gore.

dr Mile Bakić

**Dr sc. Mile Bakić: „Arhivsko zakonodavstvo”,
Državni arhiv Crne Gore, Cetinje, 2009.**

U izdanju Državnog arhiva Crne Gore na Cetinju nedavno je izašla iz štampe studija „Crnogorsko arhivsko zakonodavstvo“, autora dr. Mila Bakića.

Riječ je o publikaciji koja je prva te vrste u Crnoj Gori, a može se reći da je rijetka i na bivšim jugoslovenskim prostorima. Da podsjetimo, prošle godine isti autor objavio je i studiju „Arhivistika“, što, nesumljivo, dosta govori o njegovoj plodotvornosti i dugogodišnjem stvaralačkom radu u arhivskoj oblasti, odnosno arhivistici.

Arhivsko zakonodavstvo, naučno stanovište je autora, važna je disciplina arhivistike i sa arhivskom teorijom i praksom, arhivskom tehnikom i istorijom tvori arhivistiku kao nauku. Arhivistika, pojednostavljeno rečeno, se bavi arhivskim dokumentom od njegovog nastanka do savremenog doba, odnosno arhivalijama (dokumentima) što su kod registrature, pa do njihove predaje i pohranivanja u arhiv za trajno čuvanje i korišćenje za različite potrebe pravnih i fizičkih lica, te potrebe nauke. Arhivsko zakonodavstvo, ističe dr. Bakić, je uže i određenije po svom sadržaju i predmetu istraživanja, fokusira arhivsku pravnu normu, ili bolje reći, vezano je za sve što je u arhivskoj djelatnosti, arhivskoj službi, uopšte arhivskom sistemu, vezano za arhivsku normu, odnosno arhivske propise, od najstarijeg do savremenog doba.

Autor zastupa stanovište da je arhivska pravna norma u Crnoj Gori nastala još u srednjem vijeku, poput drugih evropskih država, ne kako se pogrešno mislilo u drugoj polovini 20. vijeka, tj. u socijalističkoj Crnoj Gori. Ona je mnogo starija, ima dokumentarno uporište u starim državnim spisima, srednjevjekovnim primorskim gradskim statutima, potom najstarijim crnogorskim državnim zakonima i drugim pravnim propisima, dalje nastavlja istorijski hod sa uspostavljanjem i razvijanjem savremene arhivske službe i arhiva, namjenskih, specijalizovanih arhivskih ustanova, odnosno stvaranjem

arhivskog sistema. I danas arhivsko zakonodavstvo traje u svom istorijskom kontinuitetu, u okviru državnog i arhivskog sistema Crne Gore, prati, servisira, doprinosi razvoju države Crne Gore, njene arhivske službe i arhivske djelatnosti. Ono sve više dobija na svom sadržaju, kvalitetu i značaju, a sve je i veći broj pitanja u arhivskoj oblasti što podliježu pravnoj regulativi.

Ova publikacija je studija, istovremeno je i arhivski udžbenik. Sadržinski i metodološki je podijeljena na dva osnovna dijela: staro i savremeno (novo) arhivsko zakonodavstvo, granična godina među njima je 1789, kada se istorijski desila Francuska buržoaska revolucija, što je u skladu sa postulatima svjetske arhivistike. U okviru prvog perioda arhivi su bili zatvoreni, vrlo često tajne ustanove, koje su čuvale arhivalije jednog stvaraoca. Oni su čuvali arhivsku građu jednog stvaraoca, a propisi što su se donosili bili su najviše u funkciji njihovog lakšeg identifikovanja i boljeg čuvanja. U periodu poslije Francuske buržoaske revolucije arhivi postaju otvorene, javne ustanove namjenskog tipa, dostupne svakom građaninu i u funkciji nauke, donose se i prvi nacionalni arhivski zakoni i formiraju centralni državni i pokrajinski arhivi.

U ovom pogledu, smatra autor, Crna Gora nije izuzetak, ona prilježno prati i u skladu sa mogućnostima ostvaruje šire evropske i svjetske arhivske trendove. Dakle, slično njima, i ona ima stare, srednjevjekovne arhive: dvorske, notarske, crkvene, vlastelinske i dr., ali i stare srednjevjekovne arhivske propise, odnosno norme, date u pojedinim srednjevjekovnim poveljama, srednjevjekovnim primorskim gradskim statutima i dr. Ovom periodu pripada i zakonodavna arhivska djelatnost Crne Gore za vrijeme vladavine: Venecije, Francuske i Austrije, odnosno dinastija: Vojislavljevića, Nemanjića, Balšića i Crnojevića. Talas novog, savremenog evropskog arhivskog zakonodavstva Crnu Goru je zahvatio znatno kasnije od drugih evropskih država, usljed nepovoljnih istorijskih, materijalnih i drugih uslova, tek sa dinastijom Petrovića, koja je, smatra autor, posebnu pažnju posvetila jačanju i organizaciji države, stvaranju arhivske službe i uopšte čuvanju državnih dokumenata, posebno za potrebe nauke, pošto su njihovi dinasti bili poznati stvaraoci, pjesnici, filozofi i istoričari. Autor sa pravom ističe, u periodu vladavine kralja Nikole počinju se donositi i prvi državni arhivski propisi i formirati prvi državni arhivi.

Sljedeće razdoblje u razvoju arhivskog zakonodavstva u Crnoj Gori je period između dva svjetska rata, tj. period oblasti, potom banovine Zete, u kojem arhivska služba u institucionalnom smislu nije napredovala, a arhivskih propisa nije bilo.

Sljedeći period navedene periodizacije je period socijalističke Crne Gore u kojem Crna Gora u arhivskoj oblasti doživljava najveći domet. Autor to vrlo jasno i argumentovano potvrđuje brojnim činjenicama: formirana je

nacionalna, odnosno državna arhivska služba, konstituišu se brojni arhivi: Kotor (1949), Cetinje (1952)- Državni arhiv Crne Gore i drugi. U ovom periodu je posebno značajno razdoblje od 1945. do 1975. godine u kojem je ispoljena i intenzivna i plodonosna zakonodavna aktivnost, koja se ogleda u donošenju više zakonskih i drugih propisa (odluka, upustava, pravilnika i dr.); doneseni su arhivski zakoni: 1951, 1965, kasnije 1978. i 1992. godine. Oni su se temeljili na arhivskoj teoriji i praksi svog vremena i dali mnoga pravna i stručna arhivistička rješenja, koja su imala veliki uticaj i upliv na uspostavljanje, organizaciju i djelotvornost arhivskog sistema Crne Gore.

Autor je posebnu pažnju posvetio periodu koji je nastao u Crnoj Gori sa raspadom Jugoslavije i sticanjem samostalnosti i nezavisnosti Crne Gore, u oblasti daljeg razvoja arhivskog zakonodavstva. U njemu, njegovo je mišljenje, su se morali donijeti novi zakonski i drugi propisi. To je istovremeno i period tranzicije Crne Gore i njenog uključivanja u Evropsku uniju, kada je realno za očekivati i usaglašavanje „domaćeg“ arhivskog sistema i zakonodavstva sa evropskim arhivskim pravom, što će usloviti velike promjene i novine, koje će tražiti ozbiljnu analizu i angažman vlastite arhivske nauke.

Posebno značajan dio ove studije je dio o međunarodnim arhivskim propisima (međunarodno arhivsko pravo). Ono je kod nas u naučnom pogledu posve novina, tj. po prvi put je naučno obrađeno, iako kao pravni i arhivistički entitet u svijetu postoji više od jednog vijeka, i Crna Gora po osnovu ovih međunarodnopravnih dokumenata ima značajna prava i obaveze. Obuhvaćeni su svi važni međunarodni arhivski dokumenti: međunarodni državni i drugi ugovori, posebno su značajne konvencije, mišljenje je autora, o zaštiti kulturnih dobara, u uslovima oružanih sukoba i rata, čiji su bitan i integralni dio arhivska dokumenta, od kojih su neki i arhivski kulturni spomenici, a svi oni podjednako pripadaju i nacionalnoj i svjetskoj arhivskoj i kulturnoj baštini.

mr Mihailo Zečević

ПОЗИВ НА САРАДЊУ

СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

Васпийање и образовање, Часопис за педагошку теорију и праксу, објављује текстове у складу са захтјевима међународних стандарда разврстане у следеће категорије: оригинални (изворни) научни радови, прегледне научне и стручне радове. Часопис, поред ових радова, објављује прилоге: преводе, анализе, портрете, приказе, актуелне информације, оцјене, библиографије и слично из области васпитања и образовања. Позивамо на сарадњу са жељом да нам шаљете теоријске радове, резултате спроведених експерименталних истраживања, прилоге који говоре о иновираним наставном и васпитном раду у школи и остале стручне радове свих нивоа образовања.

Објављују се само претходно необјављени радови, осим превода са страних језика и преузетих радова, по претходно прибављеном одобрењу.

Молимо ауторе да се приликом припреме рукописа придржавају следећих стандарда изложених у овом упутству:

а) Обим теоријских и истраживачких радова је највише до једног ауторског табака, односно 16 страница, нормалног прореда (30 редова на страници), изузимајући простор за резиме (абстрацт) и попис коришћене литературе. Други радови (портрети, прикази, информације, осврти, оцјене, критичке опсервације, библиографије и сл.) могу бити опсег од 2 до 5 страница.

б) Сви текстови треба да буду писани у текст процесору Microsoft Word, fontom Times New Roman, величине слова 12 тачака, ширина слога 126 mm, висина слога 197 mm, проред 1,5.

ц) Рад се пише по сопственом избору латиницом или ћирилицом, а биће објављен у писму које одреди аутор.

д) Наслов рада треба да буде прецизан, сажет и јасан. Изнад наслова рада пише се име и презиме аутора, или више њих, а уз име треба ставити фусноту која садржи звање аутора и податке о раду: извод из докторске или магистарске тезе, извод из истраживачког пројекта и његов назив, као и друге битне податке о аутору и раду.

е) На почетку рада се налази концизан и информативан резиме на црногорском (српском, бошњачком, хрватском) језику до 15 редова који садржи циљ рада и саопштене основне резултате у раду. На крају резимеа навести до 6 кључних ријечи које су стручно и научно релевантне за презентирани садржај.

ф) Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или транскрибовано, фонетским писањем презимена, последије чега се име наводи изворно уз годину објављивања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1990). Ако се у раду користи чланак из неког часописа навод треба да садржи: име аутора, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа истакнуто курзивом, мјесто издања, број и број странице. Ако се наводи веб документ он садржи: име аутора, година, назив документа (курзив), датум кад је сајт посјећен и интернет адреса. На крају рада се прилаже списак литературе гдје библиографска јединица треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, година издања (у загради), наслов књиге писан курзивом, мјесто издања и издавача.

г) Аутор рада уз своје име доставља Редакцији часописа контакт адресу, e-mail адресу и телефон, као и основне податке о радној ангажованости.

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове независно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Радове и прилоге доставити електронском поштом, односно на CD-и или дискети, уз које се може приложити и штампани текст.

Радове слати на адресу:

Министарство просвјете и науке - сектор за науку - за Часопис „**Васпитање и образовање**” Подгорица, Цетињски пут бб

E-mail: casopisvio@mn.yu или radovan.damjanovic@gov.me

Редакција