

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

EDUCATION

*edukim*

Образование

*Ausbildung*

*éducation*



Podgorica, 2017.



**VASPITANJE I OBRAZOVANJE**  
časopis za pedagošku teoriju i praksu  
Godina XLII, godišnji broj 1-2, 2017  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

**REDAKCIJA**

**mr Radule Novović**, glavni urednik  
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva  
**Radovan Damjanović**, odgovorni urednik  
**prof. dr Ratko Đukanović**, član  
**prof. dr Ana Pešikan**, Filozofski  
fakultet, Beograd, član  
**prof. dr Božidar Šekularac**, član  
**prof. mr Nataša Đurović**, član  
**Zorica Minić**, član  
**prof. dr Izedin Krnić**, član  
**Maja Malbaški**, član

**LEKTOR**

**Sanja Orlandić**

**PREVODILAC**

**mr Radoslav Milošević – ATOS**

**KOMPJUTERSKA OBRADA**

**Marko Lipovina**

**KORICE**

**Slobodan Vukićević**

**IZDAVAČ**

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
Podgorica. Prvi broj časopisa  
„Vaspitanje i obrazovanje“  
je izašao 1975. godine.  
Izlazi tromjesečno  
Tiraž 1000  
Rukopisi se ne vraćaju

**ŠTAMPA**

**Stefani '91**

**EDUCATION**

magazine for pedagogic theory and practice  
Year XLII, Annual No. 1-2, 2017  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

**EDITORIAL BOARD**

**mr Radule Novović**, Editor in chief  
Institute for textbook publishing and teaching aids  
**Radovan Damjanović**, Editor in charge  
**prof. dr Ratko Đukanović**, Member  
**prof. dr Ana Pešikan**, Faculty of Philos-  
ophy, Belgrade, Member  
**prof. dr Božidar Šekularac**, Member  
**prof. mr Nataša Đurović**, Member  
**Zorica Minić**, Member  
**prof. dr Izedin Krnić**, Member  
**Maja Malbaški**, Member

**LECTOR**

**Sanja Orlandić**

**TRANSLATOR**

**mr Radoslav Milošević – ATOS**

**TECHNICAL SUPPORT**

**Marko Lipovina**

**COVERS**

**Slobodan Vukićević**

**PUBLISHER**

Institute for textbook publishing and  
teaching aids  
Podgorica. The „Education“ Magazine,  
first published in 1975  
Published quarterly  
Number of copies 1000  
Manuscripts are not returned

**PRINTING**

**Stefani '91**

**VASPITANJE I OBRAZOVANJE**  
**ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU**

**1-2**

Podgorica, 2017

Uredništvo i administracija:  
VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
Podgorica, Rimski trg bb

Telefon: 00 382 20 265-024; 00 382 20 405-305; 00 382 67 391 391

E-mail :  
vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me  
casopis.mpin@mps.gov.me  
radovan.damjanovic@t-com.me

Godišnja pretplata:

- za studente 5.00 €
- za pojedince 10.00 €
- za ustanove 15.00 €
- za inostranstvo 20.00 €

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510 – 267 – 15

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

\* \* \*

*Glavni urednici:*

Radivoje Šuković (1975-1978); Stevan Kostić (1979-1983); Miloš Starovlah (1983-1991); Dr Božidar Šekularac (1992-1996); Krsto Leković (1997-1998); Dr Pavle Gazivoda (1999-2007); Radovan Damjanović (2007-2015); Radule Novović (2015-.....)

*Odgovorni urednici:*

Natalija Sokolović (1977-1978); Borivoje Četković (1979-1998); Dr Božidar Šekularac (1999-2015); Radovan Damjanović (2015-.....)

**SADRŽAJ**  
**CONTENTS**  
**1-2|2017**



## SADRŽAJ

### ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni)

|   |    |
|---|----|
| Slavka GVOZDENOVIĆ<br>PLATONOVO SHVATANJE<br>OBRAZOVANJA I VASPITANJA .....   | 17 |
| Marija GOLUBOVIĆ<br>OSNOVNE KARAKTERISTIKE<br>KRITIČKE PEDAGOGIJE .....   | 33 |
| Adnan ČIRGIĆ<br>DOPRINOS MITRA PEŠIKANA<br>PROUČAVANJU CRNOGORSKIH GOVORA .....   | 43 |
| Stanko CVJETIĆANIN<br>DIFERENCIJACIJA POMOĆU LABORATORIJSKO-<br>EKSPERIMENTALNE I TEKSTUALNE METODE<br>U POČETNOJ NASTAVI PRIRODNIH NAUKA ..... | 59 |
| Ana KAŽANEGRA-VELIČKOVIĆ<br>Tamara STEFANOVIĆ<br>Marija VUKOVIĆ<br>SAVREMENI STAVOVI O RANOM UČENJU<br>STRANOG JEZIKA .....                     | 77 |
| Mirjana NIKOLIĆ<br>Tanja PANIĆ<br>Jelena OPSENICA-KOŠTIĆ<br>MIŠLJENJE VASPITAČA O DAROVITOSTI NA<br>PREDŠKOLSKOM UZRASTU.....                   | 93 |



|   |     |
|---|-----|
| Ана ВУКОБРАТ<br>АДАПТАЦИЈА УЧЕНИКА НА НОВУ ШКОЛСКУ СРЕДИНУ ....   | 109 |
| Rada VLAHOVIĆ<br>UNAPREĐIVANJE SARADNJE PORODICE I ŠKOLE .....  | 129 |
| Желимир Ж. ДРАГИЋ<br>Славиша В. ЈЕЊИЋ<br>ПОЧЕТНО ОПИСМЕЂАВАЊЕ И УПОЗНАВАЊЕ<br>ПРИРОДНЕ ИДРУШТВЕНЕ СТВАРНОСТИ У<br>ОКВИРУ ДРУШТВЕНИХТОКОВА И НАУЧНИХ<br>КОНЦЕПЦИЈА ..... | 139 |
| Nikola RAIČEVIĆ<br>STUPNJEVI VASPIITNOG SISTEMA .....   | 157 |
| Мироје ВУКОВИЋ<br>ШЋЕПАН МАЛИ КАО (НЕ)ПОСРЕДНИ ЈУНАК<br>ЊЕГОШЕВЕ ДРАМЕ .....  | 169 |
| Marijana TERIĆ<br>„HERMENEUTIČKA METAFORA DIJALOGA.<br>PRILOG FILOZOFIJI JEZIKA“ .....  | 187 |
| Соња АЛМАЖАН<br>АНАЛИЗА САДРЖАЈА НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА<br>ЛИКОВНА КУЛТУРА У ОСНОВНОМ<br>ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ .....   | 209 |
| Radomir BOŽOVIĆ<br>UTICAJ EUKLIDOVIH „ELEMENATA“ NA<br>AKSIOMATIZACIJU MATEMATIKE .....   | 223 |
| Milan MARKOVIĆ<br>DIJALEKTIKA SPASENJA U PEKIĆEVU<br>ČUDU U VITANIJI .....  | 237 |
| Ivana ČIZMIĆ<br>Jasmina ROGULJ<br>ANALIZA DISKURSA U DIDAKTIČKOJ SREDINI .....  | 251 |
| Sofija KALEZIĆ<br>PJESNIŠTVO DEJANA ĐONOVIĆA .....  | 273 |

**NASTAVNO-VASPITNI RAD**

Amor HASIĆ

**PRIMJENA GEOGEBRA PROGRAMA U NASTAVI  
MATEMATIKE .....**

**283**

Ethem MANDIĆ

**KORELACIJA FILMA I ROMANA U NASTAVI I NJIHOVA  
ULOGA U VASPITANJU I OBRAZOVANJU  
(NA PRIMJERU ROMANA I FILMA HARI POTER I KAMEN  
MUDROSTI) .....**

**293**

Сања НИКОЛИЋ

Власта ЛИПОВАЦ

**ПРАКТИЧНИ ПОСТУПЦИ И НЕДОСТАЦИ У  
РЕАЛИЗАЦИЈИ МИСАОНЕ АКТИВИЗАЦИЈЕ УЧЕНИКА  
У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ .....**

**305**

Sabina ČIVOVIĆ

Tanja RADUNOVIĆ

**ZNAČAJ RAZVOJA KREATIVNOSTI U NASTAVNOM  
PROCESU.....**

**323**

Slaven DRAGAŠ

Ante ŠUŠNJARA

**ОБУЧАВАЊЕ И УВЈЕЖБАВАЊЕ ДЈЕЦЕ  
ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА У  
НОГОМЕТУ.....**

**331**

Marija LEKIĆ

**СКУПОВИ И ФУНКЦИЈЕ У МАТЕМАТИЦИ У ОСНОВНОЈ И  
СРЕДНЈОЈ ШКОЛИ У ЦРНОЈ ГОРИ.....**

**337**

Бојана УДОВИЧИЋ

**ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП РОМАНУ РОБИНСОН КРУСО  
ДАНИЈЕЛА ДЕФОА.....**

**353**

Katarina KRNIĆ

**ИНДИКАТИВ И КОНЈУНКТИВ У ПРИЛОЖНИМ РЕЧЕНИЦАМА  
FRANCUSKOG I TALIJANSKOG JEZIKA .....**

**365**

Nada ORBOVIĆ

**МЕТОДИКА У НАСТАВИ ИНФОРМАТИКЕ .....**

**381**

|   |     |
|---|-----|
| Marina PETROVIĆ<br><b>MEDUPREDMETNA POVEZANOST FIZIKE I<br/>PREDUZETNIŠTVA</b> .....  | 399 |
| <b>PRIKAZI</b>  |     |
| Srđa MARTINOVIĆ<br><b>VOJNO OBRAZOVANJE OFICIRSKOG KORA KRALJEVSKE<br/>CRNOGORSKE VOJSKE</b> .....  | 413 |
| Prof. dr Dijana VUČKOVIĆ<br>(Раде Делибашевић, Васпитање за развој хумане – достојанствене<br>личности, Подгорица: Црногорска академија наука и умјетности,<br>2016, 245 стр.).....   | 421 |
| Aleksandar RADOMAN<br><b>UNUTRAŠNJA STRANA VREMENA MARIJANE TERIĆ</b><br>(Marijana Terić, Fantastika u romanu Unutrašnja strana vetra<br>Milorada Pavića, Fakultet za crnogorski jezik i književnost,<br>Cetinje, 2016) ..... | 427 |
| Doc. dr Gojko NIKOLIĆ<br><b>CRNA GORA GEOGRAFSKI ENCIKLOPEDIJSKI LEKSIKON</b><br>(Autor: prof. emeritus dr Branko Radojčić, akademik; Izdavač:<br>Filozofski fakultet – Nikšić, 2015) .....                                   | 431 |
| Бранко А. КОПРИВИЦА<br><b>МОДЕРНА И СВЕОБУХВАТНА ДИЈАЛЕКТОЛОШКА СТУДИЈА</b><br>(Владимир Остојић: Говор Језера и Шаранца, Црногорска<br>академија наука и умјетности, Подгорица 2016) .....                                   | 439 |
| Dr sc. Čedomir BOGIĆEVIĆ<br><b>CRNOGORSKA KULTURNA BAŠTINA KAO TEKOVINA<br/>DUHA I NASLJEĐE PREDAKA</b> (Monografija Dukljanski knez Sveti<br>Vladimir u izdanju „Fondacije Sveti Petar Cetinjski“Podgorica, 2016)..          | 443 |
| Mr Aleksandar ČOGURIĆ<br><b>Borislav Cimeša: S ONE STRANE ŽIVOTA</b> .....  | 447 |
| Dr sc. Čedomir BOGIĆEVIĆ<br><b>Željko Rutović: HOMO MAŠINA</b> .....  | 451 |
| <b>ISPRAVKA</b> .....   | 455 |

## CONTENTS

### ARTICLES (scientific, research, reviews)

|   |    |
|---|----|
| Slavka GVOZDENOVIĆ<br>PLATO ON EDUCATION.....   | 17 |
| Marija GOLUBOVIĆ<br>BASIC CHARACTERISTICS OF CRITICAL PEDAGOGY .....  | 33 |
| Adnan ČIRGIĆ<br>CONTRIBUTION OF MITAR PEŠIKAN<br>TO THE STUDY OF MONTENEGRIN SPEECHES.....  | 43 |
| Stanko CVJETIĆANIN<br>DIFFERENTIATED INSTRUCTION BASED ON<br>LAB-EXPERIMENTAL AND TEXTUAL METHODS<br>IN THE INITIAL SCIENCE TEACHING..... | 59 |
| Ana KAŽANEGRA-VELIČKOVIĆ<br>Tamara STEFANOVIĆ<br>Marija VUKOVIĆ<br>MODERN THEORIES OF FOREIGN<br>LANGUAGE LEARNING AT AN EARLY AGE.....   | 77 |
| Mirjana NIKOLIĆ<br>Tanja PANIĆ<br>Jelena OPSENICA-KOŠTIĆ<br>EDUCATORS' OPINIONS ABOUT GIFTEDNESS<br>IN PRESCHOOL CHILDREN.....            | 93 |

|  |            |
|--|------------|
| Ana VUKOBRAT<br><b>THE ADAPTATION OF STUDENTS TO THE NEW ENVIRONMENT (THE SCHOOL).....</b>   | <b>109</b> |
| Rada VLAHOVIĆ<br><b>BRIDGING THE GAP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL.....</b>  | <b>129</b> |
| Želimir Ž. DRAGIĆ<br>Slaviša V. JENJIĆ<br><b>INITIAL LITERACY AND LEARNING TO READ NATURAL AND SOCIAL REALITY WITHIN SOCIAL FLOWS AND SCIENTIFIC CONCEPTS.....</b> | <b>139</b> |
| Nikola RAIČEVIĆ<br><b>STAGES IN EDUCATIONAL SYSTEM .....</b>   | <b>157</b> |
| Miroje VUKOVIĆ<br><b>STEPHEN THE LITTLE (IN)DIRECT HERO OF NYEGOSH DRAMA.....</b>  | <b>169</b> |
| Mirjana TERIĆ<br><b>HERMENEUTIC METAPHOR OF DIALOGUE. CONTRIBUTION TO PHILOSOPHY OF LANGUAGE.....</b>  | <b>187</b> |
| Sanja AMAŽAN<br><b>ART EDUCATION ANALYSIS IN PRIMARY EDUCATION OF SERBIA.....</b>  | <b>209</b> |
| Radomir BOŽOVIĆ<br><b>THE INFLUENCE OF EUCLID'S "ELEMENTS" ON THE AXIOMATIZATION OF MATHEMATICS.....</b>   | <b>223</b> |
| Milan MARKOVIĆ<br><b>THE DIALECTICS OF REDEMPTION IN PEKIĆ'S MIRACLE AT BETHANY.....</b>   | <b>237</b> |
| Ivana ČIZMIĆ<br>Jasmina ROGULJ<br><b>DISCOURSE ANALYSIS IN THE LANGUAGE CLASSROOM.....</b>   | <b>251</b> |
| Sofija KALEZIĆ<br><b>POETRY OF DEJAN ĐONOVIĆ.....</b>  | <b>273</b> |

## TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

|  |     |
|--|-----|
| Amor HASIĆ<br>THE USE OF GEOGEBRA SOFTWARE IN MATHEMATICS.....   | 283 |
| Ethem MANDIĆ<br>RELATIONSHIP BETWEEN FILM AND NOVEL IN THE CLASS-<br>ROOM AND THEIR ROLE IN EDUCATION (EXAMPLE OF<br>NOVEL AND MOVIE: HARRY POTTER AND THE SORCERER'S<br>STONE)..... | 293 |
| Sanja NIKOLIĆ<br>Vlasta LIPOVAC<br>PRACTICAL PROCEDURES AND GAPS<br>IN COGNITIVE ACTIVATION OF STUDENTS IN MATH<br>TEACHING.....   | 305 |
| Sabina ČIVOVIĆ<br>Tanja RADUNOVIĆ<br>IMPORTANCE OF DEVELOPING CREATIVITY IN THE<br>TEACHING PROCESS.....   | 323 |
| Slaven DRAGAŠ<br>Ante ŠUŠNJARA<br>TRAINING AND DRILLS<br>FOR PRESCHOOL AGE CHILDREN IN FOOTBALL.....   | 331 |
| Marija LEKIĆ<br>SETS AND FUNCTIONS IN MATHEMATICS<br>IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL IN MONTENEGRO...  | 337 |
| Bojana UDOVIČIĆ<br>PROBLEM SOLVING APPROACH TO THE TEACHING OF<br>NOVEL ROBINSON CRUSOE BY DANIEL DEFOE.....   | 353 |
| Katarina KRNIĆ<br>INDICATIVE AND SUBJUNCTIVE IN ADVERBIAL SENTENCES<br>IN ITALIAN AND FRENCH LANGUAGE.....   | 365 |
| Nada ORBOVIĆ<br>INFORMATICS TEACHING METHODS .....   | 381 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Marina PETROVIĆ</b><br><b>CONNECTION BETWEEN TEACHING PHYSICS AND</b><br><b>ENTREPRENEURSHIP.....</b>  | <b>399</b> |
| <b>REVIEWS</b>  |            |
| <b>Srđa MARTINOVIĆ</b><br><b>MILITARY EDUCATION OF OFFICERS CORE OF ROYAL MON-</b><br><b>TENEGRIN ARMY.....</b>   | <b>413</b> |
| <b>Prof. dr Dijana VUČKOVIĆ</b><br><b>(Rade Delibašić, Education for development of human –</b><br><b>dignified personality, Podgorica, Montenegrin Academy of</b><br><b>Sciences and Arts, 2016, p.245).....</b>   | <b>421</b> |
| <b>Aleksandar RADOMAN</b><br><b>INNER SIDE OF THE TIME OF MARIJANA TERIĆ</b><br><b>(Marijana Terić, Fiction in the novel The Inner Side of the Wind</b><br><b>of Milorad Pavić, Faculty for Montenegrin Language and Literature,</b><br><b>Cetinje, 2016).....</b>              | <b>427</b> |
| <b>Doc. dr Gojko NIKOLIĆ</b><br><b>MONTENEGRO GEOGRAPHIC ENCYCLOPAEDIC LEXICON</b><br><b>(Author: prof. emeritus dr Branko Radojičić, academician;</b><br><b>Publisher: Faculty of Philosophy– Nikšić, 2015).....</b>   | <b>431</b> |
| <b>Branko A. KOPRIVICA</b><br><b>MODERN AND INTEGRATED DIALECTOLOGICAL STUDA</b><br><b>(Vladimir Ostojić: The Speech of Jezero and the Šaranci,</b><br><b>Montenegrin Academy of Sciences and Arts, Podgorica 2016).....</b>  | <b>439</b> |
| <b>Dr sc. Čedomir BOGIĆEVIĆ</b><br><b>MONTENEGRIN CLUTURAL HERITAGE AS A PRODUCT OF SPIRIT</b><br><b>AND INHEREITANCE FROM PREDECESTORS</b><br><b>(Monograph The Duke Doclea Saint Vladimir published by</b><br><b>„Foundation St. Peter of Cetinje“, Podgorica, 2016).....</b> | <b>443</b> |
| <b>Mr Aleksandar ČOGURIĆ</b><br><b>Borislav Cimeša: BEYOND LIFE .....</b>   | <b>447</b> |
| <b>Dr sc. Čedomir BOGIĆEVIĆ</b><br><b>Željko Rutović: HOMO MACHINE.....</b>   | <b>451</b> |
| <b>CORRECTION.....</b>  | <b>455</b> |

## **ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni)**





Slavka GVOZDENOVIĆ<sup>1</sup>

## PLATONOVO SHVATANJE OBRAZOVANJA I VASPITANJA

### Rezime:

U osnovi namjere ovog rada nalazi se obnovljeno preispitivanje Platonovog shvatanja obrazovanja i vaspitanja. Iako ih ne nalazimo jedinstveno, Platonove misli o vaspitanju i obrazovanju povezane su s njegovim shvatanjem idealne države u kojoj bi svakom pojedincu trebalo dati mjesto u skladu s njegovim prirodnim sposobnostima. Međutim, problem oblikovanja najvišeg vaspitanja, kojemu se u Državi posvećuje značajna pažnja, u Zakonima pravi ustupke pitanjima obrazovanja šireg sloja, koje uključuje i elementarno obrazovanje.

U radu se najprije iznosi osvrt na jedinstvo Platonovog života i filosofije, potom Platonovo učenje o obrazovanju pomoću znanja, obrazovanje i vaspitanje u idealnoj državi, uloga zakonodavca kao vaspitača, i na kraju duh zakona i obrazovanje.

**Ključne riječi:** Platon, obrazovanje, vaspitanje, znanje, vrlina, država, zakonodavac, zakoni.

### Umjesto uvoda: jedinstvo života i filosofije

„Naš bi duhovni život i celokupno naše mišljenje bilo suvo i siromašno, usko i kao u okovima, bez oživljavajućeg i zanosnog zamaha Platonove filosofije!“

Artur Libert: *Filosofija nastave*

Platon (oko 427–347. prije n.e) je bio Sokratov učenik i Aristotelov učitelj, jedan od najznačajnijih filozofa u istoriji evropske duhovnosti. Kao što smatra da je Sokrat (oko 469–399. prije n.e) središnja tačka formiranja grčkog čovjeka i *najveći vaspitač u istoriji evropske kulture*, Verner Jeger ističe da je Platon svojim učenjem podigao filosofiju do *najviše obrazovne snage pozne antike*.

<sup>1</sup>Slavka Gvozdenović, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore.

(1991: 243, 274) Kao što se Sokratova misao teško može razumjeti ukoliko se ne razumije njegov život, na sličan način se može govoriti o Platonovom životu i filozofskom razvoju, koji svojim spisima (oko 35 dijaloga i 13 pisama) svjedoči ne samo o svom učitelju Sokratu, već i o sopstvenoj posvećenosti traganju za Istinom i Dobrom, kao i o širim političkim promjenama koje su uticale na učestvovanje građana u životu atinskog polisa.

Platonov život i djelo<sup>2</sup> ne mogu se razdvajati, budući da za njega prije nego za bilo koga drugog važi da je „čitava njegova filozofija izraz njegovog života a njegov život njegova filozofija“, smatra Jeger. (1991: 273) Na Platonov filozofski razvoj uticale su različite okolnosti i politička dešavanja u samoj Atini, što pokazuje njegov autobiografski spis *Sedmo pismo* (iz 353. p. n. e), u kojem iznosi ogorčenje nepravdom vlastodržaca koji su (kao bezbožnika) optužili, osudili i pogubili njegovog prijatelja Sokrata, za koga kaže da je bio „najpravedniji čovek svoga vremena“. (Platon, 1978: 40) Nakon Sokratove smrti Platon se udaljuje iz političkog života Atine i putuje u Megaru, Kirenu i Egipat. U namjeri da tiranina Dionizija približi *žudnji za filozofskim životom* (isto, str. 48) i razumnom upravljanju državom, Platon tri puta (388. g, 367/366. g. i 361/360. g.) putuje na Siciliju, ali bez uspjeha. (B. Bošnjak, 1956: 94) U svojoj filozofskoj školi Akademiji<sup>3</sup> (osnovanoj oko 387. p. n. e) Platon se posvećuje filozofiji, vaspitanju i obrazovanju omladine, širenju i praktičnoj primjeni etičkih i političkih ideja. Posvećen postizanju istine u intelektualnoj sferi, Platon je, prema Koplstonu (1991: 295), podsticao ljude da se posvete razmišljanju radi svoje najdragocjenije imovine, svoje besmrtno duše, i da teže njegovanju istinske vrline koja će ih učiniti srećnima. „Iako nam nije ostavio potpun sistem, Platon nam je ostavio istinski primer jednog načina filozofiranja i primer jednog života koji je bio posvećen traganju za istinom i dobrom.“ (F. Koplston, 1991: 297)

---

<sup>2</sup>Platonova djela su, u skladu sa osnovnim fazama u njegovom filozofskom razvoju, razvrstana u četiri grupe: spisi sokratovskog perioda (*Ijon, Odbrana Sokratova, Kriton, Hipija manji, Lahet, Trasimah* – nacrt iz koga će nastati I knjiga *Države, Harmid, Eutifron, Lisid*), spisi prelaznog perioda (*Protagora, Hipija veći, Eutidem, Kratil, Meneksen, Alkibijad I, Gorgija, Menon*), spisi zrelog perioda (*Gozba, Fedon, Država – knj. II-X, Fedar*) i kasni spisi (*Parmenid, Teetet, Sofist, Državnik, Fileb, Timej, Kritija, Zakoni i Dodatak Zakonima, Sedmo i Osmo pismo*). Navedeno prema: Miloš N. Đurić (1976: 20)

<sup>3</sup>Na ulazu u Akademiju, prema predanju, pisalo je: „Neka ne ulazi onaj ko ne poznaje geometriju“. U Akademiji se školovao i Aristotel (384–322. p. n. e), Platonov učenik i učitelj Aleksandra Makedonskog.

### Obrazovanje pomoću znanja

U dijalozima sokratskog perioda Platon se bavi pojmovnim istraživanjem na području etike smatrajući, kao i Sokrat, da je za svakodnevni život važno da ljudi najprije saznaju pojmove u etici, jer je vrlina (*arete*) moguća samo na osnovu znanja. Budući da je vrlina znanje (*episteme*) koje se može naučiti, kod Platona je, kao i kod Sokrata, prisutno nastojanje za povezivanjem teorijskih znanja sa njihovom praktičnom primjenom, tako da ljudi djelovanjem mogu pokazati da li posjeduju pravo znanje<sup>4</sup>. Sredstvo vaspitnog uticaja kod Sokrata bila je živa riječ, vješto vođenje razgovora o vrlini, dobroti, pravičnosti, ljepoti i sličnim temama, što je podsticajno djelovalo na stvaranje Platonovih dijaloga<sup>5</sup>.

Za Platona, kao i za Sokrata, znanje je nešto što je svojstveno svakom čovjeku, ali ga treba razviti i osvijestiti, budući da obrazovanost i vaspitanje nijesu ono što mnogi učitelji (Platon ovdje misli na sofiste) tvrde da jesu. „Oni tvrde da duši mogu usaditi znanje iako ga ona nema, kao da slepim očima mogu usaditi vid.“ (Platon, *Država*, 2005: 518c, str. 171) Određujući vaspitanje i obrazovanje kao vještine o tome kako se najlakše i najuspješnije može usmjeriti onaj koji gleda, Platon smatra da je moć vaspitanja i obrazovanja ograničena, budući da vaspitač ne može usaditi nekome vid, niti sposobnost za učenje, jer se oni stiču rođenjem. Vaspitač može da preokrene vaspitanika tako što će usmjeriti njegov *vid* prema dobru, što pruža mogućnost da se kroz vješto vođenje razgovora dođe do ispravnog mišljenja. Znanje o najvišim dobrima omogućuje čovjeku siguran oslonac u životu, što korelira sa postulatom da vrlina mora biti znanje. Vaspitač pomaže da se kod vaspitanika rodi samostalno shvatanje, usmjerava oblikovanje njegove duše i njegovog karaktera, kao i razvijanje smisla za život u zajednici.

Vaspitanje, prema Platonu (2005: 376e), podrazumijeva gimnastičko vaspitanje tijela i muzičko vaspitanje duše,<sup>7</sup> pri čemu bi prvo trebalo početi sa muzičkim, a potom sa gimnastičkim vaspitanjem.

---

<sup>4</sup>U teorijskim pristupima fenomenu obrazovanja, prema Milanu Uzelcu (2012: 17), Sokratu i Platonu ostaje zajedničko shvatanje da se pedagogiji ne pristupa samo sa stanovišta etike, već i sa aspekta logike budući da je svako saznanje istovremeno i samosaznanje, do kojeg se dolazi u neposrednoj komunikaciji između učenika i učitelja.

<sup>5</sup>Sva Platonovi djela, osim *Odbrane Sokratove*, imaju formu dijaloga. Izuzimajući *Zakone*, Sokrat je glavni lik u većini Platonovih dijaloga. Sokrat je putem razgovora (*grč. dialogos* – raz-govor) pomagao sagovorniku u dolaženju do potisnutih misli, do približavanja istini i otkrivanja stvarnosti u sebi.

<sup>6</sup>Platon: *Država*, Beograd, Dereta, 2005. Dalje su u samom tekstu označene stranice istog izdanja.

<sup>7</sup>Eksplicitniju odredbu gimnastike i muzike Platon iznosi u sedmoj knjizi *Zakona* (2004: 795 E): „ono što se odnosi na telo spada u gimnastiku, a ono što ima veze s oplemenjivanjem duše spada u muziku“. Riječ muzika je kod starih Grka imala šire značenje nego danas. Muzičko obrazovanje obuhvatalo je različite oblike stvaralaštva (pjesništvo, književnost, slikarstvo) koji doprinose ukupnom duhovnom obrazovanju.

(377a, 403c) Vrline duše su bliske tjelesnim vrlinama jer se one stvarno ne nalaze u njoj već od ranije, nego se stiču navikom i vježbom. (2005: 518e) „Tri telesne vrline – zdravlje, snagu i lepotu – Platon povezuje s vrlinama duše – pobožnošću, hrabrošću, umerenošću i pravičnošću – u harmonično jedinstvo.“ (V. Jeger, 1991: 235) Polazeći od jedinstva između ljepote tijela i ljepote duše, Platon u Gozbi (1983: 79–80) obrazlaže različite stepene posvećivanja u tajne ljubavi. Dok kao polazište (najniži stepen) određuje ljubav prema lijepim tijelima, ljubav prema ljepoti duše smatra dragocjenijom od ljepote tijela. Potom slijedi ljubav prema naukama, dok najviše mjesto zauzima ljubav prema ideji ljepote. Vješto usmjerenje razgovora doprinosi saznavnom napredovanju, traganju za istinom i suštinom ljepote, pravilnom uređenju života i opštem dobru. Platon smatra da je borba oko toga da li ćemo postati dobri ili rđavi veća nego što izgleda, „tako da nas ni slava, ni novac, ni vlast ni poezija ne smeju odvojiti od dužnosti, niti smeju učiniti da zanemarimo brigu oko pravičnosti i o ostalim vrlinama“. (2005: 608b)

Budući da je praksa postojećeg društva drugačija od idealnih normi, Platon smatra da stvarnost ne može biti potpuno adekvatna pojmovnom određenju, jer je pojmovno savršenije od svakidašnjeg realnog i promjenljivog. (B. Bošnjak, 1956: 101) Platon predmetom istraživanja i znanja nije smatrao vidljive i promjenljive stvari i pojave, nego samo čiste apstraktne pojmove, vječne i nepromjenljive ideje (*eidōs*), koje proučava *dijalektika* (nauka o idejama). Jeger (1991: 319) ističe da je ideja (vrlina po sebi) cilj dijalektičkog kretanja Platonove misli. Gledanjem vanjskih predmeta duša se, zahvaljujući tim utiscima sjeća, da je prije svog ulaska u tijelo gledala čiste ideje. Prema tome, sve pojmovno znanje bilo bi samo pri/sjećanje (*grč. anamnesis*), kad se duša sjeća, znači da je prije egzistirala, a to ne bi mogla da nije besmrtna. (B. Bošnjak, 1956: 103) „Platonova nauka o idejama i njegovo poimanje učenja kao sjećanja na ono što je duša vidjela u svijetu ideja, razvijeni je oblik Sokratove misli.“ (M. Polić, 1993: 42) Smatrajući da Platonova odredba učenja kao sjećanja ukazuje na povijesni karakter čovjekove biti, jer je povijest prije svega sjećanje, Polić ističe da sjećanje omogućuje da se sačuva od zaborava ono što je prošlo (što je viđeno u svijetu ideja), bez čega ni povijesti ne bi bilo, jer bi prošlo zauvijek bilo izgubljeno. (M. Polić, 1993: 43)

Iz Platonove teorije o idejama (ontologije) proizilazi njegovo učenje o saznavanju. Razlici između dva svijeta: svijeta stvarnosti (pojava) i svijeta ideja (pojmovna), prema Platonu, odgovaraju i dvije vrste ljudskog znanja: nepotpuno znanje, tj. mnjenje (*doxa*) i pravo znanje (*episteme*), koje je objektivno i univerzalno. Nepotpuno znanje jeste čulno znanje o promjenljivim i varljivim stvarima o kojima možemo imati vjeru (*pistis*) i/ili nagađanje (*eikasia*) o sjenkama ili odrazima ideja. Naučno znanje (*episteme*) Platon dijeli na matematičko znanje, koje se temelji na razumu (*grč. dianoia* – razum) i noetičko znanje (*grč. nous* – um) koje se uzdiže iznad pojavnog i matematičkog znanja do umnog saznavanja (*noesis*) o idejama kao ontološkim suštinama. (šesta knjiga *Države*, 2005: 167)<sup>8</sup>

Napredovanje u saznanju zahtijeva napor mišljenja i duhovnu disciplinu da bi od pojavnog svijeta, preko matematičkih znanja, dospjeli do neprolaznog svijeta ideja. O tome svjedoči Platonovo razmatranje puteva i stepena saznanja (1–5) u *Sedmom pismu* (Pisma, 1978: 65–68). Da su materijalne stvari koje vidimo samo sjenke ideja, Platon objašnjava uz pomoć matematike, ukazujući najprije na tri stvari (naziv, definicija, slika) na osnovu kojih se nužno stiče pojam o biću, četvrto je sam pojam, peto je ono što je uistinu pojmljivo i što stvarno jeste (ideja). Potom kao primjer navodi *krug*, prvo sam naziv kruga, kao drugo, odredbu za ono, čemu je „udaljenost od krajnjih tačaka do centra svuda jednaka“ (1978: 66) koja predstavlja definiciju kruga. Treće je *slika*, ono što se može nacrtati i izbrisati, ono što zanatlija izrađuje na strugu i što se može polomiti. Međutim, krug po sebi, na koji se sve ove pojedinosti odnose, jeste nešto sasvim drugo u odnosu na *definiciju* i/ili sliku kruga. Četvrti stepen je pojam kruga, sposobnost shvatanja i istinito mišljenje, koje se ne nalazi u elementima jezika niti u geometrijskim i materijalnim oblicima, nego u ljudskim dušama. Da bi se dostigao peti stepen saznanja, potrebno je upoznati prethodna četiri stepena, pomoću kojih se, zbog nedovoljnosti jezika, izražava ne samo prava suština neke stvari, nego i njene osobine<sup>9</sup>. (isto, str. 66) „Stoga se nijedan razuman čovek neće nikada usuditi da svoje misli poveri takvom jednom instrumentu, naročito ne jednom tako nepromenljivom kao što je pisani tekst.“ (isto, str. 66–67) Skepsa prema davanju pisanog oblika sopstvenom mišljenju ustupa mjesto pamćenju i živom sjećanju, što pokazuje da je Platon postao svjestan problema koji stvara svako fiksiranje misli posredstvom pisanog govora<sup>10</sup>, i utoliko je „naknadna distanca od svega što je napisao psihološki sasvim razumljiva, kao čuvanje svoje slobode čak i spram sopstvenog stvaralaštva.“ (V. Jeger, 1991: 519) Dok pisana riječ nije kadra da samu sebe objasni ukoliko je pogrešno razumiju, istinski spis je onaj koji je upisan u dušu onoga koji uči. Govor ima snagu da samome sebi pritekne u pomoć, dok su pisani spisi kadri da podsjetu onoga koji već zna. (Platon, *Fedar*, 275a–277a)

---

<sup>8</sup>Platon je svoje učenje o idejama i saznanju ilustrirao kroz poznatu alegoriju o pećini u sedmoj knjizi *Države* (2005: 168–192), gdje govori o individualnom naporu koji je neophodan da se izađe iz privida mnjenja u kojem je ljudska priroda zatvorena. Dijalektika je put (*methodos*) i način ispitivanja koji čovjek pronalazi kao izlaz iz tame neznanja.

<sup>9</sup>„Ali se saznanje o onome što je savršeno s teškom mukom rađa čak i u duši koja je savršena, i to tako što se ona neprestano bavi svim ovim stepenima saznanja, prelazeći naizmenično gore-dole s jednog na drugi.“ (Platon, 1978: 68)

<sup>10</sup>Hans Georg Gadamer (1978: 427) Platonovu skepsu prema pisanom govoru prikazuje kao ironično pretjerivanje, kojim Platon zaodijeva svoje sopstveno literarno djelo i svoju umjetnost. Konstataciju da je s pisanjem kao i s govorom, Gadamer obrazlaže stavom da „postoji i umjetnost pisanja, koja može da dođe u pomoć mišljenju, i to je umjetnost kojoj treba pridružiti umjetnost razumijevanja, koja napisanom pruža istu pomoć.“ (1978: 427) Budući da je sve pisano jedna vrsta otuđenog govora, ono zahtijeva povratno preobraćanje znakova u govor i smisao, smatra Gadamer. (427)

Budući da učenje kao potreba za saznanjem upućuje na trajnost sazrijevanja, ona se, prema Platonu, razvija kod malog broja odabranih pojedinaca. U tom smislu bi istinsko vaspitanje značilo buđenje usnulih sposobnosti duše, koja teži da sazna suštinu, odnosno usmjeravanje duše prema izvoru svjetlosti, saznanju. (V. Jeger, 1991: 390–391) Iako je u razumijevanju znanja pošao od Sokrata, Platon razvija sopstveno učenje o idejama kao vječnim i nepromjenljivim suštinama, kao i sopstveno shvatanje svijeta i života, bilo da je riječ o značaju vaspitanja i obrazovanja ili o nezamjenljivoj ulozi prave filosofije u ostvarivanju pravednosti i opšteg dobra.

#### Obrazovanje i vaspitanje u idealnoj državi

„... jedino je težnja ka najvišem dobru za sebe i za državu ispravna i časna, bez obzira na sve moguće nevolje i nedaće koje pri tom snađu čoveka.“

Platon: Sedmo pismo

Platonovo shvatanje obrazovanja i vaspitanja povezano je s njegovom koncepcijom idealne države u kojoj bi svakom pojedincu trebalo dati mjesto u skladu s njegovim prirodnim sposobnostima (za učenje i obrazovanje), čime bi se omogućilo usklađivanje ličnih i opštih interesa, unapređivanje života ljudske zajednice, ostvarivanje ideje pravednosti i najvišeg dobra za sve. Budući da svi nijesu jednako sposobni za obavljanje istih poslova, vaspitanjem i obrazovanjem (pod nadzorom države) trebalo bi ostvariti selekciju društvenih staleža, u zavisnosti od njihovih sposobnosti za učenje i dominantnog svojstva duše u njihovom razvojnem potencijalu.

Kao što ljudsku dušu sačinjavaju (*raz*)*umni*, *voljni* i *požudni* dio, tako bi i država trebala da ima tri staleža: *vladari – filosofi*, *čuvari – ratnici*, i *proizvođači – radnici*. Filosofi su oni koji uvijek žude za saznanjem onoga što je vječito, oni kod kojih je dominantna umnost, dobro pamćenje, sposobnost za razumijevanje i učenje, srodnost sa istinom, pravičnošću, hrabrošću i umjerenošću. Takvi ljudi koji poslije vaspitanja i određenog doba starosti (kad napune pedeset godina) budu najспособniji, mogu *mudro* i pravedno vladati državom. (Platon, 2005: 485b–488e, str. 144–146). One koji su sposobni da čuvaju zakone i običaje države, kod kojih je dominantan voljni dio duše, treba postaviti za *čuvare*. Oni koji pokažu najmanje sklonosti za napredovanje u obrazovanju i kod kojih dominira požudni dio duše, formiraće stalež *proizvođača*. Saglasno djelovima duše svaki od ovih staleža karakteriše i određena vrlina. Vladari se odlikuju **mudrošću**, čuvari **hrabrošću**, dok je proizvođačima svojstvena **umjerenost**. Ukoliko svaki stalež ispunjava svoje dužnosti, a time i vrlinu, tada se ostvaruje harmonija svih djelova u državi i realizuje **pravednost** kao opšta vrlina. Budući da ista svojstva postoje i u duši svakog pojedinca, i da su ta svojstva i po broju jednaka, Platon (441cd) smatra da je ono po čemu je država mudra isto kao ono po čemu je

građanin mudar, da ono što građanina čini hrabrim i pravičnim na isti način čini i državu hrabrom i pravičnom<sup>11</sup>.

U osnovi Platonove zamisli u pogledu zakona i državnog uređenja nalazi se nastojanje da iste ličnosti ujedno budu i filozofi i vladari u velikim državama. (1978: 45) U tom smislu (u Sedmom pismu) ističe da se ljudski rod „neće osloboditi zala sve dok do političke vlasti ne dođe rod pravih i istinskih filozofa ili dok vlastodršci u državama ne počnu, nekom božjom milošću, da se uistinu bave filozofijom“. (Platon, 1978: 42)<sup>12</sup> Isticanje značaja filozofskog obrazovanja budućih državnika kod Platona je povezano sa glavnim ciljem države da se ostvari opšte dobro i sreća svih građana, pri čemu bi se, uspostavljanjem hijerarhijske harmonije društvenih staleža, ostvarila ideja pravednosti i omogućila trajnost političkog poretka<sup>13</sup>. Državom, prema Platonu, neće dobro upravljati oni koji su bez obrazovanja i nepripremljeni za istinu<sup>14</sup>, niti oni koji se do kraja života posvećuju samo obrazovanju. „Prvi zato što će im u životu nedostajati jedinstveni cilj, prema kome će upravljati u svim svojim ličnim i državnim poslovima; drugi zato što će uobražavati da se takvim življenjem već nalaze na ostrvu blaženih, pa se svojevrijem neće angažovati.“ (Država, 519c) Sjedinjavanjem moći i mudrosti omogućila bi se vladavina najboljih i ostvarenje najvišeg dobra za sve. Vaspitanje je, prema Platonu, funkcija političke zajednice, jer je ispravno vaspitanje moguće ostvariti samo u najboljoj državi. (V. Jeger, 1991: 377) Vaspitanjem i obrazovanjem bi se omogućilo smjeravanje individualnih potencijala, oblikovanje čovjekove

---

<sup>11</sup>U četvrtoj knjizi Države (427e) razmatraju se četiri osnovne vrline u odnosu na državu: mudrost, hrabrost, umjerenost i pravičnost. (Mudrost je vrлина umnog dijela duše, hrabrost je vrлина volje koja se pokorava umu, dok je umjerenost vrлина koja se sastoji u jedinstvu volje i požude pod vlašću uma). Pravičnost se sastoji u tome da svako ima svoje i da svako čini ono što treba. (433e) U desetoj knjizi Države (609c) navode se četiri poroka: nepravičnost, neumjerenost, strašljivost i neupućenost.

<sup>12</sup>Navedeni stav (iz Sedmog pisma) korelira sa Platonovim poznatim stavom iznesenim u petoj knjizi Države: „Ako u državama ne postanu filozofi kraljevi... ili, ako sadašnji kraljevi i vlastodršci ne postanu pravi i dobri filozofi, i ako oboje: politička moć i filozofija (ljubav prema mudrosti) ne postanu jedno, i ako se silom ne isključe one mnogobrojne prirode koje teže samo za jednim, ili samo za drugim, onda, ..., neće prestati nesreće ne samo za države nego, kako mislim, ni za ljudski rod, i državno uređenje koje smo sada rečima opisali neće postati moguće niti će ugledati svetlost sunca.“ (Platon, 2005: 473de, str. 134–135)

<sup>13</sup>Smatrajući da je manje zlo ako čovjek sam trpi nepravde, nego ako ih nanosi, Platon ističe da nikada ne mogu biti srećni ni država niti pojedinci koji se u životu ne bi rukovodili pravičnošću spojenom s razboritošću. (1978: 55, 56)

<sup>14</sup>„Međutim, u državi se ne traži bilo kakva vrsta obrazovanja, već samo obrazovanje ustanovljeno na načelima istine i dobra. Oni koji uređuju život države, koji određuju načela vaspitanja i koji različitim pripadnicima države dodjeljuju razne zadatke, moraju da imaju znanje o onom što je i zaista istinito i zaista dobro – drugim rečima, oni moraju da budu filozofi.“ (F. Koplston, 1991: 261)



duše, preuzimanje odgovornosti za mišljenje i djelovanje u korist političke zajednice<sup>15</sup>. U tom kontekstu posebnu pažnju zaslužuje privilegovani položaj vladara, kojima je dopušteno da lažu kada je to u interesu države, „ukoliko ovoj preti opasnost od spoljnih neprijatelja ili od sopstvenih državljana“ (Platon, 2005: 389c, str. 59) Svima ostalima, prema Platonu, laž mora biti zabranjena. Novo čitanje Platona iz podteksta ovog podnaslova upućuje na dublje promišljanje o *privilegovanom položaju* vladara ukoliko je to u interesu države, odnosno u korist *težnje ka najvišem dobru*, bez obzira na sve moguće opasnosti koje pri tome zadese čovjeka. Predlog iznesen u drugoj knjizi *Države*: „Dobro, hajde da u mislima osnujemo jednu državu!“ (369c) ilustruje Platonovu zamisao u pravcu ostvarenja najvišeg dobra i sreće svih građana.

Konstatujući da pravi predmet Platonove *Države* nije na prvom mjestu sama država, nego čovjek i njegova državotvorna snaga, Verneg Jeger (1991: 371) ističe da je Platonova *Država* na prvom mjestu djelo o formiranju čovjekovog karaktera, a potom stroga korelacija između čovjekovog karaktera i njegovog okruženja. „Savršen čovek može se oblikovati samo u savršenoj državi, i obrnuto: da bismo obrazovali takvu državu moramo znati kako da oblikujemo takvog čoveka. Na tome počiva univerzalna korespondencija unutarne strukture čoveka i države, tipova ljudi i tipova države u Platonovom delu.“ (isto, str. 371) Iako je Platonova koncepcija idealne države, kao težnja ka (raz)umnom oblikovanju ljudskog života u skladu sa najvišim dobrom (*paideia*), zamisao koja se nije mogla ostvariti kao realna forma političkog života, trajno aktuelnim ostaje poziv na usmjeravanje skladnog razvoja svih ljudskih potencijala, duševnih, fizičkih i moralnih snaga ličnosti<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup>Iako je Platon bio veliki filozof, njegovo se promišljanje vaspitanja, prema Milanu Poliću (1993: 41), „kretalo između krajnosti, od istinskog odgoja do njegove potpune instrumentalizacije u službi države“. Na Platonovom se primjeru, prema Poliću (1993: 52), pokazuje razlika između „odgoja utemeljenog u filozofiji i stvaralaštvu i manipulacije utemeljene u znanosti, u čijoj se pozadini uvijek krije volja za vlast.“

<sup>16</sup>„Zar najlepší prizor za onoga ko ume da vidi nije taj kada se kod nekog čoveka sjedinjuje lep karakter sa lepim spoljašnjim oblikom koji je saglasan i skladan sa njim.“ (Platon, 1939: 30)

### Zakonodavac kao vaspitač

I pored brojnih sličnosti u pogledu afirmisanja nezamjenljive uloge vaspitanja u usmjeravanju duševnog i fizičkog razvoja ličnosti u Državi i u *Zakonima*, Platonovo tumačenje države i *zakona* u *Zakonima* razlikuje se od njihovog razmatranja u Državi. Iako se u *Zakonima* Platon više oslanja na lično iskustvo, razlika između ovih djela, prema Jegeru (1991: 529), nije u njihovom filozofskom idealu, nego u različitim nivoima *paideie*, koje pretpostavljaju<sup>17</sup>. Pored toga što često izostaje u prikazivanju ukupne Platonove filosofije, sadržaj *Zakona* za Platona je imao centralno značenje: on se sastoji u dubokosežnom tumačenju države i zakona, etike i filosofije kulture. Sve to, međutim, Platon posmatra sa stanovišta *paideie*, koja je u *Zakonima* Platonova *prva i posljednja riječ*. (isto, str. 529)

U svojoj zamisli idealne države Platon se nije bavio mogućnostima njene praktične realizacije, niti je posebno razmatrao specijalizovano zakonodavstvo. Funkciju zakona, kojima su države Platonovog vremena bile opterećene, trebalo je da preuzme funkcionalno vaspitanje, na kojem je najbolja država zasnovana. Idealna država je, kao što piše u *Zakonima* (2004: 739 D, str. 109)<sup>18</sup>, stvorena samo za *bogove ili božje sinove*, i kao takva može postati uzor za državno uređenje koje je najbliže besmrtnosti i koje bi, ako bi se ostvarilo, zauzimalo po svojoj vrijednosti drugo mjesto. Drugo po redu državno uređenje Platon je opisao u *Zakonima*, dok treće državno uređenje (739 E), koje je planirao da prikaže kasnije, Platon nije stigao da *ostvari*.

Budući da su *Zakoni* posvećeni izgradnji moćnog sistema vaspitanja, Platonov cilj je da savremeni zakonodavac bude vaspitač građana. Najvažniji poziv zakonodavca, prema Platonu, nije da kazni učinjeno nedjelo, nego da spriječi da se nedjelo dogodi. Platonov cilj u *Zakonima* je, prema Jegeru (1991: 531), da iz paralele između njege tijela i njege duše, djelatnosti ljekara i djelatnosti političara, izvuče odgovarajuće konsekvence i *afirmiše paideiu u oblasti zakonodavstva*. Dok je u Državi nastojao da savršenim vaspitanjem zamijeni svako zakonodavstvo i učini ga suvišnim, u *Zakonima* polazi od pretpostavke da su zakoni u životu države neophodni<sup>19</sup>. „Naime, neophodno je da ljudi imaju zakone i da se prema njima upravljaju“ (875 A), jer se niko ne rađa sa sposobnošću da može saznati šta je ljudima korisno u državnom životu. U tom smislu Platon smatra da je korisno i za pojedinca i za zajednicu ako se veća briga posvećuje opštem dobru nego koristi pojedinaca. (875 B)

<sup>17</sup>„Moglo bi se reći da Država, merena dijalektičkim merilom, otepljuje stupanj ideje i istine zasnovane u bivstvu, dok Zakoni, nasuprot tome, stoje na stupnju pukog mnjenja.“ (Jeger, 1991: 530)

<sup>18</sup>Platon: *Zakoni*, Beograd, Dereta, 2004. Dalje su u samom tekstu označene stranice istog izdanja.

<sup>19</sup>„Sada nastoji da samo zakonodavstvo potčini vaspitnom principu i pretvori ga u svoje sredstvo, kao što je u Državi državu u celini pretvorio u instituciju vaspitanja.“ (Jeger, 1991: 531)

Naglašavajući poziciju zakonodavne aktivnosti s obzirom na vaspitanje građana, Platon u četvrtoj knjizi *Zakona* (718 B, 720 A, 722 D, 723 B–E) obrazlaže značaj uvoda u zakone, posredstvom kojih je potrebno usmjeravati ljude prema ispravnom djelovanju. U tekstu pod naslovom *Opšta zakonodavčeva uputstva* (718 B), Platon razlikuje iskaze zakonodavca koji treba da nagovore i ubijede i one kojima će silom i pravom kažnjavati. Pri tome je veoma važno da uvod u zakon bude napisan jasno i razgovijetno (718 C), da prethodi cjelini zakonskog teksta i da se obraća svim građanima.

Za grčko mišljenje zakonodavstvo je, prema Jegeru (1991: 531), u istinskom smislu uvijek bilo tvorevina nadmoćne mudrosti neke pojedinačne božanske ličnosti. Tako se i najviša filozofska vrlina Platonove države, *mudrost*, otkriva u formulisanju zakona i u tome nalazi svoje produktivno mjesto u ljudskoj zajednici. Filozof postaje zakonodavac (*nomotet*), u svemu ravan velikim predstavnicima grčkog zakonodavstva, izuzimajući njihovo shvatanje da je zakonodavac praoblik vaspitača. (isto, str. 531) Zapažajući da je Platon, kao i drugi grčki pisci stavljao zakonodavca pored pjesnika, Jeger ističe da je čitava Platonova filozofija od početka do kraja bila djelo vaspitanja i „pošto je on taj pojam shvatio u njegovom najdubljem smislu, morao je završiti kao zakonodavac.“ (1991: 532)

### Duh zakona i obrazovanje

„Tačno je da jedno dobro vaspitanje svakako mora imati sposobnost da izgrađuje telo i dušu tako da budu što bolji.“

Platon: *Zakoni*

Kao što u Državi polazi od opšteg problema pravednosti, Platon na sličan način u Zakonima polazi od duha zakona koji u stvarnoj državi sve stvari prožima svojim etosom. Da bi ilustrovao svoj pojam duha države, Platon uzima određeni tip političkog života, dorsku državu<sup>20</sup>. Platonovo nastojanje u Zakonima da dorsku i atinsku prirodu spoji u višem jedinstvu, prema Jegeru (1991: 532), može se uporediti s pokušajima kasnijih humanista da duh Grčke i Rima sjedine u harmoniji suprotnosti<sup>21</sup>.

Obrazovanje za vrlinu (*arete*), kojom zakonodavac teži da u cjelini prožme život građana, treba tražiti kod pjesnika, koji su najviši zakonodavci ljudskog života, kao i *klasični predstavnici važećih vrijednosti*. U pjesmama, spartanskim i kritskim institucijama otkriva se dorsko shvatanje ljudske *arete* da je borba suština života, budući da su sve forme zajedničkog života i sva moralna shvatanja koja njime vladaju prilagođeni ovom cilju.

<sup>20</sup>Niko nije mogao bolje od Platona vidjeti koliko je vrijedan dorski doprinos izgradnji etičke i političke kulture Grčke i čovječanstva. (Jeger, 1991: 533)

<sup>21</sup>I u Platonovoj sintezi u Zakonima na djelu je isti istorijsko-filosofski duh, koji, polazeći od istorijski datog i individualnog, prodire do savršenog i apsolutnog, smatra Jeger. (1991: 532)

(Jeger, 1991: 533) Pjesnikovo svjedočanstvo o spartanskom životu govori o pobjedi kao jedinom smislu postojanja, pri čemu hrabrost postaje jedina vrlina. Međutim, samo cjelokupna ljudska vrlina, a to znači hrabrost združena sa ostalim pojedinačnim vrlinama, prema Platonu (2004: 631 AB), treba da bude *svrha i cilj svakog zakonodavstva*. U tom kontekstu iznosi specifičnosti i odnos između ljudskih i božanskih dobara<sup>22</sup>. **Ljudska dobra** (zdravlje, ljepota, tjelesna snaga i bogatstvo) zavise od **božanskih dobara**, među kojima je na prvom mjestu **razboritost**, na drugom **umjerenost duše**, treće mjesto zauzima **pravičnost**, dok je na četvrtom mjestu **hrabrost**. (631 C) Platon (803 C) smatra da je odnos prema bogu od najveće važnosti za čovjeka, i da bi bilo pravedno da zakonodavac polisa postane čovjek koji je spoznao božanstvo<sup>23</sup>. Pošto se božanska dobra nalaze ispred ljudskih dobara i zakonodavac ih mora tako rasporediti. „Onima koji se pokoravaju zakonima mora dodeljivati počasti, a onima koji zakone ne slušaju određivati određene kazne, sve dok se postepeno na kraju svih državnih poslova i zadataka najzad ne postara za to kakav treba da bude pogreb pojedinaca kad umru i kakve im posmrtno počasti treba ukazati.“ (632 C)

Prilikom rasprave o odredbi i značaju vaspitanja, Platon (2004: 643 BC, str. 21) tvrdi da „svaki čovek koji želi da se u bilo čemu istakne mora upravo u tome da se vežba od detinjstva, i to tako što će i u igri i u zbilji raditi sve ono što takvoj struci pripada“. U tom smislu treba nastojati da se pomoću vaspitanja pravilno usmjeravaju sklonosti u djetinjstvu prema onome što dijete treba da postigne kad postane zreo čovjek<sup>24</sup>. Izostavljajući definiciju samog pojma vaspitanje, Platon **vaspitanjem** naziva uvježbavanje u svakoj vrsti djelatnosti, pri čemu se govori obrazovanju ili neobrazovanosti, čak i onda kad je neko pripremljen da bude trgovac, ili brodovlasnik, ili za druga slična zanimanja; dok pod **obrazovanjem** označava vaspitanje za *arete*, koje počinje od djetinjstva i u čovjeku podstiče želju i težnju da postane građanin u pravom smislu riječi, koji je naučio da pravično upravlja drugima i da se tako i pokorava.

---

<sup>22</sup>U trećoj i četvrtoj knjizi Zakona (697 C, 728 E, 743 E) Platon govori o dobrima duše (kao najdragocjenijim i najvišim dobrima), na drugom mjestu su ljepota i tjelesne vrline, dok se na trećem mjestu nalaze dobra u imetku i novcu. (697 C) „Budući da u svemu postoje tri dobra o kojima svaki čovek brine, poslednja i treća je briga o imanju, briga o telu nalazi se u sredini, a prvo mesto pripada brizi o duši.“ (743 E)

<sup>23</sup>Platon je svjestan da čovjek ne donosi zakone nezavisno od postojećih okolnosti, već da su ljudski zakonodavci svi događaji i date okolnosti (rat, privredne teškoće, nemaština zbog teške oskudice, bolest) koje zahtijevaju obnovu. (709 A) Sve što je ljudsko, prema Platonu, zavisi od sudbine. Bog, i zajedno s bogom i sudbina i povoljna prilika, upravljaju cjelokupnim ljudskim bitisanjem, dok je na trećem mjestu ljudska umješnost (vještina), kao pomoć pri kormilarenju u teškoj oluji. (709 B–C)

<sup>24</sup>Platon smatra da će dobro vaspitani dječaci postati dobri i uspješni ljudi, budući da dobro vaspitanje donosi i pobjedu, dok pobjeda ponekad donosi nekulturu i surovost. (641 C)

(643 E–644 A) Istinsku paideiu (ili cjelokupnu vrlinu), odnosno obrazovanje za ljudsku savršenost (cjelovitost čovjeka i života), Platon razlikuje od profesionalnog obrazovanja, specijalističkih sposobnosti i nagomilanog znanja. Vjerujući da gotovo svi valjano obrazovani ljudi postaju kasnije i valjani ljudi, Platon smatra da pravo obrazovanje najbolji ljudi stiču kao prvu od najljepših vrijednosti. (644 B)

Vrijednost čovjekovog vaspitanja Platon povezuje sa njegovom sposobnošću za saradnju sa drugima, što korelira sa nastojanjem da ispravno shvatanje suštine vaspitanja postane osnov ukupne zakonodavne djelatnosti. U drugoj knjizi *Zakona* (653 B) Platon proširuje raspravu o *pravom vaspitanju*, polazeći od ranih dječjih godina, preispitujući kako se zadovoljstvo i bol, prvi osjećaji koji su u djetinjstvu posebno jaki, mogu staviti u službu vaspitanja. „Ove naslade i bolovi su, ukoliko se njima dobro upravlja, predmet vaspitanja, ali ljudi u njemu popuste, i u životu se izgubi mnogo štošta što je dobro.“ (653 D) U ranom djetinjstvu vaspitanje je povezano sa oblikovanjem osjećanja zadovoljstva i bola, što predstavlja osnovu za ukupno *formiranje čovjeka*. Zahvaljujući dobrom obrazovanju, dobro vaspitan čovjek moći će lijepo da pjeva i igra (654 B), iz čega proizilazi da će se smatrati lijepim svako lijepo držanje tijela i svaka melodija kad izražava duševno i tjelesno preimućstvo, bilo neposedno ili posredno, a ako se odnose na nedostatak, onda je sve sasvim suprotno. (655 B) Mlade ljude bi trebalo navikavati na lijepo držanje tijela i na lijepe melodije (656 D), dok je najljepša ona muzika (umjetnost) koja izaziva dopadanje moralno najboljih i temeljno obrazovanih ljudi, a u prvom redu čovjeka koji se ističe vrlinom i obrazovanjem. (658 E–659 A) Vaspitanje se, dakle, sastoji u usmjeravanju djece u skladu sa principima koje je zakon proglasio valjanima i koje moralno najvaljaniji i najstariji ljudi na osnovu ličnog iskustva proglašavaju takvima. U tom smislu bi i dušu djeteta trebalo navikavati na radost i žalost u duhu težnje za postizanjem harmoničnog razvoja i savršene vrline<sup>25</sup>. Samim tim najbolji čovjekov posjed bez kojeg su sve ostale ljudske vrijednosti bezvrijedne nije herojska hrabrost, niti brojna ljudska dobra, nego pravičnost i savršena vrlina. (661 BC) Dok je u središtu Države učenje o idejama i ideja dobroga, u Zakonima se oni sažeto pominju pred kraj, kao sadržaj obrazovanja budućih vladara (965 A–C), dok problem oblikovanja najvišeg vaspitanja, kojemu se u Državi posvećuje značajna pažnja, u Zakonima pravi ustupke

---

<sup>25</sup>Paideia tako shvaćena, prema Jegeru (1991: 537) postaje pedagogija. „Upravo zato što je svekoliko obrazovanje čoveka shvatao kao formiranje duše, Platon je i postao osnivač pedagogije ranog detinjstva.“ (Jeger: 1991: 551) Konstatujući da je „jedinstvo teorije i obrazovne prakse, jedinstvo filozofije i pedagogije, po prvi put ostvareno... kod Platona, koji se može smatrati osnivačem i najdubljim misliocem i jedne i druge,“ Milan Uzelac (2012: 17) ističe da se sva Platonova filozofija može se razumjeti kao politička filozofija, kao filozofija koja nastoji da misli život čovjeka u polis, te je njena osnovna namjera da ukaže na put (methodos) čovekovog obrazovanja, ali istovremeno i na put kojim treba da se kreće sama teorija (theoria). pitanjima obrazovanja šireg sloja, koje uključuje

i elementarno obrazovanje. U sedmoj knjizi Zakona Platon obnavlja raspravu o značaju vaspitanja za tjelesni i za duševni razvoj *sasvim male djece*, naglašavajući da brigu o djeci treba započeti prije njihovog rođenja, „još dok se hrane u telima svojih majki“. (789 B) Rano djetinjstvo je „zapravo ono doba koje odlučuje o celokupnom izgrađivanju karaktera na osnovu uticaja navike“ (792 E), što znači da bi trebalo voditi računa da buduće majke vrijeme dok traje trudnoća provode u *vedrom*, prijatnom i mirnom duševnom raspoloženju. Smatrajući da se valjani život sastoji u tome da se prihvata *srednje duševno raspoloženje* između stalne težnje za uživanjem i potpunog izbjegavanja bolova, Platon usmjerava na *traženje zlatne sredine*<sup>26</sup>. Kao što razmaženost čini dijete mrzovoljnim, jogunastim i preosjetljivim, tako i suviše strogo postupanje izaziva potištenost, ropska shvatanja i mržnju prema ljudima, što čini da djeca postanu neprikladna za život u zajednici. (791 D) Navikavanje djece na vedro duševno raspoloženje mora započeti u prve tri godine, što, prema Platonu, pripada običajima, odnosno nepisanim zakonima. Unutrašnja povezanost države zasniva se na povezivanju pisanih zakona sa utvrđenim običajima i navikama. (793 D)

Vaspitanje djece Platon raspoređuje u nekoliko perioda. Za svu djecu od treće do šeste godine potrebno je da se igraju zajedno, dok će njihovo ponašanje nadgledati i usmjeravati vaspitačice. (793 E–794 A) Po završetku šeste godine dječake i djevojčice treba odvojiti prema polu, tako da se i jedni i drugi posvete učenju: „dečaci neka se vežbaju u jahanju, gađanju strelama, bacanju koplja, gađanju praćkom; devojke, opet, ako se u tome slažu, bar onoliko koliko da nauče nešto u vezi s upotrebom oružja.“ (794 D) Pored strogo propisanih igara, dalje obrazovanje će se sastojati u proučavanju gimnastike, muzike, gramatike, aritmetike, astronomije itd. Ističući da su igre posebno važne za zakonodavstvo, kao i za trajnost samih zakona, Platon smatra da sve igre treba da budu pod kontrolom države. „Niko ne sme progovoriti ni reč niti izvesti bilo kakav igrački pokret odvojeno od pesme koju je država odredila i odvojeno od celokupne horske igre mladih ljudi, isto tako kao što ne sme raditi ništa protiv bilo kog drugog zakona.“ (794 D) Pored strogo propisanih igara, dalje obrazovanje će se sastojati u proučavanju gimnastike, muzike, gramatike, aritmetike, astronomije itd. Ističući da su igre posebno važne za zakonodavstvo, kao i za trajnost samih zakona, Platon smatra da sve igre treba da budu pod kontrolom države. „Niko ne sme progovoriti ni reč niti izvesti bilo kakav igrački pokret odvojeno od pesme koju je država odredila i odvojeno od celokupne horske igre mladih ljudi, isto tako kao što ne sme raditi ništa protiv bilo kog drugog zakona.“ (800 A) Poslušnost prema zakonu, kako za paža Jeger (1991: 547), nije ništa drugo do poslušnost prema bogu, koji u svojim

<sup>26</sup>Izneseno stanovište prepoznajemo u Aristotelovoj odredbi etičke vrline, koja je utemeljena na principu stvarnosti, kao principu mjere i sredine. „Vrlina je, prema tome, odabiračka naklonost volje koja se drži sredine u odnosu na nas, razumom određene, i to određene tako kako bi to uradio razuman čovek. U stvari, to je sredina između dva rđava smer: preterivanja i zaostajanja za merom.“ (Nikomahova etika, 2003: 1107a, str. 34)

rukama drži početak, sredinu i kraj svih stvari. Bog je *mjera svih stvari*, odnosno cilj kojem sve treba da teži i kojem se mora podrediti sve ostalo. Za Platonov filozofski stav, koji polazi od etike i vaspitanja, božansko predstavlja normu nad normama, mjeru nad mjerama. U tom smislu pojam boga postaje središte i izvor ukupnog zakonodavstva, a zakonodavstvo njegov neposredni izraz i zemaljsko ostvarenje<sup>27</sup>. Kao što pokazuje rasprava o duši u Zakonima, princip koji vlada svijetom za Platona nije oličen u materijalnim stvarima<sup>27</sup>, nego u duši i njenom poretku. (isto, str. 547)

U tom smislu Jeger (547–548) ističe da Platonova ideja vaspitanja i države počiva na preokretanju Potagorinog stava „čovjek je mjera svih stvari“ u stav: *mjera svih stvari je bog*<sup>29</sup>. „Bog će nam, dakle, biti pravo merilo svega, i to mnogo više nego bilo koji čovek, kako se sada govori.“ (Zakoni, 716 C) Na taj način Platon ponovo uspostavlja odnos između polisa, zakona i božanstva u duhu ranijeg grčkog mišljenja. Međutim, pojam božanstva se fundamentalno promijenio, budući da je umjesto individualnih bogova polisa proglašena mjera svih stvari. Da bi se ta mjera primijenila u zakonima i u životu, zakonodavci i organi vladanja državom moraju posjedovati saznanje boga kao najvišeg bića. Bog, po Jegeru (559), zauzima u Zakonima ono mjesto koje u Državi zauzima najviša paradigma koju vladar treba da nosi u duši – ideja dobroga. Iako su saznanje i istina lijepi, ideja dobra je nešto još ljepše, nego što su sama istina i znanje. (Država, 509) Kao što svojom uzvišenošću ideja dobra tanscendira prolaznost i omogućuje saznanje, tako je i svojom otvorenošću prema vječnosti imanentna samoj težnji za obrazovanjem i skladnim razvojem svih ljudskih potencijala.

---

<sup>27</sup>Budući da je čovjek igračka stvorena od boga (803 C), „svako mora da provodi svoj život uz neke igre, pesme i prinošenje žrtava, tako da može sticati naklonost bogova, a neprijatelje odbijati i u borbi pobeđivati.“ (Zakoni, 803 E)

<sup>28</sup>Platon je smatrao da se materijalne stvari u ovom svijetu mijenjaju i iščezavaju, dok su moralne vrijednosti nepromjenljive, one djeluju u dobru po sebi. Moralne vrijednosti su ono što je poželjno da se u realnom svijetu ostvari ljudskim djelovanjem. (F. Koplston, 1991: 408)

<sup>29</sup>„Na mesto sofističkog antropocentrizma Platon je postavio teocentrizam.“ (V. M. Najdl, 2003: 316)

## Literatura:

- Aristotel (2003): *Nikomahova etika*, Sremski Karlovci; Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
- Aristotel (1975): *Politika*, Beograd: BIGZ
- Bošnjak, Branko (1956): *Grčka filozofija*, Zagreb, Matica Hrvatska
- Džui, Džon: *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje, Obod
- Đurić, N. Miloš (1976): *Predgovor Platonov život i delo* (str. 5–39), U: Odbrana Sokratova, Kriton, Fedon, Beograd, BIGZ
- Fink, Eugen (1989): *Uvod u filozofiju*, Beograd, Nolit
- Fink, Eugen (1984): *Simbolika svetlosti na početku metafizike* (str. 59–68), časopis „Luča“, I/1, Nikšić
- Gadamer, Hans Georg (1978): *Istina i metoda*, Sarajevo, Veselin Masleša
- Gvozdrenović, Slavka (2005): *Filozofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica, ZUNS
- Hegel, G.V.F. (1986): *Fenomenologija duha*, Beograd, BIGZ
- Jeger, Verner (1991): *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad, Književna zajednica Novog Sada
- Kjerkegor, Seren (1990): *Filozofske mrvice*, Beograd, Grafos
- Koplston, Frederik (1991): *Istorija filozofije*, Tom I: Grčka i Rim, Beograd, BIGZ
- Kozlovski, Peter (2003): *Vodič kroz filozofiju*, Beograd, Plato
- Libert, Artur (1935): *Filozofija nastave*, Beograd, Geca Kon
- Marinković, Josip (1987): *Ogledi iz filozofije odgoja*, Zagreb, Školske novine
- Najdl, M. Valter (2003): *Hrišćanska filozofija* (str. 313–328), U: P. Kozlovski, *Vodič kroz filozofiju*, Beograd, Plato
- Platon (1976): *Odbrana Sokratova, Kriton, Fedon*, Beograd, BIGZ
- Platon (1979): *Ijon, Gozba, Fedar*, Beograd, BIGZ
- Platon (1983): *Gozba*, Beograd, BIGZ
- Platon (2005): *Država*, Beograd, Dereta
- Platon (1978): *Pisma*, Beograd, Rad
- Platon (1939): *Misli o vaspitanju*, Beograd, Izdavačka knjižara „Rajković“
- Platon (1977): *O jeziku i saznanju*, Beograd, Rad
- Platon (2004): *Zakoni*, Beograd, Dereta
- Polić, Milan (1993): *K filozofiji odgoja*, Zagreb, Znamen i Institut za pedagojska istraživanja
- Uzelac, Milan (2012): *Filozofija obrazovanja I. Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*, [Elektronsko izdanje], Vršac: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača. Dostupno na <http://www.uzelac.eu/>
- Uzelac, Milan (2013): *Filozofija obrazovanja II*, [Elektronsko izdanje], Novi Sad. Dostupno na <http://www.uzelac.eu/>



## PLATO ON EDUCATION

### **Abstract:**

Basically, this paper attempts to reconsider Plato's philosophical views on education. In spite of the fact it is hard to find such thoughts in an integrated form, Plato's views on education are closely connected to his understanding of ideal state that was supposed to offer an ideal position in the society to an individual according to his natural abilities. However, problem of shaping the highest education to which great attention was given in his *Republic*, but in the *Laws education* targeted broader population and was tailored to their needs including elementary education.

The paper in the beginning explains the unity of Plato's life and philosophy, then Plato's views on education based on knowledge, education in ideal state, role of the legislators as educators, and finally the spirit of law and education.

**Key words:** Plato, education, knowledge, virtue, state, legislator, laws.

Marija GOLUBOVIĆ<sup>1</sup>

## OSNOVNE KARAKTERISTIKE KRITIČKE PEDAGOGIJE

### **Rezime:**

Kritička pedagogija je pravac koji je zaživio 30-ih godina XX vijeka. Nastala je kao reakcija na receptivne i konformističke teorije i pravce. Ova pedagogija akcentat stavlja na podsticanje kritičko-istraživačkog stava kako bi se došlo do znanja koje će podstaći uspješniji razvoj pedagogije kao nauke.

Predstavnici kritičke pedagogije objavili su veliki broj djela u kojima su isticali i razmatrali značaj takvog pravca koji bi umanjio nepravilnosti i nedostatke tadašnjeg građanskog društva.

U ovom radu predstavimo osnovne karakteristike kritičke pedagogije uključujući njen nastanak i razvoj, pedagoške poglede njenih predstavnika, kao i njene najznačajnije ciljeve i zadatke.

**Ključne riječi:** kritička pedagogija, podsticanje kritičkog mišljenja, primjena naučenog u praksi, učenik kao subjekat vaspitno-obrazovnog procesa.

### **1. Nastanak i razvoj kritičke pedagogije**

Počeci kritičke pedagogije se vežu za Frankfurtsku školu koju je činila grupa filozofa. Ova škola je nastala i djelovala u sklopu Instituta za društvena istraživanja na Sveučilištu u Frankfurtu. Tzv. Frankfurtski krug je tada okupljao brojne eminentne pedagoge, sociologe, psihologe i filozofe. Pokretač i osnivač ove škole je Maks Horkhajmer. Pored Maksa Horkhajmera u predstavnike ove škole ubrajaju se i Teodor Adorno, Erih From, Vilhelm Diltaj, Jirgen Habermas. Predstavnici Frankfurtske škole su smatrali da bi bilo dobro a se stvori teorija koja

---

<sup>1</sup>Mr Marija Golubović, student doktorskih studija na Filozofskom Fakultetu u Nikšiću i pedagog u JU Prva srednja stručna škola, Nikšić

bi se smatrala naukom o , ali i istovremeno kritikom tog društva. „Oni su na Institutu za socijalna istraživanja u Frankfurtu sve do 1933. godine, a zatim u egzilnu i onda opet u Frankfurtu, razvili 'kritičku teoriju' kao suprotnost 'tradicionalnoj teoriji'.“ (Gudjons, 1944 :35).

U doprinose Frankfurtske škole, između ostalog, ubraja se kritika dogmatskog marksizma. Pored toga, predstavnici ove škole imali su veliki uticaj na filozofiju i to kroz uvođenje metode društvene meta-analize, kao i socijalne filozofije.

„Predstavnici kritičke teorije, doduše u početku, ali i znatno kasnije su ostali pri uverenju da se svet može izmeniti prema načelima uma.“ (Cekić, 1975, Vranicki, 1983). „Oni su smatrali da je osnovni filozofski, ali i naučni zadatak da se Marksova teorija izgradi na nov način kako bi se dobila platforma koja bi odgovarala primerenoj kritici savremenog društva i njegove ideologije“. (Cekić, 1975).

Jedan od najznačajnijih predstavnika Frankfurtske škole Jürgen Habermas istovremeno je polemisao s mnogim društvenim teorijama (psihološkim, političkim, lingvističkim), a sve sa ciljem izgrađivanja metodološkog pojma teorije koja postaje kritika. (Vidjeti: Habermas, 1975: 98).

Temeljne postavke Frankfurtske škole u velikoj mjeri uticale su na rad Paola Freire, jednog od najznačajnijih teoretičara XX vijeka. Uostalom, „postmodernističke, feminističke, antifašističke i postkolonijalne teorije doprinijele su širenju i transformacijama Freireove kritičke pedagogije.“ (<http://gerusija.com/tag/kriticka-pedagogija>).

Koliko je Freire bio posvećen kritičkoj pedagogiji govori i činjenica da se njegovo životno djelo često naziva i „testamentom kritičke teorije obrazovanja“. Ovaj poznati teoretičar i autor brojnih djela posvećenih kritičkoj pedagogiji zalagao se za kritičko buđenje svijesti koje će podstaći samo kroz proces učenja koji zagovara osvješćivanje društvenih, političkih i ekonomskih kontradikcija.

Osnovni pojmovi koje je zagovarao Paolo Freire su:

- Konsijentizacija koja se odnosi upravo na kritičko osvješćivanje društvenih kontradikcija;
- Praxis koji uključuje odnos između teorije i prakse učitelja i učenika, „oslobodioca i oslobođenog“.

Freire je dalje kritikovao učenje putem kurikulumu i zastupao učenje kroz dijalog. Osim toga, na meti kritike ovog eminentnog naučnika bilo je i školovanje koje, prema njegovom mišljenju nije ništa drugo nego „akt deponiranja“, kako ga je on nazvao. Umjesto prilagođavanja i pasivnog odnosa prema onome što se poučava, nastavnici treba da podstaknu učenike na kritičko mišljenje. Osobito kritikuje školovanje koje učenike vidi kao emocionalno i psihički nezrele, nerazvijene mlade ljude.

Paolo Freire u svom djelu „Pedagogija potlačenih“ izlaže nekoliko pozicija, koje se mogu smatrati osnovnim principima kritičke pedagogije:

- Čovjekova ontološka težnja je da bude subjekat koji djeluje na svoj svijet i transformiše ga i koji se čineći to kreće prema novim mogućnostima punijeg i bogatijeg individualnog i kolektivnog života;
- Svako ljudsko biće, ma koliko da je „neuko“ ili utopljeno u kulturu tišine, sposobno je da kritički gleda na svijet u dijaloškom susretu sa drugima.

Snabdjeven prikladnim alatkama i znanjem za taj susret, pojedinac može postepeno sagledati svoju ličnu i društvenu realnost, kao i njene kontradikcije, postati svjestan sopstvene percepcije te realnosti i kritički se njome baviti.

Anri Žiru, takođe jedan od predstavnika kritičke pedagogije, smatra da nastavnici treba da preuzmu ulogu u procesu mijenjanja škole i obrazovanja. U svojoj knjizi „O kritičkoj pedagogiji“ kaže: „Oduvek sam tvrdio kako se nastavnik treba posmatrati kao izvor javne kritike od ključnog značaja, ne samo za osposobljavanje učenika nego i za razvoj demokratskog društva“. (Žiru, 2011: 250). Na institucionalnom nivou to podrazumijeva da se nastavnicima omogući da utiču na uslove u kojima rade. Ovo tim prije jer se rad nastavnika ne može odvojiti od ekonomskih i političkih uslova u kojima se on odvija.

Još jedan od predstavnika kritičke pedagogije, Majkl Apple, smatra da ukoliko se želi imati kvalitetan sistem obrazovanja mora se djelovati cjelokupno društvo. U tom smislu ovaj autor smatra da bit problema nije u školi, već u sveukupnim društvenim odnosima, jer su prema njegovom mišljenju škole samo jedan element sistema kulturne reprodukcije. „Obrazovni radnici treba da se cene kao javni intelektualci koji javni domen svakodnevnog života povezuju sa kritičkim idejama, tradicijom, disciplinama i vrijednostima“. (Žiru, 2011: 250). Pored toga, obrazovni radnici moraju da preuzmu odgovornost za bavljenje temama od šireg društvenog značaja, razmatrajući važnost osposobljavanja studenata da pišu političke eseje, da se ne povlači pred neuspjehom, da analiziraju društvene probleme, te da znaju kako da upotrijebe demokratska sredstva da bi učinili nešto značajno kao društveni akteri.

Jedan broj kritičkih pedagoga, uključujući Kena Osborna, Anrija Žirua i Stivena Svita, između ostalih, smatraju i dokazuju da se kritička pedagogija može značajno primijeniti u praksi i u učionici. (Brening, Mary).

Piter Meklaren kritičku pedagogiju definiše kao uspjeh systemske dijalektike pedagogije koja je organizovana oko filozofije praksisa. „Ova praksa počinje imanentnom kritikom konvencionalne pedagogije kako bi vidjeli da li su njene pretpostavke i tvrdnje adekvatne onoj vrsti prakse koja je potrebna da bi se ujedno shvatile i suprotstavile i eventualno da bi se prevazišla kapitalistička ekspanzionistička dinamika“. (Barton Angela Calabrese, 2001: 848).

Ovaj kritički pedagog kritičku pedagogiju posmatra kao društveni proces, društveni proizvod i društveni pokret koji je zasnovan na filozofiji prakse kao i u demokratskom načinu uređenja.

## 2. Osnovni ciljevi i zadaci kritičke pedagogije

Kritička pedagogija se smatra pedagogijom koja je više od procesa kroz koji vaspitači i nastavnici podstiču mlade da slobodno uče i da se obrazuju. Taj proces učenja je efikasan, zato što pomaže učenicima da se povežu sa svojim istorijama, razvija kod njih vještine potrebne za zapošljavanje i prelaženje različitih društvenih i političkih barijera. (Vidjeti: Scorza, Mirra, Morrell, str. 31). Ovo podstiče učenike da uporedi svoje obrazovanje sa obrazovanjem u zemljama u okruženju i tako im pomaže da razumiju i stvaraju socijalne uslove. Ovaj proces, takođe „poziva i podstiče vaspitače da budu efikasniji u učionici, obezbjeđujući prostor gdje učenici mogu da djeluju kao javni intelektualci, demonstriraju vještine i primjenjuju u mnogo širim akademskim i društvenim kontekstima.“ (Isto, str. 31). „Pedagogija nade“, kako Freire naziva kritičku pedagogiju „promoviše toleranciju prije nego radikalizaciju svijeta“. (<http://gerusija.com/tag/kriticka-pedagogija>).

Osnovno polazište kritičke teorije ogleda se u sljedećim tezama:

- Nauka je djelatnost, dio društvenog rada, a ne sistem znanja;
- Cilj kritičke teorije je da razjasni društveni kontekst oblikovanja društvenih činjenica i na taj način doprinese promjeni društvenih odnosa;
- Metodološka osnova kritičke teorije jeste „objektivno razumijevanje smisla“;
- Interes koji upravlja saznanjem je emancipacija;
- Model društvene prakse bez potčinjavanja i uspješno posvećivanje čine praktični diskurs. (Vidjeti: Gojkov, 2007 : 36).

Prema Paolu Freireu kritička pedagogija ima sljedeće ciljeve:

- Da stvori nove oblike znanja, naglašavajući rušenje disciplina i proizvodeći interdisciplinarno znanje;
- Da postavi pitanja o odnosima između margina i centara moći u školama kao i da osmisli kako da obezbijedi način čitanja istorije kao dio šireg projekta redefinisiranja moći i identiteta, naročito budući da su oni formirani oko kategorija rase, rada, klase i etniciteta;
- Da odbaci podjelu između visoke i popularne kulture, kako bi se znanje iz kurikuluma povezalo se sa svakodnevnim znanjem koje konstituše životne istorije ljudi na različite načine.

Predstavnici Frankfurtske škole smatraju da je temeljni cilj kritičke pedagogije ograničavanje uticaja pozitivizma i ortodoksnog marksizma.

Kritička pedagogija bavi se mogućnostima osnaživanja i emancipacije pojedinca za uspostavljanje pravednog društva, podsticanjem razvoja kritičke svijesti učenika i podsticanjem dijaloške metode učenja i podučavanja. (Vidjeti: McLaren, 2003: 10).

Kritička pedagogija predstavlja prizmu kroz koju se odražava kompleksnost između nastave i učenja. „To je prizma koja baca svjetlost na skrivene pojedinosti

koje ranije nijesmo primijetili“ (http://www.joanwink.com/cp4/cp4\_toc.php). Ta prizma ima tendenciju da se fokusira na socijalne, političke i kulturne uslove kroz istoriju.

Primijenjena u obrazovanju kritička teorija ima svoj zadatak da istražuje i procjenjuje odnos škole i društva i to u sljedećim pitanjima:

- Kako škole smanjuju ili iznova stvaraju nejednakost;
- Koje konstrukcije znanja se unose u kurikulume;
- Ko određuje vrste i vrijednost tih znanja;
- Kakvim ideološkim interesima to služi;
- Kako se kroz obrazovanje reprodukuje i proširuje društvena moć i čime se ona opravdava;
- Ko finansira pedagoška istraživanja i ko im daje političku dimenziju. (Vidjeti: Žiru, 2008: 52).

„Kritička teorija kroz akciona istraživanja nastoji da unaprijedi obrazovanje, evaluaciju i samoevaluaciju saistraživača, kao i metodološka pitanja pedagogije“ (Maksimović, 2011: 35).

Džon Džui čiji rad u velikoj mjeri predstavlja izvorište kritičke pedagogije zagovara ukidanje ropstva, osiguranje opšteg prava obrazovanja, odbacivanje socijalnog darvinizma, ukidanje dječjeg rada. Ključna polazišta Džuijeve pedagoške teorije koja predstavljaju ujedno i polazišta kritičke pedagogije, a to su:

- Promjene obrazovnog sistema su potpuno zavisne od društvenih promjena;
- Obrazovni sistem može promijeniti sebe i društvo i bez pomoći društvenih snaga (Vidjeti: Džui, 1966). Tome ide u prilog i pedagoški credo Džona Džuija koji se odnosi na to da putem obrazovanja društvo može da odredi svoje ciljeve, da osigura svoje resurse i time oblikuje sebe u onom pravcu u kojem želi da ide. Džui obrazovanje vidi kao proces koji ne može otpočeti bez jasnog uvida u karakter djeteta, njegove interese i navike, dok je škola za njega temelj društvene promjene i napretka za ostvarivanje društvenih ciljeva (Džui, 1966). „Pravo vaspitanje se postiže jedino podsticanjem detetovih moći i to zahtevima koje pred dete postavljaju društvene okolnosti u kojima ono živi. (Potkonjak, 2000: 427).

Anri Žiru pod ciljevima kritičke pedagogije podrazumijeva:

- Kreiranje novih oblika znanja naglašavajući potrebu za rušenjem postojećih disciplinskih ograda i razvojem interdisciplinarnih spoznaja;
- Istraživanje odnosa između centra i periferije moći u školi i čitanju istorije kao borbe za identitet;
- Rušenje ograda između visoke i masovne kulture, kako bi kurikulum mogao odražavati različitost kulturnog iskustva;
- Rasvijetliti prvenstvo etičkog u definisanju jezika koji učitelji i drugi koriste kako bi proizveli određene klase prakse.

Majkl Apple smatra da su škole samo jedan element sistema kulturne re-produkcije. U tom smislu on smatra da postoje četiri područja istraživanja i to: nacionalna obrazovna politika i reforma kurikuluma, razvoj identiteta, kurikulum kao tekst i kritička pedagogija.

Podsticaj kvalitetnog školovanja kritička pedagogija vidi u kvalitetno organizovanom društvu. Oni ljudi koji su zaduženi za sprovođenje demokratskih društvenih promjena treba da se trude da podstaknu da se stvara društvo koje se uvijek preispituje i tako teži ka svom idealu. Shodno tome, „u nastavi se potencira na sljedećim principima:

- Relevantnost onoga što se uči za stvarni život i probleme sa kojima se učenici u iskustvu sreću;
- Kritički potencijal (transfernu vrednost za razumevanje društva, socijalnih odnosa i vlastite ličnosti);
- Primena onoga što se uči, ne samo u praktičnom, nego pre svega u socijalnom kontekstu. “ (Pešić, 2006: 23).

Kritička pedagogija takođe podrazumijeva transformaciju tradicionalnog hijerarhijskog modela odnosa između nastavnika i učenika. „Po ovom modelu, nastavnik poseduje znanje, prenosi ga učenicima, kontroliše i vrednuje postignuća, disciplinuje, donosi odluke, nagrađuje i kažnjava, dok sa druge strane učenici nemaju znanje, pa zato bivaju naučeni i potčinjavaju se datom sistemu nagrađivanja i kažnjavanja.“ (Pešić, 2008: 32). Nasuprot tome, kritička pedagogija zagovara ideju kojom bi se pedagogija povezala sa društvenom promjenom, koja bi učenike podstakla da se pozabave svijetom na kritički način. U skladu sa tim Paolo Freire je vjerovao da je obrazovanje dio projekta slobode u najširem mogućem smislu i da je potpuno politično, jer učenike snabdijeva preduslovima za samopreispitivanje, upravljanje sopstvenim životom, kao i osnažujućim formama kritičkog djelovanja. (Vidjeti: Žiru, 2011: 227).

Freire je u svom najuticajnijem djelu „Pedagogija obespravljenih“ jasno izrekao stav da pedagogija ne podrazumijeva obuku u korišćenju tehnika i metoda, kao i to da ona ne uključuje prisilu i političku indoktrinaciju. Slijedeći Freireove ideje, Anri Žiru ističe da „daleko od toga da je pedagogija običan metod ili nekakva apriori tehnika koju treba sprovoditi nad učenicima – pedagogija je politička i moralna praksa koja učenicima obezbjeđuje znanje, vještine i društvene odnose koji će im omogućiti da istražuju na koje sve načine mogu da djeluju kao kritički nastrojani građani, šireći i produbljujući svoj doprinos i učešće u stvarnoj demokratiji“. (Žiru, 2011 : 227).

Prema shvatanju kritičkih pedagoga, najvažnije je prebacivanje težišta sa nastavnika na učenike i razotkrivanje veza između vlasti, znanja i moći. Naime, u tim uslovima učenici ne samo da primaju znanje, već ga i aktivno transformišu, mogu i da ga dovode u pitanje, a i da ga dovode u vezu sa svojim iskustvom, što predstavlja suštinski korak ka djelovanju i učenju kako da se vlada, a ne samo da se bude podanik. Tako učenici uče da druge ljude uključe u dijalog, kao i da stoje

iza svojih ubjeđenja.

Kritički pedagozi savremenog doba kao što su Apple, Žiru, Meklaren i drugi suštinu kritike vide na sljedeći način:

- Kritika kao metoda istraživanja, informisanja i promjene;
- Kritička teorija društva kao instrument promjene društva/svijeta (teorija za društvenu akciju i rekonstrukciju);
- Sumnja u oslobodilačku ulogu razuma (istraživanja društva u cilju utvrđivanja društvene nepravde treba čvršća normativna polazišta od onih koje osigurava razum).

Od Frankfurtske škole koja se smatra „kolijevkom“ kritičke pedagogije, preko Paola Freirea i njegove strasne borbe za društvenu reformu koja će podstaći uspješniji vaspitno-obrazovni rad, do savremenih kritičkih pedagoga koji akcenat stavljaju na razna pitanja, institucije, društvene strukture, globalizaciju i masmedije, kritička pedagogija je prešla dug put popločan usponima i padovima, pohvalama i osporavanjima.

### **Zaključak**

Kritička pedagogija smatra se pedagoškim pravcem koji se bavio osnovnim pedagoškim pitanjima. Ona je nastala kao reakcija na tradicionalističku i receptivnu teoriju. Insistirala je na kritičkom i istraživačkom pristupu u pedagogiji.

Predstavnici kritičke pedagogije napisali su brojna djela u kojima su akcenat stavljali na razne nepravilnosti u građanskom društvu. Oni su nudili rješenja i podsticaje za poboljšanje situacije u društvu. Smatrali su da je za kvalitet škole i obrazovanja odgovoran cjelokupan društveni sistem. Promjene na bolje u društvenom sistemu u velikoj mjeri podstiču uspješniji vaspitno-obrazovni rad.

Kritička pedagogija učenike smatra onima koji nijesu pasivni slušaoci, čiji je zadatak da bez pogovora slušaju ono što nastavnik ima da kaže. Nasuprot, ona učenike posmatra kao one koji su u ulozi istraživača, glavnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, onih koji se preispituju, povezuju usvojeno znanje sa svojim iskustvom, transformišu ga, formiraju sopstvene stavove i spremni su da ih argumentovano odbrane.

Iako od nekih osporavana i kritikovana i opet s druge strane od nekih jako cijenjena, kritička pedagogija je umnogome doprinijela razvoju svijesti o značaju veze između društvenog sistema sa školskim sistemom, pogledu na učenike kao na one koji kritički razmišljaju, i koji su i u velikoj mjeri odgovorni za svoj uspjeh, prijedlozima korisnim svim nastavnicima koji žele usavršiti svoj rad.

Uzevši u obzir prethodno navedeno možemo zaključiti da je kritička pedagogija veoma značajan pedagoški pravac koji treba više razmatrati, ući u njegovu suštinu kako bi se pronašle odlične smjernice koje će u velikoj mjeri pospješiti cjelokupan društveni, a time i vaspitno-obrazovni proces.



## Literatura

- Braunig, M. (2011): Problematizing Critical Pedagogy. *Internacional Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3;
- Cekić, M.(1975): „Saznanje i interes“, predgovor u: J. Habermas, *Saznanje i interes*, Nolit, Beograd;
- D'Artagnan S., Nicole M., Morel E. (2013): „If should just be education, Crtitical pedagogy normalized as academic excellence“, *Internacional Journal of Critical Pedagogy*, Vol 4;
- Djui, Dž. (1966): *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje,
- Gojkov, G. (2006): „Metateorijske koncepcije kao osnove pedagoških teorija i modela“, (u časopisu *Pedagogija*, Beograd);
- Habermas, J. (1975): *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit;
- <http://gerusija.com/tag/kritička-pedagogija>
- [http://www.joanwink.com/cp4/cp4\\_toc.php](http://www.joanwink.com/cp4/cp4_toc.php)
- Maksimović, J. (2011): „Pluralizam istraživačkih paradigmi u pedagogiji“, (u časopisu *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, 142);
- McLaren, P.(2009): „Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education“. New York: Routhledg.
- Pešić, J. (2008): „Kritičko mišljenje i naučno saznanje“, (u časopisu *Srpska politička misao*, Beograd, 1-2);
- Pešić, J.(2006): „Emancipatorna uloga kritičkog mišljenja“, (u časopisu *Srpska politička misao*, Beograd, 3-4)
- Potkonjak, N. (2000): *Ni vek deteta ni vek pedagogije*, „Učiteljski fakultet“, Beograd;
- Vranicki, P. (1983): *Dijalektički i historijski materijalizam*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske;
- [www.tc.columbia.edu /.../calabrese\\_and\\_mclaren](http://www.tc.columbia.edu/.../calabrese_and_mclaren).
- Žiru, A. (2011): *O kritičkoj pedagogiji*, Educa, Zagreb.

## BASIC CHARACTERISTICS OF CRITICAL PEDAGOGY

### **Abstract:**

Critical Pedagogy is a teaching approach that was at its peak in '30s of the 20th Century. It was the result of the reaction to receptive and conformist theories and directions. The focus of this pedagogy is encouragement of critical research attitude in order to reach knowledge that will enhance more successful development of pedagogy as a science.

Representatives of critical pedagogy published a great number of works in which they emphasized the importance of their approach. Their aim was to reduce anomalies and shortcomings of civil society.

Presentations of basic characteristics of critical pedagogy including its origin and development, pedagogic views of its representatives as well as its most important objectives and tasks.

**Key words:** critical pedagogy, critical thinking encouragement, application of acquired knowledge in practice, student as a centre of education-teaching process.



Adnan ČIRGIĆ<sup>1</sup>

**DOPRINOS MITRA PEŠIKANA  
PROUČAVANJU CRNOGORSKIH GOVORA**



**Rezime:**

Autor ovoga priloga daje osvrt na studije Mitra Pešikana iz oblasti crnogorske dijalektologije (bez osvrta na onomastičku djelatnost). Riječ je o jezikoslovcu koji je opisao veliki dio katunskih govora, lješanske govore i koji je pokušao dati makar i kratku sintezu o crnogorskim govorima i njihovu klasifikaciju.

**Ključne riječi:** Mitar Pešikan, crnogorski govori, dijalektologija.

Dijalektološka djelatnost Mitra Pešikana pripada trećoj (poslijeratnoj) fazi proučavanja crnogorskih govora. Kao i većina drugih crnogorskih dijalektologa, živio je i radio izvan Crne Gore i dijalektologija mu je bila samo jedna od oblasti jezikoslovlja kojom se bavio. Ali je u njoj ostavio značajne rezultate.

---

<sup>1</sup> Prof. dr Adnan Čirgić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

Mitar Pešikan rođen je na Trešnjevju (Cuce, Cetinje) 8. novembra 1927. godine. Od 1930. do 1941. živio je u Metohiji, đe mu je porodica bila kolonizirana. Za vrijeme II svjetskoga rata živio je ponovo na Trešnjevju, a nakon rata su kolonizirani u Vojvodinu, đe je živio od 1946. do 1950, kad je kao student prešao u Beograd. Diplomirao je na Filozofskom fakultetu u Beogradu 1954. godine, a na istome fakultetu je i doktorirao 1960. godine pred komisijom koju su činili Mihailo Stevanović, Radomir Aleksić i Jovan Vuković. Od diplomiranja do penzije (1996) radio je na Institutu za srpskohrvatski jezik SANU. Bio je naučni savjetnik u Institutu, predsjednik Staroslovenskoga odbora SANU, član odbora za Rečnik SANU, član redakcije časopisa „Srpski dijalektološki zbornik“, „Južnoslovenski filolog“, „Onomatološki prilozi“. Bio je akademik SANU i CANU. Umro je u Beogradu 8. jula 1996. godine.<sup>2</sup>

Mitar Pešikan bavio se pitanjima standardnoga jezika (srpskohrvatskoga), leksikologijom i leksikografijom (osobito kao jedan od urednika Rečnika srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika SANU), onomastikom, istorijom jezika, dijalektologijom. Njegovu bibliografiju objavljenu neposredno nakon smrti<sup>3</sup> čine 192 jedinice, od kojih se na crnogorsku dijalektologiju (u najužem smislu te riječi, bez radova koji se odnose na onomastiku) odnose ove:

1., „Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“, Srpski dijalektološki zbornik, knj. XV, Institut za srpskohrvatski jezik, Beograd, 1965, str. 1–294.

2., „Stanje proučavanja crnogorske govorne zone i dalji zadaci“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XIII/1, Matica srpska, Novi Sad, 1970, str. 185–194.

3., „Oko mrkovićkih refleksa jata“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XIV/1, Matica srpska, Novi Sad, 1971, str. 243–251.

4., „Jedan opšti pogled na crnogorske govore“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XXII/1, Matica srpska, Novi Sad, 1979, str. 149–169.

5., „Pravci diferenciranja i klasifikacije crnogorskih govora i neki problemi njihovog proučavanja“, Crnogorski govori (zbornik radova s naučnoga skupa), CANU, Titograd, 1984, str. 49–56.

6., „Neke zetske dijalekatske paralele pojava u makedonskom glagolskom sistemu“, Makedonski jazik, god. XXXV, Institut za makedonski jazik „Krstje Misirkov“, Skopje, 1984, str. 117–121.

7., „Prilog kartografskoj obradi crnogorskih govora“, Glasnik Odjeljenja umjetnosti, knj. 6, CANU, Titograd, 1985, str. 177–190.

---

<sup>2</sup>Biografski podaci dati su prema: Drago Ćupić, „In memoriam. Mitar Pešikan (1927–1996)“, Naš jezik, knj. XXXI, sv. 1–5, Institut za srpski jezik, Beograd, 1996, str. 1–7. Podatak o tome đe je sahranjen nijesmo mogli naći, osim ovoga s kraja Ćupićeva nekrologa: „Neka mirno počiva u zemlji Bačkoj, koja mu je bila treći, ali kao i ona prva dva – drag zavičaj!“

<sup>3</sup>Andrej Pešikan, „Bibliografija Mitra Pešikana“, Naš jezik, knj. XXXI, sv. 1–5, Institut za srpski jezik, Beograd, 1996, str. 8–19.

8., „Uz zbornik 'Crnogorski govori'“, Glasnik Odjeljenja umjetnosti, knj. 6, CANU, Titograd, 1985, str. 191–196.

9., „O ispitivanju crnogorskih govora između dva rata“, Prvi lingvistički naučni skup u spomen na Radosava Boškovića, CANU, Titograd, 1988, str. 219–223.

10., „O granici srpskih i arbanaskih govora u XV veku“, Hrvatski dijalektološki zbornik, knj. 8, JAZU, Zagreb, 1989, str. 109–113.

Kako se vidi, Pešikan je iz oblasti crnogorske dijalektologije objavio svega deset studija. Jednu dužu, onu prvu, koja je zapravo doktorska disertacija njegova, i jedina studija koja je plod terenskih istraživanja, i devet kraćih, koja su uglavnom sinteze ili teorijske razrade pojedinih problema crnogorske dijalektologije. Već je prvi rad njegov, doktorska disertacija, najavio zasigurno najtalentovanijega crnogorskog dijalektologa uopšte. A ta monografija, uz onu Miletićevu, bez premca je u crnogorskoj dijalektologiji. Napisana prije skoro šest decenija, ona je i dalje po svim kriterijumima ostala nedostižni vrh crnogorskim dijalektolozima. I metodologijom i opsegom pojava koje opisuje i adekvatnim brojem uzoraka koje tretira i povezivanjem sa širom štokavskom teritorijom ta je disertacija do danas bez premca kod nas. Ona je neobična i po širini teritorije koju obuhvata: „Govori naznačeni u naslovu obuhvataju katunska plemena Cuce, Bjelice, Zagarač Gornji i Donji i Komane sa Bandićima, zatim uglavnom celu Lješansku Nahiju.“<sup>4</sup> Šteta je samo što na kraju, makar u kratkome pregledu, nije Pešikan naveo osnovne osobine cijele oblasti, a onda uz njih i neke distinktivne osobine pojedinih djelova te oblasti. Njegova studija o katunskih i lješanskim govorima ne donosi samo klasične dijalektološke podatke no, makar i uzgredno, podatke o migracijama stanovništva u bližoj i daljoj prošlosti (što s osvrtom na arhivske podatke i predanje, što posredno – analizom jezičke građe), o starijim slojevima stanovništva, o pojedinim pitanjima koja su izvan uže teme, poput recimo sasvim ispravnoga podatka o tome da Dukljaninovu župu Cuceva ne treba čitati Kučeva (kako to čine istoriografi) već Kčevo (< Къчево), kako je to ispravno već ranije bio učinio Stojan Novaković.<sup>5</sup>

Ipak, kompletan Pešikanov dijalektološki rad, a i jezikoslovni uopšte, nosi jednu krupnu manu. Njegovo rezonovanje o pojavama u jeziku opterećeno je tradicionalističkim pogledima na štokavsku teritoriju koju – ako ne čitavu, a onda njen ijekavski i ekavski dio – tretira kao srpsku u svakom pogledu (i etnički, i istorijski, i kulturološki, i jezički).

<sup>4</sup>Mitar Pešikan, „Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“, Srpski dijalektološki zbornik, knj. XV, Institut za srpskohrvatski jezik, Beograd, 1965, str. 9.

<sup>5</sup>Isto, str.10 i 14. Tu župu (čevsku) Pešikan vidi kao dio Katunske nahije koji je izvan poluglasničke izoglose, pa veli da ona obuhvata Čevo, Cuce i Bjelice. Dukljaninovo vezivanje čevske župe s Budvom za njega bi „moglo značiti neku administrativnu ili imovinsku vezu“.

Te pogrešne premise nužno su ga navodile i na pogrešne puteve i na pogrešne zaključke. Već je to vidljivo u narednoj njegovoj dijalektološkoj studiji u kojoj se bavi Crnom Gorom (druga na datome spisku), a naročito u studiji koja se odnosi na mrkovičke alternante jata, u kojoj mrkovički ekavizam ne tretira kao nastavak bivšega ijekavizma (što on možda zbilja i nije već je rezultat autohtonoga razvitka jata) već traži paralele u srpskim ekavskim govorima. Posebno je to došlo do izražaja u studiji o „zetsko-makedonskim“ paralelama u glagolskom sistemu đe se govori o tome da današnji „albanski etnojezički prostor raskida geografski kontinuitet“ (između nekadašnje države Zete i Makedonije, Bugarske i jugoistočne Srbije) – kao da se albanski jezik u Albaniji obreo juče. Ili dalje, u istome radu: „Ovdje je posebno važno da mrkovički govor nije usamljen, da ga – prema tome – ne treba posmatrati kao nekakvu migracionu metastazu, nego kao relikv nekadašnjeg govornog tipa karakterističnog za najjužniju zetsku zonu, odnosno kao svjedočanstvo o tome da su nekada pojedine istočnije izoglose izbijale na Jadran.“<sup>6</sup> Tako Pešikanovi Srbi izađoše na more jezički – kad već ne mogahu geografski. Ne navodeći pojedinosti kojima Pešikan pokušava ne samo dokazati krhku vezu mrkovičkoga i crmničkog govora s istočnosrpskim i makedonskim (paralele su naravno moguće kao i sa svim slovenskim jezicima) nego i pre naglasiti je pseudorekonstrukcijom navodnih izoglosa, napominjemo samo da je i on platio dug tradicionalizmu. Ipak, njegovo je lingvističko znanje i talenat toliko da se i sam gotovo ograđuje od toga, pa npr. na kraju citiranoga rada kaže: „Na kraju da kažem da u iznesenom nizu pojava vjerovatno ima i prividnih koincidencija bez dubljeg značaja, ali se ipak čini da te podudarnosti u svojoj ukupnosti svjedoče da zetski dijalektološki materijal treba upoređivati ne samo sa drugim štokavskim govorima, kako smo obično radili, nego i sa podacima iz makedonske jezičke oblasti i drugih istočnijih regija.“<sup>7</sup> Dalje se na tradicionalističkim balastima Pešikanova rada nećemo zadržavati (osim onde đe je to nužno).

Govoreći u sintetičkoj studiji o stanju proučavanja crnogorskih govora i daljim zadacima Pešikan ističe, između ostaloga, kako je dobar dio Crne Gore pokriven rječničkim zbirkama: „obrađivane su i tuđice u govorima Boke Kotorske (Vaso Tomanović), a sa crnogorskog terena prikupljen je veći broj zbirki riječi, koje se obrađuju i uključuju u veliki rječnik Srpske akademije nauke i umjetnosti i Instituta za srpskohrvatski jezik (zbirke iz Bara, Boke i posebno Risna, Vasojevića i posebno Velike, Grahova, Grblja, Gusinja, Drobnjaka, Zubaca, Ivangrada, Komarnice, Kuča, Lješkopolja, Morače, Njeguša, Pive, Pipera, Pješivaca, Plava, Pljevalja, Riječke nahije i posebno Ljubotinja, Čeklića, Uskoka, Cetinja, Crmnice, Cuca, a u okviru širih zbirki i iz drugih mjesta).

---

<sup>6</sup>Mitar Pešikan, „Neke zetske dijalekatske paralele pojava u makedonskom glagolskom sistemu“, Makedonski jazik, god. XXXV, Institut za makedonski jazik „Krstel Misirkov“, Skopje, 1984, str. 118.

<sup>7</sup> Isto, str. 121.

Treba pomenuti i rječnik uz najnovija izdanja Njegoševih djela (R. Bošković i M. Stevanović), a ovih godina se obrađuje u Lenjingradu i leksika u djelima S. M. Ljubiše.<sup>8</sup> Impozantan je spisak koji je Pešikan dao. No sa stanovišta montenegrizike on (taj spisak) ne znači ništa jer su te zbirke riječi – neobjavljene, delokalizovane, dekontekstualizovane i utopljene u Rečnik SANU – nedostupne, kao da nikad nijesu ni skupljene. Vjerovatno su podijelile sudbinu ogromnoga leksikografskog poduhvata Andrije Jovičevića, čija je zbirka od dvadesetak hiljada riječi uglavnom unijeta u Rečnik, ali da je danas nemoguće pratiti koja je to leksika „jer leksička građa Andrije Jovičevića (...) nije ostala kompaktna, u posebnoj zbirci, nego je, prije no što su se pojavili kseroksi, distribuirana u građu po azbučnom redu i raspoređena u preko 1.200 kutija ove građe (građa se nalazi u SANU, odnosno u Institutu za srpskohrvatski jezik u Beogradu).“<sup>9</sup> I pored toga što Pešikan konstatuje da je rječničko „blago crnogorskih govora iscrpnije skupljano bezmalo nego i u jednoj srpskohrvatskoj oblasti“,<sup>10</sup> današnja Crna Gora uglavnom je nepovratno izgubila ne samo tipičnu leksiku no i skupljene zbirke te leksike.

Zanimljiva su neka njegova zapažanja u istome radu, u dijelu koji se odnosi na istorijat razvoja crnogorskih govora. U prvome redu ističemo podatak da biljke karakteristične za „kraške“ predjele najčešće nemaju slovenska imena (cer, ranj, mulika, somina, broskva itd.). Analizama leksičkoga fonda, osobito analizom toponimije, Pešikan zaključuje „da su kolonizaciju ovih krajeva izvršile jake struje slovenskih naseljenika, ali da je konačna slavizacija izvršena postupno, da je smjena stanovništva bila manje radikalna nego u susjednim oblastima. Drugim riječima, podaci crnogorskih govora u dobrom su skladu s Porfirogenitovim svjedočanstvom.“<sup>11</sup> I pojavu određenih jezičkih zakonitosti Pešikan datira uz pomoć određenih bitnih istorijskih stanja na terenu.

---

<sup>8</sup>Mitar Pešikan, „Stanje proučavanja crnogorske govorne zone i dalji zadaci“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XIII/1, Matica srpska, Novi Sad, 1970, str. 186.

<sup>9</sup>Drago Čupić, „Andrija Jovičević i Rečnik SANU“, Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovičevića, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989, str. 123.

<sup>10</sup>Mitar Pešikan, „Stanje proučavanja crnogorske govorne zone i dalji zadaci“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XIII/1, Matica srpska, Novi Sad, 1970, str. 186.

<sup>11</sup>Isto, str. 188. Na drugome mjestu (Mitar Pešikan, „Oko mrkovićkih refleksa jata“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XIV/1, Matica srpska, Novi Sad, 1971, str. 249) Pešikan daje lingvistički „test“ za provjeru Porfirogenita: „Možda će biti nužno da preispitamo Jagićevo odbijanje Porfirogenitovog svjedočanstva o dva talasa slovenskog naseljavanja; pouzdan potvrđan ili određen odgovor najprije ćemo dobiti utvrđivanjem leksičkih izoglosa: ako se dobije više paralela za izoglose kakve pokazuje riječ hiža (zapadno i istočno od glavnine štokavskih govora) ili slovenačko-makedonski tip preded (pradjed), Porfirogenitovo svjedočanstvo biće potvrđeno – i obrnuto.“



Tako npr. za teritoriju nekadašnje Zete, Travunije i dijela Huma kaže da je kolijevka pojave ijekavizma. „Kako je ova pojava zajednička za Hum i istočnije oblasti, njene korijene treba tražiti u doba tješnje povezanosti Huma sa srednjovjekovnom srpskom državom, tj. u vrijeme prije Stefana Dečanskog. Istina je da su prvi tragovi ijekavizma u sačuvanim spomenicima mlađi od ovoga doba, ali je prirodno da je moralo proći izvjesno vrijeme od trenutka kad se izgovor jata usmjerio u pravcu diftonga ie do vremena kad su komponente toga glasa toliko razvile i ojačale da je dvojni izgovor počeo prodirati u pisane spomenike. Prema tome bi se prelaz iz XIII u XIV vijek mogao uzeti kao doba nastanka ijekavizma kao glasovne pojave.“<sup>12</sup> I dalji razvoj ijekavizma (tj. diftonga ie) prati u skladu s istorijskim dešavanjima na terenu. A taj razvoj nije tekao jednako u cijeloj oblasti. Na krajnjem zapadu oblasti prvi član diftonga nije vokalizovan ni u dugim ni u kratkim slogovima (stjena, pjesma), dok je istočnije dugo ie dalo ije (stijena naspram pjesma). „Jednosložni izgovor mogli bismo nazvati zahumskim ijekavizmom, jer prema istoku ne prelazi granice Zahumlja, dok je dvosložnost karakteristična za zetsko-travunijski ijekavizam. Kako je do odvajanja Zahumlja od nemanjićke države došlo poslije Milutina, to XIV vijek (i to po svoj prilici njegovu prvu polovinu), treba uzeti kao doba kad je na istoku izgovor jata odlučno evoluirao u pravcu dvosložnosti.“<sup>13</sup> (Kao što se vidi, za razliku od većine naših filologija, Pešikan sasvim ispravno za početak nastanka određene pojave u jeziku ne uzima njen najstariji trag u pisanim spomenicima, a i kad su spomenici u pitanju ističe činjenicu da je riječ o sačuvanim pisanim spomenicima ostavljajući mogućnost za dublju starinu koja u pisanoj formi do nas nije doprla.)

I druge neke krupnije jezičke pojave on objašnjava istorijskom uslovljenošću. Tako smatra da je raspad Dušanova carstva u Crnoj Gori donio krupne jezičke promjene. Takvima smatra stvaranje akcenatske granice između „starijih“ i „novoštokavskih“ govora, koja se poklapa s granicom balšićke Zete i Tvrtkove države (odnosno ranije oblasti Nikole Altomanovića), koje datira u drugu polovinu XIV vijeka, ali koja se izoštravala kroz cio XV vijek (i dalje). I za tzv. starocrnogorsku akcentuaciju kaže da je treba vezati za period srednjovjekovne Zete jer ta akcentuacija „budući da zahvata i primorje i da se spušta u zetsku ravnicu – nije mogla nastati u doba poslije pada Zete“<sup>14</sup>. Starost takve akcentuacije (u kojoj se kratkosilazni akcenat uklanja s otvorene ultime) detaljnije je obradio, uzgredno, u jednome drugom radu đe ističe da na njezinu starinu ukazuje:

a) silaznost prenesenih akcenata; b) preneseni akcenat na prvome a ne na drugome slogu u riječima tipa seoce (a ne seöce) i nĳesam (a ne nijĳesam), dakle prije no je el > eo i jat > ije; c) teritorijalna udaljenost od novoštokavske zone; d) činjenica da je zatvorenost sloga bila smetnja za prenošenje akcenta ukazuje na

---

<sup>12</sup>Isto, str. 189.

<sup>13</sup>Isto, str. 189.

<sup>14</sup>Isto, str. 191.

to da se „starocrnogorski“ akcenat prenosio prije no je bio završen proces gubljenja krajnjeg poluglasnika – kad ono što zovemo zatvorenim krajnjim slogom još nije bila prava ultima.<sup>15</sup>

Studija „Jedan opšti pogled na crnogorske govore“ možda je jedna od najcitiranijih Pešikanovih studija jer se u njoj, kako naslov već kazuje, daje kratka sinteza o crnogorskim govorima; uz to i prijedlog njihove klasifikacije. Ta je studija zapravo nastala kao prerada enciklopedijske sinteze o jeziku Crnogoraca (za Enciklopediju Jugoslavije) koju je Redakcija odbila.<sup>16</sup> O toj studiji ćemo dati samo opštiji osvrt, ne ulazeći u pojedinosti – osim ova dva detalja koji se tiču faktografije. Podaci da Zagreda (katunska) spada u četvoroakcenatske govore bjelopavličko-donjopješivačko-vasojevičkoga tipa (str. 156) te da se u Bjelopavličima i Piperima javljaju akcenti tipa vozovima, gradovima, dedovima, kljunovima nijesu tačni. U navođenju građe, osobito s terena koji je sam ispitao, Mitar Pešikan je uvijek precizan. Zato ukazujemo na ovu pogrešku, a nije teško pretpostaviti da je do pogrešnih podataka Pešikan došao posredstvom Draga Čupića koji je te govore obilazio a čija se preciznost podataka ne može upoređivati s Pešikanovim. Govor je Zagrede ozriničkoga tipa, a bjelopavlički i piperski govor u navedenim slučajevima ima kratkosilazni akcenat na prvome slogu. Greška je neobičnija kad se zna da je još 1958. godine u kratkome izvještaju s terenskih ispitivanja i sam Pešikan naveo da je u Zagredi „ozrinička akcentuacija, sa ređim primerima bjelopavličkog tipa.“<sup>17</sup> I toliko o pojedinostima u toj studiji koju Pešikan započinje ovom konstatacijom: „Teritorija današnje SR Crne Gore ne predstavlja posebnu dijalekatsku zonu na srpskohrvatskom odn. štokavskom prostoru. Ova tvrdnja kao da protivrječi svakodnevnom iskustvu i zapažanjima, jer čitav niz dijalekatskih pojava s kojima se sreću ne samo jezikoslovci nego i drugi identifikujemo u prvom redu kao crnogorizme, crnogorske dijalekatske osobenosti. Ipak, bliža analiza takvih pojava redovno pokazuje:

- ili da one nijesu samo crnogorske, nego zahvataju i znatne zone izvan Crne Gore;
- ili da nijesu opštecrnogorske, tj. da ne zahvataju svu (ni uglavnom svu) Crnu Goru, nego izvan njih ostaju znatni prostori republike;
- ili i jedno i drugo: zahvatajući samo dio Crne Gore, mnoge značajne dijalekatske pojave svojstvene su i drugim, često veoma prostranim regijama.“<sup>18</sup>

<sup>15</sup>Mitar Pešikan, „Neke zetske dijalekatske paralele pojava u makedonskom glagolskom sistemu“, Makedonski jezik, god. XXXV, Institut za makedonski jezik „Krstev Misirkov“, Skopje, 1984, str. 120.

<sup>16</sup>Više o tome u: Vojislav P. Nikčević, „Naučni pogledi Dalibora Brozovića na crnogorski jezik“, Lingua Montenegrina, br. 2, Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje, Cetinje, 2008, str. 3–23.

<sup>17</sup>Glasnik, knj. X, sv. 3, Srpska akademija nauka, Beograd, 1958, str. 350.

<sup>18</sup>Mitar Pešikan, „Jedan opšti pogled na crnogorske govore“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XXI/1, Matica srpska, Novi Sad, 1979, str. 149.

Kao što je poznato, granice govora, dijalekata i jezika samo se u izuzetno rijetkim slučajevima poklapaju s državnim granicama (kad te granice idu kakvim okomitim planinskim stranama, riječnim klisurama, neprohodnim šumama ili kad presijecaju slabo naseljene prostore), pa u tome dijelu ni Crna Gora ne predstavlja nikakav izuzetak. Bitno je odrediti centar javljanja jezičkih pojava koje markiraju određeni dijalekat ili govor. Zahvaljujući izuzetno bogatim dijalektološkim istraživanjima u Crnoj Gori i izvanrednim rezultatima koji su na tome polju postignuti, mi danas sa sigurnošću možemo utvrditi da je upravo Crna Gora središte jezičkih pojava koje se javljaju na njezinoj teritoriji (bez obzira na to što postoje i izvan nje). Činjenica da jezičke osobine u Crnoj Gori „nису samo crnogorske, nego zahvataju i znatne zone izvan Crne Gore“ ne može biti u koliziji sa stavom o postojanju crnogorskih govora kao cjeline<sup>19</sup>, odnosno ne može poslužiti kao potvrda za nepostojanje tipičnih crnogorskih osobina. Ono što je u tome slučaju bitno jeste status tih osobina u crnogorskim govorima (odnosno u crnogorskome jeziku) i govorima okolnih jezika: bosanskoga, hrvatskoga i srpskoga. Npr. proširenje crnogorskoga konsonantskog sistema glasovima *ś* i *ž*,<sup>20</sup> koji se javljaju i van crnogorske jezičke teritorije, ne znači da se ti glasovi ne mogu smatrati opštecrnogorskim niti tipično crnogorskim osobinama u okviru štokavštine – jer u Crnoj Gori oni predstavljaju markantna jezička obilježja i podjednako su prisutni na cijelome terenu, dok u okolnim državama imaju status lokalizama i dijalektizama koji su danas u iščezavanju (ako već nijesu iščezli). Budući da smo ranije, u drugim tekstovima, šire govorili o neophodnosti revizije dosadašnje klasifikacije crnogorskih govora, s posebnim osvrtom na prijedloge koje nudi Pešikan, ovom prilikom se na tome nećemo dalje zadržavati.<sup>21</sup>

Pomenimo još dva bitna podatka iz te studije. Jedan se odnosi na razmjешtaj pojedinih dijalekatskih osobina u Boki. Govoreći o dobru zapažanju Dragoljuba Petrovića da lepetanski govor u odnosu na zaleđe predstavlja anomaliju te da se akcenatski sistem sličan lepetanskome srijeće u Perastu, Pešikan veli: „Objašnjenje nam pruža karta srednjovjekovnih crkvenih metohija u Boki, gdje se vidi da je opatija sv. Đorđa (sa sjedištem na ostrvcu pred Perastom) držala uske zone (nalik

---

<sup>19</sup>U istome radu M. Pešikana („Jedan opšti pogled na crnogorske govore“) na istoj stranici će se iznositi teze o izuzetnoj razuđenosti crnogorskih govora i nepostojanju opštecrnogorskih jezičkih crta kaže se i sljedeće: „Kao cjelina (istakao A. Č.), crnogorski govori su veoma tipični dio štokavskoga narječja ili dijalekta.“ – str. 149, čime i sam negira prethodno iznijete tvrdnje.

<sup>20</sup>Vidi: Vukić Pulević, „Glasovi *ś* i *ž* u crnogorskoj toponimiji“, *Lingua Montenegrina*, br. 1, Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje, Cetinje, 2008, str. 75–94.

<sup>21</sup>Videti: Adnan Čirgić, „Revizija podjele crnogorskih govora“, *Lingua Montenegrina*, br. 3, Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje, Cetinje, 2009, str. 253–266. i Adnan Čirgić, „Klasifikacija crnogorskih govora“, *Crnogorski jezik u prošlosti i sadašnjosti*, Institut za crnogorski jezik i književnost & Matica crnogorska, Podgorica, 2011, str. 51–91.

na mostobrane) s obje strane Veriga, oko Perasta i na sektoru Strp-Morinj, dok su Luštica, Krtoli i Prevlaka pripadali svetomiholjskoj metohiji, a Vrmac i Dobrota kotorskom distriktu.<sup>22</sup> Drugi se podatak odnosi na padežni sistem: „Veoma rano su se na teritoriji Crne Gore morale ispoljiti dijalekatske pojave uslovljene roman-skim ili i drugim supstratom odn. koegzistencijom jezika, kao što je poremećaj u slovenskom razlikovanju padeža mjesta i cilja kretanja, čime su morali biti jače zahvaćeni južniji nego sjeverniji predjeli. Zetski prostor ili bar njegov južniji dio u stvari je sudjelovao u početnim procesima stvaranja specifičnog balkanskog jezičkog saveza, koji će dalje na istoku korjenito izmijeniti lik slovenskih sistema.“<sup>23</sup> Tu Pešikan ubraja i nastajanje specifične „starocrnogorske“ akcentuacije (tj. one koja je podrazumijevala prenošenje kratkosilaznoga akcenta s potonjega otvorenog sloga), široka upotreba glagola šćeti kao pomoćnog (i onih tipa šćaše doć, šćaše dođi), pripovjedački imperativ, specifična poluglasnička situacija itd.

Postavke iz ove studije uglavnom se nastavljaju i u narednoj, „Pravci diferenciranja i klasifikacije crnogorskih govora i neki problemi njihovog proučavanja“. Premda se u njoj javljaju i neki ranije izrečeni zaključci i pretpostavke o značaju srednjovjekovnih granica za formiranje pojedinih dijalekatskih izoglosa te o značaju plemenskih granica za uobličavanje pojedinih govora, ovđe se ističu i drugi faktori poput vjerskoga recimo kad su u pitanju muslimanski govori ili značaj granica određene crkovne jurisdikcije u Boki i sl. Treba konstatovati nemilu činjenicu da je Pešikanovo upozorenje iz te studije da je možda potonji trenutak da se opiše govor okoline Rožaja, Bijeloga Polja, pljevaljskoga kraja i međuprostora Lima i Tare, plavsko-gusinjskoga kraja, Vasojevića, Kuća, Paštrovića i ostaloga primorja između Mrkovića i Boke, predjela Orjena – uključujući i konavosku i hercegovačku stranu, Banjana i drugih<sup>24</sup> – uglavnom u potpunosti neostvareno. Od tada do danas, a prošlo je skoro tri i po decenije, monografski je obrađen samo pojas Gornjih Vasojevića (Rada Stijović), Spiča (Dragoljub Petrović), Paštrovići (Miodrag Jovanović) i Konavli u Hrvatskoj (Zorka Kašić), i to s nejednakim rezultatima. Istina, objavljene su u međuvremenu i neke rječničke zbirke iz navedenih krajeva, ali klasičnih dijalektoloških podataka o tim krajevima više nije bilo. Nije nemoguće da je jedan dio te teritorije ipak obrađen djelimično u diplomskim ili magistarskim, možda čak i doktorskim radovima, ali hiperprodukcija kadrova ne povlači za sobom i publikovanje rezultata te su eventualni noviji rezultati o pobrojanim govorima izvan domašaja javnosti. Ni Pešikanov apel iz iste studije da – u nemogućnosti da opišemo obilje dijalekatskih osobina i cijelih govora koji se gase – pristupimo snimanju razgovo-

<sup>22</sup>Mitar Pešikan, „Jedan opšti pogled na crnogorske govore“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XXI/1, Matica srpska, Novi Sad, 1979, str. 167.

<sup>23</sup>Isto, str. 166.

<sup>24</sup>Mitar Pešikan, „Pravci diferenciranja i klasifikacije crnogorskih govora i neki problemi njihovog proučavanja“, Crnogorski govori (zbornik radova s naučnoga skupa), CANU, Titograd, 1984, str. 51.

mnoga materijala na terenu i pohranimo to za buduća istraživanja nije urodio plodom. „Taj bi posao mogli dobro raditi ne samo dijalektolozi, nego i novinari, prosvjetni radnici, studenti i svako drugi ko bi se naučio da spretno rukuje magnetofonom i ko umije uočiti pravi, očuvani narodni govor.“<sup>25</sup> Nažalost, danas su već ne samo cijela sela raseljena i unutrašnjim migracijama stanovništva drastično narušena dijalekatska slika, no i vrlo široki prostori više gotovo da nemaju relevantnih govornih predstavnika. Za Riječku nahiju možda bi se još i moglo naći nešto govornih predstavnika, makar donekle prihvatljivih kao uzorak za dijalektoški opis, za Čekliće još manje, a za primorski pojas se gotovo apsolutno zakašnilo zbog urbanizacije. O pasivnijim planinskim krajevima (poput Golije ili Gornje Morače) da i ne govorimo, u njima godinama već i nema stanovništva. Isto je stanje i u selima neposrednoga primorskog zaleđa. A ono što nije raseljeno uglavnom je podleglo procesu urbanizacije. Na nestanak tipičnih jezičkih obilježja uveliko utiče i vještačka denacionalizacija građana po vjerskome principu.

Za studiju „Prilog kartografskoj obradi crnogorskih govora“<sup>26</sup> autor kaže da je nastala uglavnom kao ispravka ranije objavljene karte u pominjanoj njegovoj studiji iz časopisa Zbornik za filologiju i lingvistiku (XIII/1, Matica srpska, Novi Sad, 1970) jer su se u međuvremenu pojavili novi podaci te kao korekcija nedovoljno precizno precrtanih njegovih karata iz zbornika Crnogorski govori (CANU, Titograd, 1984). U ovoj studiji više je došla do izražaja njegova opterećenost tradicionalističkim pogledima na Crnu Goru jer je nastala u vrijeme kad su već uveliko počeli bili bujati nacionalistički pokreti u bivšoj državi, a i jer je vjerovatno to bilo isprovocirano pomenutim ranijim odbijanjem njegove jedinice o jeziku Crnogoraca za Enciklopediju Jugoslavije. Kako god, na tome se nećemo zadržavati<sup>27</sup>, samo ćemo ukazati na nekolike neophodne ispravke – naročito zato što je riječ (i) o kartografskim opisima. Ni ozrinička (katunska) Zagreda ni pipersko selo Crnci ne pripadaju četvoročlanome akcenatskom sistemu bjelopavličkoga tipa.

<sup>25</sup>Isto, str. 51.

<sup>26</sup>Mitar Pešikan, „Prilog kartografskoj obradi crnogorskih govora“, Glasnik Odjeljenja umjetnosti, knj. 6, CANU, Titograd, 1985, str. 177–190.

<sup>27</sup>Pomenimo ovđe ipak dvije stavke na koje se neophodno osvrnuti. Jedna je pitanje „republičkih granica“. Sasvim je prozirna teza kojom Pešikan relativizuje odnos tih „današnjih“ granica i dijalekatskih pojava, a s druge strane – kako je već pominjano – ogroman značaj pridaje srednjovjekovnim granicama, koje su, poznato je, češće mijenjane i pomjerane, za vrijeme istih dinastija, pa i za vrijeme istih vladara. Druga je ova: „U stvari je neobjektivno uproščavanje, pa i svojevrсна dezinformacija, kad se crnogorsko kulturno nasljeđe svodi na zetsku istorijsku tradiciju. Za ne manji dio crnogorskoga prostora tradicionalna podloga je bila humska, hercegovačka, dok će se crnogorsko ime pojaviti isprva samo u jednom dijelu Zete, a kasnije se širiti i na zetske i na druge predjele koji su priključivani crnogorskoj državnoj organizaciji, razumije se – sve u okviru prostora i stanovništva srpske etničke pripadnosti, dok prema albanskom etnojezičkom prostoru nije bilo nikakvog širenja.“ (Isto, str. 184). Ovome citatu smatramo komentar nepotrebnim.

I jedan i drugi govor troakcenatski su (bez kratkouzlaznih akcenata), a ako se kratkouzlazni u njima javlja – onda je to sporadični bjelopavlički uticaj. Nema razloga da se govor piperskih Rogama izvrštava iz piperskoga i priključuje govoru Zetske ravnice. Prirodno je da je taj piperski govor – kao obodni – trpio veće uticaje podgoričkoga, ali ipak ne tolike da bi se (i danas) mogao smatrati zetsko-podgoričkim a ne piperskim. Ne može se prihvatiti ni podatak da bjelopavlički Martinići spadaju u poluglasničku zonu. Takva su samo obodna sela, uz Pipere, poput recimo Glizice ili Gradine.

Pomenimo i dva zanimljiva zapažanja iz ove studije. Prvi se odnosi na stećke, a drugi na razloge isticanja razuđenosti crnogorskih govora. Govoreći o crnogorskim govorima (izuzev „novoštokavskih“), Pešikan veli kako je njihov areal uslovljen istorijskim područjem srednjovjekovne Zete, dok je domašaj istočnohercegovačkog dijalekta uslovljen domašajem „istorijske Hercegovine, ranije humske oblasti. O tim granicama svjedoče ne samo dokumenti i govorni tipovi, nego i neki elementi materijalne kulture, kao što su nalazišta stećaka. Prema podacima Šefika Bašlagića (...) stećaka ima u Krivošijama, na Grahovu (ima ih i na cuckom Trešnjevju, koje je nekad pripadalo Riđanima), a još više u Banjanima, oko Nikšića, u Pivi, na zapadu Drobnjaka, oko Pljevalja, oko gornjeg toka Ljuboviđe (iznad Šahovića), oko Prijepolja i Brodareva itd. Zanimljivo je, međutim, da nijesu konstatovani u Župi Nikšićkoj, u Uskocima, u predjelu tarskolimskih Nikšića (stare župe Brskovo i Ljuboviđa), oko Bijelog Polja, kao ni južnije od ove linije, što znači ni u Morači, Rovicima i oko Kolašina. Ovo ističem, jer bi u budućim ispitivanjima i analizama valjalo obratiti pažnju ima li govornih izoglosa koje prate granicu stećaka, a i u Srbiji bi zona stećaka mogla biti indikativna.“<sup>28</sup> Prostiranje stećaka u Crnoj Gori danas nešto je jasnije no u vrijeme nastanka ove Pešikanove studije (prije trideset godina), premda su saznanja o tome daleko od onakvih kakva bi morala biti u društvu koje promovise taj dio svoje materijalne baštine. Zna se da ih itekako ima i u Župi Nikšićkoj, da ih ima dublje od nekadašnje teritorije Riđana, i na Bati cuckoj čak, da ih ima na Cetinju itd. No ta situacija teško da bi potvrdila podatke koje želi rekonstruisati Pešikan. U vezi s razuđenošću „zetsko-gornjopolimskog dijalekta“ kaže se da se ta razuđenost „može konstatovati samo zahvaljujući srazmjeno dobroj istraženosti i opisanosti ove zone na njenom zetskom dijelu, iako nam nedostaju podrobni opisi primorskih govora (osim mrkovićkog), a i južnokatunskog i riječkog. Pitanje je da li bi nam i areal ijekavskog novoštokavskog dijalekta na kartama bio tako jednobojan i neraščlanjen da je podrobno istražen.“<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup>Isto, str. 183.

<sup>29</sup>Isto, str. 186.

Pešikanov tekst „Uz zbornik 'Crnogorski govori'“<sup>30</sup> nije klasičan prikaz zbornika. U tome tekstu od šest stranica samo su tri prve rečenice posvećene samome zborniku. I ništa više. Jedna stranica posvećena je nekim spornim zaključcima do kojih je u svome radu (u tome zborniku) došla J. Subotić, a ostatak teksta posvećen je onome čemu je zapravo cio tekst namijenjen – čuvenome radu Josipa Hamma<sup>31</sup>, koji je takođe u tome zborniku objavljen.<sup>32</sup> Komentarisati osvrt Mitra Pešikana na taj Hammov rad (u kojemu se razobličava stara filološka težnja da se crnogorski govori, pa time i crnogorski jezik, u potpunosti dekontekstualizuju i uvrste u srpski korpus) bilo bi neprimjereno tekstu ove vrste. Uostalom, stavove poput tih Pešikanovih – nadamo se – vrijeme je razobličilo i odbacilo kao dio stare težnje za asimilacijom ovoga prostora. Umjesto toga donijećemo i ovdje ipak jedan koristan podatak iz toga Pešikanova osvrta, a to je da nema razloga (makar kad je u pitanju Crna Gora) za pravljenje hronološke razlike („novo“ i „najnovije jotovanje“) kad su u pitanju jotacije tipa braća, pruće, rođak, podgrađe i jekavske jotacije. I za jednu i drugu jotaciju bili su potrebni isti uslovi – gubljenje slaboga poluglasnika ispred j.<sup>33</sup>

Studija „O ispitivanju crnogorskih govora između dva rata“<sup>34</sup> nastala je prigodom skupa posvećenog Radosavu Boškoviću. U njoj Pešikan ne donosi nikakve nove podatke već samo kratak osvrt na međuratno proučavanje crnogorskih govora, uglavnom ređanje imena autora i studija.

Studija „O granici srpskih i arbanaskih govora u XV veku“<sup>35</sup> značajna je sa stanovišta istorijske dijalektologije i sa stanovišta određivanja granica i tumačenja pojedinih dijalekatskih pojava u Crnoj Gori. Nastala je analizom onomastičke građe koja je publikovana u ova četiri izdanja: Popis skadarskog sandžaka 1485, priredio S. Puljaha (prevod na albanski i transkripcija u arabici, sa popratnim tekstom na francuskom), Tirana, 1974; Dva deftera Crne Gore Gore iz vremena Skender-bega Crnojevića, priredili B. Đurđev i L. Hadžiosmanović, Posebna izdanja ANUBiH, IX/1–2, Sarajevo, 1972; Skadarski zemljišnik od god.

---

<sup>30</sup>Mitar Pešikan, „Uz zbornik 'Crnogorski govori'“, Glasnik Odjeljenja umjetnosti, knj. 6, CANU, Titograd, 1985, str. 191–196.

<sup>31</sup>Josip Hamm, „Crnogorsko T, D + JAT > Ć, Đ“, Crnogorski govori, Zbornik radova, CANU, Titograd, 1984, str. 79–82.

<sup>32</sup>O tome više u: Adnan Čirgić, „Josip Hamm i crnogorska dijalektologija“, Glasnik Narodnoga muzeja Crne Gore, knj. 11, Cetinje, 2015, str. 217–220.

<sup>33</sup>Mitar Pešikan, „Uz zbornik 'Crnogorski govori'“, Glasnik Odjeljenja umjetnosti, knj. 6, CANU, Titograd, 1985, str. 194.

<sup>34</sup>Mitar Pešikan, „O ispitivanju crnogorskih govora između dva rata“, Prvi lingvistički naučni skup u spomen na Radosava Boškovića, CANU, Titograd, 1988, str. 219–223.

<sup>35</sup>Mitar Pešikan, „O granici srpskih i arbanaskih govora u XV veku“, Hrvatski dijalektološki zbornik, knj. 8, JAZU, Zagreb, 1989, str. 109–113.

1416, priredio S. Ljubić, Starine JAZU, XIV, Zagreb, 1882, str. 30–57; Oblast Brankovića, opširni katastarski popis iz 1455. godine, priredili H. Hadžibegić, A. Handžić i E. Kovačević, Sarajevo, 1972. Ta je studija izvan kompetencija autora ovoga priloga, a samo ćemo naglasiti da se – iako naslov to ne pokazuje – u njoj ne razmatra jezička granica srpsko-albanska nego crnogorsko-albanska. Pogrešan naziv uslovljen je već pominjanim tradicionalističkim ograničenjem Mitra Pešikana.

U zaključku se može reći da iako Mitar Pešikan nije (osim njegove doktorske disertacije) ostavio zamašan dijalektološki opus u montenegristici, ipak bi današnja dijalektologija, pa i montenegrstica uopšte, bile nenadoknadivo zakinite da nije toga opusa. Kao malo koji lingvist prije i poslije njega Pešikan je umio sastaviti mozaik i od dosta šturih onomastičkih, dijalektoloških, kulturuloških, istoriografskih podataka. Kad se taj mozaik oslobodi balasta tradicionalizma, dobije se više nego jasna slika o brojnim inače zamagljenim pojavama u crnogorskim govorima. Šteta je za montenegrstiku, a i za nauku uopšte, što je ogroman trud Mitra Pešikana propao u projektima koji su za cilj imali jezičku i svaku drugu unifikaciju bivšega jugoslovenskog prostora. Da je taj trud uložen u proučavanje crnogorskih govora i izradu sinteze o njima, danas bi ti govori bili ne samo najproučeniji u slovenskome svijetu (što oni i inače jesu) no možda i najbolje proučeni u tome korpusu. Doktorska disertacija Pešikanova (ali i podaci koji su rasuti po drugim njegovim studijama) daje nam pravo za donošenje takvoga suda.

#### Citirana literatura

- Čirgić, Adnan: „Josip Hamm i crnogorska dijalektologija“, *Glasnik Narodnoga muzeja Crne Gore*, knj. 11, Cetinje, 2015, str. 217–220.
- Čirgić, Adnan: „Klasifikacija crnogorskih govora“, *Crnogorski jezik u prošlosti i sadašnjosti*, Institut za crnogorski jezik i književnost & Matica crnogorska, Podgorica, 2011, str. 51–91.
- Čirgić, Adnan: „Revizija podjele crnogorskih govora“, *Lingua Montenegrina*, br. 3, Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje, Cetinje, 2009, str. 253–266.
- Ćupić, Drago: „Andrija Jovičević i Rečnik SANU“, *Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovičevića, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja*, Cetinje, 1989, str. 121–126.
- Ćupić, Drago: „In memoriam. Mitar Pešikan (1927–1996)“, *Naš jezik*, knj. XXXI, sv. 1–5, Institut za srpski jezik, Beograd, 1996, str. 1–7.



- Glasnik SAN*, knj. X, sv. 3, Srpska akademija nauka, Beograd, 1958.
- Hamm, Josip: „Crnogorsko T, D + JAT > Ć, Đ“, *Crnogorski govori*, Zbornik radova, CANU, Titograd, 1984, str. 79–82.
- Nikčević, Vojislav P.: „Naučni pogledi Dalibora Brozovića na crnogorski jezik“, *Lingua Montenegrina*, br. 2, Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje, Cetinje, 2008, str. 3–23.
- Pešikan, Andrej: „Bibliografija Mitra Pešikana“, *Naš jezik*, knj. XXXI, sv. 1–5, Institut za srpski jezik, Beograd, 1996, str. 8–19.
- Pešikan, Mitar: „Jedan opšti pogled na crnogorske govore“, *Zbornik za filologiju i lingvistiku*, XXII/1, Matica srpska, Novi Sad, 1979, str. 149–169.
- Pešikan, Mitar: „Neke zetske dijalekatske paralele pojava u makedonskom glagolskom sistemu“, *Makedonski jezik*, god. XXXV, Institut za makedonski jezik „Krstel Misirkov“, Skopje, 1984, str. 117–121.
- Pešikan, Mitar: „O granici srpskih i arbanaskih govora u XV veku“, *Hrvatski dijalektološki zbornik*, knj. 8, JAZU, Zagreb, 1989, str. 109–113.
- Pešikan, Mitar: „O ispitivanju crnogorskih govora između dva rata“, *Prvi lingvistički naučni skup u spomen na Radosava Boškovića*, CANU, Titograd, 1988, str. 219–223.
- Pešikan, Mitar: „Oko mrkovićkih refleksa jata“, *Zbornik za filologiju i lingvistiku*, XIV/1, Matica srpska, Novi Sad, 1971, str. 243–251.
- Pešikan, Mitar: „Pravci diferenciranja i klasifikacije crnogorskih govora i neki problemi njihovog proučavanja“, *Crnogorski govori (zbornik radova s naučnoga skupa)*, CANU, Titograd, 1984, str. 49–56.
- Pešikan, Mitar: „Prilog kartografskoj obradi crnogorskih govora“, *Glasnik Odjeljenja umjetnosti*, knj. 6, CANU, Titograd, 1985, str. 177–190.
- Pešikan, Mitar: „Stanje proučavanja crnogorske govorne zone i dalji zadaci“, *Zbornik za filologiju i lingvistiku*, XIII/1, Matica srpska, Novi Sad, 1970, str. 185–194.
- Pešikan, Mitar: „Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“, *Srpski dijalektološki zbornik*, knj. XV, Institut za srpskohrvatski jezik, Beograd, 1965, str. 1–294.
- Pešikan, Mitar: „Uz zbornik 'Crnogorski govori'“, *Glasnik Odjeljenja umjetnosti*, knj. 6, CANU, Titograd, 1985, str. 191–196.
- Pulević, Vukić: „Glasovi š i ž u crnogorskoj toponimiji“, *Lingua Montenegrina*, br. 1, Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje, Cetinje, 2008, str. 75–94.

## CONTRIBUTION OF MITAR PEŠIKAN TO THE STUDY OF MONTENEGRIN SPEECHES

### **Abstract:**

This paper offers a glimpse on Mitar Pešikan's studies in the field of dialectology (without the glimpse on onomastic work). Mitar Pešikan is a linguist who described the greatest part of speeches of Katunska and Lješanska nahija, and attempted to make a short synthesis of Montenegrin speeches and their classification.

**Key words:** Mitar Pešikan, Montenegrin speeches, dialectology.



Stanko CVJETIĆANIN<sup>1</sup>

**DIFERENCIJACIJA POMOĆU LABORATORIJSKO-EKSPERIMENTALNE I TEKSTUALNE METODE U POČETNOJ NASTAVI PRIRODNIH NAUKA**

**Rezime:**

Da bi se uspješno realizovali ciljevi i zadaci savremene nastave neophodno je da učenik bude subjekt nastave. To znači da nastava bude prilagođena mentalnim, kognitivnim i fizičkim karakteristikama svakog učenika. Taj cilj može se u potpunosti ostvariti, ali s puno napora, u svim nastavnim oblastima, kao i u početnom obrazovanju učenika u prirodnim naukama (nastavi integrisanih prirodnih nauka). U radu se analizira mogućnost primjene diferencijacije u početnoj nastavi prirodnih nauka u razrednoj nastavi. Predstavljena je mogućnost diferencijacije na tri nivoa pomoću jednostavnih učeničkih ogleda, kao i diferencijacija primjenom tekstualne metode. Diferencijacijom pomoću ogleda, tekstualne i drugih nastavnih metoda i nastave moguće je početnu nastavu prirodnih nauka prilagoditi principima individualne i individualizovane nastave. Na taj način sadržaji prirodnih nauka postaju učenicima razumljiviji, stečena znanja mogu lako primijeniti pri obradi novih sadržaja i primijeniti ih u savremenom životu. Kod učenika se razvija unutrašnja motivacija za istraživanje prirode i oni postepeno usvajaju faze i principe naučnog istraživanja prirode.

**Ključne riječi:** diferencijacija, nastava, ogledi, prirodne nauke, razredna nastava, tekstualna metoda

---

<sup>1</sup>Prof. dr Stanko Cvjetićanin, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

### **Diferencirana nastava u početnom obrazovanju učenika u prirodnim naukama**

Djeca od samog rođena radoznala su i zainteresovana za istraživanje svijeta oko sebe (Gaten & Kul, 2016). Neposredna okolina u kojoj djeca odrastaju predstavlja prvi prostor za njihove istraživačke aktivnosti. Prva organizovana znanja o prirodi djeca stižu u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Nastavu prirodnih nauka, u njenom integrisanom obliku, djeca (postaju učenici) uče u razrednoj nastavi. Među djecom (učenicima) istog starosnog doba postoje mentalne, kognitivne i fizičke razlike. Svako dijete je svijet za sebe (Doman & Doman, 2016). Ono postepeno razvija svoje karakteristike, u skladu s tempom razvoja (Largo, 2015). Nejednak tempo tjelesnog razvoja učenika utiče na organizaciju i izvođenje nastave u školi. Objektivni uslovi izvođenja nastave prilagođavaju se fizičkim mogućnostima učenika (niži učenici sjede u prednjim klupama, viši u zadnjim, učenici koji slabije vide sjede u klupi bliže tabli i slično). Među učenicima postoje i moralne razlike: disciplina, kulturno vladanje, osjećaj odgovornosti, ophođenje i slično (Ivančić, 2013).

Mnogo veće teškoće nastaju u nastavnoj praksi kad nastavu treba prilagoditi prema razlici u mentalnoj razvijenosti učenika. Individualne razlike u intelektualnoj razvijenosti učenika objektivno možemo procijeniti jedino na osnovu učeničkih dostignuća. Među učenicima u jednom razredu postoje razlike u mentalnoj razvijenosti i one se povećavaju s uzrastom. Učenici koji su mentalno razvijeniji mogu u toku školovanja mnogo više da napreduju od učenika koji su nedovoljno razvijeni. Oni bi mogli da završe školovanje u roku kraćem od propisanog. Učenici koji se nalaze na istom nivou mentalnog razvoja znatno se međusobno razlikuju po mnogim osobinama, kao što su: razlike u pamćenju, matematičkom rezonovanju, logičkom rezonovanju, govornim sposobnostima i slično.

U tradicionalnoj organizaciji nastavnog procesa nastava prirodnih nauka (uopšte cijeli nastavni proces) prilagođava se „prosječnom“ učeniku, odnosno prevladava univerzalni (uprosječeni) nastavni postupak jednak za sve. Na taj se način stvara privid o podjednakom napredovanju učenika u nastavi istog uzrasta. Učenici koji su iznad ili ispod „prosjeaka“ razrednog odjeljenja ostaju po strani. Kod učenika koji su ispod prosjeka javljaju se problemi u savladavanju nastavnih sadržaja, ne mogu uspješno da usvajaju znanja jer je prevelika udaljenost između njihovog stečenog znanja i novog znanja koje moraju da usvoje. Učenici koji su iznad „prosjeaka“ (daroviti učenici) usporeni su u sticanju znanja, jer su njihove mogućnosti znatno veće nego što tradicionalna nastava pretpostavlja. Oni nemaju mogućnosti za ubrzano prelaženje iz razreda u razred (Cvjetičanin, 2009). Savremena nastava prirodnih nauka (bez obzira na to da li je u razrednoj ili predmetnoj nastavi) zahtijeva da se nastava prilagodi individualnim osobinama učenika (Gelman & Brenneman, 2004).

Diferencijacija u nastavi prirodnih nauka ima dva osnovna cilja: razvijanje individualnosti učenika i sticanje znanja koja će učeniku pomoći da ih primijeni u svakodnevnom životu (Goddard & Tschannen-Moran, 2007). U procesu diferencijacije učenika u početnoj nastavi prirodnih nauka aktivnosti treba da budu ostvarene s obzirom na:

1. Obim programskih sadržaja integriranih prirodnih nauka;
2. Raspored i tempo gradiva integriranih prirodnih nauka;
3. Složenost zahtjeva i zadataka, po nivoima težine (maksimalni, optimalni, minimalni);
4. Metode, postupke, oblike, nastavna sredstva koja se koriste u realizaciji sadržaja integriranih prirodnih nauka i slično.

U početnom obrazovanju u prirodnim naukama nastava se najčešće diferencira na tri nivoa težine. Diferencijacija može da se vrši i na više nivoa složenosti, ali to zavisi od metodičke osposobljenosti učitelja, uzrasta učenika, mentalnih i drugih karakteristika. Svaki nivo podešen je prema određenoj kategoriji učenika: darovitim, učenici sa srednjim prosjekom znanja i učenicima sa slabijim znanjem. Na taj način nastava se ne prilagođava pojedinom učeniku, već grupi učenika. Takom nastavom ne postiže se potpuna, već djelimična individualizacija. Najteže je sprovesti individualizaciju nastave u frontalnom obliku nastavnog rada jer učitelj simultano radi s mnoštvom učenika različitih individualnosti.

U procesu diferencijacije učitelj ima značajnu ulogu. On mora da bude:

- dobar poznavalac nastavnih sadržaja prirodnih nauka;
- dobar pedagog i metodičar nastave integriranih prirodnih nauka;
- dobar organizator nastavnog procesa, kako bi se ostvarila samostalnost, stvaralaštvo, podsticale i razvijale istraživačke aktivnosti učenika;
- u stalnoj komunikaciji s učenicima, da ih izvještava o postignutim rezultatima njihovog rada i aktivnosti;
- dobar poznavalac individualnih osobina učenika, njihovih interesovanja, sposobnosti za učenje, kao i da podstiče i razvija unutrašnju motivaciju učenika za učenjem prirodnih sadržaja;
- osoba koja je stvaralački orijentisana, odnosno neprestano osavremenjuje nastavu praksu u realizaciji sadržaja iz prirodnih nauka;
- otvoren prema novinama, neprestanom metodički-stručnom usavršavanju i odlučan u kontinuiranom osavremenjivanju nastave prirodnih nauka primjenom novih strategija učenja.

Individualizacija nastave integriranih prirodnih nauka može da se ostvari:

1. Variranjem nastavnog rada;
2. Izborom različitih izvora znanja;
3. Izmjenom nastavnih metoda i oblika rada;
4. Izmjenom različitih aktivnosti;
5. Direktnom komunikacijom učitelja i učenika;
6. Primjenom nastavnih listića i slično.

Primjena različitih vrsta nastavnih listića veoma je važna u procesu diferencijacije učenika u nastavi prirodnih nauka, pogotovo u početnom obrazovanju. Oni moraju da budu pravilno metodički kreirani i prilagođeni individualnim karakteristikama svakog učenika. Mogu se primijeniti četiri vrste nastavnih listića:

1. *Listić za nadoknađivanje*-pomoću njega popunjavaju se praznine i ispravljaju propusti do kojih dolazi u nastavi. Na taj način učenik sa slabijim znanjem obnavlja gradivo koje je zaboravio, ispravlja ono što je pogrešno shvatio, vježba se u onome u čemu najčešće griješi.
2. *Listići za razvoj*-namijenjeni su darovitijim učenicima. Pomoću njih učenik produbljuje i proširuje obim nastavnog gradiva. Na taj način utiče se na razvijanje samostalnosti i kreativnosti učenika, unose se varijacije i raznovrsnosti u nastavu. Rješavanjem težih zadataka, učenik se više intelektualno angažuje.
3. *Listići za vežbanje*-njihova primjena bi trebalo da bude gradirana i odnosi se na različite djelove programa. Postupna vježbanja mogu da se prilagode svakom učeniku.
4. *Listići za samostalno učenje*-pomoću njih učenik se podstiče na posmatranje i razmišljanje o različitim prirodnim pojavama, procesima i slično. Na osnovu toga daju odgovore na postavljena pitanja. Učenik postepeno usvaja određeni program, formira nove pojmove i utvrđuje znanje o stečenim pojmovima.

Primjenom individualnih listića razred i dalje ostaje cjelina, samo se kolektivna nastava prilagođava i povezuje s individualnim radom učenika. Primjena nastavnih listića ne mora nužno da znači da se ostvario i princip individualizacije, izuzev individualizacije u tempu rješavanja zadataka, koja se kod listića sama od sebe pojavljuje. Mnogo je lakše napraviti listiće za individualni rad učenika, nego napraviti nastavne listiće za individualizaciju nastave. U tradicionalnoj i polutradicionalnoj nastavi više se primjenjuju listići za individualni rad, nego za individualizaciju nastave.

Učitelj treba da bude metodički i stručno osposobljen da kreira nastavni listić u diferenciranoj nastavi integrisanih prirodnih nauka (Cvjetičanin, 2010). On treba da omogući da svaki učenik dobije odgovarajući nastavni listić na kome će se nalaziti pitanja, zadaci i odgovarajuće informacije. U slučaju da učenik ne zna da odgovori na postavljena pitanja i zadatke, treba da kreira i pomoćni nastavni listić. Da bi učenik provjerio da li je odgovorio ispravno na pitanja i zadatke, trebalo bi poslije završetka rada da dobije od učitelja nastavni listić na kome se nalaze tačna rješenja. Učenici bi trebalo da rade samostalno. Ako učenik uspješno riješi pitanja iz jednog nivoa složenosti, može da pređe na sljedeći, odnosno učenici s trećeg nivoa (posljednjeg), poslije završetka bi trebalo da dobiju dodatne zadatke.

Pozitivne strane diferencirane nastave integriranih prirodnih nauka mogu se okarakterisati sa sljedećim činjenicama:

- Bolje poznavanje tipova inteligencije i teškoća s kojima se susrijeću pojedini učenici;
- Neposredni kontakt svakog učenika s učiteljem;
- Učenici savladavaju nastavne sadržaje osobenim tempom i završe rad u okvirima koje diktiraju njihove sposobnosti;
- Veći kvalitet i trajnost znanja, umijeća i navika učenika;
- Učenik bolje razumije prirodne pojave i procesa;
- Brže i lakše usvajanje pojmova od strane učenika;
- Osjećaj samostalnosti snažno podstiče rad i istraživačke aktivnosti učenika;
- Učenik se aktivno uključuje u planiranje svoga rada;

### **Diferencijacije pomoću ogleđa**

Ogledi su jako važni u početnom obrazovanju učenika u prirodnim naukama (Cvjetičanin, 2016). Kroz njih učenici lakše razumiju prirodne procese, pojave, uzročno-posljedične veze i slično (Lamanauskas, 2009). Ogledi treba da budu prilagođeni mentalnim i fizičkim karakteristikama učenika, da budu bezopasni za učenike, jednostavni i lako razumljivi učenikima. Prednost treba uvijek davati učeničkim ogledima nad demonstracionim. Pored sticanja znanja kroz ogled, učenici razvijaju i eksperimentalne vještine i uče kako se pravilno bilježe ogledi u svesku za ogled. Oni bi ogled trebalo da bilježe u posebnu svesku, koju će koristiti u sva četiri razreda, i na taj način samostalno kreiraju svoj izvor znanja u proučavanju prirodnih sadržaja. U navedenim primjerima učenici bi trebalo da kroz jednostavne ogled dođu do određenih znanja. Učenici rade u homogenim grupama (najviše ima četiri učenika), kreiranim od strane učitelja, na osnovu nivoa znanja učenika iz prirodnih nauka. U grupi učenici izvode određeni ogled na osnovu čijih rezultata treba da odgovore na postavljena pitanja. U oba navedena primjera (Primjer 1 i Primjer 2) diferencijacija je izvršena na tri nivoa složenosti. Prije rada učenika učitelj na svaki sto stavi potreban materijal i pribor za ogled. On za svakog člana grupe treba da pripremi nastavne listiće i podijeli ih učenikima na početku časa. Učenici pažljivo pročitaju tekst u nastavnom listiću. Kad je učitelj utvrdio da su učenici upoznati s tekstom u nastavnom listiću, oni mogu da pristupe izradi zadataka. Učenici treba ogled i odgovore na postavljena pitanja da bilježe u svoju svesku za ogled, poštujući pravila bilježenja ogleđa. Predstavnik svake grupe prezentuje pred odjeljenjem rezultate svoje grupe. Poslije iznošenja rezultata svih grupa, učitelj podstiče diskusiju među učenikima, ispravlja pogrešne zaključke. Učenici provjeravaju u svojim sveskama za ogled da li su njihovi odgovori i zaključci tačni, ako nijesu, koriguju ih. Poslije toga u redovnu svesku učenici zapisuju s table osnove zaključke nastale kao rezultat rada svih grupa.



#### Primjer 1.

U ovom primjeru učenici su podijeljeni u 9 grupa (zadaci prve, druge i treće grupe su zadaci prvog nivoa složenosti, zadaci četvrte, pete i šeste grupe predstavljaju zadatke drugog nivoa složenosti, dok ostali zadaci grupa predstavljaju treći nivo složenosti).

Tema je: *Osobine gasovite materije – vazduha*

Razred: *treći*

Cilj: Učenici bi trebalo da prodube postojeća i steknu nova znanja o:

- ponašanju vazduha u prostoru,
- kretanju vazduha,
- pritisku vazduha,
- težini vazduha,
- uticaju toplote na vazduh,
- uticaju vazduha (kiseonika) na procese gorenja,
- uticaj vazduha (kiseonika) na živa bića,
- vazduhu kao izolatoru.

#### **Zadaci za prvu grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- čaša s vodom,
- čaša sa sokom,
- čaša sa sapunicom,
- slamčica za sok.

*Opis ogleđa:*

U čašu s vodom zaroni slamčicu. Duvaj kroz slamčicu. Isto to ponovi i s čašom u kojoj se nalazi sok i s čašom u kojoj se nalazi sapunica.

*Razmisli i odgovori:*

- Što se pojavilo u čašama s vodom, sokom i sapunicom?
- Kako vazduh dolazi u naše tijelo?
- Zašto vazduh utiče na život živih bića?
- U kom agregatnom stanju se nalazi vazduh? Kako si to uočio na osnovu ogleđa?
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede.

#### **Zadaci za drugu grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- plastična flaša,
- čep s dvije rupe,
- dvije slamčice,
- voda.

*Opis ogleđa:*

Uzmi čep i kroz obje rupe provuci slamčicu. Napuni flašu vodom i zatvori je čepom. Duvaj kroz jednu slamčicu.

*Razmisli i odgovori:*

- Što se desilo s vodom u flaši i zašto?
- Kako se ponaša vazduh u prostoru?
- Navedi primjere u kojima možeš da uočiš sličnu pojavu, kao u ovom ogleđu.
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede.

### **Zadaci za treću grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- špric od plastike,
- baloni različitog oblika.

*Opis ogleđa:*

Uzmi špric od plastike i začepi prstom otvor šprica, a zatim pritisni klip. Zatim, uzmi balone različitih oblika, i naduvaj ih.

*Razmisli i odgovori:*

- Što se nalazi u špricu?
- Što se desilo s klipom, u toku ogleđa, i zašto?
- Tokom duvanja, s čime si napunio balone?
- Ima li vazduh stalan oblik? Kako to objašnjavaš?
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede.

### **Zadaci za četvrtu grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- posuda s vodom,
- rešo,
- staklena flaša,
- balon.

*Opis ogleđa:*

Uzmi posudu s vodom i stavi je na uključeni rešo. Kad se voda zagrije uroni u nju praznu staklenu flašu, na čiji je grlić navučen izduvan balon. Posmatraj što se dešava s balonom.

*Razmisli i odgovori:*

- Zašto se balon naduvao?
- Na osnovu znanja o ponašanju čvrstih materijala prema toploti, pokušaj da objasniš ponašanje vazduha.
- Navedi primjere iz svakodnevnog života gdje se može vidjeti opisana pojava.
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede

### **Zadaci za petu grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- dva ista balona,
- vaga.

*Opis ogleđa:*

Okači na terazije dva ista balona. Zatim skini jedan balon i naduvaj ga, zaveži i okači na terazije.

*Razmisli i odgovori:*

- Što se desilo s balonom kad smo ga naduvali?
- Što se desilo s jednom stranom terazija tokom ogleđa i zašto?
- Što možeš da zaključiš na osnovu ovoga?
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede.

### **Zadaci za šestu grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- čaša s vodom,
- komad hartije.

*Opis ogleđa:*

Napuni čašu s vodom i pokrij je kartonom. Zatim pažljivo izvni čašu, pridržavajući karton rukom.

*Razmisli i odgovori:*

- Što se desilo s čašom kad smo je izvneli i zašto?
- Navedi nekoliko primjera i objasni ih. Gdje se može vidjeti ista pojava?
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede.

### **Zadaci za sedmu grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- dvije svijeće,
- staklena čaša,
- šibice.

*Opis ogleđa:*

Postavi na sto dvije svijeće i zapali ih uz pomoć šibica. Zatim jednu svijeću pokrij staklenom čašom. Sad udahni i zadrži vazduh neko vrijeme. Što osjećaš? Možeš li dugo da ostaneš u tom stanju?

*Razmisli i odgovori:*

- Kad upalimo svijeću koji proces se odigrava?
- Kada smo pokrili svijeću čašom što se desilo i zašto?
- Što je potrebno iz vazduha za gorenje svijeće?
- Zašto je važan vazduh za živa bića?
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede.

### Zadaci za osmu grupu

*Potreban materijal i pribor:*

- tri plastične čaše,
- bokal s toplom vodom;
- termometar.

*Opis ogleada:*

Stavi dvije čaše jednu u drugu, a zatim u njih iz bokala sipaj toplu vodu do vrha. Uzmi treću čašu i u nju sipaj toplu vodu, do vrha čaše. Zatim termometrom izmjeri temperaturu vode u čašama (u duploj čaši i običnoj čaši). Temperaturu mjeri na svaka tri minuta. Podatke unosi u tabelu.

| Vrijeme (minuti)     | Temperatura vode u duploj čaši (°C) | Temperatura vode u običnoj čaši (°C) |
|----------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Na početku (0minuta) |                                     |                                      |
| 3                    |                                     |                                      |
| 6                    |                                     |                                      |
| 9                    |                                     |                                      |
| 12                   |                                     |                                      |
| 15                   |                                     |                                      |
| 18                   |                                     |                                      |

*Razmisli i odgovori:*

- Kako se ponašala temperatura u duploj, a kako u običnoj čaši?
- Što se nalazi između dvije čaše?
- Što na osnovu toga možeš da zaključiš - kakvu osobinu ima vazduh?
- Navedi primjere iz svakodnevnog života gdje se ova osobina vazduha primjenjuje.
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede.

### Zadaci za devetu grupu

*Potreban materijal i pribor:*

- trake krep papira,
- čiode,
- fen,
- ventilator

*Opis ogleada:*

Čiodama, za ram vrata, učvrstite trake u gornjem i donjem dijelu. Otvorite vrata i pokušajte da napravite promaju. Zatim uzmite fen, uključite ga i usmjerite ka sebi. Isto ponovite i s ventilatorom.

*Razmisli i odgovori:*

- Što se desilo sa trakama i zašto?
- Kako objašnjavate pojavu koju izaziva uključeni fen, odnosno ventilator?
- Navedi primjere iz svakodnevnog života gdje se ova pojava uočava.
- Odgovore zabilježi u svoju svesku za oglede.

### **Primjer 2.**

Prvi i druga grupa rade isti nivo složenosti (prvi), kao i treća i četvrta grupa (drugi). Peta grupa radi najviši nivo.

Tema: Voda i druge tečnosti

Razred: treći

Cilj: Učenici treba kroz oglede da ponove i prodube znanja o:

- vodi i njenim agregatnim stanjima,
- tečnom agregatnom stanju,
- odnosu vode i drugih tečnosti

### **Zadaci za prvu grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- staklena flaša,
- lijevak,
- voda,
- mlijeko,
- folija,
- zavarivač,
- zamrzivač ( ručni).

*Opis ogleđa:*

Uzmi staklenu flašu i u nju, pomoću lijevka, sipaj vodu do vrha. U drugu flašu sipaj mlijeko. Pokrij obje flaše parčetom folije i stavi ih u zamrzivač. Kad se voda smrzne u flaši izvadite obje flaše.

*Razmisli i odgovori:*

- Što se desilo s folijom u flaši s vodom? Zašto?
- Što se desilo s folijom u flaši sa mlijekom? Zašto?
- Ako postoji razlika u ponašanju parčeta folije u flašama, objasni je.
- Odgovore na pitanja zabilježi u svoju svesku za oglede.

### **Zadaci za drugu grupu**

*Pribor i materijal:*

- flaša sa zapušačem,
- obojena voda,
- ulje,
- glicerol.

*Opis ogleđa:*

Uzmi veću flašu sa zapašačem. U nju uspi istu količinu obojene vode i ulja. Zatvori flašu i snažno promućkaj. Sačekaj dva minuta. Zatim polako sipaj glicerín u flašu, zatvori je i opet snažno promućkaj. Sačekaj dva minuta.

*Razmisli i odgovori:*

- Kako se ponašaju ulje i voda kad se pomiješaju? Zašto?
- Što se desilo sa smjesom ulja i vode kad se u njih dodao glicerín? Zašto?
- Odgovore na pitanja ubilježi u svoju svesku za oglede.

### **Zadaci za treću grupu**

*Potreban materijal i pribor:*

- plastično crijevo,
- lijevak,
- ljepljiva traka,
- špenadla,
- voda.

*Opis ogleđa:*

Napomena: Ovaj ogled uradite u lavabou. Uzmi plastično crijevo i pričvrsti ga za lijevak. Drugi kraj lijevka obmotaj ljepljivom trakom tako da bude zatvoren. Špenadlom probuši ljepljivu traku. Sipaj vodu u lijevak, kao na slici. Kad se lijevak i crijevo potpuno ispune vodom, spuštaj pažljivo kraj crijeva koji je obmotan trakom.

*Razmisli i odgovori:*

- Što se desilo s mlazom vode kad se spuštalo crijevo naniže? Zašto?
- Kako utiče stub vode iznad otvora na pritisak vode?
- Objasni ovu pojavu u svakodnevnom životu pri slavinama u našim kupatilima i kuhinjama.
- Navedi neki primjer ove pojave iz svakodnevnog života.
- Odgovore na pitanja ubilježi u svoju svesku za oglede.

### **Zadaci za četvrtu grupu**

*Pribor i materijal:*

- plastična časa
- voda
- vodene bojice
- plastična posuda za led
- zamrzivač (ručni).

*Opis ogleđa:*

Uzmi plastičnu čašu i u nju sipaj vodu. Vodu oboj koristeći četkicu i vodene bojice. Sipaj vodu u plastičnu posudu za led i stavi je u zamrzivač. Napuni čašu vrućom vodom. Kad se voda smrzne u plastičnoj posudi, izvadi je, uzmi kockicu

leda i stavi je na površinu vode u čaši.

*Razmisli i odgovori:*

- Kako se ponaša obojena ledena kockica kad se stavi u vruću vodu?
- Objasni pojavu ponašanja ledene kockice.
- Odgovore na pitanja zabilježi u svoju svesku za oglede.

### **Zadaci za petu grupu**

Potreban materijal i pribor:

- tanjir,
- voda,
- palidrvca,
- šećer,
- komad sapuna

*Opis ogleđa:*

Uzmi tanjir s vodom i u njega izlomi palidrvca na komadiće. Zatim stavi kocku šećera u centar tanjira. Sačekaj dva minuta. Sad stavi komad sapuna u centar tanjira. Sačekaj dva minuta.

*Razmisli i odgovori:*

- Kako se ponaša kocka šećera prema parčićima drveta? Zašto?
- Kako se ponaša komad sapuna prema parčićima drveta? Zašto?
- Odgovore na pitanja ubilježi u svoju svesku za oglede

### **Diferencijacija primjenom tekstualne metode**

U početnoj razrednoj nastavi učenici moraju da uče da koriste različite izvore znanja. Udžbenik je samo jedan od izvora znanja. Pored ogleđa oni bi trebalo da koriste različite enciklopedije, dječije časopise, zanimljive tekstove u drugim časopisima, televizijske emisije, internet i slično (Chalufour.& Worth, 2003). Učitelj bi trebalo da usmjeri učenike na te izvore znanja, kao i da ih prilagodi i učini dostupnim učenicima. Prije svakog korišćenja i predlaganja izvora znanja, učitelj mora pažljivo da ga pročita, prouči i da pitanja kreira tako da učenici mogu na njih odgovoriti pažljivim korišćenjem teksta (informacija) u izvoru znanja. To podrazumijeva da je učitelj dobro metodički i stručno osposobljen za primjenu različitih izvora znanja u nastavi prirodnih nauka, kao i da je upoznat s mentalnim i fizičkim karakteristikama svakog učenika. Učitelj za svakog člana grupe treba da pripremi nastavne listiće (Primjer 3). Nastavne listiće podijeli na početku časa. Kad ih učenici pažljivo pročitaju, shvate svoje obaveze, mogu da pristupe izradi zadataka. Učitelj treba da obezbijedi dovoljan broj enciklopedija, kao i druge tekstualne izvore znanja. Predstavnik svake grupe sa stola učitelja uzima odgovarajući tekstualni izvor znanja. Sve rezultate učenici u svakoj grupi pišu na nastavnom listiću, a tek nakon provjere rezultata zapisuju ih u svesku na kraju časa. Poslije završetka rada grupa, predstavnik svake grupe prezentuje

zaključke svoje grupe. Učenici treba da izlažu po nivoima složenosti svoje zaključke. Prvo iznosi odgovore predstavnik prvog, drugog, pa tek trećeg nivoa složenosti. Najvažnije tačne zaključke učenika, nastalih kao rezultat diskusije među učenicima, učitelj zapisuje na tablu, grafofoliju i slično, a učenici ih bilježe u svoje sveske.

### **Primjer 3.**

Tema: Biljke i životinje

Razred: drugi

Cilj: Učenici treba da prodube i steknu nova znanja o:

- vrstama životinja na osnovu njihove ishrane,
- vrstama biljaka na osnovu načina njihovog gajenja,
- međusobnom odnosu biljaka i životinja,
- međusobnom odnosu biljaka, životinja i čovjeka,
- međusobnom odnosu životne sredine i živih bića.

### **Zadaci za prvu grupu.**

Uputstvo za učenike:

Uzmite jednu enciklopediju s učiteljevog stola. U sadržaju pronađite naslov Kako se hrane životinje. Otvorite tu stranicu i pažljivo pročitajte tekst više puta. Svako od vas neka pročita naglas tekst, vodeći računa da ne ometate svoje drugare u drugim grupama. Poslije toga odgovorite na pitanja. Odgovore na pitanja upišite u nastavni listić.

*Razmisli i odgovori:*

- Navedite razliku između domaćih i divljih životinja.
- Navedite razliku između načina ishrane životinja.
- Popunite tabelu tako što ćete određenu životinju svrstati po njenom načinu ishrane i porijeklu (domaća ili divlja).

| Biljojed | Mesojed | Svaštojed | Domaća Životinja | Divlja životinja |
|----------|---------|-----------|------------------|------------------|
|          |         |           |                  |                  |
|          |         |           |                  |                  |
|          |         |           |                  |                  |

- Nacrtajte svog kućnog ljubimca, ako ga nemate, nacrtajte koju bi životinju željeli da vam bude kućni ljubimac.
- Odredite da li je vaš kućni ljubimac biljojed, svaštojed ili mesojed.



### Zadaci za drugu grupu.

Uputstvo za učenike:

Uzmite jednu enciklopedija s učiteljevog stola. U sadržaju pronađite naslov Kako rastu biljke. Otvorite tu stranicu i pažljivo pročitajte tekst više puta. Svako od vas neka pročita naglas tekst, vodeći računa da ne ometate svoje drugare u drugim grupama. Poslije toga odgovorite na pitanja. Odgovore na pitanja upišite u nastavni listić.

*Razmisli i odgovori:*

- Navedite razliku između samoniklih i gajenih biljaka
- U tabeli napišite tri samonikle i tri gajene biljke

| Samonikle biljke | Gajene biljke |
|------------------|---------------|
|                  |               |
|                  |               |
|                  |               |

- Zašto su biljke važne za životinje?
- Popunite tabelu tako što ćete navesti dvije domaće, odnosno dvije divlje životinje, odrediti ih po načinu ishrane i navesti karakterističnu hranu kojom se hrane.

| Životinja | Domaća ili divlja | Biljojed, mesojed, svaštojed | Karakteristična hrana |
|-----------|-------------------|------------------------------|-----------------------|
|           |                   |                              |                       |
|           |                   |                              |                       |
|           |                   |                              |                       |
|           |                   |                              |                       |

- Povežite određene biljke za razvoj određene životinje na osnovu načina ishrane (ako je životinja, na primjer, mesojed, kako ta biljka utiče na nju).

| Životinja | Biljka | Odnos biljke i životinje |
|-----------|--------|--------------------------|
|           |        |                          |
|           |        |                          |
|           |        |                          |

### **Zadaci za treću grupu.**

Treći nivo složenosti podrazumijeva da učenici dobiju različite tekstove u kojima se opisuje odnos čovjeka, životinja i biljaka, kao i njihov međusobni značaj (u vidu pjesmica, priča i slično). Na primjer, mogu da se koriste tekstovi:

- Putnici i topola (Dositej Obradović);
- Vunene čarapice (Dragan Radulović);
- Fabrika mleka (Vladimir Andrić);
- Priče o pojedinim životinjama (lisica, medved) i slično.

*Uputstvo za učenike:*

Tražite od učitelja da vam da tekst za treću grupu. Pažljivo pročitajte tekst više puta. Svako od vas neka pročita naglas tekst, vodeći računa da ne ometate svoje drugare u drugim grupama. Poslije toga odgovorite na pitanja. Odgovore na pitanja upišite u nastavni listić.

*Razmisli i odgovori:*

- Kako životinje utiču u održavanju prirodne ravnoteže?
- Zašto su značajne biljake u održavanju života?
- Navedite načine na koje čovjek štiti, odnosno ugrožava biljke i životinje.
- Kako životna sredina utiče na čovjeka, biljke i životinje?
- Objasnite međusobnu zavisnosti biljaka, životinja i čovjeka.

### **Zaključak**

Da bi se ostvarili savremeni ciljevi nastave prirodnih nauka neophodno je da se ona već u razrednoj nastavi prilagodi svakom učeniku. To je dosta težak zadatak za učitelja, ali je ostvariv. On podrazumijeva da učitelj dobro poznaje sadržaje prirodnih nauka, posjeduje visok nivo metodičke osposobljenosti da te sadržaje transformiše i prilagoditi svakom učeniku. Učitelj mora da bude kooperant u učenju, motivator, modelator i da poštuje razlike i specifičnosti svakog učenika. On treba neprestano da usavršava svoja znanja iz prirodnih nauka, metodike nastave integrisanih prirodnih nauka, kao i znanja o primjeni savremenih obrazovnih tehnologija i alata učenja. Na taj način diferencijacija u nastavi prirodnih nauka bila bi maksimalno primjenjiva i ostvarena. Diferencijaciju je moguće ostvariti primjenom i kombinacijom različitih nastavnih metoda, oblika rada, primjenom različitih vrsta nastave, kroz različite vrste nastavnih listića i slično. Učenički ogleđi, pravilno odabrani, metodski i stručno prilagođeni učenicima daju ogroman doprinos u individualizaciji nastave. Učenici kroz posmatranje prirodnih procesa i pojava, izazvanih u ogledu, uče na jednostavniji i njima prihvatljiv način. Tamo gdje je nemoguće ostvariti upotrebu ogleda pri obradi odgovarajućih nastavnih sadržaja o prirodi, treba koristiti druge nastavne metode rada, kao što je tekstualna metoda. Kroz tekstualnu metodu učenici se usmjeravaju na različite izvore znanja, ne samo na udžbenik (što je karakteristika tradicionalne nastave). Diferencijacijom kroz oglede, tekstualnu metodu i druge nastavne metode, oblike

rada i vrste savremene nastave učenici stiču trajnija znanja, jer uče tempom koji im odgovara, uče na sopstvenim greškama, koje ispravljaju uz pomoć učitelja, i kod njih se razvija unutrašnja motivacija za učenjem. Ogledi se mogu zajedno kombinovati s tekstualnom metodom u diferencijaciji nastave prirodnih nauka u okviru heurističke, projektne, egzemplarne, problemske i istraživačke nastave. Na taj način početna nastava prirodnih nauka postaje dinamična, interesantna učenicima, stavlja učenika u centar nastavnog procesa, odnosno učenik postaje aktivni subjekt nastave.

### Literatura

- Chalufour, I.& Worth.K (2003). *Discovering Nature with Young Children: Part of the Young Scientist Series*, Redleaf Press, New York: Education Development Center, Inc.
- Cvjetičanin,S (2009). *Metodika nastave poznavanja prirode 1*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Cvjetičanin,S (2010). *Metodika nastave poznavanja prirode 2*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru
- Cvjetičanin, S.(2016).*Eperimenti u nastavi prirodnih nauka*. Vaspitanje i obrazovanje, 2, 17-33.
- Doman, G, & Doman,Dž (2016). *Kako da povećate inteligenciju svoje bebe*. Beograd: Laguna.
- Gaten, K.& Kul,A. (2016). *Objasni mi*. Beograd:Laguna.
- Gelman, R. & Brenneman, K. (2004). *Science learning pathways for young children*, *Early Childhood Research Quarterly*,19,150-158.
- Goddard, Y., Goddard, M.& Tschannen-Moran,M. (2007): *A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools*, *Teachers College Record*, 109 (4), 877-896.
- Ivančić, Đ (2013).*Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*.Beograd:Eduka
- Lamanauskas, V. (2009).*The Importance of Strengthening of Natural Science Education in a Primary School*, *Problems of Education in the 21st Century*, 11, 5-8.
- Largo,R. (2015).*Nežne godine – Razvoj i vaspitanje deteta u prve četiri godine života*. Beograd:Laguna.

## **DIFFERENTIATED INSTRUCTION BASED ON LAB-EXPERIMENTAL AND TEXTUAL METHODS IN THE INITIAL SCIENCE TEACHING**

**Abstract:**

Modern teaching requires putting the student to be the subject of teaching. It means that teaching should be tailored to student's mental, cognitive and physical characteristics. Such goal is attainable if we invest a lot of effort in all teaching areas as well as in the initial education particularly in natural sciences (teaching of integrated natural sciences). Author of this paper attempts to explain possibilities of application of differentiated instruction on three levels by the use of simple students' projects, as well as differentiated instruction based on textual method. The said and other methods can add to strengthening teaching of natural sciences tailored to individual students and to individualized teaching. Thus contents of natural sciences may be used in real life situations. Students in this way develop motivation for exploring nature and gradually adopt phases and principles of scientific exploration of the nature.

**Key words:** differentiated instruction, teaching, project, natural sciences, grade teaching, textual method of teaching.



Ana KAŽANEGRA-VELIČKOVIĆ<sup>1</sup>  
Tamara STEFANOVIĆ<sup>2</sup>  
Marija VUKOVIĆ<sup>3</sup>

## SAVREMENI STAVOVI O RANOM UČENJU STRANOG JEZIKA

### Rezime:

Moderna lingvistička istraživanja na temeljima iskustva ili empirijskih istraživanja ukazuju na mnoge prednosti ranog učenja stranih jezika. Mnogi stručnjaci, prije svega metodičari nastave stranih jezika, psiholozi i pedagozi širom Evrope već preko trideset godina proučavaju proces učenja stranih jezika u ranom dobu kroz istraživačke projekte i eksperimentalnu nastavu. Rezultati tih istraživanja izneseni su na brojnim stručnim i naučnim skupovima i opisani u mnogim publikacijama. Savremena istraživanja pokazuju da rano učenje stranog jezika pomaže da se razvije pozitivan stav prema drugim kulturama i jezicima, kao i da ima povoljan učinak na intelektualni i cjelokupni razvoj djeteta. Budući da se uzrast smatra značajnim faktorom koji utiče na brzinu i uspješnost usvajanja jezika, naučnici su pokušali utvrditi koji je period najbolji za učenje stranog jezika. Mnogi autori se oslanjaju na teoriju o kritičnom periodu i smatraju da se nakon određenog perioda jezik ne može u potpunosti usvojiti. Drugi, pak, smatraju ovu hipotezu neosnovanom.

**Ključne riječi:** rano učenje stranog jezika, savremena istraživanja, kritični period.

---

<sup>1</sup>MA; Beogradska poslovna škola-Visoka škola strukovnih studija, 11000 Beograd, Srbija,

<sup>2</sup>MA; Beogradska poslovna škola-Visoka škola strukovnih studija, 11000 Beograd, Srbija,

<sup>3</sup>MA; Fakultet za saobraćaj, komunikacije i logistiku, Budva,

## **1. Uvod**

Široko je rasprostranjeno mišljenje da mlađa djeca lakše i bolje usvajaju strani jezik. U prilog ovoj činjenici su i razlozi koji se ne mogu osporiti, počev od onih da je dječiji mozak fleksibilniji i da djeca lakše usvajaju nove koncepte. Činjenica je i da se mozak djeteta razlikuje od mozga odrasle osobe po svojoj dinamičkoj strukturi. Djeca imaju dvostruko više sinapsa u mozgu od odraslih osoba. Prema zagovornicima ranog učenja jezika, propuštanje kritičnog perioda u učenju predstavlja nenadoknativ propust, jer mozak malog djeteta koristi slične mehanizme za usvajanje stranog jezika kao i za ovladavanje maternjim jezikom.

Savremena istraživanja pokazuju da izlaganje djece stranom jeziku od najranijeg uzrasta donosi brojne prednosti kao što su razvoj pravilnog izgovora, stvaranje pozitivnog odnosa prema daljem učenju jezika, dobar uticaj na razvoj kognitivnih i sveopštih lingvističkih sposobnosti, kao i svjesnost za postojanje različitih jezika i kultura. Učenjem dodatnog jezika u ranom uzrastu ne samo da se unapređuje komunikativna kompetencija, već se razvija i matematička kompetentnost, vještina rezonovanja, kao i mnoge druge sposobnosti značajne za akademsku i profesionalnu budućnost djeteta (Kadimba, 2012).

## **2. Teorijski pristupi usvajanju jezika**

Dugo se vjerovalo se da je učenje stranog jezika u periodu koji prethodi osnovnom obrazovanju beskorisno (Vos, 2008: 1), pa čak i da šteti usvajanju maternjeg ili da može imati negativan uticaj na kognitivni razvoj djeteta (Espinosa, 2008: 4). Oспорavan je i jedan od najznačajnijih argumenata u prilog ranom učenju jezika, tzv. hipoteza o kritičnom periodu čiji je najznačajniji pobornik bio lingvista Erik Leneberg, a po kojoj se rano djetinjstvo definiše kao optimalno uzrasno doba za usvajanje jezika (Žiropađa, 2007: 9, Kameron, 2001: 14). Međutim, sve je više savremenih istraživanja koja ukazuju na brojne prednosti ranog učenja stranog jezika a bazirana su na različitim teorijskim pristupima usvajanju jezika. Oporvrgnuto je i stanovište da je maternji jezik taj koji ograničava rano učenje stranog tako što dolazi do konfuzije ili interferencije. Pri učenju stranog jezika, djeca se nesvesno oslanjaju na svoja znanja iz maternjeg, koja su u predškolskom uzrastu često neujednačena, te se razlika javlja samo u lakoći usvajanja određenog dijela gradiva: dok će jednom djetetu biti lako da uči strani vokabular, drugo će brže progovoriti ukoliko mu je konverzacijska kompetencija razvijenija na maternjem jeziku (Kameron, 2001: 13). Kontrastiranjem i interakcijom dijete postepeno strukturira i jedan i drugi jezik (Olmos, 1989:24). Teoretičari su dokazali da suštinski sa svakim novim jezikom koji se usvoji, olakšava se učenje onog sljedećeg (Porše, 1998: 37). Stanovište da maternji jezik ograničava usvajanje stranog jezika tako što dolazi do konfuzije ili interferencije, takođe su oštro opovrgli kroz svoja istraživanja Titone, Kamins, i Danezi (Titone, Cummins, Danesi u: Vučo, 2006: 44). Usvajanje stranog jezika ne samo da ne dovodi do tih neželjenih efekata već vodi boljem razvitku kognitivnih sposobnosti djece kao i lakšem usvajanju i drugih

stranih jezika (Šuvaković, A., 2013). Kamins je tu međujezičku zavisnost prikazao na jedan slikovit način, metaforom ledenog brijega gdje se zajednička osnova sastoji od svih jezika koje pojedinac posjeduje, bilo da je riječ o dva, tri ili više jezika (Kamins, 1999, u Šuvaković, 2015:41). Kada se usvajanje stranog jezika započne već u predškolskom uzrastu, čovjek raspolaže dužim vremenskim periodom za kontinuirano učenje više jezika. Ranim početkom produžava se trajanje procesa učenja, kao i period izloženosti jeziku, čime se pospješuje postizanje permanentnijih rezultata (Evropska komisija, 2011a: 7).

U ranoj fazi izučavanja ranog učenja stranog jezika, šezdesetih godina prošlog vijeka, javljaju se hipoteze koje se zasnivaju na biološkoj osnovi. U okviru ovog stanovišta dobro je poznata hipoteza o kritičnom periodu koja je osporavana posljednjih godina. Nasuprot njoj, u kasnijem periodu izučavanja, autori ističu dominantan značaj društvenih faktora koji utiču na postojanje razlika između mlađih i starijih učenika u procesu usvajanja jezika. Veoma je bitno ustanoviti koji faktori imaju presudan značaj na proces usvajanja drugog ili stranog jezika, da li su to biološki determinisani faktori na koje se ne može uticati ili su to društveno uslovljeni faktori (Hornjak, S., 2010).

### **2.1. Kritični period**

Što je kritični period? To je relativno ograničen interval u kome određena iskustva ili njihovo odsustvo ostavljaju neizbrisiv trag na razvoj. Tvrdi se da i za usvajanje prvog (maternjeg) jezika postoji kritični period i da se mogućnosti za normalan jezički razvoj gube najkasnije do 11. ili 12. godine. Dokazi za ovu tezu nijesu eksperimentalnog tipa (niko se ne bi usudio da djecu izoluje), ali slučajevi grubo zanemarene djece koja su odrastala u uslovima minimalne ili nikakve govorne stimulacije podržavaju takvo shvatanje. Ova djeca i pored intenzivne jezičke obuke nijesu uspijevala da dostignu svoje vršnjake i govorna produkcija im je bila izuzetno siromašna. Teza o kritičnom periodu primijenjena je i na sposobnosti za učenje drugog (stranog) jezika, pa se tvrdi da ako u kritičnom periodu za usvajanje jezika ne započne njegovo učenje, osoba nikada neće uspjeti da ovlada tim jezikom do nivoa izvornog govornika (Žiropađa Lj., 2007).

Scovel (1988: 2) ideju o kritičnom periodu definiše kao „ideju da se jezik najbolje uči tokom ranog djetinjstva, te da se nakon otprilike prvih 12 godina života suočavamo s određenim teškoćama u sposobnosti da naučimo novi jezik“. Neki autori govore o optimalnom periodu, a neki koriste termin osjetljivi period. U argumentaciji o postojanju kritičnog perioda za učenje stranog jezika stručnjaci polaze iz različitih perspektiva (Mihaljević Djigunović, J., 2013).

Neurološka su se objašnjenja u početku oslanjala na nalaze Penfielda i Roberta koji su i uveli ideju o kritičnom periodu 1959. godine. Smatrali su da je usvajanje jezika najefikasnije do devete godine a da poslije ovog perioda lijeva hemisfera kod većine ljudi preuzima vodeću ulogu u proizvodnji i razumijevanju govora, što za posljedicu ima otežano učenje novog jezika. Prema njima proces



lateralizacije mozga, tokom koje se djelovi mozga „specijaliziraju” za pojedine funkcije, završava pubertetom, pri čemu nastaju problemi u usvajanju jezika, što se posebno odnosi na usvajanje jezika na fonetskoj razini. Prema kognitivnim objašnjenjima, učenje stranog jezika kod djece i odraslih razlikuje se po tome što je kod djece riječ o nesvjesnim procesima sličnim usvajanju prvog jezika, a kod odraslih o svjesnim, analitičkim procesima koji se temelje na opštim sposobnostima rješavanja problema. Sociopsihološki argumenti uglavnom se svode na razlike u ulozi stavova i motivacije vršnjačkoga pritiska – djeca su otvorenija prema novim iskustvima i manje su sklona stvaranju negativnih stavova nego odrasli. Ako žive u drugoj zemlji, nastoje se i jezično uklopiti kako bi što više ličili drugoj djeci dok kod odraslih postoji veća tolerancija na jezičke razlike. Lingvistička objašnjenja temelje se na razlikama u vrsti jezičkog inputa kojemu su izložena djeca u odnosu na odrasle. Prema nekim stručnjacima jezik kojem su djeca izložena odnosi se na sadašnji trenutak i stvari u fizičkoj blizini (engl. here and now) i manje je kompleksan od inputa koji dobijaju odrasli (Mihaljević Djigunović, J., 2013).

Lenenberg je iznio slično shvatanje o kritičnom periodu za usvajane jezika, tvrdio je da u toku ovog perioda mozak posjeduje veliku plastičnost i da se lateralizuje. Smatrao je da se funkcionalna lateralizacija mozga završava nešto kasnije, s pojavom puberteta. Ulazak u pubertet označava i kraj mogućnosti da se drugi jezik lako nauči (Lennenberg, 1967). Iznio je i mišljenje da pubertet predstavlja biološku promjenu povezanu sa čvrstom lokalizacijom sposobnosti za jezičko procesiranje u lijevoj hemisferi. (Lennenberg 1967, prema Marinova-Todd, Marchall i Snow 2000: 10). Usvajanje jezika poslije puberteta je teže i manje uspješno nego usvajanje prije puberteta. Lennenberg je smatrao da se u kasnijem dobu „strani jezici uče svesno i kroz ogroman napor, a strani akcent se ne može prevazići lako” (Lennenberg 1967, prema Singleton 2007: 49).

Neki lingvisti, kao što je Steven Pinker, tvrdili su da su glavni faktori izvjesne metaboličke promjene u mozgu i smanjivanja broja neurona koje se zaustavlja u vrijeme pojave puberteta. On je smatrao da je do šeste godine potpuno ovladavanje jezikom lako, a potom je sve teže, da bi poslije puberteta bilo izuzetno teško (Pinker, 1994). Neki su tvrdili da su za kraj kritičnog perioda odgovorne postpubertetske promjene u mišljenju. Tako je Krašen (Krashen, 1975) tvrdio da završetak perioda konkretnih operacija i razvoj apstraktnog mišljenja, tj. formalnih operacija o kojima je govorio Žan Pijaže (formalne operacije se javljaju oko jedanaeste godine, a stabilizuju nekoliko godina kasnije) označava kraj kritičnog perioda za sponatno učenje drugog jezika. Smatralo se takođe da je na starijim uzrastima odsječen pristup univerzalnoj gramatici svih jezika koja je po mišljenju Noama Čomskog sadržana u urođenom mehanizmu za usvajanje jezika. Kao što je poznato, po shvatanju Čomskog i njegovih pristalica, dijete od početka ima urođena nesvjesna znanja o mogućim pravilima svih jezika. Pravila gramatike svih jezika kreću se u jednom ograničenom okviru i učeći maternji jezik dijete te-

stira koja od tih pravila važe u maternjem jeziku i podešava promjenljive parametre prema jeziku koji čuje u svojoj sredini i koji usvaja. Po završetku kritičnog perioda nije moguće novo podešavanje jer je blokiran pristup mehanizmu za usvajanje govora (Žiropada Lj., 2007).

Za razliku od Lenenberga, pojedini autori su smatrali da je ovakvo mišljenje suviše radikalno i strogo. Lamendela je pokazao da je Lenenbergov zaključak precijenjen i uveo je senzitivni period kako bi istakao da je usvajanje jezika efikasno u ranom djetinjstvu, ali da nije nemoguće u kasnijem dobu (Marinova-Todd, Marchall i Snow 2000: 10).

Veoma radikalno mišljenje iznosi Ruben koji smatra da se kritični period za fonetiku/fonologiju završava oko dvanaestog mjeseca starosti. Po njegovom mišljenju kritični period za sintaksu završava se oko četvrte godine života, a za semantiku oko petnaeste-šesnaeste godine (Ruben 1997, prema Singleton 2007: 49).

Postoje hipoteze koje su uvele višestruke kritične periode (multiple critical periods), vodeći se različitim poddomenima jezika. Zasnivaju se na razilaženju između gornje granice godina u usvajanju fonologije oko pete-šeste godine i usvajanju sintakse i leksike oko petnaeste godine (Bialystok i Hakuta, 1999:147). Postojanje nekoliko vrsta kognitivnog starenja, na koja ukazuje i Birdsong, često su vidljiva u praksi. U zadacima gdje je potrebna radna i epizodna memorija javlja se opadanje kapaciteta memorije s godinama koja počinje u ranom odraslom dobu. Istraživači su dokazali tri komponente kognitivnog starenja: opadanje brzine procesiranja, deficiti u radnoj memoriji i opadanje u potiskivanju informacija (Birdsong 2006: 28). Može se zaključiti da fizičke promjene do kojih starenjem dolazi u mozgu utiču na usvajanje stranog jezika. Naučno je dokazano da se zapremine mozga s godinama smanjuje. Ovaj proces počinje poslije dvadesete godine. Dok je veza između zapremine mozga i starenja linearna, veza između zapremine mozga i kognitivnog opadanja u većini slučajeva nije linearna (Birdsong 2006: 31). Iako istraživanja pokazuju da se u fizičkom smislu tokom starenja dešavaju razni procesi u mozgu, i dalje se vode diskusije je li to presudno i u kojoj mjeri utiče na usvajanje stranog jezika (Hornjak, S., 2010).

Među psiholingvistima prihvaćeno je postojanje ovog perioda za usvajanje maternjeg jezika, ali postoje razne kontroverze što se tiče usvajanja drugog (stranog) jezika (Marinova-Todd, Marchall i Snow, 2000: 9).

## **2.2.Kritike hipoteze o kritičnom periodu**

U literaturi se nailazi na pobornike i oponente hipoteze o kritičnom periodu pri usvajanju (drugog) stranog jezika. U većini slučajeva stavovi su suprotstavljeni i zbog toga je nemoguće pronaći jedinstven odgovor. Rješenje toga problema bi bilo modifikovanje hipoteze o kritičnom periodu. Detaljnim ispitivanjem Marinova-Todd je zaključila da je svaki argument na kojem se zasniva hipoteza o kritičnom periodu rezultat tri greške: pogrešne interpretacije (misinterpretation),

pogrešnog pridavanja značaja određenim uzrocima (misattribution) i njihovog pogrešnog isticanja (misemphasis). Laički se misli da djeca brže uče jezik, dok brojne studije pokazuju suprotno: odrasli su brži i efikasniji u početnim fazama učenja stranog jezika. Dokazi za ovu tvrdnju su istraživanja koja su sprovedi Rivera i Genese. Što se tiče pogrešnog pridavanja značaja određenim uzrocima, mnogi autori se okreću neurologiji i smatraju da je uzrok lošijih rezultata odraslih učenika razlika u lokaciji funkcija za dva jezika u mozgu ili u brzini procesiranja. Marinova-Todd tvrdi da nema snažnog dokaza da je lokalizacija procesiranja nekog eksperimentalnog zadatka u određenom dijelu mozga povezana sa boljim procesiranjem (Marinova-Todd, Marchall i Snow 2000: 25).

Drugo pogrešno shvatanje je proces mijelinacije. Sami naučnici u neurologiji priznaju da tačna veza između učenja i stanja neuralne mreže nije poznata. Uprkos tome, gubitak plastičnosti u mozgu se često navodi kao značajan faktor u objašnjavanju postojanja kritičnog perioda za usvajanje jezika. Pulvermuler i Šuman navode da iako je plastičnost povezana s učenjem, ne bi se mogla objasniti velika varijacija u uspjehu među starijim učenicima stranog jezika (Pulvermuller i Schumman 1994, prema Marinova-Todd, Marchall i Snow 2000: 18). „Možda je najveća greška koja je dovela do rasprostranjenosti verovanja u kritični period u usvajanju stranog jezika, usmeravanje ogromne pažnje na neuspješne odrasle učenike stranog jezika, ignorišući starije učenike koji postizu nivo znanja nativnih govornika” (Marinova-Todd, Marchall i Snow 2000: 25). Argumentacija Marinove-Todd pruža novi pogled na objašnjavanje kritičnog perioda (Hornjak, S., 2010).

### **3. Uzrast i usvajanje stranog jezika**

Mnogi lingvisti smatraju da je najvažniji faktor koji utiče na učenje jezika upravo uzrast učenika a nepodijeljen je njihov stav o tome da djeca lakše usvajaju jezike od odraslih. Što su ranije izložena različitim jezicima, djeca lakše razvijaju osjećaj za ritam, intonaciju i fonologiju drugog jezika (Evropska komisija, 2011a:10). Povezanost uzrasta i učenja jezika objašnjava se neurološkom zrelošću djeteta pa se u tom kontekstu pominje i kritični period kao i period lateralizacije (Villarini, u De Marco, 2000: 71).

U ranom uzrastu, priroda i razvojne karakteristike djeteta uslovljavaju procese kao što je učenje, koje se u tom periodu ne bazira samo na kognitivnim sposobnostima već u podjednakoj mjeri uključuje i afektivni, psihomotorni i socijalni aspekt (Vilijams, 1999: 1).

S obzirom na to da je uzrast pored biološkog i društveni faktor, postoje objašnjenja kritičnog perioda koja se ne zasnivaju na biološkoj, već na društvenoj osnovi. Nesumnjivo je da društveni kontekst i individualne razlike imaju uticaj na učenje jezika. Pojedina objašnjenja kritičnog perioda odnose se na afektivnomotivacione faktore. Krašen, na primjer, vezuje kritični period za kognitivno sazrijevanje, a inhibiciju „prirodnog“ usvajanja jezika povezuje s tendencijom

adolescenata da konstruišu kognitivne strukture. Naime, kod adolescenata su već stabilizovane jezičke strukture maternjeg jezika što dovodi do različitih interferencija koje su manje prisutne ako je učenje započeto ranije. Pored toga, Krašen smatra da „afektivni filter“ jača u pubertetu i dok kod djece afektivni filter rijetko inhibira proces usvajanja jezika, kod starijih je gotovo nemoguće isključiti ga te postići nivo izvornog govornika (Krashen, 1975). Drugi autori ovo objašnjavaju na frojdovski način tako što kod osoba postoji želja za identifikacijom, tj. želja da se bude kao drugi (Singleton 2007: 51). Šuman povezuje postpubertetske poteškoće usvajanja stranog jezika sa socijalnim i psihološkim promjenama i sa socijalnom i psihološkom distancom (Schumman 1975, prema Singleton 2007: 52).

Isto tako postoje brojni psihološki i socijalni faktori koji utiču na učenje stranog jezika i postizanje validnih rezultata u tom učenju. Naime, Krašen smatra da se napredak i učenje stranog jezika ostvaruju kroz input, tj. slušanjem i čitanjem, a ne njegovim krajnjim rezultatom-govorom i pisanjem (Krashen <http://www.sdkrashen.com/articles/standards/all.html>). Kao jedan od realno primjenjivih zaključaka može se nametnuti konstatacija da je djecu u ranom periodu potrebno „izložiti“ uticaju stranog jezika, upoznati ih s kulturom i lingvističkom razlikom koju nosi strani jezik, omogućiti im da čuju zvuk i riječi stranog jezika, ali ne treba insistirati na formama i metodama učenja. Učenje stranog jezika kod djece ovog uzrasta je složen i komplikovan proces koji zahtijeva specifične aktivnosti i vještine predavača.

Međutim, kao što Preston primjećuje, socijalno objašnjenje usljed efekta godina je samo parcijalno (Ellis, 1994: 201). Strani jezik se može usvajati u formalnom i u neformalnom kontekstu. Za očekivanje je da mlađi učenici stranog jezika prije usvoje jezik u prirodnom okruženju nego u formalnom kontekstu učionice. Kao što realne životne situacije potvrđuju, kada se učenik nađe u realnom kontekstu, ima veće mogućnosti da brže usvoji strani jezik jer ga okolnosti navode na to. Što se tiče formalnog obrazovanja, primjeri bilingvala pokazuju važnost pohađanja nastave na maternjem jeziku. Istraživanja su dokazala da djeca imigranata koja su pohađala par razreda na maternjem jeziku pokazuju bolje rezultate od djece koja su počela sa školovanjem na (drugom) stranom jeziku (Ellis 1994: 201).

Pored spomenutih faktora i motivacija je značajan faktor koji utiče na usvajanje stranog jezika. Biološki faktori koji favorizuju rani uzrast za učenje stranog jezika mogu da se prevaziđu primjerima odraslih koji su dostigli nivo jezika nativnog govornika. Ovde se radi o jakoj društvenoj motivaciji. Primjer su supružnici koji poslije određenog vremena dostignu znanje i izgovor nativnog govornika usljed želje da se što bolje integrišu u zajednicu kojoj pripada partner (Ellis 1994: 201). Birdsong faktor motivacije i psihosocijalne integracije u kulturu stranog jezika svrstava u endogene faktore (Birdsong 2006: 11).

Često se kao objašnjenje za lako sticanje autentičnog izgovora ističe i faktor afektivnog razvoja mlađe populacije koji čini djecu ranog doba spremnijom da imitiraju i eksperimentišu, bez straha da će time doći do eventualnog gubitka ličnog identiteta ili da će greške izazvati ruganje okruženja (Durbaba, 2011:110). Iako je neosporno da na usvajanje izgovora mogu uticati i brojni drugi aspekti, od prirode samog djeteta do stručnosti nastavnika, istraživanja su pokazala da se mogućnost autentičnog reprodukovanja stranog izgovora polako smanjuje oko osme godine života. Poslije toga, dolazi do potpunog uspostavljanja strukture maternjeg jezika, koja počinje da utiče na percipciju strane intonacije i otežava ispravljanje naglaska (Dodane, 2000: 6).

#### **4. Novija istraživanja ranog učenja stranog jezika**

Učenje i usvajanje stranog jezika oduvijek je bila tema o kojoj su lingvisti polemisali (Krašén, 1982). Učenje stranog jezika se, prema njihovom mišljenju, smatralo svjesnim poznavanjem jezičkih pravila, koje ne dovodi direktno do poboljšanja fluentnosti u komunikaciji, dok se usvajanje stranog jezika dešava nesvjesno i spontano i direktno dovodi do poboljšanja komunikacionih sposobnosti (Oxford, 1990: 4). Neki lingvisti čak tvrde da učenje ne doprinosi usvajanju i da svjesno usvajanje jezika ne može da utiče na podsvesno usvajanje i razvijanje jezičkih veština. Međutim, ovakvo definisanje pojmova učenje stranog jezika i usvajanje stranog jezika čini se previše strogo. Učenje stranog jezika se u početku dešava svjesno, ali se kasnije putem prakse znanje ciljnog jezika usavršava i koristi nesvjesno, po automatizmu. Pojmovi učenje i usvajanje stranog jezika ne označavaju dva zasebna procesa, već dva procesa koja zajednički dovode do unapređenja jezičkog znanja

[http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid\\_javnosti/IvanaCirkovicMiladinovic\\_disertacija.pdf](http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/IvanaCirkovicMiladinovic_disertacija.pdf).

Postoje brojne evropske studije koje su se bavile definisanjem optimalnog vremena za početak učenja stranog jezika. Neke studije pokazale su da su djeca koja su počela sa učenjem stranog jezika tek u sedmom razredu imala iste ili čak bolje rezultate od djece koja su sa učenjem jezika počela u obdaništu (ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. 1992, [http://www.ericfacility.net/databases/ERIC\\_Digests/index/](http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/index/)). Druge studije favorizuju pristup po kom djeca treba da uče jezik od ranog perioda. Može se pretpostaviti da različiti rezultati ovih studija leže u brojnim faktorima: sličnosti stranog jezika s maternjim, kulturnim i lingvističkim sličnostima i razlikama, pa čak i socijalnim, tehničkim i ekonomskim faktorima. Za usvajanje bilo koje vrste znanja, pa i gramatičkog, potrebna je emocionalna, voljna i stručna spremnost. Postoje stavovi da su djeca i po strukturi svog mozga, karakteristikama (radoznalost, sposobnost imitacije) obdarenija za učenje stranog jezika. Neke studije to potvrđuju, a neke ne (Stefanović S., 2005).

Prva istraživanja ranog učenja stranog jezika nalaze svoju teorijsku podlogu u hipotezi o kritičnom periodu. Na temelju detaljne analize istraživanja sprovedenih da bi se dokazala ili opovrgnula hipoteza o kritičnom periodu, Nikolov (2002) zaključila je da nema dovoljno dokaza o postojanju kritičnog perioda za učenje stranog jezika, ali smatra da je moguće podržati tvrdnju da gledano dugoročno djeca postižu bolji uspjeh. Među najznačajnijim istraživanjima ranog učenja stranog jezika svakako spada eksperimentalna studija Kler Burstall, koja je tokom šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog vijeka upoređivala učenje francuskog jezika u Velikoj Britaniji kod djece koja su ga počela učiti s osam godina (eksperimentalna grupa) i one koja su ga učila od jedanaeste godine (kontrolna grupa). Rezultati (Burstall i sur., 1974) pokazuju da su eksperimentalni učenici u početku bili bolji samo u nekim zadacima (testovi slušanja i govorenja), dok su kontrolni bili bolji u drugim (testovi čitanja i pisanja). S dužinom učenja francuskog jezika ispitanici iz kontrolne grupe sustigli su ispitanike iz eksperimentalne grupe i čak ih nadmašili. Burstall i njeni saradnici zaključili su na temelju svojih nalaza da rano učenje stranog jezika nema opravdanja. Nažalost, ovaj veoma zanimljiv i opsežan projekat temeljio se na pogrešnom viđenju svrhe ranog učenja stranog jezika. Naime, zaključci su temeljeni na brojanju usvojenih gramatičkih struktura i leksičkih jedinica, a sasvim su zanemareni pravi ciljevi ranog učenja stranog jezika – upoznavanje s novim sredstvom komunikacije, razvijanje pozitivnih stavova prema drugim jezicima, kulturama i ljudima, podsticanje motivacije za učenje stranih jezika, pripremanje za kasnije učenje stranih jezika i sl. Pozitivni su rezultati, međutim, dobijeni u nizu kasnijih studija o ranom učenju stranih jezika. Lou i dr. (1993) ispitivali su rano učenje njemačkog i francuskog jezika u škotskim školama. Njihovi rezultati pokazali su da su učenici uključeni u projekat ranog učenja spremnije koristili strani jezik od učenika koji su učenje stranoga jezika počeli u kasnijoj dobi – koristili su složenije jezičke strukture i rjeđe su pribjegavali prelasku na maternji jezik usred komunikacije.

Novije istraživanje ranog učenja stranoga jezika je i projekat Evropske komisije pod nazivom Early Language Learning in Europe (ELLiE) ([www.ellieresearch.eu](http://www.ellieresearch.eu)) u koji je bilo uključeno sedam evropskih zemalja: Engleska, Hrvatska, Italija, Holandija, Poljska, Španija i Švedska. Projekat je trajao od 2008. do 2010. godine, a prethodila mu je inicijalna godina uz podršku Britanskog savjeta. Cilj je projekta bio utvrditi što je realno moguće ostvariti ranim učenjem stranog jezika u školskim uslovima gdje se jezik uči kao školski predmet. U šest zemalja istraživalo se rano učenje engleskog jezika, a u Engleskoj učenje francuskog i španskog jezika. Utvrđeno je da tokom ranog učenja stranog jezika većina učenika uspijeva ovladati predviđenim vokabularom i postupno je u stanju proizvesti sve dalje i složenije jezičke izraze i rečenice. Iako djeca redovno ostvaruju komunikacijski cilj u interakcijama, primijećeno je da ovladavanje složenijim jezičnim strukturama varira od konteksta do konteksta – nalazi sugerišu da taj razvoj teče brže u onim sredinama u kojima postoji veća izloženost jeziku koji se

uči. Međutim, rezultati, pokazuju da i tamo gdje je izloženost jeziku prilično ograničena, učenici ipak uspijevaju razvijati komunikacijske vještine u stranom jeziku koji uče (Mihaljević Djigunović, J., 2013).

Krajem 1997. godine donijeta je i rezolucija o nastavi jezika Evropske unije na ranom uzrastu takođe zasnovana na načelima evropske politike o poštovanju jezičke raznolikosti, promovisanju multilingvizma i unapređivanju kako interkulturne, tako i jezičke vještine građana učenjem bar dva strana jezika pored maternjeg. Taj dokument Savjeta Evropske unije ističe prednosti ranog učenja jezika upravo zarad ostvarenja pomenutih načela. Nove ideje u nastavi i učenju uvek su se rađale kao posljedica ekonomskih i političkih promena i novih potreba u komunikaciji (Vučo, 2006:120).

Kako bi sačuvala svoje jezičko i kulturno bogatstvo i prevazišla neminovne prepreke koje donosi višejezično društvo, evropska jezička obrazovna politika je rano učenje jezika prepoznala kao jedan od neophodnih koraka za razvoj i očuvanje multilingvizma i multikulturizma (Bugarski, 2009: 23).

Džonson i Njuport (Jonson i Newport) su 1989. obavili istraživanje na utvrđivanju razlika u usvajanju engleskog kao stranog jezika u uzrastu od 3 do 39 godina. Istraživanje je pokazalo da su učenici koji su bili izloženi engleskom jeziku prije sedme godine života dostizali jezičku kompetenciju posve nalik izvornim govornicima. Međutim, rezultati ukazuju i na to da postoji razlika u uspešnosti i brzini usvajanja između učenika koji su počeli da usvajaju strain jezik sa četiri i onih koji su taj isti jezik počeli da usvajaju sa devet godina. Razlika je vidna i kod grupe ispitanika ukoliko usvajanje počinju sa devet, odnosno petnaest godina. Međutim, takve razlike ne postoje kod odraslih. Dobijeni su identični rezultati bilo da je usvajanje stranog jezika započeto sa devetnaest, ili sa trideset godina (1998: 210).

Impresivni su rezultati do kojih je u svojim istraživanjima došao Bongerts (Bongaerts), a tiču se izvornih govornika holandskog jezika koji su učili engleski i francuski jezik (1999: 133-159). Od svih subjekata učesnika istraživanja Bongerts je zahtijevao da čitaju naglas rečenice i liste rečenica na engleskom ili francuskom jeziku. Njihovi snimljeni uzorci izmješani su s izgovorom istih rečenica izvornih govornika. Tri od devet visoko stručnih učenika francuskog jezika kao stranog jezika imali su izgovor francuskog jezika posve nalik izvornim govornicima. Međutim, Long (Long), Skovel (Scovel), Abramson (Abrahamson) tvrde da se govor koji se ne razlikuje od izvornog govornika može ograničiti samo na neke oblasti ciljnog drugog jezika (Spolsky, 2008: 428). Na primjer, učenik izražava tačnost kao da je izvorni govornik samo u pojedinim oblastima gramatike. S druge strane ovu tvrdnju ne podržavaju svojim rezultatima Marinova-Todd (2003). Studija je uključila 30 učenika engleskog jezika (uzrasta do 12 godina) s minimalno pet godina boravka u anglofonskom okruženju. Subjekti istraživanja i kontrolna grupa od 30 izvornih visokoobrazovanih govornika i visokim nivoom poznavanja engleskog jezika dobili su devet zadataka kojima su testirali spontani

i glasni izgovor, morfosintaksičko znanje za off-line i on-line zadatke, leksičko znanje i korišćenje jezika. U svih devet zadataka, tri učenika su imala rezultate poput izvornih govornika, a ostalih šest rezultate poput izvornog govornika u sedam od devet zadataka. Dodatak ovim bitnim rezultatima je i činjenica da su neki od zadataka podrazumijevali spontanu produkciju bez vremena za razmišljanje ili metalingvističku analizu (Šuvaković, A., Sličnosti i razlike između usvajanja L1 i L2 u ranom uzrastu, U: Vučo, J., & Durbaba, O. (ured.) (2013). Jezik i obrazovanje. (str. 57-82). Beograd: Filološki fakultet).

### **5. Zaključak**

Uvriježeno je mišljenje da djeca mnogo bolje uspijevaju da nauče ili usvoje strani jezik. U proteklih nekoliko decenija u literaturi se pronalazi sve više istraživanja koja se bave učenjem stranog jezika na ranom uzrastu. Većina takvih istraživanja navodi da učenici koji počnu s učenjem stranog jezika ranije imaju brojne prednosti, kako biološke, tako i kulturološke i intelektualne (Johnson & Newport, 1989; Brumfit, 1991). Rezultati najnovijih istraživanja ukazuju da učenje stranog jezika u ranom detinjstvu ubrzava razvoj kako verbalnih tako i neverbalnih vještina kod djece, što ujedno pozitivno utiče na način razmišljanja i kognitivnu sposobnost djeteta.

Postoji više teorija o kritičnom periodu, pa tako mnogi autori koji se oslanjaju na tu teoriju smatraju da se poslije određenog vremena jezik ne može usvojiti u potpunosti. Neki teoretičari smatraju tu teoriju neosnovanom. Faktor uzrasta se, prema tome, spominje kao veoma značajan faktor, a može se posmatrati kroz biološku i društvenu prizmu. Dok pojedini autori daju prednost faktorima koji imaju biološku osnovu, drugi ističu društvenu osnovu. Međutim, najprihvatljivije je uzeti u obzir obje vrste faktora koji se dopunjuju i uzajamno prožimaju. Jedno je sigurno, zbog mnogih prednosti o kojima je već bilo riječi, gotovo svi lingvisti se slažu s idejom da bi se sa učenjem stranih jezika trebalo početi što ranije.

### **Literatura**

- Bialystok, E. and K. Hakuta. 1999. Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition. In Birdsong, D.ed. Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Birdsong, D. 1999. Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Birdsong, D. 2006. Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. Language Learning.



- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late learners. In David Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 133– 159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bugarski, R. (2002). *Nova lica jezika*, Beograd: Biblioteka XX vek
- Bugarski, R. (2009). *Evropa u jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Cacciari, L. (2001). Bologna: Mulino
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit. Preuzeto 22. februara 2016, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica*, Roma: Carocci editore
- Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation. Dans: Guimbretière (ed.), *La Prosodie au Cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen: Presses Universitaires, Dyalang, 229- 248.
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press
- Espinosa, L. M. (2008). *Challenging Common Myths about Young English Language Learners*. New York: Foundation for Child Development.
- European Commission. (2011a). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*. European strategic framework for education and training. Preuzeto 22. februara 2016, [http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learninghandbook\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learninghandbook_en.pdf)
- Hornjak, S. (2010). Uticaj uzrasta i pola na usvajanje stranog jezika. *Komunikacija i kultura online*: Godina I, broj 1. Preuzeto 15. februara 2016, <http://www.komunikacijakultura.org/KK1/KK1Hornjak.pdf>.
- Johnson, J.S.and Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as Second Language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99
- Johnstone, R. 2002. *Addressing The Age Factor: Some Implications for Languages Policy*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Kadimba, L. (2012). Including a foreign language in the preschool curriculum. Preuzeto 20. februara 2016, <http://www.brighthubeducation.com/teaching-preschool/109848- includ>

- ing-foreign-language-in-the-preschool-curriculum/
- Krashen, S. D. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. In *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, Doris Aaronson and Robert W. Rieber (eds.), 211-224. New York: New York Academy of Sciences.
  - Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley
  - Marinova-Todd, S. H. et al. 2000. Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No.1: 9-34.
  - Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju drugoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
  - Mihaljević Djigunović, J. Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike, *Sociologija i prostor*, 51 (2013) 197 (3): 471-491
  - Mikeš, M. (2008). *Mali jezikoslovci u vrtiću – Priručnik*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine
  - Olmos, A. (1989). Expérience d'introduction précoce du français langue étrangère. *Encuentro*, n°2. Preuzeto 15. februara 2016, sa [www.encuentrojournal.org/textos/2.2.pdf](http://www.encuentrojournal.org/textos/2.2.pdf)
  - Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
  - Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow
  - Porcher, L., & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France
  - Schumann, J. H. (1978a). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
  - Singleton, D. 2007. The Critical Period Hypothesis: Some Problems. *Interlinguistica*, No. 17.
  - Singleton, D. (2004). *Second Language Acquisition*, Dublin: Multilingual matters
  - Spolsky, B, Hult, F (2008). *Handbook of Educational Linguistics*, Malden: Blackwell
  - Stefanović S., *Nastava Engleskog jezika na ranom školskom uzrastu od 7-10 godina: za i protiv*, *Philologia*, Beograd, 2005
  - Šuvaković, A. (2013). Sličnosti i razlike u usvajanju L1 i L2. U: Vučo, J., & Durbaba, O. (ured.) (2013). *Jezik i obrazovanje*. (str. 57-82). Beograd: Filološki fakultet.
  - Vigotski, L. (1956/1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
  - Višacki, J., (2015), *Kurikularni okvir za nastavu stranih jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji- Doktorski rad*, Beograd: Filološki Fakultet, preuzeto 20. februara 2016. sa <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/up->

- loads/vece/20151103.old/06%20B%2007.pdf
- Vos, J. (2008). Can preschool children be taught a second language? U: Earlychildhood news. Preuzeto 22. februara 2016, s [http://www.early-childhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=60](http://www.early-childhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=60)
  - Vučo, J. (2006). Savremene tendencije u nastavi stranih jezika – uloga biblioteka. U: Deca i biblioteke. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa održanog u Beogradu od 5. 17 Do 9. oktobra 2005. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu i Bibliotekarsko društvo Srbije.
  - Žiropadja, Lj. (2007). Uzrast i učenje stranih jezika. U: Vaspitanje i obrazovanje. Preuzeto 21. februara 2016, <http://ziropadja.webs.com/Uzrastiu-cenjestranihjezika.pdf>

## **MODERN THEORIES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT AN EARLY AGE**

### **Abstract**

Modern linguistic studies, on the basis of experience or empirical research, suggest that there are many benefits of early foreign language learning. Many experts, especially foreign language teaching methodologists, psychologists and educators throughout Europe have been studying the process of learning foreign languages at an early age through research projects and experimental teaching for over thirty years. The results of these studies have been presented at numerous scientific conferences and described in many publications. Modern studies show that early foreign language learning helps develop a positive attitude towards other cultures and languages, and that it also has a favourable effect on intellectual and overall development of a child. Since age is considered to be significant factor that affects the speed and effectiveness of language acquisition, scientists have tried to determine the best period for learning a foreign language. Many authors rely on the theory of critical period and believe that after a certain period language cannot be fully adopted. Others, however, consider this hypothesis to be ungrounded.

**Key words:** early foreign language learning, modern studies, critical period.

Mirjana NIKOLIĆ<sup>1</sup>  
Tanja PANIĆ<sup>2</sup>  
Jelena OPSENICA - KOSTIĆ<sup>3</sup>

## MIŠLJENJE VASPITAČA O DAROVITOSTI NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU

### Rezime:

Kako bi se potencijalna darovitost predškolskog djeteta razvila do nivoa manifestnog, osnovni preduslovi su rano prepoznavanje darovitosti i pravovremena podrška. Vaspitači su, pored roditelja, glavni akteri ovog procesa. Istraživanje koje je sprovedeno na uzorku od 160 vaspitača Sremskog okruga, namjenski konstruisanim upitnikom, imalo je za cilj da utvrdi mišljenje vaspitača o darovitosti na ranom uzrastu, aktuelnim i preferabilnim oblicima rada s darovitom djecom i eventualnim preprekama u radu. Rezultati pokazuju da preko 60% vaspitača ovog uzorka opisuje darovitost na osnovu intelektualnih svojstava. Djecu koju su prepoznali kao darovitu u svojim vaspitnim grupama vaspitači najčešće identifikuju u oblasti muzičke i likovne umjetnosti. Preko 40% vaspitača preporučuje djelimično homogeno grupisanje kao optimalan oblik rada s darovitom djecom, blizu 40% smatra da je najbolje izdvajanje darovitih u posebne grupe, a nešto više od 20% zalaže se za obrazovanje darovitih u redovnim grupama uz obogaćivanje sadržaja. Veliki broj djece u grupi je, po mišljenju najvećeg broja vaspitača, prepreka da bi se opredijelila dodatna podrška darovitima. Rezultati upućuju na značaj organizovanja dodatnih obuka u cilju razvijanja kompetencija vaspitača za prepoznavanje različitih vrsta darovitosti i pružanje dodatne podrške darovitoj djeci u skladu s uslovima rada u predškolskim ustanovama u Srbiji.

**Ključne riječi:** darovito dijete, vaspitači, predškolsko obrazovanje, intelektualne sposobnosti, dodatna podrška.

<sup>1</sup>Dr Mirjana Nikolić, profesor strukovnih studija za oblast psihologija u Visokoj školi za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium, Sremska Mitrovica

<sup>2</sup>Dr Tanja Panić, profesor strukovnih studija za oblast psihologija u Visokoj školi za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium, Sremska Mitrovica

<sup>3</sup>Doc Dr Jelena Opsenica-Kostić, docent na katedri za psihologiju, Filozofski fakultet, Niš

### **Teorijski koncepti darovitosti**

U literaturi nailazimo na brojne teorije o darovitosti i darovitima. Neke od njih oslanjaju se, prije svega, na koncept da je darovitost isto što i visoka opšta inteligencija. Poistovećivanje darovitosti s opštim intelektualnim sposobnostima počinje s Luisom Termanom koji smatra da su daroviti oni pojedinci koji na testu inteligencije postižu IQ 140 i više (Terman, 1925, 1926, prema Altaras, 2006). Holingvort Martison i Lesinger (prema Grandić i Letić, 2009) smatraju da je IQ 130 granica za određivanje darovitosti, dok Pasow, Goldberg, i Tanenbaum, kao graničnu tačku određuju IQ 110 (prema Đorđević, 1997). I sam Terman je na osnovu svoje dugogodišnje studije o darovitima zaključio da osim inteligencije, darovitost podrazumijeva i neke druge (neintelektualne činioce) kao što su osobine ličnosti i faktori sredine.

Savremene teorije shvataju darovitost kao multidimenzionalni konstrukt koji je sačinjen iz specifičnih sposobnosti, osobina ličnosti i sredinskih prilika. Renzulli i Rejs (Renzulli & Reis, 1985, prema Renzulli, 2005) daju troprstenastu koncepciju po kojoj je darovitost rezultat kombinacije bar tri faktora: sposobnosti, kreativnosti i osobina ličnosti. Tanenbaum (Tanennbaum, 1986) je stava da je neophodno sadejstvo pet psiholoških i socijalnih faktora kako bi potencijalna darovitost djeteta prerasla u manifestnu darovitost odraslog. To su: opšta sposobnost, posebne sposobnosti, neintelektualni facilitatori (motiv postignuća, odgovarajući self-koncept i mentalno-zdravstveni status), sredinski uticaji (porodica, vršnjačka grupa, škola i zajednica u kojoj pojedinac živi, ekonomske, socijalne, pravne i političke institucije), faktori slučajnosti (sreća). Ganje (Gagne, 1997, prema Maksić, 2006) gradi svoju koncepciju darovitosti na diferenciranju pojma darovitosti od pojma talenat. Po njemu, darovitost je genetsko nasleđe, dok je talenat proizvod sinergijskih interakcija genetskih predispozicija s okruženjem doma, škole i fizičkih i društvenih okruženja nekog djeteta. Sternberg (prema, Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg, 2004) razlikuje tri tipa intelektualne darovitosti: analitičku, kreativnu i praktičnu. Teorija višestrukih inteligencija Hauarda Gardnera (Gardner, 1994), koja sve više nalazi svoju primjenu u pedagoškom kontekstu, podrazumijeva da visok skor na testu inteligencije nije neophodan da bi neke druge posebne sposobnosti bile izražene i naglašava da ljudi mogu biti „pametni“ na više načina. Gardner razvrstava sposobnosti u nekoliko grupa: lingvistička, muzička, logičko-matematička, prostorna i slikovna, telesno-kinestetička, interpersonalna, intrapersonalna, prirodnjačka i egzistencijalistička. Brojna istraživanja fenomena darovitosti nalaze svoj okvir za pokretanje istraživanja i interpretaciju rezultata u nekoj od prikazanih teorija.

### **Karakteristike i osobine darovite djece**

Kako bi se roditeljima, vaspitačima i učiteljima olakšalo prepoznavanje darovite djece, neki autori definišu listu indikatora (Čudina-Obradović, 1990; Witty, 2005). Darovitu djecu prema tome karakterišu: radoznalost, dobro opažanje,

dobro pamćenje, dobra koncentracija, korišćenje ranije stečenog znanja u novim situacijama, bogat rječnik, upotreba adekvatnih jezičkih fraza na ranom uzrastu, rani razvoj sposobnosti čitanja, interesovanje za knjige i enciklopedije, mogućnost samostalnog učenja, iskazivanje spretnosti u crtanju, muzici i drugim umjetničkim oblicima. Pasou (Passow, 2004) navodi da su darovite osobe visoko motivisane, sa željom za samonapredovanjem. Ukazuje i na sljedeće njihove karakteristike: imaju neobičnu emocionalnu dubinu i intenzitet, pokazuju težnju da imaju više samopoimanje i čvršću ego-jačinu, skloni su da preduzimaju veći rizik, pokazuju tendenciju da budu osjetljiviji na očekivanja i osjećanja drugih, često izražavaju idealizam i osjećanje za pravdu, teže da budu nezavisni, snažniji i sa takmičarskim duhom, posjeduju neobičnu sposobnost za intelektualnu inicijativu, kreativnost, kritičko mišljenje, socijalnu odgovornost i empatiju, kombinovano sa sposobnošću za vođstvo.

Za postizanje uspjeha, darovitim osobama su, pored određenog sklopa sposobnosti, neophodna i svojstva ličnosti kao što su: samopouzdanje, emocionalna stabilnost, tolerantnost, intelektualna i moralna samostalnost, spremnost na rizik.

U nekim podjelama se govori o šest područja osobina darovitih: fizičke karakteristike, intelektualne, obrazovne, govorne i jezičke, čitalačke i pismeno izražavanje (Grandić i Letić, 2009).

Nešto detaljnije opise i obilježja darovitosti kroz područja njihove manifestacije, prikazuju Vagner i Nagel (Vagner, 1984, Nagel, 1986, prema Koren, 1989):

- karakteristike učenja: ima mnogo znanja i informacija iz različitih oblasti, ima, za svoj uzrast, neuobičajeno bogat rječnik, govori izražajno, tečno i jezgrovito;
- stvaralaštvo: stvara veliki broj ideja i rješenja za postavljene probleme, često nudi neuobičajene, originalne i domišljate odgovore;
- motivacija: istinski se potpuno predaje dobijenom zadatku, nezadovoljan je rutinskim, neinventivnim poslovima, nije zadovoljan sopstvenim tempom i napretkom u izvršavanju zadataka;
- socijalne karakteristike: dobro saraduje s djecom svog uzrasta kao i sa odraslima, ne ide po svaku cijenu sa većinom.

### **Značaj ranog prepoznavanja i identifikacije darovite djece**

Identifikacija izvjesnih pojedinaca kao darovitih ili utvrđivanje njihove darovitosti, jedan je od značajnih preduslova pružanja dodatne podrške u radu s darovitima i stvaranje optimalnih uslova da darovita djeca distignu najvišu tačku svog razvoja (Gojkov i Stojanović, 2000).

Ranije je postojalo mišljenje da će osobe koje su stvarno darovite prije ili kasnije uspjeti da se potvrde u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, da će se njihov dar sam po sebi razviti. Međutim, rezultati savremenih istraživanja

opovrgavaju ovakvo viđenje. Blum i saradnici (Blum et al., 1985, prema Grandić i Letić, 2009) u svom istraživanju razvoja talenta ustanovili su da nijedan od ukupno 120 proučavanih istaknutih pojedinaca na području nauke, umjetnosti ili sporta nije dostigao najviše domete samostalno, već uz podršku, prije svega porodice i učitelja. Pitanje kada početi identifikaciju u velikoj mjeri zavisi od pitanja o diferenciranju sposobnosti. Kod neke djece darovitost može da se javi već na ranom predškolskom uzrastu, dok je kod neke druge djece, koja takođe imaju dar, proces njihovih potencijalnih sposobnosti donekle usporen i zahtijeva vrijeme i angažovanje kako bi se one ispoljile. Kod takve djece, koja izgledaju prosječna, u kasnijem uzrastu dolazi do naglih i burnih pojava do tada skrivenih, unutrašnjih darova. Nalazi nekih istraživača ukazuju da se verbalna, numerička, sposobnost rezonovanja, prostorne orijentacije, u nekim slučajevima muzičke i psihomotorne sposobnosti veoma rano izdiferenciraju (Božin i sar., 2003). Mnogi stručnjaci su, pak, mišljenja da se pomenute sposobnosti u toku predškolskog perioda, a posebno u ranom djetinjstvu, prilično ujednačeno razvijaju, a da do njihove diferencijacije dolazi kasnije. S obzirom na to da se kod izvesnog broja djece zaista mogu primjetiti jasni znaci visokih posebnih sposobnosti, rana identifikacija je svakako poželjna jer bi omogućila rano uključivanje te djece u poseban obrazovni program. Kod djece kod koje nije došlo do rane diferencijacije visokih sposobnosti, a koja manifestuju visoke opšte sposobnosti, smatra se da nije potrebna identifikacija već je dovoljno njihovo prepoznavanje, pa je kreiranje podsticajne sredine za učenje i razvoj sposobnosti, uz adekvatnu emocionalnu klimu i budno praćenje diferencijacije tih sposobnosti, dovoljno (Čudina-Obradović, 1990). Sve dok se neka od sposobnosti ne izdvoji od ostalih kao izraženija, procene od strane roditelja i vaspitača, kao i njihov rad na razvoju djetetovih potencijala su dovoljni. Jasno je da proces prepoznavanja prethodi procesu identifikacije. Dok prepoznavanje mogu da vrše roditelji, vaspitači, učitelji, nastavnici, vršnjaci i svi drugi koji su u kontaktu s darovitimima, identifikaciju, po pravilu, u sistemu vaspitanja i obrazovanja kod nas treba da obavljaju pedagozi i psiholozi, nekada uz pomoć stručnjaka iz oblasti u kojoj dijete pokazuje darovitost. Rezultati većeg broja istraživanja (Louis & Lewis, 1992; Robinson, 1993; Benito & Moro 1999) ukazuju da roditelji dobro procjenjuju darovitost svoje djece i da njihove procjene značajno koreliraju s procjenama pedagoga i psihologa. Veće greške prilikom procjenjivanja darovitosti nalazimo u populaciji vaspitača, učitelja i nastavnika. Oni su, generalno, skloni da precjenjuju intelektualne sposobnosti djece koja su poslušna, kooperativna, uredna i da lakše uočavaju umjerenu od izrazite darovitosti. Ove razlike u procjenama vjerovatno su odraz razlika u kriterijumima darovitosti, odnosno implicitnih teorija, koje u svoje procjene unose oni koji rade sa djecom.

U istraživanju (Grandić i Letić, 2009), sprovedenom na uzorku od 194 roditelja i 78 nastavnika na području Vojvodine, autori su, između ostalog, željeli da utvrde i sljedeće: prema kojim svojstvima (osobinama) roditelji i nastavnici prepoznaju darovitu djecu, koji oblici rada se primjenjuju u radu s darovitimima u

školi i van nje, a koje oblike obrazovanja i vaspitanja darovite djece roditelji i nastavnici preporučuju. Istraživanje je sprovedeno upitnikom kombinovanog tipa. Na osnovu odgovora ispitanika na pitanje otvorenog tipa o svojstvima darovite djece, izdvojeno je 6 grupa svojstava: intelektualna, kreativna (umetnost), emocionalna, svojstva u oblasti ponašanja, motivacija i učenje i uža svojstva ličnosti. Po rezultatima istraživanja i roditelji i nastavnici su u više od 60% odgovora birali karakteristike iz kategorije intelektualna svojstva (široko informisan, brz u radu i učenju, ima dobro pamćenje, nezavistan u svom suđenju i sl.), u značajno manjem procentu birali su karakteristike iz oblasti motivacija i učenje, dok su svojstva iz oblasti ponašanja, uža svojstva ličnosti, kreativna i emocionalna svojstva, bila zastupljena u samo nekoliko odgovora. Najčešći oblici rada s darovitima u našim školama su dodatna nastava, odnosno slobodne aktivnosti, sekcije, folklor, debatni klub i naučne grupe. Kao najprimjerenije oblike obrazovanja i vaspitanja darovitih roditelji i nastavnici preporučuju, prije svega, redovne razrede s dodatnim ili obogaćenim programom, zatim posebne razrede za darovite i akceleraciju.

U literaturi ne nalazimo slična istraživanja o darovitosti na predškolskom uzrastu. S obzirom da su vaspitači, osim roditelja, osobe koje su najviše u kontaktu s djecom predškolskog uzrasta i time značajne u prepoznavanju darovitosti i pružanju dodatne podrške darovitoj djeci cilj ovog istraživanja je da se utvrdi kako vaspitači definišu pojam darovitosti i darovitog djeteta, koja svojstva i karakteristike pripisuju darovitom djetetu predškolskog uzrasta, koje vrste dodatne podrške primjenjuju u radu, a koje oblike rada preporučuju kao poželjne u obrazovanju darovitih na predškolskom uzrastu. Zakon o osnovana sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji kao i Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primjenu i vrednovanje („Sl. glasnik RS”, 76/10), jasno definišu pravo na dodatnu obrazovnu podršku darovitih. Ipak, rezultati istraživanja (Nikolić, 2013, prema, Milenković, Nikolić i Mijailović, 2016) ukazuju da se u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja darovitoj djeci posvjećuje nedovoljno pažnje. Zato je cilj ovog istraživanja bio i da se utvrde neke od prepreka za rad s darovitima u predškolskoj ustanovi.

## **Metod**

### **Uzorak i postupak**

Uzorak je činilo 160 vaspitača, svi ženskog pola, zapošljenih u predškolskim ustanovama na teritoriji Sremskog okruga, uzrasta od 28 do 57 godina ( $AS=40,73$ ,  $SD=7,52$ ). Radni staž ispitanica u momentu ispitivanja kretao se u rasponu od 1 do 36 godina ( $AS=15,19$ ,  $SD=8,86$ ). Ispitani vaspitači rade s djecom različitog uzrasta - 25% vaspitača radi u mlađoj vaspitnoj grupi (djeca uzrasta 3-4 godine), 25% u srednjoj vaspitnoj grupi (djeca uzrasta 4-5 godina), 36% u starijoj vaspitnoj grupi (djeca uzrasta 5-6 godina), a 14% u najstarijoj odnosno pripremljenoj predškolskoj grupi (deca uzrasta 6-7 godina). Prosječan broj djece u grupi je 26.



Istraživanje je sprovedeno u periodu od decembra 2013. godine do marta 2014. godine, na prigodnom uzorku u predškolskim ustanovama Sremskog okruga (Sremska Mitrovica, Ruma, Stara Pazova, Irig, Pećinci). Vaspitači su u prostorijama predškolskih ustanova popunjavali upitnik. Nijesu evidentirani faktori koji bi remetili istraživanje.

### **Instrumenti istraživanja**

U istraživanju je korišćen upitnik koji je konstruisan za potrebe istraživanja, a koji u jednom svom djelu (lista svojstava darovite djece) predstavlja adaptiranu formu upitnika koji je korišćen u pomenutom istraživanju pojma darovitosti (Grandić i Letić, 2009). Upitnik je u uvodnom dijelu sadržao pitanja kojima su prikupljeni osnovni sociodemografski podaci o ispitanicima (pol, uzrast, radni staž...). Na osnovu ponuđene liste svojstava darovitosti koje su u našem istraživanju grupisane u četiri kategorije (Intelektualna svojstva i kreativnost, Socio-emocionalna svojstva, Motivacija i učenje, Svojstva ličnosti) sa po šest karakteristika, vaspitači su trebali da čekiraju sva svojstva koja po njihovom mišljenju odlikuju darovito dijete. Dalje su trebali da odgovore na pitanje da li su u svojoj vaspitnoj grupi prepoznali neko darovito dijete i, ukoliko jesu, da ga opišu. Nakon toga, vaspitači su pitani da li primjenjuju neki poseban oblik rada s darovitim djecom i, ukoliko je njihov odgovor afirmativan da ukratko opišu način na koji to rade. Dalje su vaspitači, zaokruživanjem jednog ili više ponuđenih odgovora (postojala je mogućnost i da dopišu odgovor) iznosili svoje mišljenje o razlozima zbog kojih se ne primenjuje neki poseban oblik rada sa darovitima. Na kraju su trebali da zaokruže jedan ili više ponuđenih odgovora, i/ili da dopišu odgovor u vezi s pitanjem koje oblike rada preporučuju kao najpogodnije u radu s darovitim djecom na predškolskom uzrastu.

### **Obrada podataka**

Odgovori na pitanja zatvorenog tipa obrađeni su metodama deskriptivne statistike (frekvencije i procenti), dok je u analizi odgovora u pitanjima otvorenog tipa primijenjena analiza sadržaja. Na osnovu srodnih odgovora, definisano je nekoliko kategorija u okviru kojih je izračunat broj (frekvencije) i procenat odgovora (u odnosu na ukupan broj datih odgovora).

### **Rezultati**

#### **Karakteristike i svojstva darovitih**

Na osnovu izbora jednog ili više odgovora u listi ponuđenih svojstava darovitosti, podijeljenih u četiri kategorije, dobijeni su podaci koji ukazuju koja svojstva, po mišljenju vaspitača, najbolje opisuju darovito dijete. Rezultati su prikazani u tabeli 1.

**Tabela 1.** Lista svojstava darovitosti i procenat izbora različitih svojstava darovitosti

| Kategorije darovitosti                      | Lista svojstava darovitosti   | % odgovora |
|---|-------------------------------|------------|
| <b>Intelektualna svojstva i kreativnost</b> | Shvata i povezuje             | 75,00      |
|   | Zainteresovano                | 65,00      |
|   | Ima bogat rječnik             | 67,50      |
|   | Ima dobro pamćenje            | 61,30      |
|   | Radoznalo                     | 62,50      |
|   | Sposobno u oblasti umjetnosti | 62,50      |
| <b>Socio-emocionalna svojstva</b>           | Ima potrebu za promjenom      | 37,50      |
|   | Ima visoke zahtjeve           | 23,80      |
|   | Nosi se sa preprekama         | 38,80      |
|   | Vole ga drugovi               | 32,50      |
|   | Dominira                      | 20,00      |
|   | Komunikativno                 | 58,80      |
| <b>Motivacija i učenje</b>                  | Aktivnije je od vršnjaka      | 53,80      |
|   | Dosade mu rutinski zadaci     | 52,50      |
|   | Organizator                   | 43,80      |
|   | Voli da uči                   | 43,80      |
|   | Istrajno u radu               | 56,30      |
|   | Odgovorno                     | 40,00      |
| <b>Svojstva ličnosti</b>                    | Duhovito                      | 40,00      |
|   | Energično                     | 30,00      |
|   | Zrelo                         | 48,80      |
|   | Samouvjereno                  | 38,80      |
|   | Samodisciplinovano            | 23,80      |
|   | Harizmatično                  | 21,30      |

Rezultati ukazuju da su vaspitači iz ovog uzorka kao odliku darovitosti najčešće birali neku od karakteristika iz kategorije Intelektualna svojstva i kreativnost. Najveći broj vaspitača se opredijelio za svojstva: brzo shvata i povezuje ideje, potom za svojstva: ima bogat rječnik, zainteresovano je za širok krug stvari, radoznalo je, sposobno u oblasti umetnosti i ima dobro pamćenje. Pošto su se vaspitači najviše opredjeljivali za svojstva koja se odnose na intelektualnu superiornost djece, može se zaključiti da su takva djeca najčešće prepoznata i izdvojena kao darovita ili potencijalno darovita djeca.

Naredna kategorija darovitosti prema učestalosti izbora vaspitača bila je kategorija Motivacija i učenje i to svojstva kao što su: aktivnije je od vršnjaka i istrajno je u učenju i radu.

Kategorije Socio-emocionalna svojstva i Svojstva ličnosti i karakteristični opisi u okviru ovih kategorija su u manjem broju bili izbor vaspitača (osim svojstava komunikativnost i zrelost djeteta) što ukazuje da vaspitači karakteristike socio-emocionalnog statusa djeteta i osobine njegove ličnosti ne prepoznaju u dovoljnoj meri kao moguće pokazatelje darovitosti.

Kad su vaspitači pitani da li u vaspitnoj grupi u kojoj rade mogu da izdvoje jedno ili više darovite djece dobijeni su rezultati prikazani u tabeli 2.

**Tabela 2.** Vaspitači prepoznaju darovito dijete u grupi

| Odgovori vaspitača   | F   | %    |
|----------------------|-----|------|
| Da – veći broj djece | 76  | 47,5 |
| Da – jedno dijete    | 28  | 17,5 |
| Ne                   | 56  | 35   |
| Ukupno               | 160 | 100  |

Više od polovine ispitanih vaspitača, njih 104 (65%) izjasnilo se da u grupi djece u kojoj rade ima bar jedno darovito dijete ili više njih. Kada su pitani da navedu i karakteristike djece koju su prepoznali kao darovitu u svojim grupama, odgovori su se distribuirali na sljedeći način: oblast muzike (f=23), oblast likovnog stvaralaštva (f=23), dramsko stvaralaštvo (f=22), logičko povezivanje i shvatanje (f=21), dobro pamćenje (f=13), bogat rječnik i izražavanje (f=12), fizička i motorna spretnost (f=7) i osobine ličnosti (f=6).

Ako se ovi rezultati uporede s rezultatima iz tabele 1 (svojstva darovitosti po kategorijama) uočavaju se izvesne nedosljednosti i nepodudarnosti. Ć najveći broj vaspitača kao svojstva darovitosti izdvaja sposobnost brzog shvatanja i povezivanja ideja kad su im opisi darovitih ponuđeni, a kada opisuju dijete koje su oni prepoznali kao darovito ista svojstva navodi najmanji broj ispitanih vaspitača. Više su skloni da darovitost djece procjenjuju na osnovu produkata iz oblasti umjetnosti (muzika i likovno stvaralaštvo), ili kroz izražene matematičke ili govorno-jezičke sposobnosti nego kroz uopšteniju karakteristiku shvatanja i zaključivanja.

### **Oblici rada s darovitom djecom**

Kako bi stekli uvid o tome koji se oblici rada s darovitom i potencijalno darovitom djecom primjenjuju u okviru predškolske ustanove, vaspitači su se najprije izjašnjavali da li primjenjuju neki poseban oblik rada s darovitima. Rezultati su prikazani u tabeli 3.

**Tabela 3.** Primena posebnog oblika rada sa darovitima

| Odgovori vaspitača | f   | %    |
|--------------------|-----|------|
| Da                 | 38  | 23,7 |
| Ne                 | 122 | 76,2 |
| Ukupno             | 160 | 100  |

Rezultati ukazuju da tek nešto manje od četvrtine ispitanih vaspitača ima poseban pristup u radu s djecom koja su darovita. Poredeći rezultate prikazane u tabelama 2 i 3, može se uočiti razlika između broja vaspitača koji u svojoj grupi imaju bar jedno dijete koje je darovito i broja vaspitača koji primjenjuju neki drugačiji pristup i metod rada s darovitom djecom. Skoro 40% procenata vaspitača, iako u grupi u kojoj rade, ima bar jedno darovito dijete, ne primjenjuje poseban oblik rada s tim djetetom. Na osnovu odgovora na pitanje otvorenog tipa u kome je traženo da vaspitači koji su se izjasnili da primjenjuju neki poseban oblik rada sa darovitima opišu taj program evidentirane su samo dvije kategorije odgovora: individualizacija vaspitno-obrazovnog rada ( $f=17$ ) i kreiranje podsticajne sredine za učenje ( $f=12$ ). Devet vaspitača nije opisalo način na koji rade s darovitom djecom, iako se izjasnilo da primjenjuju poseban pristup u radu.

U daljem toku vaspitači su trebali da navedu razloge koji ih sprečavaju da primijene neki od posebnih oblika rada s darovitom djecom. Rezultati su prikazani u tabeli 4.

**Tabela 4.** Razlozi zbog kojih vaspitači ne primjenjuju poseban oblik rada s darovitima

| Odgovori vaspitača                           | f  | %    |
|--|----|------|
| Nema dovoljno prostora                       | 63 | 39,4 |
| Nema dovoljno adekvatnih materijala          | 76 | 47,5 |
| Nema dovoljno vremena za rad s darovitima    | 44 | 27,5 |
| Nema posebnih programa po kojima bi radili   | 51 | 31,9 |
| Nema posebnog sistema nagrađivanja vaspitača | 26 | 16,3 |
| Veliki broj djece u grupi                    | 81 | 50,6 |
| Vaspitači nijesu dovoljno obučeni            | 30 | 18,8 |

Više od polovine vaspitača je kao razlog zbog kojih se ne primjenjuje poseban oblik rada s darovitom djecom navelo veliki broj djece u grupi. Zatim su navodili tehničke prepreke kao što su nedostatak adekvatne opreme, prostora i vremena. Znatan broj vaspitača navodi i nepostojanje programa rada s darovitom djecom, što ukazuje na to da vaspitači, prema ustaljenoj praksi planiranja i programiranja vaspitno-obrazovnog rada na osnovu definisanih ishoda imaju predstavu da i u radu s darovitom djecom treba da postoje izrađeni planovi. Najmanji broj vaspitača navodi da je razlog zbog koga ne rade s darovitom djecom izostanak nagrađivanja za takav rad i nedovoljno izgrađene kompetencije u ovoj oblasti.

Nakon što su utvrđena mišljenja vaspitača po pitanju rada s darovitom djecom koje se aktuelno primjenjuje vaspitači su trebali da iznesu i mišljenje o poželjnim oblicima rada s darovitom djecom. Rezultati su prikazani u tabeli 5.

**Tabela 5.** Poželjni oblici rada sa darovitom djecom u vrtiću

| Odgovori vaspitača  | f  | %    |
|---|----|------|
| Redovne grupe s obogaćenim programom  | 46 | 28,8 |
| Posebne grupe za darovite   | 61 | 38,1 |
| Redovne grupe i povremene paralelne grupe s posebnim sadržajima za darovite | 70 | 43,8 |

Kao preporuka vaspitača za rad sa djecom koja su na predškolskom uzrastu i koja su darovita u različitim oblastima, ističe se predlog da takva djeca treba da pohađaju redovne grupe, uz povremeno okupljanje djece sličnih interesovanja u posebne grupe, gde će se vaspitno-obrazovne aktivnosti organizovati u skladu sa njihovim potrebama i interesovanjima. Ovakav oblik rada podsjeća na rad u školskim sekcijama koji je i sada aktuelan kao oblik dodatne podrške darovitoj djeci u školi. Izdvajanje darovite djece predškolskog uzrasta u posebne grupe preporučuje čak 38,1% ispitanih vaspitača. Najmanji broj vaspitača (28%) preporučuje redovne grupe sa obogaćenim programom. Iako je postojala mogućnost da vaspitači dopišu i neki drugi oblik rada koji je, po njihovom mišljenju poželjan, nijesu identifikovani takvi odgovori.

### Diskusija

Pružanje sistematske podrške pojedincima koji su shodno svojim visokim kapacitetima u stanju da doprinesu napretku i razvoju savremenog društva, a istovremeno uživaju pravo na lični razvoj koji je u skladu s njihovim potrebama, trebalo bi da rezultuje tendencijom da se ovoj ciljnoj grupi i na polju vaspitanja i obrazovanja pruži adekvatna podrška (Božin, 2007). Ispitivanje mišljenja vaspitača o pojmu darovitosti i oblicima pružanja dodatne podrške darovitoj djeci u predškolskim ustanovama predstavlja jedan od važnih koraka u ovom procesu, naročito ako se uzme u obzir da je u dosadašnjoj obrazovnoj praksi malo pažnje posvećeno darovitim na ranom uzrastu. Na osnovu rezultata sprovedenog istraživanja došlo se do značajnih saznanja o implicitnim teorijama vaspitača o darovitosti i darovitoj djeci. Vaspitači prepoznaju darovito dijete prije svega na osnovu intelektualnih svojstava i nekih karakteristika iz kategorije motivacija i učenje, a socio-emocionalna svojstva i svojstva ličnosti u malom broju prepoznaju kao karakteristike darovitosti. Rezultati su potpuno kompatibilni rezultatima o kojima izvještavaju Grandić i Letić (2009) u istraživanju darovitosti iz ugla roditelja i nastavnika i rezultatima istraživanja darovitosti iz ugla učitelja (Panić i dr., 2016). Nema sumnje da neposredni akteri vaspitno-obrazovnog procesa na oba nivoa obrazovanja (predškolsko i osnovna škola) nijesu u dovoljnoj mjeri upoznati s

različitim domenama darovitosti, u skladu s teorijom multiple inteligencije Hauarda Gardnera (Gardner, 1994), pa postoji opasnost da djeca koja nemaju karakteristike darovitosti u skladu s implicitnim teorijama vaspitača (kao i učitelja i nastavnika), ne budu prepoznata kao darovita i da im se ne pruži adekvatna podrška u podsticanju darovitosti. Ipak, zanimljiv je podatak da su vaspitači, kada su pitani da opišu darovito dijete koje su prepoznali u svojoj grupi, dominantno opisivali darovitost u oblasti muzike, likovnog i dramskog stvaralaštva, i govorno-jezičkih sposobnosti. Opšte sposobnosti zaključivanja, razumijevanja ili logičkog mišljenja kao karakteristike darovitosti navodili su u manjem broju opisa djece koju su prepoznali kao darovitu. Znači li to da su vaspitači u procjeni darovitosti više usmjereni na njene manifestacije nego na daroviti potencijal? Može se pretpostaviti da se vaspitači osjećaju sigurnijim da procijene da je dijete darovito, ukoliko imaju određene produkte koji o tome svjedoče (likovne radove, na primjer) ili manifestacije darovitosti koje su vidljive i opšte prihvaćene (muzički nastupi, dramsko stvaralaštvo). U praksi predškolskog obrazovanja veliki broj aktivnosti upravo je orijentisan na pripremu i realizaciju različitih priredbi, manifestacija i sl. u kojima se vidljivo afirmiše daroviti potencijal djece iz oblasti likovnog, muzičkog i govorno-jezičkog stvaralaštva. Još jedan od mogućih razloga je organizacija sredine za učenje u vrtićima koja, moguće je, više pogoduje razvoju darovitosti iz umjetničkih sfera. Veoma je važno da se vaspitači dodatno edukuju da prepoznaju sve vrste darovitosti i da u skladu s tim znanjima planiraju i realizaciju vaspitno-obrazovni rad u vrtiću.

Na osnovu prikupljenih istraživačkih nalaza detektovan je još jedan problem na koji treba usmjeriti pažnju, a to je da manje od četvrtine ispitanih vaspitača realizuje posebne programe u radu s darovitom djecom. Kao glavni razlog zbog koga potpuno izostaje ili je slabo zastupljen neki poseban oblik rada koji bi bio u skladu s potrebama darovitog djeteta, ispitanici navode veliki broj djece u grupi i nedostatak materijala. Značajan broj vaspitača ukazuje i na problem nepostojanja propisanih programa rada. Kreiranje posebnih programa za rad s darovitom djecom, izgleda da predstavlja zadatak za koji vaspitači nijesu dovoljno pripremljeni i u čemu im treba podrška, pomoć ili dodatna edukacija. Iste probleme detektovali su i učitelji (Panić, i dr., 2016).

Kada su pitani da preporuče poželjan oblik rada s darovitom djecom, vaspitači su se, kao i učitelji (Panić, i dr., 2016), radije opredjeljivali za djelimično homogenizovano grupisanje darovitih u okviru posebnih aktivnosti i izdvajanje darovitih u posebne grupe nego za individualizaciju rada u okviru redovnih grupa. Iako se o individualizaciji vaspitno-obrazovnog rada u vrtićima posljednjih decenija piše i govori u stručnoj javnosti, izgleda da je termin više deklarativno prihvaćen nego što su akteri obrazovno-vaspitnog procesa spremni (a možda i osposobljeni) da primjene mjere individualizacije u radu sa darovitom djecom. Zato je važno da različiti oblici stručnog usavršavanja vaspitača budu organizovani s ciljem razvijanja kompetencija vaspitača za individualizaciju vaspitno-obra-

zovnog rada u pružanju dodatne podrške darovitoj djeci u vrtićima. Kako bi programi stručnog usavršavanja bili u skladu s potrebama praktičara, u nekom od narednih istraživanja bilo bi značajno utvrditi koje su to kompetencije u radu s darovitom djecom koje vaspitači treba dodatno da razviju.

### **Zaključak**

Sprovedeno istraživanje predstavlja inicijalni korak u traženju odgovora na mnoga pitanja koja su od značaja za prepoznavanje, identifikaciju i pružanje dodatne podrške darovitoj djeci od ranog uzrasta. Stoga je potrebno da vaspitači, kao i svi drugi relevantni akteri u predškolskom sistemu obrazovanja razviju potrebne kompetencije. Takođe je značajno da svi koji rade s darovitom djecom dobiju adekvatnu podršku na širem društvenom planu. Potrebe i prava darovite djece, kao i uloge i procedure u pružanju dodatne podrške toj djeci jasno su definisani Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji („Sl. glasnik RS”, 72/09, 52/11, 55/13, 35/15), ali je u cilju bolje implementacije zakonskih regulativa neophodno usavršavanje u oblasti darovitosti svih značajnih aktera i timski pristup u pružanju dodatne podrške toj populaciji djece.

### **Literatura**

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*, Beograd: Centar za primenu psihologiju.
- Benito, J, Moro, J. (1999). An Empirically-Based Proposal for Screening in the Early identification of Intellectually Gifted Students, *Gifted and Talented International*, Vol. XIV, No2., 80-90.
- Božin, A. i sar. (2003). *Daroviti i šta sa njima-praktikum*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov“.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Đorđević, B. (2005). *Darovitost i kreativnost kod dece i mladih*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Đorđević, J. (1997). *Poznavanje prirode darovitosti-pretpostavka za njeno podsticanje i razvoj*, U: Podsticanje darovitosti, Zbornik 3, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 27-30.
- Gardner, H. (1994). Five forms of creative activity: A. Developmental perspective, In: N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambrosion (Eds.), Tal-

- enat development, Dayton: Ohio Psychology Press, 3417.
- Gojkov, A., Stojanović, A. (2000). Manifestovanje i identifikacija darovitosti na ranom uzrastu, *Nastava i vaspitanje*, 5, 800-808.
  - Grandić, R., Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanja vaspitača "Mihailo Palov" Vršac.
  - Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*, *Zagreb, Školske novine*.
  - Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relationship to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31.
  - Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
  - Milenković, S., Nikolić, M., Mijailović, G. (2016). Preschool teachers education in the field of early inclusion - evaluation of specialist studies, 10th International Technology, Education and Development Conference, Spain: Valencia, 376843776.
  - Panić T., Nikolić M., Dedaj M., Opsenica Kostić J. (2016). Talent and talented children as perceived by teachers. In Marković Z., Đurišić Bojanović M., Đigić G. (eds) *International Thematic Preceedia Individual and environment*, 321-329.
  - Passow, A. H. (2004). The nature of giftedness and talent. U: R. J. Sternberg & S. M. Reis (Eds.), *Definitions and conceptions of giftedness*, 1-13. Thousand Oaks: Corwin Press.
  - *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* („Sl. glasnik RS”, 76/10).
  - Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg J. E. Davidson (ur.), *Conception of giftedness* (drugo izdanje; str. 246-279). New York: Cambridge University Press.
  - Robinson, N. (1993). Identifying and nurturing gifted, very young children. In K.A. Heller, F.J. Monks & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 507-524), Oxford: Pergamon Press.
  - Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education, *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 265-277.
  - Sternberg, R. (2004): WICS Redux: a reply to my commentators, *High Ability Studies*, 15(1), 109-112.
  - Tanenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. U: R. J. Sternberg i J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 21-52),



Cambridge: Cambridge University Press.

- Winner, E. (2005). *Darovita deca, mitovi i stvarnost*, Lekenik, Ostvarenje.
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. („Sl. glasnik RS”, 72/09, 52/11, 55/13, 35/15).

### EDUCATORS' OPINIONS ABOUT GIFTEDNESS IN PRESCHOOL CHILDREN

#### **Abstract**

In order to recognize and develop giftedness in a preschool child up to the manifestation level there are certain preconditions to be ensured such as recognition and timely support. Main actors in such a process are educators and parents. Survey was conducted on a sample of 160 educators of Srem District. A convenient and specially designed questionnaire was used in order to establish how educators perceive giftedness at an early age, methods they use with gifted children and difficulties they face in doing so. Results show over 60% of educators describe giftedness based on intellectual traits. They mostly recognize in their groups gifted children in the field of music and fine arts. Over 40% of educators recommend homogeneous grouping as an optimum form of work with gifted children. Almost 40% of educators believes gifted children should be put in a separate group, and more than 20% advocate gifted children stay in regular groups and are offered richer educational contents. Too many children in a group is a major hurdle for educators and that does not give them enough time to pay sufficient attention to gifted children. The results obtained suggest more training for educators in the area of development of necessary competences for recognition of different types of giftedness and adequate support to gifted children in accordance with working conditions in preschool institutions in Serbia.

**Key words:** gifted child, educators, preschool education, intellectual abilities, additional support.

Ана ВУКОБРАТ<sup>1</sup>

## АДАПТАЦИЈА УЧЕНИКА НА НОВУ ШКОЛСКУ СРЕДИНУ

### Резиме:

У овоме раду аутор приказује истраживање које је имало за циљ да испита како тече адаптација ученика на нову школску средину. Узорак су чинили ученици I разреда средње Техничке школе „Михајло Пупин“ из Кикинде. Примијењен је упитник комбинованог типа који је конструисан за потребе овог истраживања. На основу адекватне статистичке обраде података може се закључити да је потврђена главна хипотеза истраживања, односно потврђено је да се ученици лако адаптирају на нову школску средину. Ипак, налази истраживања покрећу питање проучавања узрока, разлога или врсте оптерећености ученика у средњим школама.

На основу претходно реченог, у уводном дијелу рада изложиће се теоријски оквир истраживања, док ће други дио рада бити посвећен методолошкој оријентацији и интерпретацији података добијених истраживањем.

Кључне ријечи: ученици, школска средина, адаптација, средња школа.

### Увод

Примјетивши проблем социјализације ученика, при преласку из основне у средњу школу, одлучила сам да спроведем истраживање на дату тему. Свака промјена средине за адолесцента стресна је из разлога што се суочавају с другачијом средином која од њих захтијева нови приступ обавезама, а уједно и у процесу адаптације. С више различитих аспеката, адаптација представља сличан процес, уклапање једног субјекта у већу нову цјелину, како би развио најповољнији однос са средином уз најмањи утрошак енергије. Са аспекта друштвених наука, адаптација представља прилагођавање понашања субјекта друштвеним стандардима у коју се интегрише.

<sup>1</sup>МА Ана Вукобрат, мастер педагогије, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Адаптација на средњу школу је прилагођавање на одговарајућу социо-емоционалну климу која влада у школи и у одговарајућем школском одјељењу. Она треба да омогући појединцу да успјешно дјелује у школској заједници тако што ће прихватити њене норме понашања. Из познате средине, основне школе, с којом је ученик био емоционално сроден, долази у непознату средину која му поставља сасвим нове захтјеве и тражи од њега да измијени начин живота и да се прилагоди другачијој организацији рада у школи. Тешкоће које се могу појавити при прилагођавању на средњу школу различите су. Појављују се, прије свега, кад ученици нијесу успјели да упишу школу коју желе, кад нијесу успоставили другарски однос с осталим ученицима из одјељења, кад нијесу довољно упознати с предметима и др. Тешкоће у прилагођавању испољавају се као: обесхрабреност, честа потиштеност, лоше расположење, тврдоглаво остајање при својим ставовима, агресивност кад треба тражити излаз из критичних ситуација, вријеђање, оговарање другова, свалјивање кривице на другог за властите неуспјехе, сумња у властите снаге, недовољно самопоуздање, повлачење у себе, неизвршавање школских обавеза и сл.

Како не би дошло до свега претходно написаног, потребно је посебно бавити се овом проблематиком. С тога у овом раду биће изложени резултати истраживања које за циљ има да испита како тече адаптација ученика на нову школску средину.

### **Теоријска оријентација – референтни оквир проблема истраживања**

Референтни оквир проблема истраживања обухвата оквире хуманистичке педагогије. „Хуманистичка педагогија схвата појединца као јединствену, целовиту и комплексну личност која максимално настоји да оствари своје потенцијале, отворену за прихватање нових искустава, способну да сазна и схвати различите животне ситуације, да за себе открије значај знања и да, на тој основи, усваја садржаје одговарајућих наставних дисциплина. У васпитно-образовном раду неопходно је обезбедити климу максималне подршке и минималног усмеравања. То је централно у развоју личности“ (Ђорђевић, 2000:78). Полазни став хуманиста је да се у образовању треба ослонити на персоналне унутрашње снаге, на саморазвој и субјективност. Главни циљ је остваривање унутрашњих потенцијала ученика и помагање процеса учења који ће водити до самоактуализације. Хуманистички приступ учењу у супротности је с традиционалним јер наглашава осјећања и мишљења, а мањи значај придају стицању информација. Акцент је на процесу учења. Средина за учење има веома значајну улогу: може убрзати или кочити развој учениковог идентитета. Битно је обезбиједити такву средину која ће омогућити појединцу да осјети сопствени значај, изгради аутономију и добре односе с окружењем. Садржаји образовања детерминисани су потребама и интере-

сима ученика, а курикулум је усмјерен на ученика. Настава је усмјерена на развој позитивних узајамних односа и на искрену међусобну комуникацију. Ученик сам одређује што ће учити, формулише своје жеље, сам одређује циљеве и сам креира властити систем вриједности. Наставник има улогу да помогне ученику да упозна и изгради себе и да изгради лични идентитет. Хуманисти се залажу за учење од вршњака, затим за кооперативно учење које пружа ученицима прилику да прихвате једни друге, а и сами себе онакви какви јесу. Дају предност учењу путем открића и искуственом учењу. Хуманисти сматрају да ученик сам најбоље може да процијени да ли је учење задовољило његове потребе и интересе, па је акценат на самоевалуацији (Милутиновић, 2008: 139).

#### **Адаптација ученика на средњу школу**

Животни догађаји у којима ученици најчешће учествују, а који су истовремено потенцијални извори стреса могу се груписати у неколико мање истраживаних извора стреса из домена школског живота: полазак у школу, прелазак из основне у средњу школу, прелазак из средње школе на универзитет, вршњачка одбаченост и проблеми финансирања школовања. Као најчешће последице ових неповољних животних догађаја анализирани су: анксиозност, депресија и гнијев. Од стратегија преовладања стреса које дјеца и адолесценти најчешће примјењују у оваквим ситуацијама су: тражење социјалне подршке, усмјереност на рјешавање проблема, редукција тензије и избјегавање, рекреација и спорт (Крњајић, 2006).

Један од највећих изазова током школовања је прелазак из основне у средњу школу. Дијете је навикло на релативно мало, сигурно окружење основне школе. Одједном се мора прилагодити на средњу школу, већи свијет, мање личан свијет. И родитељима то може бити тежак период јер се налазе пред чињеницом да њихово дијете прелази нову степену у свом развоју. Родитељи се могу осјећати као да губе свог мезимца или их може обузети неки други проблем. Вјероватно ће бринути о томе у коју ће се школу уписати њихово дијете, хоће ли се снаћи у новој школи с новим пријатељима и наставницима, новим предметима и новим притисцима (Лацковић – Гргин, 2000).

Прелазак из основне у средњу школу представља стресни догађај за ученике који не могу лако да се прилагоде на већу и имперсоналнију средину средњег образовања, наставнике са различитим стандардима, наставним стиловима и очекивањима. Ученици завршног разреда основне школе требало би да буду припремани и поступно уведени у средње школе. Кад је ријеч о континуитету курикулума, неопходна је непосредна интеракција и што чешћа размјена мишљења између наставника, како о наставним садржајима тако и о стиловима наставе. Према су наставници најчешће сагласни са потребом заједничког разматрања проблема курикулума, мали број наставника

је спреман да ради на тај начин. Налази неких истраживања указују на ниске нивое стреса код ученика којима је, током прве године средњег образовања, предавао мањи број наставника. Изгледа да је овакав аранжман обезбјеђивао континуитет конзистентне врсте образовних задатака и очекивања (Крњајић, 2006).

Процес који посредује адаптацији између особе и средине је субјективна процјена. На примјер, док ниво школских захтјева може бити опажен као стресан од стране извјесног броја ученика, исти ниво захтјева може бити опажен као уобичајен од стране других ученика. Слично је и са перцепцијом социјалне подршке (која представља врло важан фактор у процесу адаптације на нову школску средину): један ученик може опазити понашање наставника и разредних другова као високо подражавајуће, док други ученик може опазити исто то понашање као неутрално или, чак, високо непријатељско (Крњајић, 2006).

#### **Терминолошко разјашњавање основних појмова истраживања**

Појам адаптације или прилагођавања у контексту нашег истраживања можемо прецизно дефинисати с његовог социјалног становишта. У том смислу адаптација означава скуп процеса који појединцу омогућују успјешан живот у друштвеној заједници кроз прихватање норми понашања и вриједности те заједнице. Пожељан је облик социјалне адаптације у коме личност разумије смисао норми ситета вриједности и прихвата их због увјерености у њихову корисност за функционисање заједнице којој припада. Ако је у основи прихватања норми и вриједности средине страх од казне и осјећања не-сигурности, говоримо о конформизму. Разни облици одбацивања норми понашања и вриједности средине означавају се средином друштвена неприлагођеност. У развоју педагогије постојала су схватања која су адаптацију проглашавала смислом и циљем васпитања. Наиме, суштина васпитања, по оваквим схватањима, састоји се у оспособљавању сваког појединца за прилагођавање датој друштвеној средини и условима. При томе се полазило од става да је друштвена средина (њена структура, односи, положај појединца у њој и сл.) нешто изван и изнад појединца и он мора тој средини таквој каква јесте да се прилагођава. Уколико за то није васпитањем оспособљен долази до сукоба између појединца и уже и шире друштвене заједнице. Таква педагошка концепција, изведена из реално постојећег процеса и феномена адаптације, има друштвено назадан смисао и значење и води ка стварању конформистичке личности лишене свјесног и слободног активног, критичког и стваралачког односа према друштву у ком живи, према себи као појединцу дате друштвене заједнице, своди човјека на фаталистички објект заједнице којој припада (Педагошка енциклопедија 1, 1989: 2).

Појам ученик је особа, лице које похађа основну или средњу школу. У ширем смислу ученик је свако лице које на систематски начин учи (савлађује,

усавршава) неку вјештину или стиче нека знања. За младе који похађају школу користи се израз ученик, а за одрасле полазник (Илић, Николић, Јовановић, 2006: 29).

Појам средина, околина и окружење у овом истраживању се прије свега односи на школску средину, док се под појмом „нова школска средина“, подразумијевају средње школе за које се ученици опредјељују и која се у битној мјери разликује од основне школе.

Средње школе су институције у којима се стичу општа и стручна знања и способности за рад и за даље школовање, односно стиче се средње образовање. „Средње“ значи да се налази на средини између основног и високошколског образовања. Средње образовање је засновано на достигнућима науке, технологије, културе и умјетности због чега стално трпи промјене. На промјене су највише утицале промјене у сфери рада и производње али и промјене у статусу и трајању основног образовања. Средње стручне школе оспособљавају за рад и даље стручно образовање. Усмјерено је на преношење, стицање и усвајање знања и вриједности, развијање и формирање вјештина, навика и умјења у функцији припремања, односно, оспособљавања за одређени рад. Средње образовање могу стицати редовни ученици, редовни ученици са посебним способностима и склоностима – обдарени и талентовани ученици, ученици који имају блаже сметње у развоју (специјалне средње стручне школе). Школовање траје три или четири године. Организација и садржај стручног образовања мијењали су се током развоја. Зачеци су му у средњем вијеку и његовој цеховској и сталешкој подјели. Даљи развој је имао преко оспособљавања за поједина занимања индустријског друштва. Данас је средње стручно образовање само дио укупног образовања, а његови садржаји дио садржаја образовања у цјелини. Средње образовање у нашој земљи прошло је више развојних етапа које су се подударале с етапама друштвеног и економског развоја и промјенама у сфери рада и производње. Промјене у основном образовању директно утичу на промјене у средњем, а онда и у осталим нивоима образовања (Илић, Николић, Јовановић, 2006: 122).

### **Методологија истраживања**

#### **Проблем истраживања**

Да ли се ученици и са каквим потешкоћама и проблемима сусријећу при преласку из основне школе у средњу школу, тј. при адаптацији на нову школску средину?

#### **Циљ истраживања**

Испитати како тече адаптација ученика на нову школску средину.

### **Задаци истраживања**

1. Испитати да ли родитељи или вршњаци имају утицај на дјецу у њиховом одлучивању о средњој школи коју ће уписати.
2. Испитати да ли су ученици довољно обавијештени о средњој школи (о предметима, о професорима, о начину рада у школи) коју желе да упишу.
3. Испитати да ли је прелаз из основне школе у средњу школу причињавао велике потешкоће.
4. Испитати да ли су се ученици уклопили у нови колектив и да ли су успоставили пријатељски однос са сваким учеником из одјељења.
5. Испитати да ли су неки од ученика познавали друге ученике свог одјељења.
6. Испитати да ли ученици добијају помоћ од професора, педагога или старијих ученика школе у превазилажењу потешкоћа и проблема са којима се сусријећу у новој школској средини.
7. Испитати да ли су ученици задовољни условима рада у новој школској средини.

### **Хипотезе истраживања**

Општа хипотеза: Претпостављамо да се ученици лако адаптирају на нову школску средину.

Посебне хипотезе:

1. Претпостављамо да родитељи и вршњаци немају утицај на дјецу у њиховом одлучивању о средњој школи коју ће уписати, те да су пресудна њихова интересовања и њихове жеље.
2. Претпостављамо да су ученици у великој мјери обавијештени о средњој школи коју уписују.
3. Претпостављамо да прелаз из основне школе у средњу школу није причињавао велике потешкоће.
4. Претпостављамо да су се ученици уклопили у нови колектив и да су успоставили пријатељске односе са сваким учеником.
5. Претпостављамо да су неки од ученика познавали друге ученике свог одјељења, па нијесу имали проблема са уклапањем, али да већи дио њих није имао познанства па је њихово уклапање ишло тежим путем.
6. Претпостављамо да ученици добијају помоћ од професора, педагога и старијих ученика у превазилажењу њихових проблема у новој школској средини.
7. Претпостављамо да су ученици задовољни условима рада у новој школи.

### **Карактер и метод истраживања**

Истраживање је емпиријског карактера, а метода је дескриптивна.

### **Техника и инструмент истраживања**

Истраживачка техника која се примјењује је анкетирање, а инструмент је упитник комбинованог типа који је конструисан за потребе овог истраживања.

### **Популација и узорак:**

Популација: Ученици I разреда (садржај) средње Техничке школе „Михајло Пупин“ из Кикинде (обим), школске 2015/2016. године (вријеме).

Врста узорка: намјерни узорак.

Величина узорка: 48 ученика.

### **Организација и ток истраживања**

Попуњавање упитника обављено је крајем јануара 2016. године у два одјелења I разреда поменуте школе. Сваки ученик попуњавао је самостално упитник, при чему је анонимност била загарантована.

### **Резултати истраживања**

Резултати прикупљени Упитником комбинованог типа подвргнути су дескриптивној статистичкој анализи у циљу провјеравања наведене главне и припадајућих посебних хипотеза. Подаци добијени на основу појединих питања из Упитника разврстани су према задацима истраживања и предмет су даље квантитативне и квалитативне анализе.

#### **Задатак 1:**

Прегледом Табеле 1. уочава се да, поред утицаја родитеља (6,3%) и вршњака (6,3%), у највећем броју случајева пресудну улогу у избору занимања ипак имају жеље и интересовања ученика (85,4%).

|                          | ф  | %     |
|--------------------------|----|-------|
| Моје жеље и интересовања | 41 | 85,4  |
| Родитељи                 | 3  | 6,3   |
| Другови/вршњаци          | 3  | 6,3   |
| Нешто друго              | 1  | 2,1   |
| N                        | 48 | 100,0 |



Узме ли се у обзир и податак да чак 97% родитеља (Табела 2.) не „присиљава“ своју дјецу на избор занимања већ крајњи избор оставља ученику, може се закључити да ученици занимање бирају на основу сопствених жеља и интересовања и потреба. Дакле, пресудна су њихова интересовања и њихове жеље чиме је и потврђена прва хипотеза истраживања.

Табела 2. Однос родитеља према избору занимања ученика

|    | Ф  | %     |
|----|----|-------|
| Не | 47 | 97,9  |
| Да | 1  | 2,1   |
| N  | 48 | 100,0 |

Увидом у Табелу 3. и Табелу 2. запажа се да се у највећем броју случајева, приликом преласка из основне у средњу школу, ученицима допада то што се сусријећу с новим другарима и новим професорима (33,3%), затим општа атмосфера у школи (20%), а на трећем мјесту је опремљеност и изглед школе (17,8%). Нешто мање испитаника навело је начин рада и начин предавања (13,3%) док је практичну наставу (8,9%) и нова искуства (6,7%) навео најмањи број испитаника.

Табела 3. Позитивне импресије ученика у новој школској средини, подстицајне за процес адаптације

|   | Ф  | %    |
|---|----|------|
| Ново друштво и нови професори                             | 15 | 33,3 |
| Атмосфера у школи, генерално                              | 9  | 20,0 |
| Опремљеност и изглед школе (теретана, учионице, двориште) | 8  | 17,8 |
| Начин рада(настава)                                       | 6  | 13,3 |
| Практична настава   | 4  | 8,9  |
| Нова искуства   | 3  | 6,7  |
| N   | 45 |      |

Друга страна медаље, односно негативне импресије приказане су у Табели 4.

Табела 4. *Негативне импресије ученика у новој школској средини које угрожавају процес адаптације*

|   |    |      |
|---|----|------|
| Опремљеност и изглед школе (теретана, учioniце, двориште) | 8  | 17,8 |
| Начин рада(настава)                                       | 6  | 13,3 |
| Практична настава   | 4  | 8,9  |
| Нова искуства   | 3  | 6,7  |
| N   | 45 |      |

За више од трећине испитаника најмање допадљиви су поједини наставници и њихов начин рада или однос према ученицима (34,4%), нешто мање испитаника навело је обимно градиво или пуно часова (28,1%), а 15,6 % ученика се изјашњава да им се не свиђа изглед и опремљеност школе и школског дворишта. За 9,4% испитаника негативне импресије односе се на бахато понашање ученика и општу атмосферу у школи, а занемарљиво мали постотак ученика наводи начин предавања (3,1%).

Узме ли се у обзир да је чак 45 од 48 испитаника изразило своје позитивне импресије, а негативне 32 може се наслутити да преовлађују позитивне импресије у искуству ученика у процесу адаптације.

#### **Задатак 2: Обавијештеност ученика о средњој школи коју желе да упишу**

Друга хипотеза која се тестира односи се на информисаност ученика о средњој школи, јер се сматра да би уклањање неизвјесности на тај начин умногоме олакшало адаптациони процес. С обзиром на то да се чак три четвртине (75%, Табела 5.) испитаника унапријед информисало о жељеној школи за разлику од 25% (Табела 5.) испитаника који нијесу имали никаква детаљнија сазнања о школи, професорима, предметима или начину рада може се закључити да је потврђена и друга хипотеза истраживања, односно, ученици су у великој мјери обавијештени о средњој школи коју уписују.

Табела 5. Информисаност ученика о школи

|    | Ф  | %     |
|----|----|-------|
| Да | 36 | 75,0  |
| Не | 12 | 25,0  |
| N  | 48 | 100,0 |

Најзаступљенији начини информисања односно извори информација, према овом узорку су познаници који су већ похађали или похађају школу (41,9%, Табела 6.), затим Сајам образовања (29%), те интернет (22,6%) и на посљедњем мјесту управа школе (6,5%).

Табела 6. Начин информисања ученика о школи

|   | Ф  | %    |
|---|----|------|
| Преко познаника који су већ похађали или похађају школу | 13 | 41,9 |
| На Сајму образовања                                     | 9  | 29,0 |
| Преко Интернета   | 7  | 22,6 |
| У управи школе  | 2  | 6,5  |
| N   | 31 | □    |

### Задатак 3: Тешкоће ученика при прелазу из основне у средњу школу

Да ли је прелаз из основне у средњу школу био извор тешкоћа за ученике предмет је треће хипотезе истраживања. Прегледом Табеле 7. уочава се да ученицима генерално најтеже пада релативно изненадно повећање обавеза и захтјева према њима на што указује податак да највећи број испитаника као тешкоће у адаптацији наводи већи број часова (23,9%), обимно градиво (16,2%) док се наредна два разлога односе на наставника – његове захтјеве према ученицима (14,5%) и критеријум вредновања знања и понашања ученика (13,7%).

Табела 7. Разлози тешкоћа при прелазу из основне у средњу школу

|   | Ф   | %     |
|---|-----|-------|
| Имамо већи број часова                      | 28  | 23,9  |
| Градиво је много обимно                     | 19  | 16,2  |
| Наставници постављају много веће захтјеве   | 17  | 14,5  |
| Наставници су много строжи                  | 16  | 13,7  |
| Предаје већи број наставника                | 11  | 9,4   |
| Нови круг познаника                         | 11  | 9,4   |
| Прелаз ми није причињавао никакве потешкоће | 10  | 8,5   |
| Од нас се тражи већа самосталност           | 5   | 4,3   |
| Укупно                                      | 117 | 100,0 |

Јасно је да добијени резултати подупиру закључке о негативним импресијама школском средином, гдје се такође наставници, обимно градиво и пуно часова наводе као фактори који негативно утичу на адаптацију. Такав налаз може бити експлоративног карактера и указивати на преоптерећеност ученика планом и програмом, наставним садржајима и оним што се од њих очекује. Свакако, то би требало даље истражити прије било каквих коначних закључака.

Трећа хипотеза је оповргнута с обзиром на добијене податке о присуству тешкоћа у току адаптације.

#### **Задатак 4: Интеграција ученика у нови колектив и успостављање односа с осталим ученицима**

Из Табеле 8 види се да се чак 95,8% испитаника снашло у новој школи и исто толико (95,8%) је успоставило комуникацију и пријатељски однос са сваким учеником из свог одјељења гдје нити један испитаник нема осјећај одбачености од стране колектива (100%). Дакле, потврђена је и четврта хипотеза истраживања која претпоставља да су се ученици уклопили у нови колектив и да су успоставили пријатељске односе са сваким учеником.

Табела 8. *Интеграција ученика у нову школску средину*

|  |    |       |
|--|----|-------|
| Да ли си се снашао/ла у новој школи?   | ф  | %     |
| Да   | 46 | 95,8  |
| Не   | 2  | 4,2   |
| N  | 48 | 100,0 |
| Да ли си успоставио/ла комуникацију и пријатељски однос са сваким учеником из твог одјељења? | ф  | %     |
| Да   | 46 | 95,8  |
| Не   | 2  | 4,2   |
| N  | 48 | 100,0 |
| Да ли се осећате одбаченим од стране ваших другова из одјељења?                              | ф  | %     |
| Не   | 48 | 100,0 |
| N  | 48 | 100,0 |

Наведене податке и закључак подупиру и подаци из Табеле 9 да чак 66,7% испитаника сматра да колектив према њему осјећа поштовање, тек једна петина њих осјећа равнодушност (20,8), што у крајњем случају не мора имати негативну конотацију.

Табела 9. *Ученикова перцепција емоција које осјећају другови из одјељења према њему (или Ученикова перцепција свог положаја у групи/колективу)*

|                 |    |       |
|-----------------|----|-------|
|                 | ф  | %     |
| Поштовање       | 32 | 66,7  |
| Равнодушност    | 10 | 20,8  |
| Страх           | 3  | 6,3   |
| Симпатију/Љубав | 2  | 4,2   |
| Нешто друго     | 1  | 2,1   |
| N               | 48 | 100,0 |

Подаци из Табеле 10 ипак указују да ученици немају чврст осјећај припадности колективу. Испитаници су подијељени око тог питања, половина испитаних има жељу да долази у колектив (50%) док друга половина не дијели ту жељу (50%). И поред негативних посљедица слободне интерпретације, ипак је неопходно примијетити да оваква ситуација може указивати да ученици немају тешкоће да функционишу у колективу, да су се адаптирали на њега али нијесу посебно везани за њега. Подијељеност у мишљењима може бити посљедица тога да је једна половина ученика у колективу препознала људе сличних интересовања с којима би се и иначе дружила док она друга половина није, али схвата да њен долазак у школу детерминишу други циљеви (нпр. образовање). Свакако, и овај податак треба да послужи као полазиште за стварање нових хипотеза како би се расвијетлило дубље значење и узрок ове дихотомизације.

Табела 10. *Осјећај припадности ученика одјељенском колективу*

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Да | 24 | 50,0  |
| Не | 24 | 50,0  |
| N  | 48 | 100,0 |

Прегледом Табеле 11 видљиво је да чак 89,6% испитаника не учествује у неким секцијама и радионицама у циљу проширивања познанстава док то чини само 10,4% ученика.

Табела 11. *Однос ученика према процесу адаптације на нову средину*

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Не | 43 | 89,6  |
| Да | 5  | 10,4  |
| N  | 48 | 100,0 |

#### **Задатак 5: Претходно остварена познанства као фактор лакше интеграције**

Као што се види из Табеле 12 66,7% испитаних ученика познавало је раније неке ученике из одјељења што им је олакшало процес адаптације на нову школску средину и омогућило бољу интеграцију (36%). Дакле већина ученика је имала претходно остварена познанства која су умногоме олакшала прилагођавање и сналажење у новој средини.

Табела 12. Утицај претходних познанстава на ток адаптације

|  | ф  | %     |
|--|----|-------|
| Да   | 32 | 66,7  |
| Не   | 16 | 33,3  |
| N  | 48 | 100,0 |
|  | ф  | %     |
| Лакше и боље сам се уклопио/ла   | 9  | 36,0  |
| Имао/ла сам с ким да комуницирам/сједим у клупи/<br>проводим вријеме на одмору | 7  | 28,0  |
| Имао/ла сам осјећај сигурности   | 5  | 20,0  |
| Имао/ла сам с ким да идем у школу  | 3  | 12,0  |
| Упознали су ме са другим људима  | 1  | 4,0   |
| N  | 25 | 100,0 |

Увидом у Табелу 13. уочавамо да ни они који нијесу имали раније остварена познанства нијесу имали проблема приликом адаптације (85,4%), док је само неколицина (14,6%) то сматрало тешкоћом у адаптирању. Наслужује се да су раније остварена познанства пожељан, али не и неопходан фактор за лакшу адаптацију на нову школску средину.

Табела 13. Непознавање других ученика из нове средине као фактор теже адаптације

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Не | 41 | 85,4  |
| Да | 7  | 14,6  |
| N  | 48 | 100,0 |

Синтезом добијених резултата закључујемо да је пета хипотеза истраживања само дјелимично потврђена, односно, да је потврђено да је раније познанство фактор лакше адаптације, али и да већина има познанства док мањи број њих није имао познанике од раније али му то није стварало тешкоћу током адаптације.

### Задатак 6: Школска средина као фактор лакше и брже интеграције

Испитани ученици сматрају да су их наставници на адекватан начин упутили у обавезе и структуру свог предмета и свог начина рада (87,5%, Табела 14), затим да су се потрудили да изграде позитиван однос с ученицима и ставили им своју помоћ на располагање (87,5%, Табела 15) што значи да ученици добијају помоћ од наставника у превазилажењу проблема у новој школској средини.

Табела 14. Улога наставника током адаптације на наставне обавезе и структуру предмета

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Да | 42 | 87,5  |
| Не | 6  | 12,5  |
| N  | 48 | 100,0 |

Табела 15. Предусретљивост наставника током адаптације и њихова улога у успостављању односа са ученицима у циљу боље интеграције ученика

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Да | 42 | 87,5  |
| Не | 6  | 12,5  |
| N  | 48 | 100,0 |

Такође, највећи број испитаника (70,8%, Табела 16) сматра да је разредни старјешина такође предусретљив кад су у питању тешкоће и проблеми ученика док близу једне трећине испитаника (29,2%, Табела 16) сматра супротно.

Табела 16. Улога одјељенског старјешине у процесу адаптације у циљу боље интеграције ученика

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Да | 34 | 70,8  |
| Не | 14 | 29,2  |
| N  | 48 | 100,0 |

Три четвртине испитаних ученика (75%, Табела 17) не обраћа се педагогу за помоћ кад има неки проблем, док једна четвртина своје проблеме рјешава с педагогом (25%, Табела 17).



Табела 17. Улога педагога у процесу адаптације у циљу боље интеграције ученика

|    | Ф  | %     |
|----|----|-------|
| Не | 36 | 75,0  |
| Да | 12 | 25,0  |
| N  | 48 | 100,0 |

Из Табеле 18 уочљиво је да 54,2% испитаних сматра да је добила помоћ од старијих ученика, а 45,8% ученика мисли да им ученици из старијих разреда нијесу помогли у сналажењу у новој средини. Ученици наводе да се помоћ старијих другара најчешће манифестује кроз помоћ око сналажења с распоредом учионица (53,8%, Табела 19), упознавање с радом и захтјевима појединих професора (15,4%)...

Табела 18. Улога старијих ученика школе у процесу адаптације и боље интеграције ученика

|    | Ф  | %     |
|----|----|-------|
| Да | 26 | 54,2  |
| Не | 22 | 45,8  |
| N  | 48 | 100,0 |

Табела 19. Начини на које старији ученици олакшавају интеграцију нових ученика у школску средину

|  | Ф  | %     |
|--|----|-------|
| Помогли су ми да се снађем са распоредом учионицама и да боље упознам нову средину | 14 | 53,8  |
| Упознали су ме са начином рада и захтјевима појединих професора                    | 4  | 15,4  |
| Упутили су ме у правила понашања и правила школе                                   | 3  | 11,5  |
| Помогли су ми на више начина   | 3  | 11,5  |
| Помогли су ми око градива које не разумијем  | 2  | 7,7   |
| N  | 26 | 100,0 |

Такође, 56,3% испитаника сматра да од њихове адаптације зависи и њихов школски успјех, док се 43,8% не слаже са овом тврдњом (Табела 20).

Табела 20. *Условљеност успјеха у школи исходом процеса адаптације из угла ученика*

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Да | 27 | 56,3  |
| Не | 21 | 43,8  |
| N  | 48 | 100,0 |

Дакле, шеста хипотеза истраживања дјелимично је потврђена јер је потврђено да ученици добијају помоћ у превазилажењу њихових проблема у новој школској средини од наставника и старијих ученика, али не и од педагога.

#### **Задатак 7: Задовољство ученика условима рада у новој школској средини**

Прегледом Табеле 21 уочавамо да је 83,3% ученика задовољно цјелокупним условима рада у својој школи као и да највише испитаних не би ништа мијењало у школи у том погледу (38,1%, Табела 22) те можемо закључити да је потврђена и наша посљедња хипотеза да су ученици задовољни условима рада у новој школи.

Табела 21. *Задовољство ученика условима рада у новој школској средини*

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Да | 40 | 83,3  |
| Не | 8  | 16,7  |
| N  | 48 | 100,0 |

Даље су приказани приједлози ученика за унапређивање услова и начина рада у школи гдје уочавамо да скоро петина (19%) ученика предлаже допунску наставу, затим кориговање рада и понашања појединих наставника (16,7%) те растеређивање ученика у погледу градива и броја часова...итд., што свакако може послужити као препорука за праксу како би процес адаптације и живота и рада у школама био још лакши и квалитетнији.

Табела 22. *Могућности унапређења услова и начина рада у школи из угла ученика*

|  | Ф  | %     |       |
|--|----|-------|-------|
| Ништа  | 16 | 33,3  | 38,1  |
| Увести допунску наставу                                | 8  | 16,7  | 19,0  |
| Утицати на наставнике у погледу начина рада и понашања | 7  | 14,6  | 16,7  |
| Растретити ученике у погледу градива/часова            | 3  | 6,3   | 7,1   |
| Показати више воље                                     | 3  | 6,3   | 7,1   |
| Увести екскурзије                                      | 2  | 4,2   | 4,8   |
| Увести нове начине рада/нове технологије               | 2  | 4,2   | 4,8   |
| Увести додатну наставу                                 | 1  | 2,1   | 2,4   |
| Обрађено   | 42 | 87,5  | 100,0 |
| Недостаје  | 6  | 12,5  |       |
| N  | 48 | 100,0 |       |

Као што се види из Табеле 23., ученици су у највећем броју случајева (75%) задовољни изабраном школом што наговјештава да је процес адаптације био успјешан док њих 25% наводи да би ипак промијенило школу.

Табела 23. *Опште задовољство ученика изабраном школом*

|    | ф  | %     |
|----|----|-------|
| Не | 36 | 75,0  |
| Да | 12 | 25,0  |
| N  | 48 | 100,0 |

### Дискусија и закључна разматрања

Уколико узмемо у обзир да:

1. су при избору занимања пресудна лична интересовања, потребе и жеље ученика те да код ученика у процесу адаптације преовлађују позитивне импресије;
2. су ученици у великој мјери обавијештени о средњој школи коју уписују, чиме је, дакле, потврђена четврта хипотеза истраживања, која претпоставља да су се ученици уклопили у нови колектив и да су успоставили пријатељске односе са сваким учеником;
3. велики број испитаника (67%) сматра да колектив према њему осјећа поштовање.
4. је потврђено да је раније познанство фактор лакше адаптације али и да већина има познанства док мањи број њих није имао познанике од раније, али му то није стварало тешкоћу током адаптације;
5. ученици добијају помоћ у превазилажењу њихових проблема у новој школској средини од наставника и старијих ученика;
6. да су ученици задовољни условима рада у новој школи;
7. да су ученици у највећем броју случајева задовољни изабраном школом што наговјештава да је процес адаптације био успјешан;

тада можемо закључити да је дјелимично потврђена и главна хипотеза истраживања, односно да се ученици прилично лако адаптирају на нову школску средину.

Уколико у цјелини, на основу спроведеног истраживања, сагледамо негативне импресије у новој школској средини, доћи ћемо до закључка да се ученицима у новој школи не допада то што имају велики број часова што се у великој мјери може повезати са чињеницом да су ученици оптерећени обимом и садржајем наставних предмета. Како је трећа хипотеза истраживања оповргнута, отвара се питање које би требало даље проучавати, а оно може да се односи управо на разлоге и врсту оптерећења ученика у средњим школама.

Сви закључци добијени истраживањем у складу су с одабраном теоријском основом јер школа, као заједница наставника, ученика, педагошко-психолошке службе, родитеља значајан је модел понашања и социјалних односа. Управо кроз те односе ученици се уче прихватљивим облицима понашања, хуманим односима, чиме се младој личности отвара могућност за самоактуелизацију и укључивање у ширу друштвену заједницу. Надаље, за школску праксу је од посебног значаја рад на адаптацији ученика на нове школске услове при преласку из основне у средње школе, јер ученици по овом питању дају својим наставницима лошу оцјену. Наравно, важно је да школа кроз образовање утиче и на когнитивну и на емоционалну сферу личности, што су управо неке од поставки хуманистичке педагогије која је референтни оквир овог истраживања.

## Литература

- Ђорђевић, Ј. (2000): *Реформни педагошки покрети у 20. веку*, Београд: Учитељски факултет, Научна књига.
- Крњајић, С. (2006): *Ученик под стресом*, Зборник института за педагошка истраживања, бр 1, стр 151 – 173.
- Милутиновић, Ј. (2008): *Циљеви образовања и учења у свету доминантних теорија васпитања 20. века*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Илић, М. , Николић, Р. , Јовановић, Б. (2006 ): *Школска педагогија*, Ужице: Учитељски факултет; Бања Лука: Филозофски факултет.
- Лацковић – Гргин, К. (2000): *Стрес у дјеце и адолесцената*: Извори, посредници и учинци, Јастребарско: Наклада Слап.
- *Педагошка енциклопедија 1* (1989): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

## THE ADAPTATION OF STUDENTS TO THE NEW ENVIRONMENT (THE SCHOOL)

### Abstract:

In this paper author presents results of the research aimed at the way the students adapt to the new environment (the school). The sample consisted of students of the first grade of the Technical High School "Mihajlo Pupin" from Kikinda. A combined survey was done was designed for this research. On the basis of adequate statistical analysis of the data obtained it was concluded that the main hypothesis was confirmed, and it was confirmed that the students easily adapt to a new school environment. However, research findings raise the issues of or type of workloads of students in secondary schools.

Theoretical framework of the research was presented in the introduction of the paper. The second part of the paper was focused on methods and interpretations of the data obtained from the research.

**Key words:** students, school environment, adaptation, secondary school.

Rada VLAHOVIĆ<sup>1</sup>

## UNAPREĐIVANJE SARADNJE PORODICE I ŠKOLE

### Rezime:

Rad se bavi proučavanjem mogućnosti kvalitetnije saradnje na relaciji porodica – škola. Uticaji škole na sve razvojne segmente djece su nesumnjivi, ali su roditeljski ipak dominantniji. Od roditelja najčešće više zavisi dječije viđenje sopstvene budućnosti i ličnog statusa u aktuelnom društvenom okruženju. U današnjem vremenu, koje nosi brojne promjene, roditelji su sve kraće s djecom, ali bi trebalo da se potrude da taj prirodno bliski odnos ne izgubi na kvalitetu već da ga između ostalog odlikuje dobra komunikacija, razumijevanje, povjerenje i zajednički ciljevi. Uloga škole sve je složenija, a svoja zalaganja u vaspitnom smislu treba da pojačaju, osim roditelja, i nastavnici i stručni saradnici. Dobra ilustracija je misao Furlana (1974) o neophodnosti pedagogizacije školskih ustanova, a posebno osnovnih škola. Interesantne prijedloge za kvalitetniju saradnju porodice i škole daje Đelpi (1978) koji predlaže formiranje radne grupe koju bi činili subjekti iz društvene sredine i škole. Ova grupa bi realizovala seminare i pristupala rješavanju školskih problema. U radu su navedena i mišljenja drugih kompetentnih autora nakon čega su predloženi modeli globalnih programa saradnje porodice i škole koji obuhvataju: škole za roditelje, biblioteke za roditelje, radne grupe roditelja, aktive roditelja formirane na nivou škole ili iz više škola i savjetovališta za roditelje. Trebalo bi da aktiviranje roditelja u školi doprinese kvalitetnijim odnosima u porodici i osnaživanju vaspitne uloge i školske i porodične sredine.

**Ključne riječi:** porodica, škola, saradnja, učenici, pedagogija, psiholozi, nastavnici.

---

<sup>1</sup>Mr Rada Vlahović, psiholog u JU OŠ „Pavle Rovinski“ u Podgorici (Tekst je segment magistarskog rada „Teorijske osnove tradicionalnih i savremenih oblika saradnje porodice i škole“ odbranjenog 11. 12. 2009. na Filozofskom fakultetu u Banja Luci)

### **Teorijska uporišta savremenih oblika saradnje porodice i škole**

Saradnja porodice i škole jedan je vid saradnje škole i društvene sredine. U literaturi se naglašava da ta saradnja može biti organizovanija i djelotvornija o čemu svjedoče naredni redovi.

„Sve više se govori o izgradnji modela 'nove' osnovne škole, na drugi način oblikovane od već ranije poznatih modela, sa težnjom da se pretvori u jedan od činilaca 'obrazujuće' i 'vaspitavajuće' sredine. To nameće potrebu izgradnje novih modela odnosa i saradnje škole i društvene sredine“ (Radovanović, 1997, str. 11). Autorka konstatuje da se i sam pojam „društvena sredina“ ne može jednoznačno odrediti i da su dosadašnji modeli saradnje škole i društvene sredine iako prisutni malo ispitivani i da je ona svojim radom pokušala „izvući osnovne linije tih odnosa“. Havelka (1996) razmatra školu u smislu njene otvorenosti prema lokalnom i globalnom okruženju. On govori o nužnoj „izmiješanosti“ škole s njenom najbližom okolinom kao i o potrebi konkretizovanja ideje o izmjenama ili dopunama tradicionalne škole. Na rad škole utiče sociokulturna i ekonomsko-politička razvijenost i slojevitost lokalne sredine. Dalje naglašava koliko je sredina značajna za školu, ali da preveliki uticaj društvene sredine ne bi bio pozitivan jer bi škola izgubila „svoju socijalno promotivnu funkciju“. O ulozi nastavnika u saradnji sa učeničkim roditeljima autor piše ističući, između ostalog, da je ta saradnja ustaljeni dio školskog programa. Praktično se ta saradnja svodi na razmatranje školskog uspjeha i discipline, mada se događaju i zamjene uloga gdje roditelji uče s djecom, a nastavnici brinu o ishrani, higijeni i sigurnosti učenika.

„Preuzimanje dijela uloge roditelja od strane škole istovremeno je posljedica činjenice da učenici provode dosta vremena u školi, ali i činjenice da se porodice i škola suočavaju sa potrebom čvršće saradnje u promijenjenim uslovima. Osnovna škola jeste produžetak porodice. Od nje se očekuje dobro poznavanje učenika i održavanje pozitivne i stimulativne socijalno - emocionalne klime.

Prenošenje dijela nastavničke uloge na roditelje je najprije pokazatelj nekih manjkavosti obrazovnog sistema (npr. obimnost programa, veliki broj učenika u odeljenju) i nepovoljnih uslova rada u školi (manjak prostora, opreme, nastavnih sredstava), a tek zatim i neefikasne organizacije rada na nastavnim časovima (neracionalno korišćenje vremena, zanemarivanje individualnih razlika među učenicima, neodmjereno zadavanje složenih zadataka)“ (Havelka, 1996, str. 136 i 137).

U nastavku slijedi konstatacija da roditelji od škole očekuju informacije o ponašanju i školskom uspjehu njihovog djeteta, a nastavnicima su potrebni podaci o uslovima u porodici. Način na koji se ostvaruje saradnja s roditeljima zavisan je, po mišljenju pomenutog autora, od sociokulturnih pravila lokalne sredine, ali i od nastavnikovog profesionalnog i kulturnog obilježja. Od oblika saradnje na relaciji roditelj - škola ovdje su navedeni individualni razgovori i roditeljski sastanci. U individualnim razgovorima pružena je prilika za bolje upoznavanje karakteristika porodice i škole jer se kroz kvalitetnu razmjenu informacija dolazi do

saradnje. Naglašeno je da rad na roditeljskom sastanku značajno zavisi od profesionalizma nastavnika. Uloga, koju nastavnik treba da ostvari u saradnji s roditeljima jeste da im pomogne pri rješavanju problema njihove djece kao i da svojim stručnim savjetima pomogne u efikasnijem djelovanju roditelja na dječije ponašanje. O uticaju društvene sredine na razvoj dječije ličnosti autor govori kao o faktoru koji ga može podstaći, ali i usporiti. Stanojlović (1996) govori da je Bel-ski uzroke obilježja porodične atmosfere nalazio u širem društvenom okruženju. Kakav će biti kvalitet roditeljskog ponašanja i kvalitet odnosa između supružnika determinisano je prirodom društvenih odnosa i ostalih faktora. Porodično vaspitanje u smislu ostvarivanja vaspitne funkcije porodice kod nas zavisno je od društveno-ekonomskih i socijalnih promjena od kojih je najizrazitija migracija iz sela u gradove. Mnogi autori su kao jedan od važnih uzroka slabljenja vaspitne funkcije porodice vidjeli premalo vremena koje djeca provode s roditeljima (Stanojlović, 1996). Filipović (1959) naglašava da kratko vrijeme koje djeca i roditelji provode zajedno smanjuje mogućnosti za intenzivniju vaspitnu komunikaciju. Dalje je isticao koliko štete razvoju ličnosti nanosi nedostatak topline i humanih odnosa i među supružnicima i između roditelja i djece. Asocijalno, agresivno ponašanje, sumnjičavost i apatičnost su posljedice ovakve situacije iz koje je izlaz njegovanje i razvijanje humanih i toplih odnosa gdje se roditelji i djeca međusobno veoma uvažavaju.

Razlozi slabljenja vaspitne funkcije porodice su i slabiji uslovi za zajedničku participaciju roditelja i djece i drugi: „Među mogućim činiocima slabljenja funkcije porodice ukazuje se i na smanjivanje uslova za uzajamnu participaciju djece i roditelja zbog smanjenja članova porodice, na jednoj strani, i na činjenicu da je porodica mjesto u kome je zbog odsutnosti roditelja sve manje zajedničkog života roditelja i djece. Time se onemogućava vertikalna i horizontalna komunikacija u porodici, a samim tim i mogućnost da dijete urasta u svijet odraslih, odnosno sprečava proces identifikacije sa roditeljima, na drugoj strani... Rešenje navedenih problema sagledava se u podruštvljavanju porodičnih uloga, adekvatnijem društvenom vrednovanju roditeljskog poziva, intenzivnijoj stručnoj pomoći roditeljima u vođenju vaspitnog procesa u porodici, pedagoško – psihološkom obrazovanju roditelja i drugo. U svemu tome pedagoško – psihološke službe u školama imaju poseban značaj i ulogu“ (Stanojlović, 1996, str.56). Dalje je pomenuti autor pisao o komunikativnim temama koje se razlikuju s obzirom na obrazovni nivo roditelja. Visokoobrazovani roditelji razgovaraju s djecom o knjigama i filmovima, o društveno-političkim aktivnostima i o hobijima i razonodi. Roditelji nižeg obrazovnog nivoa s djecom razgovaraju o porodičnim problemima, zatim o knjigama i filmovima pa o društveno-političkim aktivnostima. Brojna istraživanja potvrdila su pretpostavku o porodici roditelja višeg obrazovnog nivoa kao podsticajnoj sredini za intelektualni razvoj djece. Kako porodični činioci, uticaji društvene sredine i škole mogu kada se udruže u sindrom pozitivnih uticaja pozitivno rezultirati saopštio je Mandić (1988) u okviru svojih



tekstova o humanizaciji odnosa u školi. On dalje naglašava da je u današnjem vremenu potrebno stvoriti takve uslove u školama gdje će učenici, osim svojih osnovnih znanja, vještina, navika, stavova, uvjerenja, imati priliku da razvijaju svoje sposobnosti, da udovolje svojim sklonostima i da budu kreativniji. U nastavku je naglasio da je u srednjim školama stanje još alarmantnije nego u osnovnim gdje su, usljed dominantnih predavačkih metoda i brojčano nepovoljnog odnosa nastavnik – učenik, „pokidane ljudske veze“, gdje učenik nastavnika doživljava kao strano lice i prema njemu ima odnos više zasnovan na oprezu, nego na povjerenju. Pri kraju članka slijedi konstatacija da se sukobi i suprotstavljanje javljaju između učenika i nastavnika što podsjeća na dva fronta, nerijetko je tu i treći front – roditeljski. Roditelji vrše pritisak na djecu da više uče i na nastavnike po pitanju ocjenjivanja. Usljed ovih sukoba dolazi do smanjenja pedagogizacije školske sredine.

Zbog svega toga može se ovo poglavlje završiti pitanjem - „Gdje je izlaz iz tih poteškoća, kako u većem stupnju pedagogizirati naše školske ustanove, a prije svega osnovnu školu, koja je u cijelom školskom sistemu najvažnija?“ (Furlan, 1974, str.67) .

Iako je autor ovo pitanje postavio prije skoro pola vijeka može se zaključiti da je ono i danas jednako aktuelno. Teškoće oko uspostavljanja kvalitetnih odnosa na relaciji nastavnik – učenik – roditelji i dalje su jako prisutne, pune nedoumica, a počeci korigovanja nedostataka tek su u povoju.

Đelpi (1976) se osvrće na stanje u italijanskoj školi posmatrajući je kao bitan dio društva. On smatra da se razlike između školskih činovnika (direktora, nastavnika) i druge strane (učenika, porodice, zajednice) sve više povećavaju. Iako se stalno priča o učešću, saradnji ipak su i dalje nastavnici zainteresovani da ih učenici poštuju, a učenici najviše za ocjene. Autor ovo stanje u školi upoređuje s komedijom ili dramom čiji su glavni glumci nastavnici, a gledaoci učenici. On konstatuje da je stanje u italijanskim školama takvo da znatan dio stanovništva nema pristup višim školama i da su ciljevi kojima stremi ovakva škola u interesu povlašćenih slojeva društva. Uz konstataciju da je škola u funkciji društvenog sistema, ali da ona ne utiče na njegov rad, reformu smatra neophodnom, ali u segmentu smanjivanja socijalnih diskriminacija uz obezbjeđivanje pravednijih uslova za školovanje cjelokupnom stanovništvu. Dalje se dotiče razmatranja mogućnosti mijenjanja suštinskih sadržaja u školi, koji zahtijeva ozbiljniji pristup i svjesnost o dubljim korijenima uzroka nekih pojava. U funkciji dolaska do jedne kvalitetnije škole bili bi potrebni seminari koji bi obuhvatali analiziranje problema u okviru jedne lokalne sredine, opštine. Od subjekata ove zajednice (struktura udruženja roditelja, odbora gradskih četvrti, partijskih sekcija, poslovnih komora) mogla bi se oformiti radna grupa. Ona bi proučavala školske probleme i odlučivala o razmatranju pojedinih, unaprijed objavljenih tema u čemu bi svaki član imao udjela. Ovakvi seminari bi pružili priliku svima iz lokalne zajednice da budu aktivno uključeni u obrazovni proces. Iz ovakvih seminara mogla bi proizaći istraživanja

aktuelnih obrazovnih, kulturnih i društvenih problema jedne zajednice. Autor smatra da bi se, za kratko vrijeme, mogla osposobiti grupa da razumije problem i da, kroz saradnju sa istraživačima, primijeni metod anketa – učešće koji je efikasan u društvenim naukama. Ova metoda bi zahtijevala prisustvo istraživača u zajednici ili proučavanje i pripremu nastavnika, učenika, roditelja i ostalih koji žele da učestvuju u istraživanju jer naglašava škola mora, u svojim programima, uvažiti „značaj obrazovnog iskustva stečenog u porodičnoj sredini...”

Nastavnicima i roditeljima koriste znanja iz sociologije, psihologije, antropologije, socijalne psihologije i psihoanalize da bi, kroz bolje upoznavanje djeteta, sa njim izgradili bolji pedagoški odnos. Teško je shvatiti složene obrazovne odnose bez opštih znanja koja mogu biti manja obimom ali naučna. Sociologija kao nauka čija znanja mogu doprinijeti boljem razumijevanju obrazovnih segmenata značajna je jer preko nje akteri stižu svijest o značaju društvene sredine koja djeluje pored ličnih osobina i porodičnih karakteristika. Znanja iz sociologije mogu se koristiti na različitim nivoima, a najefikasniji vid upoznavanja aktera obrazovanja sa društvenim pitanjima bio bi u slučaju primjene istraživanja u okviru određene države jer su ona mnogo plodotvornija nego iskustva stranih proučavanja. Psihološka znanja su vjerovatno prva uticala na obrazovanje. Psihologija pomaže obrazovanje ali u okviru društvenog konteksta. Đelpi (1976) konstatuje da se sve bogatstvo informacija iz psihologije veoma slabo koristi u školi: motivacija, nagrađivanje, kažnjavanje, povezanost želja i učenja sve je to, po njegovom mišljenju, neiskorišćeno. Osim slabog korišćenja brojnim motivacijama za učenje ne koristi se ni stimulativnim mjerama. „Školski život bi drugačije izgledao kada bi roditelji i nastavnici dobili psihološko obavještenje o različitim mehanizmima odbrane, kao što su: sublimacija, represija, projekcija, odricanje itd; njima bi bilo jednostavnije da otklanjaju uzroke, nego da se neefikasnim nastavnim sredstvima zadržavaju na simptomima koji se javljaju u ponašanju deteta. Saznanje da najveći deo teškoća u školi potiče iz teških afektivnih situacija takođe bi podstaklo vaspitače da preispitaju svoj stav i svoja afektivna raspoloženja prema deci...” (Đelpi, 1976, str. 51). Rad psihologa u školi neophodan je svim školskim stupnjevima. Na profesionalnoj orijentaciji psiholog je angažovan i može mnogo pomoći djeci pri izboru srednje škole, a može obavljati i terapiju s nastavnicima i roditeljima. Rad psihoanalitičara bi takođe bio značajan za saradnju s vaspitačima i porodicama. Psihoanalitičara nema dovoljno pa nastavnici nemaju priliku da putem psihoanalitičkog tumačenja bolje shvate ponašanje ljudi. Đelpi ističe da teškoće u školi proizilaze često iz teških afektivnih stanja. Mali broj psihoanalitičara zalaže se za akciju, koju bi realizovali roditelji i nastavnici kroz povremene sastanke, gdje bi se uistinu mijenjali stavovi. Psihoanalitički postupci su u stvari takvi da, prizivanjem nesvjesnog, prikazuju dječije konflikte iz djetinjstva, najčešće vezane za roditelje. Iz toga bi nastavnik mogao zaključiti i o svom infantilnom iskustvu.

Kulturna antropologija veoma je značajna za obrazovanje i ona dovodi do osvješćivanja shvatanja o međusobnim odnosima škole, porodice i drugih društvenih institucija. Prelazak roditelja i nastavnika u područje pedagoške perspektive odvija se putem permanentnog kulturnog obrazovanja koje podrazumijeva knjišku kulturu. Bitno je da se roditelji i nastavnici dovedu u situaciju promišljanja o svom položaju u određenom društvu, a sredstva koja bi u tome pomogla bila bi, po Đelpiju, kritičko korišćenje sredstava informacija, učešće u društvenom životu, individualno opažanje sopstvenih istorijskih i životnih iskustava. Kada se upozna kulturna situacija sopstvenog podneblja lakše se oslobađa predrasuda koja označava mogućnost rješenja pedagoških situacija bez analize te situacije. Ovaj autor u stalnom istraživanju u kome su učenici, nastavnici i roditelji, vidi značaj i svrhu obrazovanja. Ovakve aktivnosti on naziva „kulturnim akcijama” jer mjesto i uloga učenika, nastavnika i roditelja u školi nije više statična već istraživačka djelatnost. Formiranjem kružnog odnosa između uslova i podučavanja dolazi do boljeg razumijevanja složene stvarnosti koja utiče na pedagoški odnos. Kao zaključnu misao, u svom izlaganju o uticaju antropoloških faktora na obrazovanje, navodi uslovljenost problemskih situacija biološkim, istorijskim, kulturnim i društvenim karakteristikama učesnika u procesu obrazovanja.

Postavlja se pitanje što roditelji znaju o školskom životu. On zamjera što su obavještenja i pedagoško suočavanje isključeni iz komunikacije roditelja i nastavnika a to se dešava usljed želje članova školskih kolektiva da sačuvaju autoritativni stil. Prihvatanje kritike, diskusije, rasprava o vrijednostima, provjeravanje obavještenja odmah izazivaju neprijateljski stav i u porodici i u školi. Dio krivice, po mišljenju autora, pripada sredstvima masovnih komunikacija koja nude, uz prefinjenu tehniku, suprotstavljene sadržaje i okrugle stolove s neistinitim prijedlozima i unaprijed određenim alternativama.

„Ovi oblici koje predlažu sredstva masovnih komunikacija jačaju pređašnje oblike u odnosima između škole i porodice; opštenje se odvija u jednom, jedinom smeru, a uloga porodice je da sarađuje slušajući pasivno. Pritisak kome je podvrgnuta porodica izaziva lične napade na neke nastavnike koji su posebno strogi u školskom ocenjivanju, a kojima se ne prebacuje zbog metoda već zbog strogosti. Direktor ustanove se uključuje kao posrednik u tim sporovima, a da ipak ta intervencija vrlo malo utiče na opštenje između strana.

„Jedna od autoritarnih karakteristika između škole i porodice jeste zajednička greška što žele da negiraju samostalnost dece u svakom obliku i njihovo učešće u sopstvenom razvitku. Na susretima između nastavnika i roditelja deca su okrivljeni kojima treba osuditi ili braniti, a ne učesnici i sagovornici u obrazovanju” (Đelpi, 1976, str. 64). Slijedi kritika tradicionalnog odnosa između roditelja i djece. Kroz taj odnos se, po njegovim riječima, dijete bolje upozna, ali ipak izostaje poštovanje djeteta o čijim se željama i nadama ne vodi računa. Ono treba da ispunjava one obaveze koje su mu nametnute u porodici i u školi.

Kao primjer mogućnosti realizacije kvalitetnije saradnje između porodice i škole navodi se proslava koja se u Italiji obavlja na kraju svake školske godine. To je prilika da škola kritički bolje preispita samu sebe, a ne da još jednom potvrdi autoritarnost svoje funkcije. Tada bi trebalo, kroz zajedničku aktivnost, afirmisati školu kao centar kulturnih aktivnosti, ali i kao centar gdje se sakupljaju inicijative iz zajednice. Zajednički proživljeno iskustvo, i sa roditeljima učenika, doprinosi da susret s porodicama bude kulturno iskustvo gdje će se bolje shvatiti sopstvene nedoumice i iznalaziti načini da se one prevaziđu. Jačanje veza na relaciji nastavnici – roditelji je svojevrsno značajno kulturno iskustvo koje će doprinijeti obogaćivanju pedagoške uloge i jednih i drugih. U poglavlju VIII „Značaj školskih programa i izbor knjiga” autor postavlja pitanje kako mogu roditelji i učenici učestvovati u sastavljanju programa.

Njegovi prijedlozi su izneseni na sljedeći način: „Na početku godine nastavnici bi učenicima i roditeljima mogli da, u glavnim crtama iznesu program; u programu koji se izlaže moralo bi se voditi računa o uputstvima iz programa Ministarstva prosvete, o mogućnostima koje pružaju udžbenici, o sklonostima nastavnika. Svako bi morao da bude u prilici da traži objašnjenje, izriče sud i predlaže promene i dopune. Doprinos roditelja morao bi posebno da se usredsredi na metod rada, o kome bi bilo neophodno da nastavnici i roditelji razgovaraju...” (Đelpi, 1976, str. 97). Ponovo je naglašeno da se roditeljima mora posebno objasniti značaj metoda i tehnika da bi oni postali aktivni saradnici moraju poznavati nastavu, istraživanja, značaj grupnog rada i da upoznaju ishode ovih aktivnosti što im daje priliku da ih podržavaju i podstiču. „Korist”, koju imaju nastavnici od učešća roditelja, mogla bi se objasniti kao upoznavanje kulturnog miljea djece.

O programima saradnje porodice i škole pisao je Rakočević (2005). Programi, koje je on ovom prilikom predstavio, su: edukacija za brak i podizanje djece, predbračna savjetovališta, edukacija odraslih, porodična savjetovališta, uputstva za djecu, male škole za predškolsku djecu, razni seminari o razvoju djeteta i metodama pomaganja porodici za ljekare, socijalne radnike i sl. Autor dalje govori o potrebi stalnog pedagoškog prosvjećivanja roditelja, posebno onih koji ne pružaju djetetu povoljnu porodičnu socijalnu sredinu za razvoj. Ovo bi trebalo da bude zadatak predškolskih i školskih ustanova, savjetovališta za roditelje i drugih društvenih organizacija. Naglašava da je porodica sa djecom sa poremećajima u ponašanju često opterećena brojnim subjektivnim i objektivnim poteškoćama i da je neophodno stalno stručno intervenisati što je zadatak službi socijalne zaštite. Dalje predlaže preventivno obrazovanje roditelja koje bi podrazumijevalo sticanje osnovnih znanja o drogama, načinima blagovremenog otkrivanja simptoma narkomanije kod svoje djece, pružanju prve pomoći, mogućnostima prevencije narkomanije u sklopu porodice i sl. (Rakočević, 2005). Isti autor ističe ulogu porodice koja je „prva škola moralnih i socijalnih osjećanja”. On naglašava da dijete u porodici izgrađuje svoj moralni lik, upoznaje se sa socijalnim idealima, uči o ljubavi i vrijednostima. On tu navodi da su nepovoljni porodični uslovi jedino

povećani faktor rizika za pojavu delinkventnih oblika ponašanja ali da ne treba podržavati jednostrana i isključiva gledišta jer se problem delinkvencije mora posmatrati u svojoj cjelovitosti i kompleksnosti. U nastavku autor navodi rezultate istraživanja o uslovljenosti delinkvencije nepovoljnim socio-ekonomskim statusom i uslovima stanovanja. Prvi faktor (socio-ekonomski status) nije u dotadašnjim istraživanjima utvrđen kao uzročnik pojave delinkvencije. Dejstvo drugog faktora (stanovanja) autor ovako objašnjava: „...loši stambeni uslovi posredno utiču na delinkventno ponašanje maloljetnika. Kriminolozi smatraju da tri karakterna svojstva pretežno utvrđena na uzorku delinkventne omladine, i to emocionalna labilnost, slaba sposobnost uspostavljanja kontakata i povećana afektivna napetost koja pogoduje konfliktnim stanjima, stoje u dinamičnoj vezi sa lošim uslovima stanovanja i tako značajno doprinose pojavi delinkventnog ponašanja...” (Rakočević, 2005, str. 226 ). Gordon (1998) navodi da su roditelji u prilici da slobodno biraju “roditeljski stil” za razliku od nastavnika čija je sloboda ograničena. Dalje konstatuje da neuspjeh u nastavničkom odnosu prema učenicima može biti uslovljen organizacijom školskog života. Kao ilustraciju navedenog navodi misao nekog filozofa koji je kazao “da ako želimo da učenicima omogućimo slobodu u školama prvo bi trebalo da oslobodimo nastavnika”. Navodeći brojne uzroke otežanog rada nastavnika autor konstatuje da oni rade u atmosferi vrednovanja, prosuđivanja i straha. Posebno naglašava apsurdan zahtjev postavljen pred nastavnika “da izlazi u susret potrebama učenika, čak i onda kada njihove sopstvene potrebe nisu zadovoljene”. S obzirom da je teorija kvalitetnih međuljudskih odnosa zasnovana na uzajamnom zadovoljenju potreba nastavnik prvo mora zadovoljiti svoje potrebe. Zatim navodi primjere kako nastavnici mogu uticati na poboljšanje stanja u svojim školama: prihvatanje važnosti svoje uloge (nastavnici imaju najveći uticaj na učenike jer su „na prvoj liniji”). Nazivajući nastavnike najvažnijim akterima vaspitno-obrazovnog rada poziva ih da sa više poštovanja gledaju na svoj posao znajući da je taj njihov pogled osnovni uslov da se osjećaju kao profesionalci. Kao ishod tog bijesa javlja se povlačenje ili bijeg što su inače tipične učeničke reakcije pri situacijama nezadovoljenih potreba. Nastavnik, koji potiskuje ili zanemaruje sopstvene potrebe ne može imati dobre odnose s učenicima: „Nastavnici imaju pravo da rade svoj posao, da budu profesionalci i da im radno mjesto donosi zadovoljstvo i omogućava pristojne uslove za rad. Kako bi sve to postigli nastavnici se moraju suprotstaviti svojim šefovima, čak i ako im to izgleda zastrašujuće” (Gordon, 1998, str. 240). O prvim, presudnim i dominantnim uticajima roditelja pisao je isti autor. Roditelji kao da imaju urođenu sposobnost za uspješno vaspitavanje sasvim male djece. Od roditelja bi zato mnogo mogli naučiti nastavnici. Roditeljska efikasnost se smanjuje kako dijete raste i tada roditelji pribjegavaju „treniranju strogoće” (Gordon, 1988). Počinje primjena nagrada i kazni, pridika i slanja TI – poruka. Dolazi do oslanjanja na moć i autoritet. Potrebno je koristiti alternativne metode podučavanja koje su vrijedne i za roditelje da bi bili efikasniji učitelji svojoj djeci. Roditelji treba da nauče kako da

razvijaju ono što je najbolje kod njihove djece da bi ona svoje potencijale maksimalno razvila. Jedna od smetnji koje se javljaju kad roditelj uči djecu nečemu je slanje poruka „radi onako kako ti kažem, a ne onako kako ja radim”. Zatim predlaže četiri principa „uspješnog savjetnika” koji su suštinski važni i za nastavnike i za roditelje. Kao prvo je stvaranje situacije da djeca požele da roditelja „unajme za savjetnika”, drugo je adekvatna pripremljenost koja podrazumijeva posjedovanje činjenica, treće je da roditelj treba samo jednom da ponudi svoje vrijednosti i da ne gnjavi, i četvrto je da odgovornost za prihvatanje ili odbijanje vrijednosti koju roditelj nudi zavisi od djeteta koga autor ovdje naziva „klijentom”. Upotreba ovih tehnika plodotvorna je i za nastavnike ali još više za roditelje jer su oni daleko češće i duže sa svojom djecom, a porodica je ono mjesto gdje se uvijek može naći utočište kada spoljni svijet postane suviše negativan i neprijatan. Nesumnjivo da škola posjeduje resurse za pružanje kvalitetnih usluga porodici učenika, ali je razmjena iskustava i informacija sa učeničkim roditeljima bitan pokazatelj otvorenosti škole i njene funkcije u društvu. Zavisno od školskih specifičnosti i afiniteta prosvjetnih radnika mogu se kreirati različiti programi unapređivanja saradnje porodice i škole.

### Literatura

- Đelpi, E. (1976). *Škola bez katedre*. Beograd: BIGZ
- Filipović, N. (1980). *Vannastavna aktivnost učenika*. Sarajevo: IGKRO OOUR .Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Furlan, I. (1974). *Pedagogizacija čovjekove okoline*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
- Havelka, N. (1996). *Psihologija međuljudskih odnosa u obrazovanju*. Beograd: Učiteljski fakultet – Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Mandić, P. (1980). *Humanizacija odnosa u školi*. Sarajevo: Prosvjetno – pedagoški zavod
- Mandić, P. i saradnici. (1981). *Profesionalna orijentacija u osnovnoj školi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Mandić, P. Tanacković, S. i Tanacković D.(1984).*Učeničeva slika o sebi i vaspitni rad u školi*.
- Sarajevo: *Svjetlost OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva* i Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mandić, P.(1988). Izabrana djela.Osijek: Biblioteka „*Suvremeni jugoslavenski pedagozi*“.
- Mandić, P. (2004). *Metodologija naučnog rada*. Banja Luka: Akademija

- nauka i umjetnosti RS.
- Radovanović, S. (1997). *Škola i društvena sredina*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
  - Filozofskog fakulteta.
  - Rakočević, V. (2005). *Maloljetnička delinkvencija*. Vaspitanje i obrazovanje br. 3 str. 207 – 238.
  - Rakočević, V. (2005). *Prevenција zloupotrebe droga*. Vaspitanje i obrazovanje br. 1. str. 119 - 140.
  - Stanojlović, B. (1996). *Porodica i vaspitanje dece* : Beograd. Naučna knjiga.

## **BRIDGING THE GAP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL**

### **Abstract:**

This paper deals with the bridging the gap between family and school. There are no doubts of the great influence of school on all developmental segments of children, but also that parents' influence is the greatest. Parents influence is important in the way children perceive their own future, status in social environment. In the present context where rapid changes take place, parents tend to spend less and less time with their children which puts at risk the need for preservation of quality relations, good communication, trust and common goals. The role of school becomes more and more complex, the expectations from teachers and school are much greater than they used to be and it is necessary that parents, teachers and expert associates invest additional efforts to improve educational role of school. Illustration to this is Fulran's (1974) concepts of pedagogization of school institutions, especially primary schools. Đelpi (1978) gives interesting suggestions such as founding work group of social environment and school. According to him the school would provide seminars and begin resolving school problems. Models of cooperation between parents and school are proposed such as schools for parents, libraries for parents, parents work groups, work groups of parents on school level or from several schools and counselling centres for parents. Active participation of parents in schools should contribute to improving relations within family itself and empowerment of educational role of school and family environment.

**Key words:** family, school, cooperation, students, pedagogy, psychologists, teachers.

Желимир Ж. ДРАГИЋ<sup>1</sup>  
Славиша В. ЈЕЊИЋ<sup>2</sup>

**ПОЧЕТНО ОПИСМЕЊАВАЊЕ И УПОЗНАВАЊЕ ПРИРОДНЕ И  
ДРУШТВЕНЕ СТВАРНОСТИ У ОКВИРУ ДРУШТВЕНИХ  
ТОКОВА И НАУЧНИХ КОНЦЕПЦИЈА**

Што гођ људи на овоме свијету измислили,  
ништа се не може упоредити с писмом.  
Вук Стефановић Караџић

**Резиме:**

Развојни ток праксе и концепција почетног читања и писања и упознавања природне и друштвене стварности био је веома дуг, успорен и противурјечан, а разлози за то били су: разноликост методичких мисли, кључни домети и преломни моменти у оквиру научних концепција. Рад садржи резултате интердисциплинарног метатеоријског анализирања, компарације и генерализације научних сазнања и стручно-методичких импликација о промјенама концепата, програмских садржаја и начина почетног описмењавања дјецe, младих и одраслих и њиховог упознавања са природним и друштвеним окружењем у оквиру динамичних и противрјечних тоталитарних и транзицијских друштвених токова. Такође су образложене околности и настојања теоретичара и практичара за конституисање Методике наставе почетног читања и писања и Методике наставе природе и друштва у склопу модерних интрадисциплинарних и интердисциплинарних научних позиција и међузависности.

**Кључне ријечи:** почетно описмењавање, упознавање природне и друштвене стварности, методика, друштвени токови, научне концепције.

---

<sup>1</sup>Мср Желимир Ж. Драгић, виши асистент Филозофског факултета у Бањој Луци

<sup>1</sup>Др Славиша В. Јењић, доцент Филозофског факултета у Бањој Луци



### Настанак писама и почеци писмености

Идеје о побошљавању квалитета почетног описмењавања постојале су од када су се појавили: самоучко описмењавање, самоучко учитељство, прво писмо, индивидуално обучавање писмености, прве школе и облици наставе. Писмо је најзначајнија тековина цивилизације и културе, највиши домет људског духа, његове свијести и проналазачке моћи. Представља систем графичких знакова (графема) којима се биљеже ријечи и реченице које означавају мисли и смислене поруке које треба чувати од заборава и пренијети другима. Дакле, писмо је графичка форма језика (Kolundžić, 1957). Захваљујући писму и књизи наша сазнања су се вишеструко увећавала и давала снажан подстицај и залет у напретку свјетске цивилизације и културе (Ераковић, 2003). Стварању садашњег писма као система слова или графичких симбола претходили су претписмовни мнемोगрами и пиктограми (цртежи и слике расположења) употребљавани још у времену првобитне и родовске заједнице. Наука која се бави изучавањем писма зове се палеографија.



Слика 1: Пиктограми

То и није било писмо у данашњем смислу овог термина, мада је служило преношењу порука. Историчари писмености помињу још три развојна облика писма, и то:

1. идеографско писмо (у којем су се ријечи и мисли обиљежавале одговарајућим графичким симболима),
2. слоговно (силабичко) писмо (у којем су слогови обиљежавани графичким знацима) и
3. фонетско писмо (у којем су обиљежавани гласови или звукови и њихове групе, што је било могуће само у језицима (као што је наш) гдје се слогови повезују самогласницима (Илић, 2013). Етнографи су трагове прве писмености пронашли код најстаријих цивилизација. Најстарији развијени начин записивања људских мисли је везивање чворова, тзв. кипуи. Најновија археолошка истраживања показују да су се слова, читање, писање и разговор о прочитаном учили у најстаријим школама које су постојале око 3.500 година старе ере у

Сумеру. Писало се на глиненим плочицама или таблицама, па је школа називана „кућа таблица”, а учитељ умиа. Кориштено је клинасто писмо (Илић, 2013). Сумери су имали прве развијене писарске школе у којима се углавном учио језик (другачији од онога којим су дјеца говорила у својим домовима), односно читање и писање на глиненим плочицама (Pribišev Beleslin, 2016). Клинасто писмо је изгледало „као да су птице трчале по мокром пијеску“ (Kolundžić, 1957, str. 163).



Слика 2. Клинасто писмо

Кинези су имали писмо са око 30.000 знакова, док су Индуси учили читање из светих књига (Веда). Посебно сликовно писмо – хијероглифе користили су Стари Египћани. Називали су га „уклесани знаци“. За разлику од клинастог писма египатско писмо је сачувало много више свог оригиналног пиктографског квалитета и постало једино писмо у историји које се у потпуности заснивало и ослањало на симболику. Ти симболи су изражавали универзалне и ријечима неописиве функције, тајне и идеје (Knežević Florić, 2000).



Слика 3: Хијероглифи

Свештеници (рабини) обучавали су дјецу Јевреја да читају вјерске књиге и да пишу по папирусним свицима. Наши преци, Стари Словени, донијели су фигуративно писмо под називом „црте и резе”.



Слика 4: Црте и резе

И до данас нису откривени поуздани историјски извори на основу којих би се дознало којим педагошким поступцима и методама је учено фигуративно писмо. Долазећи у додир са европском културом и под утицајем хришћанства словенска племена на овим просторима започела су са организованим облицима описмењавања (организовањем првих облика наставе) (Бранковић, 1998). За европску културу посебно је било значајно феничанско писмо. Преузели су га и прилагодили Грци, а од њих се ширило у два правца: према Римском царству гдје се формирало као латинично писмо и према територији Старих Словена (старословенско писмо Њ глагољица). Историчари истичу да су они из своје прапостојбине донијели писмо „црте и резе”. Сматра се да Словени у паганском периоду нијесу имали своје писмо. Крајем VIII и почетком IX вијека словенске ријечи биљежили су комбинацијом знакова из писма Грка и Римљана. У IX вијеку (863. године) Константин-Ћирило из Солуна допунио је грчко писмо (источногрчку азбуку) појединим словима и тако је створена глагољица (састојала се од 38 знакова).

|   |     |            |   |     |             |   |     |                 |   |     |         |
|---|-----|------------|---|-----|-------------|---|-----|-----------------|---|-----|---------|
| а | ⲁⲓ  | а, 1       | и | ⲠⲠⲚ | је, 30      | е | ⲒⲒ  | слово, 200      | џ | ⲒⲒⲒ | зело, 6 |
| в | ⲂⲂ  | буки, 2    | к | Ⲛ   | кво, 40     | з | ⲒⲒⲒ | трад, 300       | џ | ⲒⲒⲒ | и?, 10  |
| г | ⲒⲒⲒ | види, 3    | л | ⲒⲒⲒ | људи, 50    | д | ⲒⲒⲒ | шћ, шт, шћ, 800 | џ | ⲒⲒ  | јур     |
| д | ⲒⲒ  | глаголе, 4 | м | ⲒⲒ  | мислите, 60 | џ | ⲒⲒ  | ук, 400         | џ | ⲒⲒ  | и, јет  |
| е | ⲒⲒ  | добро, 5   | н | ⲒⲒ  | наш, 70     | џ | ⲒⲒ  | фрт, 500        | џ | ⲒⲒ  | от, 700 |
| ж | ⲒⲒ  | је, 30     | о | ⲒⲒ  |             | џ | ⲒⲒ  | хир, 600        |   |     |         |
| з | ⲒⲒ  | јест, 6    | п | ⲒⲒ  |             | џ | ⲒⲒ  | ци, 900         |   |     |         |
| и | ⲒⲒ  | животи, 7  | р | ⲒⲒ  | он, 80      | џ | ⲒⲒ  | чвр, 1000       |   |     |         |
| ј | ⲒⲒ  | земља, 9   | с | ⲒⲒ  | покои, 90   | џ |     |                 |   |     |         |
| к | ⲒⲒ  | и, 20      | џ | ⲒⲒ  | рци, 100    | џ | ⲒⲒ  | ша              |   |     |         |

Слика 5: Глагољица

Константин се сматра оснивачем словенске писмености, а његово писмо постало је основа азбучног писма Источних и Јужних Словена. Ћирилови ученици Њ Климент и Наум Охридски касније су створили ново писмо по угледу на грчко и назвали га ћирилицом, у знак сјећања на свога

учитеља Ћирила. Мада, неки историчари језика истичу да је ћирилицу створио непознати ученик Ћирила и Методија. На основу досадашњих историјских сазнања прву школу код словенских народа основали су Климент и Наум у Охриду, у којој се школовао искључиво свештенички кадар. За даљи развој писмености било је потребно усавршавање првобитног словенског писма (глагољице) у смислу њеног преобликовања у ћирилицу као општег писма Срба, Бугара, Руса и Македонаца. Код нас први писани историјски извори чијом анализом се могу проучавати први облици и начини описмењавања датирају од X вијека. У средњовјековним (најчешће црквеним) школама обука у почетном читању вршена је на текстовима писаним на старословенском (односно црквенословенском језику). Црквене књиге су преписиване руком, а почетно писање се учило на првим варијантама ћирилице (Илић, 2013). Отварањем првих штампарија и штампањем првих књига (а нарочито првих буквара) почетно описмењавање постаје знатно лакше и ефикасније.

#### **Од клинастог писма и хијероглифа до истраживачко-иновационе наставе почетног читања и писања.**

Многи филозофи, педагози, дидактичари и други мислиоци који су у свом опусу изучавали васпитање, образовање и наставу, нијесу заобилазили проблеме почетног описмењавања. Прве идеје о почетном описмењавању датирају још из античког доба. Тада је Сократов ученик, филозоф Платон, захтијевао да дјечаци и дјевојчице са седам година похађају државне школе и да кроз различите игре, гимнастику, музику и рачунање, уче читање и писање. Платонов сљедбеник, филозоф Аристотел, истицао је нарочиту важност читања и писања за развој човјека и просперитет државе. Истицао је да дјеца треба да уче називе слова по редосљеду, а затим да памте њихов облик. Познати римски филозоф и педагог Квинтилијан анализирао је процес почетног описмењавања и дошао до закључка да је истовремено учење и имена и форме сваког слова најефикаснији метод учења. Током средњег вијека није остварен значајан напредак у педагошко-дидактичким схватањима, нити у побољшавању ефикасности наставе почетног описмењавања, јер је и даље већина људи била неписмена. У ријетким случајевима остваривано је самоучко описмењавање. У периоду раног феудализма било је карактеристично описмењавање појединаца у манастирским, парохијским и другим црквеним школама у којима је припреман свештенички кадар. Резултати вишегодишњег (претежно механичког) учења текстова били су слаби, јер је у процесу таквог описмењавања преовлађивало читање одломака, усмено излагање (изговарање) прочитаног од ријечи до ријечи и механичко преписивање рукописних текстова, а рјеђе је практикована репродукција прочитаног својим ријечима и исписивање сопствених мисли (Илић, 2013). Радикалније захтјеве у доба хуманизма и ренесансе постављали су Франсоа Рабле, Мишел Монтењ, Томас Мор, Томазо Кампанела и други ствараоци,

али ни тада није било омогућено стварање нових концепција наставе почетног читања и писања. Међутим, у учењима Јана А. Коменског налазе се нови приступи настави почетног читања и писања. Он је посебну важност придавао школском предмету „читање и писање”, а залагао се за универзални метод почетног описмењавања којим би се упоредо учило читање слова и њихово писање, јер се „за букварце не може замислити бољи поступак или привлачност него кад им дајемо да уче слова пишући“ (Коменски, 1967, стр. 143, према: Илић, 2013, стр. 36). Касније су се развиле двије концепције (упоредног и одвојеног) читања и писања које су имале своје заговорнике.

Занемаривање старих и увођење ефикаснијих метода у наставу почетног читања и писања било је главна компонента вишевијековних настојања да се унаприједи квалитет праксе почетног описмењавања и развије методика овог темељног подручја наставне дјелатности. Метода срицања потиче још од старих Грка и Римљана, а понегдје је примјењивана све до половине XIX вијека. Још дуже задржале су се: Жакотова метода, метода гласања, слоговна (силабичка) метода, метода природних (нормалних) гласова, фонографичка метода, метода нормалних реченица и метода нормалних ријечи, које се данас не примјењују. Методичаре и учитеље најчешће је привлачила гласовна метода. Постоје мишљења да ју је у наставу први увео Иклазамер, назвавши је методом зглашавања. Творац нашег књижевног (стандардног) језика и реформатор писма, Вук Стефановић Караџић, примјенио је у свом Буквару (1827) гласовну методу. Иако је није назвао овим термином, експлицирао је њену суштину у самом предговору. Вук је постао зачетник савремене методичке концепције наставе почетног читања и писања код нас, примјенивши гласовну методу у обради слова и слоговну методу у почетном читању која је послије све чешће примјењивана у изради буквара и почетнице, а и у непосредном наставном процесу. Поједини методичари читање слогова схватили су као варијанту глобалне методе (остале варијанте су: читање ријечи, реченице, дужег текста). Глобална метода значила је напредак у методичком поступку читања са разумијевањем смисла и суштине прочитаног, а помоћу ње у настави ученици су читали говорну цјелину (најчешће ријеч, али у неким варијантама и реченицу, па и више њих), без икакве анализе и синтезе. Усавршавањем методе нормалних ријечи крајем XIX вијека настала је гласовна аналитичко-синтетичка метода која своје поријекло (посредно) има у Жакотовој методи. И његову методу поједини методичари звали су аналитичко-синтетичком методом (Илић, 2013).

Усавршавање појединих поступака у оквиру ове методе настављено је у XX вијеку. Настојале су се превладати слабости и аналитичких и синтетичких метода, као и негативна обиљежја глобалне методе. Узимањем њихових најбољих методичких вриједности створена је ова метода. Примјеном аналитичко-синтетичке методе полази се од анализе мисаоно-логичке говорне и текстуалне цјелине (текста, реченице) на њене елементе (глас, слово),

а затим се ти елементи повезују (синтетичким путем) у нове ријечи и друге цјелине (реченице, више њих). На тај начин се истовремено схвата смисао и упознају елементи говорног и писаног језика.

Ова метода са монографским поступком у обради слова примјењивана је деценијама у нашим школама, а ни данас није сасвим занемарена и заостављена. Било је покушаја да се овај поступак замијени разним варијантама групне обраде слова. Прве критике монографског поступка у обради слова, у конципирању буквара и реформни покушај увођења поступка групне обраде слова учинио је послјије Првог свјетског рата Александар Марић, али због конзерватизма учитељског кадра и несхватања потребе за осавремењавањем наставе почетног описмењавања, овај покушај убрзо је пао у заборав (Илић, 2013). За практичну примјену групне обраде слова у почетном описмењавању нарочито су се залагали напредни практичари Димитрије Чипчић и Јелена Миоч, који су почетком друге половине XX вијека покушали дати основна теоретска образложења својих покушаја. Поборница групне обраде слова, истакнута београдска учитељица Јелена Миоч, наставила је да испитује и усавршава поступке у настави почетног читања и писања. Одустала је од групне обраде слова и током двије школске године практично је развила комплексни поступак у усвајању слова, почетном читању и писању. Тим поступком дјеца истовремено усвајају и шчитавају сва слова. Не полази се ни од гласа ни од слике ријечи, већ од садржаја смисла ријечи и реченица које се графички представљају на словарици. На тај начин слова и ријечи не представљају апстрактан циљ учења, већ средство изражавања мисли доживљених, прерађених и замишљених садржаја. Учитель показује истовремено сва слова на разредној словарици а ученик по самоизбору учи слова која до тада није научио. Слова која познаје ученик већ шчитава у ријечима. Експерименталним истраживањем образовно-васпитних ефеката овог поступка у односу на монографски поступак, Мухамед Мурадбеговић је научно потврдио вриједности комплексног поступка. Његов буквар и почетница израђени по комплексном поступку били су седамдесетих и осамдесетих година XX вијека у употреби у једном броју основних школа у Босни и Херцеговини. Међутим, већи број учитеља се и даље одређивао за кориштење буквара и почетнице по групном поступку, јер су просвјетне власти дозвољавале могућност избора једног од ова два поступка у оквиру гласовне аналитичко-синтетичке методе.

Касније је Јелена Миоч наставила да усавршава овај поступак са својим сарадницима, припремајући почетнице, сликовнице и илустроване словарице, диференциране задатке и приручнике за учитеље разних измијењених и допуњених издања, обучавајући учитеље на многобројним семинарима. Анализом резултата методичких истраживања током посљедњих деценија може се доћи до закључка да теорија и пракса наставе почетног читања и писања готово и нијесу имале квалитативни успон послјије шездесе-

тих и седамдесетих година XX вијека, односно последице појаве комплексног поступка учитељице Јелене Миоч, Мурадбеговићеве научно-експерименталне верификације тог поступка и тадашњих буквара и почетница у оквиру овог методског поступка. Исто тако, може се запазити да су садашње концепције почетног читања и писања у нашој школској пракси (у већини случајева) по научној утемељености и инвентивности можда и иза ондашњег нивоа (Илић, 2013). Зато су поједини иновативни покушаји за унапређењем у овој сфери занимљиви и значајнији. Концепт савремене истраживачко-иновационе наставе (почетног) читања и писања има новија парадигматско-методичка полазишта изведена из инвентивних практичних остварења и научних истраживања. Један такав концепт наставе почетног читања и писања код нас развио је Миле Илић. Такав концепт заснива се на савременим операционализованим и функционално повезаним педагошко-дидактичким, психолошким, елементарно лингвистичким, методолошким и методичким сазнањима која омогућују креативно испољавање учитеља и напредак сваког ученика у почетном описмењавању у складу са њиховим могућностима.

### **Почетно описмењавање у оквиру друштвених токова и научних концепција**

Развојни ток праксе и концепција почетног читања и писања био је веома дуг, успорен и противрјечан. Примјењујући различите критеријуме периодизације у први план можемо ставити поједине компоненте и аспекте методичке мисли и праксе почетног читања и писања и утврдити битне домете, преломне моменте и етапе у њиховом развојном току.

„Према настанку и развоју писма и реформи језика, разликујемо периоде:

- 1) Самоучко учење писма у старим цивилизацијама (клинасто писмо код Сумерана, сликовно писмо или хијероглифи код Египћана...) и наших предака-Старих Славена (фигуративно писмо „црте и резе”), што траје од првих почетака описмењавања у старој ери до IX вијека нове ере;
- 2) Претежно индивидуално самоучко поучавање у манастирским и црквеним школама у усвајању глагољице (сликовне азбуке) и наше старе (црквенословенске) азбуке и у читању и преписивању текста на црквенословенском језику, а касније и у писању, што траје од IX до прве половине XIX вијека;
- 3) Све чешће стручно (учитељско) поучавање у коришћењу нашег новог писма (реформисане Вукове азбуке, са словима ћирилице) и у читању и писању текста на књижевном (стандардном) народном језику, што траје од прве половине XIX вијека“ (Илић, 2013, стр. 42-43).

Када се критериј за периодизацију узме кључна метода усвајања слова и савладавања технике и логике читања (што је и централна компонента ове методике), долазимо до сљедећих оријентационих периода:

- „1. самоучко описмењавање уз покушаје и погрешке у уочавању и запамћивању слова и њиховом повезивању у ријечи и уз повремено самоучко поучавање, што траје од првих почетака описмењавања у старој ери до IX вијека нове ере;
2. доминација срицања слова у оквиру појединих аналитичких или синтетичких метода учења почетног описмењавања која траје од IX до XIX вијека, а у појединим случајевима и у XX вијеку;
3. покушаји афирмације шчитавања гласова у ријечи односно гласовне методе (иако се и даље масовно задржава срицање), који датирају од почетка XVI вијека;
4. примјена глобалне методе у земљама са етимолошким правописом и гласовне аналитичко-синтетичке методе посебно погодне у нашим крајевима гдје се (послије Вукове реформе језика и писма) примјењује фонетички правопис, и траје до краја XIX вијека и током XX вијека са фазама:
  - а) доминација монографске обраде слова, што траје до 60-их година XX вијека, а у неким крајевима нашег језичког подручја све до данас, с тим што се сада комбинује са групном обрадом слова;
  - б) почеци групне обраде слова Њ први такав покушај био је у трећој деценији XX вијека, а остали почетком друге половине тога вијека, а крајем XX вијека се може сматрати доминирајућим,;
  - в) стварање и експериментално Њ научна верификација комплексног поступка у усвајању слова, читања и писања (почетком шездесетих година XX вијека) и његово усавршавање до краја XX вијека, уз повремено повећавање и смањивање броја учитеља који га примјењују“ (Исто, стр. 43).

Према доминирајућим методским поступцима почетно описмењавање развијало се од мукотрпног опонашања учитеља, самоучке хеуристике, примјене нерационалне и оптерећујуће методе срицања, преко разних варијанти аналитичких и синтетичких метода до глобалне методе и ововремене гласовне аналитичко-синтетичке методе са три поступка: монографским, групним и посебно значајним (експериментално валоризованим) комплексним поступком, као најплодоноснијом методичком иновацијом. Као што се може уочити, ова периодизација је условна и само приближно могућа, јер су се застарјеле методе и поступци почетног описмењавања масовније задржавали и послје проналаска нових метода и методских поступака. Конзерватизам и отпори према новинама у настави и учењу највише су укоријењени управо у почетном читању и писању, па се због тога наведени периоди у ве-



ликој мјери преклапају. У цјелини посматран, развојни пут праксе и теорије почетног описмењавања кретао се од самоучке писмености, преко доминације појединих аналитичких и синтетичких метода и кориштења наших првих буквара, многих наредних буквара и почетница, до афирмације гласовне аналитичко-синтетичке методе са једним од три методска поступка (монографским, групним и комплексним) и моделовања модерне научно утемељене истраживачко-иновационе наставе почетног читања и писања.

Почетно описмењавање је, с обзиром на едукаторе, прешло пут од дјеловања самоучких учитеља, писмених робова, свештеника, занатлија, трговаца, пензионисаних официра, до квалификованих учитеља, наставника и професора разредне наставе. „Током историјског развоја усавршавани су извори стицања почетне писмености. Развојна нит кретала се од учитељевих фонемских и графемских демонстрација, преко вјерских књига, писменица, пјесмарица, буквара, почетница, читанки, до савременог описмењавајућег софтвера. Побољшана су и модернизована техничко-технолошка помагала, наставна средства и дидактички материјал у почетном описмењавању, почев од оштрих предмета друге намјене, коре на дрвету, дасака, таблица, писаљки, билешки, преко словарица, креде, табле, каменчића, штапића, зрна житарица, конца, намјенског дидактичког материјала до модерних хардвера. Све ове и друге компоненте и елементи вишевијековног развојног тока обучавања у описмењавању (па и варијанте и издања буквара) резултат су домета наставних искустава, методичке мисли и научно (дидактички, психолошки и елементарно лингвистички) утемељених методичких концепција. Давнашњи буквари на црквенословенском и српском језику имају изузетну националну културно-историјску вриједност, те их треба изучавати и убаштинити у позитивно методичко наслеђе као саставни дио националне историје педагогије. Историјско-методичка проучавања културолошко-педагошки су значајна, али њихови резултати не могу нарочито помоћи у рјешавању све сложенијих проблема праксе и теорије почетног читања и писања у условима садашњих и будућих цивилизацијских промјена“ (Илић, 2013, стр. 45). Савремени методичари нијесу публиковали цјеловитија дјела (монографије и студије) о историјско-развојним токовима методике наставе почетног описмењавања. Обрађивали су актуелне проблеме постојеће наставне праксе. Током друге половине XX вијека већина њих обрађивала је савремена питања наставе почетног описмењавања у засебним поглављима Методике наставе матерњег језика разредне наставе или у оквиру приручника за учитеље и студенте учитељског студија, док су научне монографије и методике наставе почетног читања и писања били усамљени примјери научних креација.

### **Упознавање природне и друштвене стварности у оквиру друштвених токова и научних концепција**

Упознавање природе за човјека је одувijek било важно и не може се посматрати од одређеног времена, већ искључиво кроз укупан развој човјека као свјесног бића. У далекој прошлости, за дјецу, али и човјека тог времена, било је најважније упознати окружење у којем се живи. Познато је да су знања преношена са генерације на генерацију, а смисао таквог преношења знања био је упознавање природног окружења како би се могли сналазити у природи (ловити и обезбиједити храну). Међутим, како су знања преношена са генерације на генерацију, тако су она постајала обимнија, а истовремено и кориснија. Писање, рачунање и слично није било познато, а за тим није било ни потребе. У даљем развоју човјека налазимо прве писане трагове и слике (слике у пећинама). Кључну улогу у стицању знања о природи имало је лично искуство или искуство старијих, које је уједно било значајно и за опстанак врсте. Како је човјек упознавао природу и појаве у њој, тако је временом почео и да је користи. Поред коришћења биљака и животиња у исхрани човјек почиње да припитомљава животиње и да их гаји. Слично је и са разним биљним врстама. Људи су почели да узагајају биљке које су им корисне, првенствено у исхрани. „Први подаци у литератури забиљежени о гајењу животиња потичу из 1100. године прије нове ере из Кине. Они су били претходница и почетак формирања савремених зоолошких вртова“ (Грдинић, Бранковић, 2005, стр. 13). У дугој људској историји било је потребно много времена како би се одређена сазнања постепено почела записивати. Тиме престаје епоха у којој су се знања преносила само усменим путем, а све што бива записано послужиће као основа за учење будућим генерацијама.

Познато је да се у античкој Грчкој јављају коријени многих наука. С тим у вези може се рећи да су „прва сређена знања и искуства о природи и друштву дали стари Египат и античка Грчка (од IV вијека прије наше ере)“ (Ждерић, Цекуш, Малешевић, Грдинић, 1996, стр. 13). Међу великим бројем филозофа тог времена, за изучавање природе посебно је интересантан рад Аристотела. Наиме, Аристотел је сакупио у једно дјело сва дотадашња сазнања о великом броју животињских врста, а у литератури налазимо да је описао приближно 500 биљних врста. „Сакупљач, описивач, истраживач природе и систематски сређивач знања из природних наука тог времена, прикупио је и обрадио преко 520 животињских врста, које је средио по групама. Сматра се да је он творац прве систематике“ (Ждерић, Стојановић, Грдинић, 1998, стр. 13). Период до античке Грчке карактерисало је упознавање природе на основу изворне стварности, а процес сазнавања одвијао се углавном на непосредном посматрању и доживљавању природе. Пропадањем античке културе до изражаја долази религијско, догматско учење. Дакле, они који су учили нису требали ништа провјеравати или доказивати. У таквом учењу није било напретка. Стога учење о природи није било важно.

Довољно је сјетити се да је Никола Коперник (1473–1543) дефинисао хелиоцентрични систем, а да је његово учење дуго било забрањено. Таква схватања нијесу одговарала религијским учењима и требало је проћи више од два вијека како би Коперниково учење било прихваћено од стране католичке цркве. Ипак, то указује на чињеницу да су се, иако забрањена, вршила изучавања природе. Паралелно са тим, период хуманизма и ренесансе (настао у XV вијеку) означава прелазак са старог у нови вијек. У том историјском периоду долази до промјена у поимању човјека и природе, а истовремено се мијењају и друштвени односи. У том периоду на просторима Балкана ширило се Османлијско царство. Мало се о томе говорило, али управо из тог разлога кренула су тражења нових путева према истоку (Кини и Индији). Из западне Европе било је несигурно ићи на исток преко Балканског полуострва па су тражене могућности одласка морским путем (бродовима). Све то је утицало на налажење „нових континената“, а то је значило и далеко већа знања о природи и Земљи. Човјечанство је тако дошло у ситуацију да уочи да Земља има облик лопте, да постоји више континената, да се Земља окреће око своје осе и кружи око Сунца, а као последица тога су многа нова научна сазнања.

И док су у свијету откриване многе научне чињенице, настајале многе грађевине, градови, тргови, улице, отварале се школе и универзитети, на нашим просторима владали су Турци. Овдашњи народ био је ускраћен за кретање напредку, а о постојању школа многи нијесу за живота ни чули. У каснијем периоду турске власти појављују се школе, али ученици нијесу могли много да науче. Тада се основа почетног читања искључиво односила на срицање, а упознавање природе (ако је и било) било је сведено на информације о којима су дјеца имала одређена предзнања и искуства. Прошло је пет вијекова до ослобођења од Османлија, а након њихове владавине долази власт Аустроугарске. Доласком аустроугарске власти стварају се бољи услови за школовање. Иако је то у односу на Европу и свијет било недовољно, чињеница је да су отворени нови школски објекти, више дјецe је похађало школе, а посебно је важно било школовање учитеља за рад у школама. Учитељи тада нијесу могли учити или подучавати дјецу вриједностима наше културе и вјере. „Школски рад је подређиван циљевима државне политике поробљивања слободољубивих народа. Префериране су, стога, стране културне вриједности, а занемаривана култура и историја наших народа“ (Илић, 1994, стр. 20). Иако је тако било, осјетио се нови приступ у описмењавању и упознавању природне и друштвене стварности.

Ослобађање од туђинске власти омогућило је већу слободу у развоју школа. У периоду између два свјетска рата биљежи се значајно повећање броја школа. Основне школе, углавном четворогодишње, отварају се и у мањим сеоским срединама. На тај начин стварали су се услови да већина дјецe похађа школу и да расте писменост. Основно образовање још увијек

није било обавезно, те су стога многи ученици похађали наставу једну или двије школске године. Уз све то створени су услови да млади људи одлазе у европске земље и ту се додатно образују. Био је значајан број оних који су отишли у Европу, а након стеченог образовања враћали се и били корисни за развој напредније педагошке мисли, културе, економије, па и политичких схватања у својој земљи. Истовремено је то омогућило да се прати и прихвати боља, квалитетнија и савременија организација школе и наставе.

### **Од изворне стварности, преко почетне стварне наставе, до наставе природе и друштва**

Познато је како данас изгледа организација наставе природе и друштва, а исто тако и како почиње прво систематично упознавање појава у природи и односа у друштву. Да би се достигао овај ниво било је потребно прећи дужи временски период. Наиме, прва сазнања су стицана на основу изворне стварности, касније је организована почетна стварна настава, да би данас у нашим школама постојао наставни предмет природа и друштво. Изворна стварност је увијек служила као основа за стицање знања о природи. „У настави природе и друштва изворна стварност, тј. учениково окружење заузима средишње мјесто као извор знања у настави“ (De Zan, 2005, str. 237). И данас је пожељно да се природа упознаје у природи, јер је прихватљивије да ученици посматрају појаве и дешавања управо ондје гдје се дешавају и онакве какве изворно јесу. Међутим, постоје извјесне разлике у примјени изворне стварности у настави данас и у прошлости. У даљој прошлости није постојала потреба да се познаје далеко окружење. Било је важно да се ученици (дјеца) упознају са окружењем у којем бораве. За неке даље просторе се није ни знало, а није постојала никаква потреба да се о томе учи или зна. Али, како је вријеме пролазило и како су се проширивала знања (о чему је претходно писано) јавила се потреба за квалитетнијим и системским учењем природе. Посљедице тога су, између осталог, увођење посебног наставног предмета и стварање наставних средстава (медија) који ће олакшати учење природе и окружења. Наставни медији су битни у упознавању природе, а користе се када нема могућности да се посматрају појаве у природи онда када се дешавају. На просторима Балкана уводи се наставни предмет почетна стварна и језична настава (Бањац, 2011) која се реализовала у I и II разреду основне школе. Истина, налазимо и другачије називе у литератури: почетна зорна настава, почетна стварна обука, стварна настава и слично. Већ од XIX стољећа преовладава мишљење да дјецу треба од почетка школовања упознавати с најједноставнијим предметима и појавама у природи и у друштву које дијете окружују. Наставни предмет у којем су дјеца I и II разреда стицала та знања представљао је припрему за праву, систематску наставу природописа, земљописа и повијести (Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963). Развој основних школа на просторима Балкана (углавном четворогодишњих)

нарочито је интензивиран у XIX и XX вијеку. Стога се може примјетити да се почетна стварна настава у те школе уводила одмах по њеном отварању. Она је уз наставу матерњег језика (или почетног читања и писања) и рачуна (математике) имала кључну улогу, с тим да су ученици и у настави матерњег језика упознавали природу на начин да су појаве у природи описивали, а потом се о њима причало, објашњавало и слично.

И у савременој настави матерњег језика, али и настави природе и друштва, ученици су често у прилици да описују појаве у природи. Ипак, садашње вријеме ствара потребу да поред упознавања ближе околине ученици у млађим разредима упознају прошлост, човјека, појаве у природи у цијелом свијету. То је и разумљиво јер савремени наставни план и програм захтијева много већа знања, савремена информациона технологија омогућава да се путем интернета упознаје ближа и даља околина, па и цијели свијет. Стални и брзи развој науке, технике и технологије захтијева да се врше модернизације у наставним плановима и програмима, осавременују извори знања, а врло често захтијева и реформе цјелокупног образовног система. Интересантна је реформа педесетих година XX вијека. „Код нас, пре реформе основне школе од 1959. године 'стварна настава' је била инкорпорирана у наставни предмет матерњи језик у I и II разреду“ (Ждерић, Цекуш, Малешевић, Грдинић, 1996, стр. 13). Наиме, овом реформом уводи се наставни предмет познавање природе и друштва који се реализује у разредној настави. Тачније, у три разреда изучава се природа и друштво, а у слjedeћем разреду је то настава познавања природе и познавање друштва. Сваки од наведених предмета реализује се два часа седмично. Послeдњом реформом основних школа у Републици Српској (почетком XXI вијека) у првом разреду ученици упознају завичај и околину у другачије организованом наставном раду. Настава се реализује кроз програмске садржаје Моје околине у три потподручја: активности за подршку социјално-емоционалног развоја, активности за подршку интелектуалног развоја и еколошке активности. У другом, трећем и четвртном разреду изучава се природа и друштво, а у петом разреду два наставна предмета-познавање природе и познавање друштва. Проблеми у реализацији почетне стварне наставе односили су се на ставове да се почетној стварној настави поклањало мало времена, обично толико да се ученицима предаје нешто знања из појединих методских јединица, јер се сматрало да то све ученици и сами знају. Учители су често били у убјеђењу да ученици знају садржаје као што су моја породица, моја околина, домаће животиње и слично, па се овим садржајима није давао одговарајући значај. Други проблем у реализацији почетне стварне наставе огледао се у недовољној методичкој оспособљености учитеља за реализацију ове наставе, усљед употребе лоше конципираних уџбеника и неадекватног стручног усавршавања. Није било адекватних уџбеника за ученике или приручника за учитеље којима би се користили у реализацији ове наставе. Сагледамо ли ове проблеме дола-

зимо до закључка да није било објективних могућности да се почетна стварна настава успјешно реализује. Крајем XIX вијека у Србији се јављају и пишу први употребљиви уџбеници који су углавном третирали биологију. Ђура Козарац је 1885. године написао Ботанику за ниже и више разреде основне школе, а Ботанику за ниже разреде осмислили су Јосип Пецић и Коста Црногорац (Панчићеви ученици). Нешто касније се појављује плодан аутор Живојин Јуришић, најмлађи Панчићев ученик. Почетком 1901. године Јуришић је написао Ботанику за више разреде средњих школа у тиражу од 100 примјерака (Ждерић, Стојановић, Грдинић, 1998). И други уџбеници који су штампани у то вријеме углавном су били малог тиража, дидактичко-методички лоше обликовани, а и сами аутори нијесу имали одговарајуће дидактичко-методичко образовање. Наставним планом и програмом у том периоду нијесу били прецизно дефинисани садржаји који ће се обрађивати у овој настави. То значи да су наставници сами одређивали садржаје учења, па сходно томе и исходе учења. Ипак, то је било вријеме које се данас у школама не може ни замислити. Све наведене потешкоће у реализацији почетне стварне наставе не могу се окарактерисати као потешкоћа у реализацији наставе природе и друштва данас (Свијета око нас, Моја околина). Данас учитељи, прије него што почну да раде у школи, изучавају методике сваког наставног предмета, а уз то имају могућност стручног усавршавања и праћења савремене стручно-педагошке и методичке литературе.

### **Завршна дискусија**

У овом раду приказано је да постоји одређена веза између почетног описмењавања дјецe (ученика) и почетног упознавања појава у природи и односа у друштву. Наиме, још у далекој прошлости најважнија сазнања до којих се требало доћи била су сазнања о природном окружењу. Међутим, у вријеме када су се та сазнања проширила јавила се и потреба да се биљеже или записују одређене појаве и процеси, што је довело до првих писама. Пиктограми, клинасто писмо и хијероглифи то потврђују. Прошло је много времена од првих стечених знања о природи, као и од појаве првих писаних трагова које је оставио човјек. Истовремено, школа има већ дугу традицију, а организовано образовање дјецe и омладине констатно се унапређује. Многобројна експериментална и неекспериментална истраживања, као и теоријска проучавања усмјерена су ка унапређењу васпитно-образовне праксе. Управо та истраживања су довела до примјене различитих метода почетног читања и писања, а како је у раду приказано, поједине методе су се дуже или краће задржавале у употреби, застаријевале и престајала је њихова примјена. Сигурно је да су оне тада одговарале времену и захтјевима који су били постављени. Слично се може закључити и када се посматра учење о природи кроз различите временске периоде.

Друштвени токови и различите педагошке концепције често су детерминисале садржаје учења, наставне стратегије, а и методе учења (поучавања). Садржаји из природе и друштва су добра основа за почетно описмењавање дјецe. Због тога је почетно читање и писање и почетно упознавање природне и друштвене средине потребно јединствено обрађивати и третирати у млађим разредима. Холистички приступ садржајима ова два наставна подручја омогућиће да ученици лакше савладају почетно читање и писање, а да истовремено уче о природи и окружењу у којем живе.

### Литература

- Бањац, М. (2011). *Основе наставе природе и друштва*. Бања Лука: Нове образовне иницијативе.
- Бранковић, Д. (1998). *Педагошко-историјске вриједности првог српског буквара Вука Стефановића Караџића*. Београд: Настава и васпитање, XLVII, 104-116.
- Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005). *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*. Бачки Петровац: Култура.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- *Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963)*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Ераковић, Т. (2003). *Калиграфија са методиком лепог писања*. Нови Сад: Будучност.
- Ждерић, М., Цекуш, Г., Малешевић, Ј., Грдинић, Б. (1996). *Методика наставе природе и друштва*. Нови Сад: Тодор.
- Ждерић, М., Стојановић, С., Грдинић, Б. (1998). *Познавање природе у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Илић, М. (1994). *Савремени токови у педагогији*. Бања Лука: Нови глас.
- Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Комесграфика.
- Кнежевић Флорић, О. (2000). *Praskozorje civilizacije i vaspitanje*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kolundžić, Z. (1957). *Historija pisama*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Pribišev Beleslin, T. (2016). *Matematičko obrazovanje i deca (Pedagoško-metodičke ideje i modeli kroz istoriju)*. Banja Luka: Grafid.

## INITIAL LITERACY AND LEARNING TO READ NATURAL AND SOCIAL REALITY WITHIN SOCIAL FLOWS AND SCIENTIFIC CONCEPTS

### **Abstract:**

This paper deals with development of practices and concept of teaching initial literacy, reading and writing and understanding of natural and social reality which is a long way to go, slow and contradictory for many reasons: different method theories, key findings and crucial moments within scientific concepts. Paper contains results of interdisciplinary metatheoretical implications of changes of concepts, curricula contents and models of teaching initial literacy of children, young and adults and their learning to read natural and social reality within the framework of dynamic and contradictory totalitarian and transitional social flows. The paper includes rationale of circumstances and efforts of theoreticians and practitioners for designing Teaching methods of initial teaching and writing and Teaching methods of science and society within modern intradisciplinary and interdisciplinary scientific positions and interdependence.

**Key words:** teaching initial literacy, learning to read natural and social reality, teaching methods, social flows, scientific concepts.





Nikola RAIČEVIĆ<sup>1</sup>

## STUPNJEVI VASPITNOG SISTEMA

### **Rezime:**

Ljudska jedinka rađa se bespomoćna, s predispozicijama, a učenjem i djelovanjem različitih faktora razvija se u socijalno biće, stiče znanja, sposobnosti i vještine te izgrađuje vlastito ponašanje neophodno za život u društvu.

Čovjek stalno uči i to ne samo u školi, već i van nje (porodica, vršnjaci, lokalna sredina, IC tehnologija, slobodno vrijeme). Dakle, čovjek se uvijek prilagođava normama i različitim životnim situacijama ili se ograđuje od istih. Individualne osobine pojedinca razvijaju se u društvenoj sredini u procesu interakcije s različitim socijalnim faktorima, činiocima socijalizacije.

U ovom radu napravljen je prikaz uticaja porodice, grupa vršnjaka i dječijih vrtića, ali isto tako i škole, IC tehnologije (savremenih tehnoloških sredstava), sistema slobodnog vremena, potrebe permanentnog obrazovanja, pa je drugim riječima, skiciran vaspitno-obrazovni uticaj na čovjeka od najranijeg doba pa do kraja života.

**Ključne riječi:** obrazovanje, porodica, vršnjaci, vrtić, škola, nastavnik, učenik, ICT, slobodno vrijeme, permanentno obrazovanje.

Čovjeka valja vaspitavati ako hoće da postane čovjek.

**Jan Amos Komenski**

---

<sup>1</sup>Mr Nikola Raičević, prof., JU OŠ „Radomir Mitrović”, Berane.

## Uvod

Često imamo priliku čuti da je čovjek društveno biće, da se čovjek uči dok je živ, zatim pojmove: permanentno obrazovanje, doživotno obrazovanje, profesionalna orijentacija itd. Sve upućuje na to da čovjek zaista uči dok je živ i da gledano hronološki već od malih nogu dijete usvaja, prihvata, uči, oponaša najprije od svoje porodice. Kasnije, s uključivanjem djeteta u vrtić i školu, dijete ulazi u jedan drugi, širi dio socijalizacije i tu je izložen i drugim faktorima uticaja: ICT, sredina, vršnjačke grupe i razni faktori u slobodnom vremenu. Život modernog čovjeka poprima pretežno uobičajene forme kroz koje prolaze svi: rađa se kao pripadnik uže porodice, onda odlazi u dječiji vrtić, zatim u osnovnu, pa u srednju školu. Paralelno s tim, izložen je djelovanju masovnih medija i (ICT) tehnologije, uže i šire socijalne sredine, vršnjačkih grupa, faktora u slobodnom vremenu. Na njega utiču i neformalne grupe i pojedinci s kojima dolazi u dodir. Većina ljudi po završetku srednje škole nastavlja dalje školovanje, zasniva radni odnos ili porodicu. Naravno, vaspitanje i obrazovanje se tu ne završavaju, već neprestano teku, kako teče i sam život. Ono je, jednostavno, permanentni proces. Svakako, čovjek uči živjeći, ali i živi učeći u procesu socijalizacije.

## Porodica

Velika je uloga porodice u vaspitanju ličnosti. Porodica je stub zaštite, ona je uvijek brinula o mladim generacijama, a naročito o djeci. Porodicu karakterišu ove osobine: ljubav, bliskost, radost, srdačnost i toplina. Dijete najviše vremena provodi sa svojim roditeljima i tu stiže zadovoljavanje osnovnih potreba □ ljubav, sigurnost, priznanje i sl.

„Dok dete ne pođe u vrtić ili školu, porodica je najvažniji faktor vaspitanja. Tu se postavljaju temelji buduće ličnosti, stiču početna uverenja, primaju prvi elementi znanja, formiraju voljne radnje, karakter i slično. A i kada dete pođe u školu i kasnije, dejstvo porodice ne prestaje“.<sup>2</sup> S obziroma na to da se čovjek rađa, živi i umire u porodici uticaj porodice na čovjeka primaran je tokom njegovog života.

U okviru primarne socijalizacije (gdje dominira porodica) dijete je uključeno u odnose porodične interakcije, ono prihvata pravila života u porodici, prihvata autoritet i saznaje o ulogama u porodici. „Nemački sociolog Diter Klesens (Dieter Claessens, 1971) sistematizuje strukturalne uslove zbog kojih se porodica pojavljuje kao neophodni, univerzalni i najuspešniji nosilac ili kako on kaže 'katalizator' u procesu socijalizacije... Da se takvo biće ne bi izgubilo neophodan mu je katalizator koji će omogućiti njegovo definitivno formiranje, koje istovremeno znači i određeno ograničavanje, tj. usmeravanje njegovih potencijala“.<sup>3</sup>

<sup>2</sup>Kostić, N. (2001): Sociologija ljudske zajednice, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 232.

<sup>3</sup>Milić, A. (2001): Sociologija porodice: kritika i izazovi, Čigoja štampa, Beograd, str. 238.

Porodični uslovi, dakle, odlučujući su za razvoj ličnosti. Nedostatak ljubavi u porodici na dijete može da djeluje negativno, tim prije što takvo dijete može da ispoljava agresivnost, nezainteresovanost, pasivnost i sl. O tome piše i Nikola Rot koji navodi: „Deca iz porodica u kojima postoji međusobno poverenje, ljubav i drugarski odnos i između roditelja samih i između roditelja i dece, verovatnije je da će biti odrasli ljudi sa pozitivnim osobinama (sa osećanjem nezavisnosti, sigurnosti u sebe, uravnoteženi, sa dobrim socijalnim kontaktima) nego što će to postati deca iz porodica u kojima su česti sukobi i razmirice, i u kojima nema dovoljno brige i ljubavi za dete“.<sup>4</sup>

Porodica uvodi dijete u socijalne i kulturne norme i obrasce ponašanja. Roditelji i ostali članovi porodice donose različita iskustva, dok se jedinka u porodici osjeća zaštićeno, što ima veliki značaj. Porodica usvaja sistem vrijednosti i na socijalizaciju ličnosti utiču i socijalne karakteristike porodice (veličina, sastav, zanimanje, stepen obrazovanja, mjesto boravka, uslovi života, zdravstveno stanje itd.). Dijete u porodici stiče vještine, navike, formira pogled na svijet, njeguje radnu kulturu, te razvija različite sposobnosti. „U porodici se stiče i trajno neguje svest o moralnim normama; razvijaju se moralna osećanja i neguje ponašanje i postupanje u skladu sa društvenim moralnim normama; izgrađuje se odnos prema društvenoj zajednici, odnos prema drugim ljudima i odnos prema samom sebi (moralno vaspitanje).“<sup>5</sup>

„Razume se, lični primer je najpogodniji. Autoritet porodice u očima dece je veliki. Zato je poželjno da roditelji budu aktivni građani u ravni svojih mogućnosti, da su dobro obavješteni i progresivno usmereni, da su saglasni u stavovima da pokazuju interesovanje za rad i razvoj dece, da su strpljivi i da istrajavaju u primerenim zahtevima. Sama činjenica da se čovek, po pravilu, rađa, raste, živi, stari i umire u porodici, govori o uticaju porodice na ličnost u toku celog života.“<sup>6</sup>

Pedagoški značaj porodice ogleda se u ophođenju roditelja među sobom i prema svojoj djeci, u kulturnim interesima, načinu ophođenja u konkretnim životnim situacijama, kao i u sticanju stabilnih iskustava ljudske solidarnosti. U porodici se razvijaju različite vrste vaspitanja: intelektualno, moralno, estetsko, radno te zdravstveno vaspitanje. Porodicu karakteriše srdačnost i bliskost, ljubav i simpatije, saučešće i radost. Toplina roditeljske ljubavi izaziva posebnu sigurnost i osjećanje radosti kod djece. S uzrastom je dijete sve privrženije roditeljskom domu. Zajednički interesi i savlađivanje teškoća jačaju veze porodice.

---

<sup>4</sup>Rot, N. (1975): Osnovi socijalne psihologije, ZUNS, Beograd, str. 119.

<sup>5</sup>Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): Školska i porodična pedagogija, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, str. 22.

<sup>6</sup>Kostić, N. (2001): Sociologija ljudske zajednice, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 232.

### **Grupe vršnjaka**

Druženje s vršnjacima kroz različite neformalne i formalne grupe ima značajno mjesto u svim fazama socijalizacije. Prva aktivnija uključivanja u igre s drugom djecom počinju sa oko navršenih 2 i po ili 3 godine. U grupi dijete uči, prilagođava se grupi, poštuje pravila igre, jednostavno, ono biva odbijeno ili prihvaćeno. Samim tim, dijete dobija prva priznanja ili osjeća prve strahove zbog neprihvaćenosti i odbacivanja drugih članova grupe. Najčešće nekad oni slabiji, mlađi, manje snalažljivi i sl., bivaju izbačeni ili isključeni iz igara. S druge strane, nekada veoma lako uključuju manju, mlađu djecu u grupe njihovi vršnjaci. „U ranom detinjstvu druženjem sa decom kroz igru odvija se međusobno upoznavanje, zajednička aktivnost i saradnja i afirmišu se osobine koje podstiču grupne odnose i grupnu pripadnost. Potreba da bude prihvaćen od druge dece razvija kod pojedinca osećanje sigurnosti i samostalnosti, sposobnost komunikacije i težnju za prijateljstvom i popularnošću.”<sup>7</sup>

Značaj iskustava koja se stiču u vršnjačkim grupama veoma su velika i značajna i ne mogu se nadomjestiti u porodici, i djeca tu stiču različite odnose, stepen drugarstva, solidarnosti, umiju da se ponašaju u grupi, jednostavno i kroz ovaj vid se socijalizuju. U periodu adolescencije kada se razvija lični identitet, zajedničke aktivnosti s vršnjacima utiču na ispoljavanje sopstvenih vrijednosti, stavova i sudova. Dječije vršnjačke grupe, „mogu imati čvršće ili labilnije međusobne odnose i različite forme (okupljanja): grupa koja se okuplja na određenom mjestu (ulica, trg, ugao i slično), grupa koja se okuplja u nekom lokalnu, bioskopu; grupa koju čine maloletni prestupnici i tako dalje“.<sup>8</sup>

Adolescent (onaj koji sazreva) je osoba „ekonomski zavisna, ali sa potrebom da se osamostaljuje i formira svoj lični identitet. On prolazi kroz fiziološke i anatomske promene, uspostavlja lični identitet, priprema se za odgovarajuće društvene uloge, razvija intelektualne kompetencije i usvaja širi pogled na društvo i svet u celini“.<sup>9</sup>

Na formiranje vršnjačkih grupa i razvoj prijateljstva u njima, utiče više faktora i to: personalni (uzrast, pol, osobine, izgled, ponašanje); socijalni (socijalni i ekonomski status, porodično porijeklo, interesovanja i sl.); i situacioni (veličina grupa, broj i vrsta komunikacije, uspjeh u aktivnostima i sl.). Pored navedenog, svakako da ima uticaja i posjedovanje određenih posebnosti (sportskih, muzičkih, motoričkih, verbalnih) koje će omogućiti veću naklonost ili bolji status u grupi. Vršnjački odnosi iz kojih proističu dječija prijateljstva su „značajni činioci u razvoju socijalne, kognitivne i socijalno-kognitivne kompetentnosti“.<sup>10</sup>

<sup>7</sup>Ivanović, S. (2003): Sociologija obrazovanja, Učiteljski fakultet, Jagodina, str. 250.

<sup>8</sup>Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): Školska i porodična pedagogija, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, str. 24.

<sup>9</sup>Stanulović N. Kapor (1988): Na putu ka odraslosti, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 47.

<sup>10</sup>Krnjajić, S. (1990): Dečja prijateljstva, Prosveta, Beograd, str. 123.

Pozitivna odlika vršnjačkih grupa je njihova osobenost da kod svojih članova razvijaju prijateljstvo, razumijevanje, povjerenje i intimnost koji se zasnivaju na poštovanju, povjerenju, i međusobnoj brizi. Naravno, vršnjačku grupu mogu karakterisati i neka socijalno nepoželjna obilježja, poroci, devijantna ponašanja... Takva vršnjačka grupa dobija štetno socijalno, a nekad i zdravstveno značenje. O ovom problemu postoji mnogo studija.

### **Dječiji vrtić**

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje omogućava djetetu susret s drugom djecom koja mu nijesu braća i sestre, ali je s njima u čestom kontaktu, u istom okruženju, i ponaša se kao i sva druga djeca u skladu s pravilima. Pored navedenog, dijete se susrijeće s odraslima koji nijesu članovi njegove porodice, koji mu nude slično onom što mu nude i roditelji – pomoć i zaštitu. Ciljevi predškolskog vaspitanja i obrazovanja su: „stvaranje uslova za život, igru i razvoj djece; razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvatanja sebe i drugih; razvijanje sposobnosti za dogovaranje, uz uvažavanje različitosti i učestvovanja u grupi; razvijanje sposobnosti prepoznavanja emocija i podsticanje emotivnog doživljavanja i izražavanja; njegovanje radoznalosti, istraživačkog duha, mašte i intuicije kao i razvijanje mišljenja; podsticanje jezičkog razvoja, kao vještine komunikacije stvaralačkog i kreativnog korišćenja govora; podsticanje doživljavanja umjetničkih djela i umjetničkog izražavanja; bogaćenje dječjeg iskustva kroz različite tipove aktivnosti iz svakodnevnog života; podsticanje tjelesnog i motoričkog razvoja; razvijanje samostalnosti, higijenskih navika i brige za zdravlje; razvijanje pozitivnog odnosa prema prirodi i zaštiti životne sredine“.<sup>11</sup>

Samim tim, dječiji vrtić kao okosnica predškolskog vaspitanja i obrazovanja postaje novi socijalni izazov. „Umjesto nekadašnje predstave o poželjnom okviru odrastanja djeteta, prvenstveno u porodičnom miljeu, a „po nuždi“ u društvenim institucijama ili drugim formatima vanporodičnog zbrinjavanja, danas predškolska ustanova postaje veoma poželjna, prirodna dopuna porodičnog vaspitanja.“<sup>12</sup>

Dječiji vrtić predstavlja svakako novu sredinu s veoma bogatim obrazovnim ishodima. Preporučuje se da porodice omoguće svojoj djeci boravak u vrtiću, čime će se djetetu pružiti bogatstvo raznovrsnih igara koje razvijaju koncentraciju, pažnju, maštu, kognitivne, fizičke sposobnosti i razvoj.

Zajednički cilj porodice i vrtića je što potpuniji razvoj djeteta – socijalizacijski, misaoni, saznajni, formiranje vještina i navika. I roditelj i vaspitač imaju jedan drugome da kažu o djetetu – o njegovim osobinama, snalaženju, saradnji, druženju itd.

---

<sup>11</sup>Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju („Sl. list RCG“, br. 64 od 28. novembra 2002, 49/07, „Sl. list CG“, br. 80 od 31. decembra 2010, 40/11) član 4.

<sup>12</sup>Novović, T., Mićanović, V., Maslovarić, B. (2014): „Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu“, br. 1, Uloga roditelja u predškolskom sistemu Crne Gore, str. 65.

## Škola

O školi kao instituciji vaspitanja i obrazovanja može se mnogo toga pisati i postoji mnogo literature o školi (od postanka škole, mijenjanja škole, životu škole u različitim društveno-ekonomskim epohama i sl.), pa sve do današnje savremene škole. U tom kontekstu, ovdje će biti riječi o školi kao jednom od glavnih stupnjeva vaspitnog sistema.

Po Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, osnovno obrazovanje i vaspitanje ostvaruje se u osnovnoj školi, obavezno je i besplatno za svu djecu uzrasta od šest do petnaest godina, bez obzira na pol, rasu, vjeru, socijalno porijeklo ili neko dr. svojstvo. Polaskom u školu dijete prvi put uočava razliku između rada i slobodnog vremena. Ono prihvata pravila koja vladaju u školi. Školu možemo posmatrati kroz njene dvije značajne funkcije: pedagošku (učenje djece u razvoju) i društvenu (društveni okviri, ciljevi, zadaci...). Pored navedenih funkcija, škola ima i dr. funkcije. Cilj obrazovanja ne smije biti više samo i isključivo usvajanje znanja i razvijanje vještina i navika. Taj cilj treba obogatiti onim što je stvarni život.

Shodno navedenom, a u skladu s predmetnom temom – Stupnjevi vaspitnog sistema, može se zaključiti da je škola jedan od najznačajnijih stubova vaspitnog sistema, sistem koji je zakonski utemeljen, uokviren i koji kao takav je obavezan za djecu. Kao vaspitni sistem u školi se:

- Razvija svijest o sebi, svojoj ličnosti, potrebama, mogućnostima;
- Razvija samopouzdanje;
- Uči i upravlja sopstvenim procesom učenja;
- Razvija osjećaj za odgovornost, samovrednovanje, samoocjenjivanje, samostalnost;
- Razvija sloboda za samostalno donošenje odluka;
- Razvija sloboda mišljenja, argumentacija;
- Razvija kreativnost, upravljanje emocijama, miroljubivo rješavanje sukoba;
- Razvija svijest o potrebi tolerantnog prihvatanja različitosti (stariji, mlađi, bolesni, drugačiji itd.);
- Razvija svijest o ponosu i osjećaju zadovoljstva.

Škola je mjesto na kome se obrazuje budućnost. U tom kontekstu najveću brigu o toj budućnosti pored svih nastavnika u osnovnoj školi pružaju najprije učitelji koji pet godina rade s jednim odjeljenjem, i oni su ti koji udaraju temelje za sav dalji rad i obrazovanje i vaspitanje učenika.

Uopšteno govoreći, škola ima najvidljivije oličjenje u nastavniku/nastavnici, bez obzira na to je li on u osnovnoj ili srednjoj školi. Isto tako, bez mijenjanja nastavnika/nastavnice, nema ni mijenjanja škole. No, ipak, škola kao vaspitni sistem veoma je važna za socijalizaciju učenika. „Ovu funkciju nije dovoljno posmatrati samo i isključivo iz aspekta dječjih druženja, prihvatanja i neprihvatanja,

interpersonalnih odnosa i slično. Tu funkciju škole moguće je shvatiti samo u kontekstu njene ukupne društvene funkcije... Za razliku od porodice, bitna funkcija škole sastoji se u upoznavanju stvarnih društvenih odnosa. U školi dete saznaje da u društvenim odnosima ne može očekivati ispunjenje svih zahteva, maksimalnu naklonost i pažnju, kao u porodici...Škola daje izuzetno značajan doprinos za osamostaljivanje deteta.“<sup>13</sup>



*Sl. 1. Škola – mesto na kome se obrazuje budućnost*  
(JU OŠ „Radomir Mitrović”, Berane)

Na kraju, da se zaključiti da je osnovna škola najjasniji segment školskog sistema, a to znači da ona osim ispunjavanja saznavnih, obrazovnih ciljeva, mora zadovoljiti i humanističke ciljeve.

### **IC tehnologija**

Kraj XX vijeka obilježen je prodorom komunikacijskih tehnologija u brojna područja rada, čime su se otvorile mnoge mogućnosti i put prema informacijskom društvu. Samim tim, naš vaspitno-obrazovni sistem i savremeno obrazovanje karakterišu dva procesa: multimedijalnost i interaktivnost. Multimedijalnost podrazumijeva korišćenje više medija u toku učenja, a interaktivnost da se u pedagoškom odnosu između nastavnika i učenika javljaju različita sredstva koja posreduju u njihovoj vezi. Samim tim, obrazovanje i vaspitanje je pod uticajem novih tehnologija, te se danas jako brzo šire i obrađuju informacije audio-vizuelnom i informatičkom tehnologijom.

---

<sup>13</sup>Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): Školska i porodična pedagogija, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, str. 46, 47.



U skladu sa navedenim, obrazovanje danas ima između ostalih i sljedeće zadatke: da modernizuje obrazovni proces koristeći sve mogućnosti informatičke tehnike, da obezbijedi drugačiju ulogu nastavnika koji koristi savremenu tehniku, a to se može postići razvojem softvera i raznovrsnih didaktičkih materijala. Nesumnjivo je da primjena različitih sredstava IC tehnologije omogućuje individualizaciju obrazovanja i nastavnu aktivizaciju učenika, prilagođavanje programa individualnim sposobnostima i fleksibilno produžavanje sticanje znanja tokom života. Sigurno je da će ovim samo najavljuje didaktički odgovor na pitanja odnosa didaktike i novih tehnologija učenja i poučavanja na bazi primjene informaciono-komunikacionih tehnologija u savremenom procesu obrazovanja, odnosno u poučavanju i učenju. Digitalni sadržaji, online usluge, digitalna televizija, hipermedijalni programi, mobilna telefonija i dr. sadržaji dio su informaciono-komunikacijskih usluga, i samim razvojem tehnologije, evidentan je i uticaj iste na učenike, njihovo učenje i poučavanje odnosno na cjelokupno obrazovanje. „Obrazovanje je pred sasvim novom situacijom da se neposredni izvori znanja koji se koriste svakodnevno, nađu na stolu, u domu i u školi, čak i na svakom drugom mjestu na kojem se učenik nalazi. Da se stave na raspolaganje djetetu, učeniku, mladom čovjeku ma gdje on bio, pa i bez prisustva nastavnika. To opominje da su se uslovi, ambijent, sredstva i način učenja bitno promijenili i da će uskoro prerasti u sasvim nove oblike organizacije učenja. Pitanje je da li su se i nastavnici promijenili i nijesu li oni elemenat koji otežava primjenu novih mogućnosti, u nastojanju da što duže opstaju na klasičnim oblicima poučavanja?“<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>Šehović, S., Raičević, N. (2013): Nastava budućnosti – Između tradicionalne didaktike i novih tehnologija učenja i poučavanja, Prosvjetni rad, br. 18, Podgorica, str. 11.



Sl. 2. Učionica - informatički kabinet

Iz svega navedenog, nesporno je da je veliki uticaj novih tehnologija kako na učenika, tako i na nastavnika, te da je potrebno uskladiti tehnologije s didaktikom kako bi poučavanje i učenje bili u skladu s fenomenalnim iskoracima u učenju primjenom novih tehnologija.

#### **Slobodno vrijeme**

Imajući u vidu brzi tempo života koji nameće porodica, škola, razvoj nauke, tehnike i tehnologije i sve umnoženije potrebe savremenog čovjeka, slobodno vrijeme i rad imaju takav odnos da su dva nužna ali suprotstavljena društvena pod-sistema. Za mlade je jako važno slobodno vrijeme koje oni vide kao vrijeme bez obaveza. „Nesporna je činjenica da su rad, slobodno vrijeme i potrošnja značajni činioci vaspitanja i obrazovanja. Ovi činioci imaju uticaja na decu i omladinu, na ljude u mladosti i na ljude i zreloom dobu.”<sup>15</sup>

Slobodno vrijeme zasigurno danas omogućava: razvoj učenikove ličnosti, rekreaciju, odmor, zabavu, razonodu, samostalnost itd., pa samim tim utiče na socijalizaciju učenika.

---

<sup>15</sup>Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): Školska i porodična pedagogija, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, str. 30.

Sasvim je izvjesno da se u slobodnom vremenu uočavaju materijalne i socijalne nejednakosti, te da se stiču značajna iskustva po pitanju slobode izbora kako stvari (potrošnja), tako i ljudi – u našem slučaju djece (druženje, socijalizacija, vršnjačke grupe...), te je značajno da se slobodno vrijeme iskorišćava na pozitivan, odmjeren, usklađen način, čime se ne bi učenik došao u situaciju, što danas nažalost i postoji, da dovede sebe i druge u opasnost zbog različitih negativnih pojava u društvu.

Kako razliku između rada i slobodnog vremena dijete upoznaje s polaskom u školu, to slobodno vrijeme danas dobija sve veći značaj ali i veću odgovornost. Slobodno vrijeme jeste lična stvar pojedinca, ali danas je na školi velika uloga i odgovornost da preko nastavnih planova i programa, te godišnjim programom rada škole, nastave te organizacije pravilnog iskorišćavanja slobodnog vremena kroz različite vidove slobodnih aktivnosti – vannastavne aktivnosti (sportske, kulturne, umjetničke i dr.) doprinese da učenik na pravilan, odgovoran, pametan način iskorišćava slobodno vrijeme čime stiče zadovoljstvo i razvija pozitivne osobine koje prijaju i njemu i drugima.

### **Permanentno obrazovanje**

Opšte je poznato od najstarijih vremena da život predstavlja neprekidno učenje, to se pod permanentnim obrazovanjem podrazumijeva obrazovanje tokom cijelog života. Permanentno obrazovanje i učenje proizvod je razvoja ljudskog društva i njegove kulture i sve savremene strategije obrazovanja temelje se na načelu permanentnog (cjeloživotnog) obrazovanja. „Trebalo ostvariti uslove da obrazovanje tokom čitavog života postane realna mogućnost svih građana. Povezivanjem formalnog i neformalnog obrazovanja povezuju se i prožimaju obrazovni sadržaji i organizacioni modeli, što uključuje i jednaka prava u procesu obrazovanja. U cilju stvaranja uslova za permanentno obrazovanje mora se postići kvalitetniji nivo koordinacije na lokalnom, nacionalnom ili internacionalnom nivou, te veća fleksibilnost i prilagođavanje potrebama rada i utvrđenim standardima obrazovanja“.<sup>16</sup>

Razvojem već pomenute IC tehnologije, privrede, a u skladu s društvenim promjenama, traži se stalno osposobljavanje ljudi koji se prilagođavaju tim promjenama. Samim tim, permanentno obrazovanje danas pokriva različite djelatnosti: obrazovanje odraslih, obrazovanje zaposlenih lica, obrazovanje za brže napredovanje, obrazovanje nezaposlenih lica, obrazovanje mladih i sl. Potrebe za svim oblicima permanentnog obrazovanja u budućnosti značajno će se povećati i nesporno je da to zahtijeva, pored navedenog, i nužnost konkurentnosti na svjetskom tržištu.

---

<sup>16</sup>Ministarstvo prosvjete (2001): Knjiga promjena obrazovnog sistema Republike Crne Gore, kratka verzija, Podgorica, str. 16.

## Literatura

- Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): *Školska i porodična pedagogija*, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica.
- Kostić, N. (2001): *Sociologija ljudske zajednice*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Krnjajić, S. (1990): *Dečja prijateljstva*, Prosvjeta, Beograd.
- Milić, A. (2001): *Sociologija porodice: kritike i izazovi*, Čigoja štampa, Beograd.
- Ministarstvo prosvjete i nauke CG, (2001): *Knjiga promjena, kraća verzija*, Podgorica.
- Ministarstvo prosvjete i nauke CG, (2002): *Osnove za obnovu nastavnih planova i programa*, FOSI, UNICEF i OSEP SEE; Grafo Crna Gora, Podgorica.
- Ministarstvo prosvjete i sporta Crne Gore, (2011-2017): *Strategija razvoja osnovnog obrazovanja i vaspitanja sa Akcionim planom*.
- Novović, T., Mićanović, V., Maslovarić, B. (2014): *Uloga roditelja u predškolskom sistemu Crne Gore, Vaspitanje i obrazovanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksu, br. 1, Podgorica.
- Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju, „Službeni list RCG”, br. 64/02, 31/05,49/07”.
- Raičević, N. (2011): *Responsibilna nastava, Vaspitanje i obrazovanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksu, br. 2, Podgorica.
- Rot, N. (1975): *Osnovi socijalne psihologije*, ZUNS, Beograd.
- Stanulović N. Kapor (1988): *Na putu ka odraslosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Šehović, S. (2006): *Didaktika*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Šehović, S., Raičević, N. (2013): *Nastava budućnosti – Između tradicionalne didaktike i novih tehnologija učenja i poučavanja*, Prosvjetni rad, br. 18, Podgorica.
- Šofranac, R., Damjanović, R. (2010): *Sistemski pristup menadžmentu usluga u obrazovanju*, časopis *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 4, Podgorica.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, „Službeni list RCG“, br. 64/2, 49/07, „Sl. list Crne Gore”, br. 45/10.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju („Sl. list RCG”, br. 64 od 28. novembra, 2002, 49/07, „Sl. list CG”, br. 80 od 31. decembra 2010, 40/11).
- Zakon o stručnom obrazovanju, „Službeni list RCG”, br. 64/02”.
- Zavod za školstvo Crne Gore (2008): *Program rada stručnih službi u školskim i predškolskim ustanovama*, Podgorica.

## STAGES IN EDUCATIONAL SYSTEM

### **Abstract:**

Human individual is born helpless, with predispositions, but by learning and thanks to different factors, it develops into a social being, acquire knowledge, competences and skills, as well as develop self-respect necessary for life in society.

A man acquires knowledge all the time and not only in school, but outside (family, peers, local environment, IC technology, free time); therefore, a man keeps adapting to different standards and different life situations, or becomes isolated. Individual characteristics of someone are developed in social environment in the process of interaction with different social factors, factors of socialization.

This paper gives an overview of influences on human individual such as family, group of peers, nursery school, but also an influence of school, IC technology, free/time. However there is a necessity for permanent education which is outlined in the paper, starting from the early age to the end of one's life.

**Key words:** education, family, peers, kindergarten, school, teacher, student, ICT, free time, continuing education.

Мироје ВУКОВИЋ

## ШЋЕПАН МАЛИ КАО (НЕ)ПОСРЕДНИ ЈУНАК ЊЕГОШЕВЕ ДРАМЕ

### Резиме:

У Предговору своје драме Лажни цар Шћепан Мали Његош за Шћепана Малог каже да је био „лажа и скитница“, међутим, одмах затим додаје да је „знамениту епоху у Црној Гори учинио именујући се руским царем“. У таквом представљању он види кључно објашњење Шћепановог успјеха да се наметне Црногорцима. То је један од разлога зашто се Његош прихватио те теме, односно личности лажног цара Шћепана Малог. Још важнији је био у томе да су Шћепанову тврдњу да је руски цар Петар III Црногорци прихватили што је изазвало прави земљотрес на релацији Црна Гора, Турска, Русија и Млетачка Република. У својој драми Његош настоји да покаже до чега је довела појава тог „незнанца“ и каквом је све притиску и насртају била изложена Црна Гора. Међутим, у центру драме, и оно до чега је Његошу највише стало, далеко више него бављење „самозванцем“, била је намјера да покаже снагу и величину црногорског гостопримства, од ког неће да устукну ни под пријетњом турске војне силе или ускраћивања руске помоћи. Један од ликова драме и каже тим поводом: „Наша земља су чим се дичила, до слободом и до прибјежиштем?“ То високо постављено етичко питање доминира драмом од њеног почетка до самог краја. Па и онда када Шћепан својим понашањем баш и не оправдава ту њихову заштиту и жртву. Отуда необична улога Шћепана Малог у Његошевој драми. Иако је био повод догађајима који су услиједили, иако се све врти око њега, он је као личност, јунак драме, углавном ван сцене и више се посредно него непосредно појављује као актер драме. Тај феномен је стога што је Његошу нешто друго било далеко важније од самог Шћепана Малог, а то је да у први план истури моралну снагу и чврстину народа, те принципе на којима он функционише и опстаје.

**Кључне ријечи:** драма, самозванац, гостопримство, посредно, непосредно, заплет, народ, завјера, принцип, држава, убиство.

Бавећи се необичном појавом Шћепана Малог, Његош у Предговору своје драме *Лажни цар Шћепан Мали* за овог самозванца, човјека који је та-кореећи ниоткуд дошао на Цетиње и представио се руским царем, каже да је „био лажа и скитница“. А опет му је, ето, посветио једно од својих најважнијих дјела. Поставља се логичко питање зашто се на то одлучио кад се већ ради о „лажи“, преваранту. Дио одговора на то питање лежи у самој појави човјека, толико дрског да се Црногорцима представи ни мање ни више него руским царем Петром III који је неким чудом остао жив и потом тајно избјегао из Русије па одлучио да дође баш у Црну Гору, што ће одјекнути као гром из ведра неба (Сердар Вукота: „Цар је руски данас на Цетињу“ (40). Човјека који користи црногорску безграничну љубав према Русији, али и њихово повјерење у људе, мада ће се одмах наћи и оних који све то примају с резервом (Опет Сердар Вукота: „Ја у врећи мачку не купујем“ (48). Па ипак, већина је спремна да му повјерује, а томе наруку иде и увријежено повјерење у људе, још више сама чињеница да се он није само представио да је Рус или неки руски племић већ нико други до сам руски цар, и то онај за кога је већ везана мистерија смрти. У народу постоји изрека: ако већ мислиш да слажеш, слажи нешто крупно, прије ће ти повјеровати. Не треба занемарити ни чињеницу у каквом су духовном и културном амбијенту живјели Црногорци, у коме је вјеровање у чуда под утицајем народне приче, бајке, пјесме и сујевјерја, скоро била реалност, а свакако је била реалност, у што су се сами неријетко освједочили, да се након тешких и крвавих бојева десе невјероватни преокрети у којима се неко, већ ожаљен и прежаљен као погинуо, изненада појави жив, изрони испод тих бројних лешева и онда таквог сматрају наново рођеним. Дакле, те двије чињенице: безгранична спремност да се прихвати све што долази из Русије, посебно што се не пружа сваки дан прилика да се међу Црногорцима појави лично руски цар, те спиритуалног стања, произашлог из, рекосмо, усмене традиције и бајке у којима се чуда редовно дешавају а која су, ето, знала и у њиховој ратној стварности да се потврде, све то је неком алхемијом духа створило прворазредну ситуацију из које се могао десити реалан заплет с прихватањем Шћепана Малог као одбјеглог руског цара.

Све то, сав тај слијед догађаја који су се наједном десили на Цетињу, био би велики изазов за сваког пјесника, па према томе и за Његоша. Сам Његош је одрастао уз причу о том чудном самозванцу о коме је, умјесто вјеродостојних података, колало много приче и претпоставки. А онда, кад се на неки начин нашао у позицији његовог насљедника и, што је још важније, насљедника оног државног устројства Црне Горе коме је и Шћепан Мали доста допринио у својој краткој владавини, иако му ни Његошеви претходници, па ни сам Његош (а ни каснији владари) то нијесу признавали у правој мјери. Али је зато Његош и својим чулом пјесника, а донекле и владара, посебно због личне позиције у којој се и сам нашао, на срећу осјетио потребу да се лати и теме и контроверзне личности.

У уводном слову своје драме Његош се вајка да о Шћепану Малом има мало грађе, како каже „докумената се слабо код нас налази“, што он оправдава поразном црногорском ситуацијом која траје вјековима, а то је да су се и „листови светих књига“, у недостатку хартије, често употребљавали „за фишке“, значи за муницију. Из тих разлога закључује зашто се о „Шћепану на Цетињу није нашло ништа до“, како каже, „ови листић од игумна Мркојевића, којег овдје фац-симиле постављам.“ А на том листићу стоји да се „Стјепан Мали, кога Црногорци 1767. поставише царем и царствова у Црну Гору 7 лет на срамоту турском цару и свој Европи и Азији“, уистину, историјски појавио у Црној Гори и потом њом владао у наредних седам година. У игумановом запису још стоји да је турски цар због тог црногорског цара послао два везира да војују против Црне Горе и оба доживјеше пораз „и срамотно пођоше от ње с великијем стидом“, те и то да је „венедијански дука“ послао на Црну Гору „27 тисјашч војинства“ који се исто тако вратише „срамотно и стидно“.

И то је све од докумената који су се могли наћи у Црној Гори о Шћепану Малом, званичних и незваничних. Али је зато још за Његоша, а свакако и прије њега и све до данашњег дана, у народу остало сјећање које је прешло у причу, пјесму и легенду, у којима се о том самозванцу давало машти на вољу, а опет, судећи према свему, у њима сачувала основна нит из овог кратког записа игумана Теодосија Мркојевића које он „писа својеручно и право“.

Осјетио је Његош како га и као владара Црне Горе, и као ствараоца који гради пјесничку историју Црне Горе, магнетски привлачи та личност, али и то да је све то с чиме је располагао недовољно за једно озбиљно дјело, поготову ако хоће да има што вјернију историјску основу. Зато се Његош потрудио да проучи, истражи доступне архиве. Он наводи како је у Венецији трагао за архивском грађом и каже: „У Млетке када дођох, потрудим се и којекако уљезем у огромну архиву бивше старе Републике млетачке“. На разне начине је Његош долазио до докумената, прије свега уз помоћ „господина Томазеа“, и, посебно, уз помоћ пет шест писара који „три читаве недеље по свим угловима од архиве копаше“. Највише података је нашао у извјештајима Венецији которског провидура Пасквала Цигоње, а овај податке понајвише добијао „од својих ухода са свијех крајева“. Дакле, ради се о Његошевом озбиљном напору да дође до непосредних извора који могу, али и не морају, као уосталом и извјештај сваког уходе, бити сасвим тачни и поуздани, али су сада, нажалост, и Његошу (а и нама) једино доступни. Такође је, али опет на посредан начин, сазнао о овом самозванцу нешто више уз помоћ извјештаја млетачког посланика при „Порти отоманској господина Јустинијанија“ и тадашњег вицеконзула у Скадру, „господина Дуодо“. Његош је покушао да архивски допре и до треће, турске стране, и да тамо нађе документацију о Шћепану Малом, што је веома важно с обзиром на то какву је узбуну, па и пометњу, у Турској изазвала појава тог самозванца на



Цетињу, тог „московског цара“, како су га ословљавали Турци, односно „руског цара“, како се сам представљао а Црногорци га као таквог и прихватили. Свакако да тада Његош није био у прилици да завири у турске, иначе богате, архиве у самом Цариграду и нађе податке у Шћепану Малом. Ни до данашњег дана се нико из Црне Горе није озбиљније бавио истраживањем турских извора. Понајвише грађе о Црној Гори је пронашао досад наш најбољи турколог, поред академика Бранислава Ђурђева, историчар и академик БиХ и Републике Српске Милан Васић. Када је прије неких десетак година у ЦАНУ говорио о турским дефтерима, пописима који су везани за Црну Гору, он је истакао да је, нажалост, од стране наших историчара истраживањима обрађено свега 7% турске архивске грађе.

Његош у свом Предговору наводи до каквих података је дошао и за које личности из његове драме су нађени подаци. На крају, свдећи резултате до којих је дошао, он закључује: „Шта су јошт о овоме чудноватоме човјеку писали, именујући га негдје царем и негдје императором, човјек се мора управо чудити кад види какву им је маглу био угнао у тикву.“

Његош у Предговору наводи и оно „што народ прича“, помињући да се то налази у Милутиновићевој историји, чиме се на неки начин потврђују моје претпоставке да је то причање у народу највише и подстакло Његоша да се литерарно позабави тим чудним самозванцем који се једнога дана изненада појавио међу Црногорцима. Значи, Његош се при писању своје драме и развијању лика лажног цара Шћепана Малог служио једино доступним изворима. Да их још једном набројимо: јединим црногорским записом на комадићу хартије непосредног свједока догађаја, игумана Теодосије Мркојевића, затим млетачким подацима базираним на извјештајима которског провидура Пасквала Цигоње и конзула скадарског г. Дуодоа, те млетачком комуникацијом с Портом о Шћепану, о том „црногорском цару“, како га он квалификује. Није занемарио ни оно што „народ прича“. Свакако недовољно да се драма, од почетка до краја, до у детаље, развије на историјским изворима. Али као да Његошу они и нису били сасвим неопходни, или, боље речено, нијесу били толико неопходни да он сасвим поуздано и увјерљиво искаже своју основну замисао због које је приступио писању ове драме. Занимљиво, и овдје се дешава скоро исто што и у *Горском вијенцу*. У *Горском вијенцу* историјска основа теме на којој је и градио свој спјев јесте „истрага“, о којој, исто тако, а можда још и мање, мало има поузданих података, поготову нема цјеловитих и провјерљивих. Али, као што се види, Његош и није имао намјеру да пише историјску драму. Историју је он, и у једном и у другом случају, склонио у страну, наравно не занемарујући је сасвим већ је уграђујући у темеље свог дјела. Дакле, он њих пише без слијепог слијеђења историјске фактографије, а о тој факторграфији само посредно сазнајемо јер је Његошу, прије свега, било важно да дадне епско-поетску слику народа који истрајава у фундаменталној ствари: у својој дугој и тешкој борби, у на-

стојању да на свијетло дана изнесе мотиве који Црногорце подстичу на ту борбу, али и другу, турску страну, и њихове мотиве за сталне насртаје, односно налажење повода за нападе (повод у овом случају је тај “московски цар”), као и карактер саме борбе. Тако и овдје, у *Лажном цару Шћепану Малом*, Његошу је мање важна сва та детаљна фактографија о самозванцу. Нама се чини да је Његош задовољан подацима до којих је дошао, сматрајући их довољним како не би направио неке грубе чињеничне, историјске омашке. Умјесто тога, њему је било важније нешто друго: да представи ситуацију у којој се Црна Гора нашла, а та ситуација је била посебна, те уз то и колективно и појединачно реаговање Црногораца у свом егзистенцијалном моралном, људском, хуманистичком и борбеном интегритету. Наравно, било му је стало и до других актера – турских, руских и млетачких, јер тек уз њих и њихове ставове, црногорски долазе до пуног и правог израза. У ту сврху Његош је и поставио концепцију *Лажног цара Шћепана Малог*. Сигурно да је Његош знао да ће на тај начин његова драма бити мање драма а више једна епска и етичка широка расправа, с повременим сударима, не само борбеног типа, чело у чело, тако да кажемо, него више сударима начела, виђења, етичких норми и уопште слика различитих цивилизација. И отуда имамо једну необичност које је Његош од почетка до краја био свјестан, пошто је тако и градио своје дјело – то да личност због које је ова драма и настала (*Шћепан Мали*) и јесте и није јунак, главна личност дјела. Јесте, јер га и наслов ставља у улогу главног јунака и јесте јер се све дешава због њега и око њега иако та улога није произашла из непосредног дјеловања самог Шћепана (уосталом, он је својом појавом произвео све те муње, па и громове, који су долазили директно из Стамбола, Москве па и Венеције). А није, јер ни у једном тренутку он не доминира својом појавом нити својом акцијом доприноси радњи драме, односно није актер радње као што то бива јунак драме. Додуше, све што се дешава везано је за њега као личност и појаву, али се дешава посредно, чак и без његовог физичког учешћа у тим догађајима, па чак и расправама које одлучују о његовој даљој судбини. Ако погледамо колико Шћепан Мали непосредно води радњу спјева или колико сам иницира ту радњу, онда бисмо га могли сматрати једном скоро епизодном личношћу. Није ту потребно педантно доказивање јер се скоро одока може навести бар неколико личности које су присутније у *Лажном цару Шћепану Малом* и које непосредно утичу на ток самих збивања више него што он сопственом акцијом то чини. Да само неке поменемо: то су и игуман Теодосија Мркојевић, и поп Андрија, и кнез Долгоруков и Беглербег па и Караман-паша и Мехмет паша. То је што се тиче фактографије, чињеница на основу њиховог појављивања у драми, али и утицаја на ток збивања. Драма чак и не почиње сценом у којој је Шћепан Мали. А и кад се појави, не ради се о његовом активном уласку у радњу да је покреће или јој одређује ток, мада на посредан начин његова појава заиста утиче да се покрену догађаји и почну одвијати

судари, више се ту ради о његовој широко заснованој причи ко је заправо он и како је доспио на Цетиње. Значи, ради се о једном сасвим пасивном положају Шћепана Малог, посебно кад се зна да у драми доминира наративни поступак умјесто драмских заплета и судара. То се јасније види из сагледавања композиционих дјелова драме. Погледајмо стиховну нумерологију. Драма Лажни цар Шћепан Мали, која је дата у пет дејствија илити чинова, укупно садржи 4084 стиха. Прво дејствије има укупно 877 стиха, друго 842, треће 850, четврто 912 и пето 623. У свих пет дејствија Шћепан Мали својим појављивањем, односно присуством на сцени, „носи“ укупно 513 стихова. Дакле, само нешто више од десетине свеукупног стиховног обима *Лажног цара Шћепана Малог*, драме у чијем наслову стоји његово име. Мора се признати да је и с формалне стране то веома мало за некога ко треба да је главни јунак, носилац радње, догађаја, па ако хоћете и самог разговора, причања, итд. Но, не мора то бити једини доказ. Сам квалитет реплика, распоред у драми, тако да кажемо, његовог појављивања, па и оног виртуелног, може да надокнади тај и такав мањак.

Ако погледамо то појављивање Шћепана Малог у драми по дејствијима, наићи ћемо на једну интересантну чињеницу. Шћепан Малог највише имамо, тако да кажемо, у првом дејствију (чину), у коме се он појављује у 290 стихова од укупно 877, значи највише од свих осталих чинова, што је и разумљиво, јер се он први пут појављује на Цетињу пред изненађеним, па и збуњеним Црногорцима, и том приликом се јавља потреба да објасни разлоге свог појављивања, да дадне своју верзију свега што се уводи у драму: ко је, откуда је, шта га је довело на Цетиње. Но да будемо јасни, ни овдје се не ради о Шћепановој акцији која треба да послужи као заплет радње, мада и само његово појављивање на неки, посредан начин постаје заплет ситуације, покретач свега онога што ће се потом на сцени, а још више ван сцене дешавати, значи, све оно што ће послужити за заплитање и мршење конаца догађаја који ће тек услиједити. Појављивање Шћепана Малог на Цетињу под именованог руског одбјеглог цара (за ког је претходно јављено да је умро), не само за Црну Гору него и далеко шире (па и далеко од ње) – у Москви, Стамболу, Венецији, изазвало је политичко-стратешке потресе попут највећег земљотреса. И отуда та и толика присутност Шћепана Малог у првом чину (дејствију). Црногорцима се, сем честих и тешких бојева, мало шта друго и ново дешавало, а, како испада, за њих бојеви и сукоби те врсте не представљају никакву новост јер су саставни дио свакодневнице. Зато је појава тог странца, и то не било кога, па чак не само Руса него „руског цара“ и још с тако чудном причом, морала да изазове невиђену пажњу и зато они реагују на посебан начин. Тако овдје и само причање Шћепана Малог служи као невиђени заплет. Сјетимо се да у Горском вијенцу појава одоцњелих Мартиновића, који потом причају причу о страшном сукобу који је изазван због Руже Касанове, затим долазак војводе Драшка и ње-

гова прича о Млещима и, на крају, појава бабе, вјештице, и прича о томе шта је све проузроковала, сваки пут изазивају знатижељу Црногораца, па један од присутних и каже: „Ну, не бој се, свака ће те слушати“. А тек како је кад се међу њима изненада појави незнанац и представи се – ни мање ни више – него руским царем. Тако и овдје Шћепанова појава, а још више прича, изазива знатижељу, чуђење, истовремено и невјерицу и вјеровање, а потом и задовољство што је својим доласком баш њих удостојио. Шћепанов наступ, који не можемо назвати театралним али свакако срачунатим на то да црногорска знатижеља, па и велика љубав према Русији, буду од пресудног значаја и да му повјерују, заиста представљају добру увертуру у ток даљих догађаја у том Његошевом дјелу. Сцена је широко постављена, рекли бисмо масовно, с обзиром на број присутних које је привукло његово појављивање, али је и некако пасторална, више сликарска сцена него поприште будуће радње. Све то не наговјештава никакве драматичне и судбоносне догађаје и заплете који ће се, и око Црне Горе и по њу саму, ускоро десити Шћепановим доласком.

И онда, када бисмо очекивали да јунак Његошове драме у сљедећем дејствију постане активан чинилац, да као прихваћени „руски цар“ узме радњу у своје руке, покрене заплет, ништа од тога се не дешава. Заправо, дешава се. Ван сцене се покрећу снаге, турске снаге, изазване Шћепановим појављивањем и те снаге непосредно, директно пријете Црној Гори. Покрећу се и актери у самој Црној Гори који одлазе Беглербегу у покушају да зауставе његову војску и потом напад. Доцније ће се покренути млетачке снаге и дипломатија, али и руска политика, што се конкретизује доласком Долгорукова на Цетиње. Али, за дивно чудо, ту нигдје нема Шћепана Малог. Чак њега у том другом чину уопште нема, не појављује се, мада се посредно помиње и посредно је присутан као виновник свега тога, али и као објекат (нормално и субјекат) тог вербалног судара који се одвија између црногорских представника који су дошли на договор, и турских званичника који су се припремили за напад на Црну Гору. Дешава се оно што смо на почетку рекли: Шћепан Мали постаје посредни актер драме, али ван сцене. Па ипак, иако је ван сцене у самој драми, ми у даљем току сазнајемо да је он својом појавом на Цетињу изазвао невиђену реакцију ван Црне Горе и покренуо радњу више него што је својим дјеловањем непосредно у акцију ставио саме Црногорце. Необичан Његошев литерарни поступак, додуше заснован на историјским подацима. Рекли бисмо, веома вјешт и успјешан. Сигурни смо да је Његош, када се прихватио писања драме, мање имао у виду потребу да се непосредно бави Шћепаном Малим и да га из сцене у сцену прати, а више из потребе да нешто друго покаже. Наиме, поред интригантности саме личности Шћепана Малог који изненада стиже на Цетиње и представља се одбјеглим руским царем, а Црногорци га као таквог прихватају и поред појединачних сумњичења, Његош Шћепана Малог изводи на сцену своје драме као личност која треба, прво, да потврди представу о црногорском го-

стопримству, спремности да и незнамцу дадну уточиште кад је у невољи, што потврђују стихови:

Наша земља су чим се дичила  
до слободом и до прибјежиштем, (140–141)

и, друго, Његош Шћепана и његову судбину у свом дјелу поставља као високоетичко питање јер би његова предаја Турцима, Млечанима, па и Русима, значило њихово огрешење о морална и уопште хуманистичка начела која су сами себи давно поставили и изградили током своје вјековне борбе и којих су се држали и намјеравају да се држе јер из њих извлаче сопствену снагу:

То би била брука и грдило  
и похула на јуначку дику  
да икому уток забранимо. (150–153)

Зато игуман Теодосија и каже турском валису Беглербегу:

То се знаде, честити валису,  
да га никад они дати неће.  
Па ко има части и образа  
би л то мога икад захтјевати  
од народа једног слободнога? (351–355)

О човјечности се овдје ради, о њој и о моралним принципима се води расправа с Турцима, која се, знају то Црногорци, неће завршити академском расправом, па ни оним какве су водили антички филозофи. Ова расправа се, мада ће се то десити ван саме Његошеве драме, завршава страшним, крвавим сударом неравноправних војски: огромне турске од преко сто двадесет хиљада, којом се опредмећује туски ултиматум, и одбране Црногораца, којим се потврђује високоетични принцип гостопримства.

С те стране, у овом чину и није потребна појава Шћепана Малог. Он је својим појављивањем и представљањем да је руски цар постао замајац догађаја, предмет и ове веома позициониране расправе и дубоко укопаног става у својим виђењима, у морална и уопште људска начела, у расправе о лично-стима, народима, свјетским силама, религијама, о прошлости и садашњости. Сва та околишна и широко заснована прича и расправа своди се, с једне стране, према Турцима и њиховом ставу, на обавезу да Црногорци предају Шћепана Малог и, с друге, на објашњење разлога Црногораца зашто га неће и не могу предати. Његош је сматрао да је то било довољно и није било потребе да Шћепана и формално изводи на сцену овог чина пошто се у њему кроз ријечи игумана Теодосија и валиса Беглербега, дешавају судари драматичних и потпуно супротстављених позиција, виђења, различитих свјетова са свим својим етичким нормама и хуманистичким принципима. Као једини могући уступак Црногораца турском захтјеву да им се преда тај „московски

цар“ био је тај да доведу Шћепановог коња Брњаша и оставе га пред Беглер-беговим шатором.

У трећем чину (дејствију) коначно се на сцени појављује Шћепан Мали, али само у епилогу битке у којој су Црногорци на чудесан начин однијели побједу над огромном турском војском. Знамо због чега је дошло до битке и о каквом се судару ради. На први поглед то је због Шћепана Малог пошто је он конкретан узрочник тог најновијег судара, али смо свјесни да је то, у суштини, била само искра, иницијална каписла која је потпалила сукоб који је, може се рећи, вјековима у латентном трајању. Узрок је од давнина ту – два свијета, два принципа живота, морала, питања ропства и послушности и слободе и поноса. У овом чину се одсликавају и тек добијена битка и накнадно задовољство Црногораца, без обзира на велике жртве. Занимљиво је да нико и не покушава да обиљежи Шћепана Малог као кривца за те жртве. И онда се Шћепан појављује на том свеопштем слављу да с њима подијели задовољство извојеваном побједом, али тек у „јавленију петом“, што јасно говори о томе да је његова улога у минулом догађају (бици на Чеву) била занемарљива, чак се може рећи и непостојећа. Али Његош, досљедан и својој замисли и историјској истини, у том тренутку открива чињеницу, која дјелује и као парадокс свему томе и као реални разлог великом разочарању Црногораца тим „руским царем“, његовом улогом и, посебно, његовим понашањем. Он овдје мајсторски разоткрива карактерни лик Шћепанов и његову позицију у тим догађајима. То колико је он био актер саме борбе. Не само да се показује да ни издалека није био чинилац, непосредни актер, иако се зна да су дотадашњи црногорски владари, владике предводили Црногорце, чак и директно учествовали у борбама, него није представљен ни као неко ко је имао икаквог удјела у организовању отпора, а као црногорски вођа и као некадашњи руски цар то би морао бити. Сада, након битке, он би, по свим резонима, тога морао бити свјестан. Напротив, сазнајемо за његов кукавичлук јер се он склонио, сакрио „у кућу Кнежевића“. Из тог разлога Црногорци га, како Његош саопштава, „примају, али с мањим усхићењем“. Но то не смета да се Шћепан и сам разгали побједом, да се, као што се гавран туђим перјем кити, лично хвалише показаним јунаштвом. Као да је и сам томе допринио. Један од присутних не може да издржи па сасипа истину, заправо више износи чињеницу о његовом понашању:

Чујете ли ка је разгранао?  
Околиши тамо и овамо,  
док најпосље све у своју торбу.  
Ја се стидим његове срамоте  
и грднијех лажах и плетења,  
а он за то главе не обраћа,  
него су му када хора дошла  
да изнова о погрди ради (200–207)

И сад би неки невични посматрач и читалац закључио да су Црногорци обманути – гинули су због те кукавице, а кукавичлук је сматран највећом срамотом сваког Црногорца. Али, ако схватимо оно што је напријед наведено, а то је да се овдје онајмање ради о самом Шћепану Малом, сем тога што му као човјеку који тражи заштиту ту заштиту својим животима обезбјеђују, а то заправо Његош и хоће да саопшти цијелим својим дјелом: овдје се ради о принципима, о моралу, виђењу живота. И то је та суштина свега. Из тих разлога та борба није била због грешке и због тога што су Црногорци испали наивни и лаковјерни, били обманути зато што се, наводно, међу њима нашао руски цар. Не. Ради се о томе да они бране назоре, свој свијет и начела на којима он функционише. Да је то тако, потврђује понашање Црногораца након што се открије тај његов кукавичлук. Да је прво истина, то да су они преварени и злоупотријебљени, Црногорци би га без милости казнили, препустили Турцима или, још боље, руском кнезу Долгорукову па нека он с њим чини што му је воља. Не, они га тек тада не дају и спремни су на нове битке и сударе, чак су спремни и да се супротставе кнезу Долгорукову, самим тим и Русији. Скоро невјероватно, али само ако се не схвати све ово претходно. Ту долази до изражаја сажаљење народа над уцвијељеним, угроженим и слабим Шћепаном:

Немој тако, оче игумане,  
срамота је и тешка грехота  
на овакво народње весеље  
уцвијелит најгору сироту,  
а камоли једнога човјека.  
те је нашим био поглаваром; (229–234)

И поред њиховог химничког односа према јунаштву, они показују разумијевање и за његове слабости јер су свјесни да он долази из другог и другачијег свијета, у коме не важе те скоро недодирљиве вриједности јунаштва. Дакле, Црногорци Шћепана Малог гледају, не из свог угла и на основу својих назора него из схватања да постоје људи којима је и кукавичлук саставни дио личности. И не само да гледају, него га из тог и таквог угла и разумију. И зато кажу:

Он сад друге не има кривице  
нако што је срца плашљивога,  
а то није његова кривица,  
него га је бог таквога дао. (2412–44)

Према томе, ни у овом чину Шћепан Мали није актер радње него субјект око кога се води расправа, сада још и уз сазнање о његовом кукавичлuku. А то значи да његова пасивна улога у драми и даље траје. С друге

стране, и даље се наставља дјеловање свих оних око Црне Горе који су иритирани, сваки из својих разлога, Шћепановим појављивањем, тако да је његова улога и у овом чину сведена на занемарљив, боље рећи сасвим посредан ниво. Наставља се и даље смањење Шћепановог присуства у самој драми. У односу на 290 стихова у првом чину, сада је он присутан у 177 стихова, тек толико да и он дадне свог одушка свеопштем весељу због извојеване побједе. Значи, и даље је Шћепан Мали личност која је драмски сасвим пасивна, али зато сама његова личност и даље, макар и ван позорнице и драмске радње, па и изван воље самог Шћепана, носи набој акције свих протагониста, како у Црној Гори тако и ван ње, који су се умијешали у појављивање тог „московског цара“. Можда бисмо могли рећи да је његово појављивање изазвало електрични набој који мимо њега опасно варнички до краја драме, да би се, на крају, тај најјачи удар, додуше на закулисан начин, на њему и испразнио.

У четвртој чину (дејствију) драматично се смањује и таква улога Шћепана Малог и појављује се у свега 46 стихова. И то тек у „јављенију четвртог“ (четвртој појави) када се појављује у нимало пријатном вербалном судару с руским изаслаником Долгоруковим. Његош Шћепану даје могућност да се о свему изјасни, да, на крају крајева, призна да је лагао, а онда ће га потом склонити у страну да о њему одлучују други. Ту је већ Шћепан на јавном суду на коме покушава да се одбрани. Тада нам заиста дјелује не само несигурно него и уплашено када говори:

Ево народ цио за свједока:  
јесам ли се царем икад назва  
нека народ по души свједочи; (366–368)

или:

Па што мене толико кривите  
што свјетина око мене хучи?  
Народ крсти како кога хоће.  
Ко ће порећ божју и народну? (381–384)

али и вјешто у своју одбрану призива понос Црногораца и њихово достојанство:

Па ко мене међу Црногорце  
да судити и казнити смије? (398–399),

након чега слиједи став народа који се не смије и не може пренебрећи. Тек тада га не дају, иако кнез Долгоруков наступа снагом историјских веза и љубави с Русијом. Па ни онда кад он наступа ултимативно, јер Црногорци баш не воле ултиматуме иако су свјесни о коме се ради, иако су претходно јасно исказали своју безграничну љубав према Русији и руској царици. Чак се у том тренутку појачава нервоза па сердар Вукале, поп Андрија и војвода Нико „из једног гласа“ ауторитативно, скоро наредбодавно кажу:



Но вадите цара из тамнице!  
Шта је принцип пред једнијем царом?  
ко миш мали пред добријем мачком. (910–912)

Они ту наступају као глас народа јер након њихових ријечи народ заиста провали врата да ослободи Шћепана, свеједно што сад знају не само да Шћепан није „руски цар“ већ није ни Рус, али га они као за инат и сад царем зову. Можа још само из пркоса. Мада се из цијелог дјела види да Његош није много уважавао овог самозванца, кроз ријечи попа Андрије, који је спој ратника и духовника, значи свештеника који живи животом народа, одаје се признање Шћепану Малом за његову улогу у државном устројству Црне Горе. Додуше, ни та његова улога није дата директно кроз акцију него о томе сазнајемо посредно преко попа Андрије:

Ал га народ за цара држаше,  
чествоваше и бојаше га се,  
и народ се овијем именом  
окреташе како желијасмо;  
како свијет около пјанога

њим држасмо слогу у народу... (686–691)

што му одмах потврђује сердар Вукота, дакле човјек из народа:

Ту си, попе, добро угодио. (692)

а војвода Нико додаје:

Јошт не знате што смо изгубили  
но ћемо се послје сјетити. (696–697)

На крају поп Андрија закључује:

Баш сјетити и грдно кајати. (698)

Да закључимо, није се Шћепан Мали само изненада појавио, изазвао узбуну, како у Црној Гори, тако још више у околним земљама, Турској и Млетачкој, чак праву хистерију и, савременим рјечником казано, реакцију неадекватног одговора с покренутом солдатеском, па све тамо до љутње далеке а тако драге Русије. Није само принудио Црногорце на борбу у циљу одбране својих егзистенцијалних, етичких и људских принципа, он их је у међувремену ујединио и тиме допринио њиховој бољој повезаности и надилажењу племенских оквира. Али његов допринос иде још даље. За то релативно веома кратко вријеме он је допринио изградњи, устројству Црне Горе као државе увођењем правила која су важила за све (ту наводимо и легенду да је за његовог времена у Црној Гори уведен такав ред да се нико није усуђивао да узме с пута просуте златнике, дукате). И што је најважније, није то дато кроз ријечи самог Шћепана јер би оне овдје, поготову пред Долгоруковом, звучале хвалисаво. Ове ријечи о његовој улози изричу људи из народа, дакле сами Црногорци. И то је та наизглед мирнија улога у драми, односно сма-

њено присуство Шћепана Малог. Али је зато у суштини, опет посредно, његова улога у наглом порасту.

У петом чину (дејствију) Шћепан је као актер у потпуности склоњен с непосредне сцене. Ни формално више нема његовог појављивања. Али је опет на посредан начин он и даље присутан и на тај начин остаје актер даљих догађања. Његош је из првог плана склонио и чин убиства Шћепана Малог (баш као што је у Горском вијенцу склоњена „истрага“), иако на крају драме ипак сазнајемо да је убијен и да одлази турска војска. Прије тога, Његош нам даје сцену у Скадру и турске великодостојнике на челу с Беглербегом, из чијег разговора сазнајемо о припремљеној завјери да се Шћепан убије. Његош је у овом чину посветио пажњу сликању свих интрига и завјере које праве Турци. Како војно, и поред огромне силе, нису успјели сломити Црногорце нити се домоћи тог „руског цара“, макар и знали да је он био лажан, самозванац, чиме би битно утицали на пад морала код Црногораца, они настављају да плету мрежу. Послужили су се уцјенама и подвалама како би се извршила злоčina могао приближити Шћепану, допријети до њега. Широким потезима Његош одсликава тај свијет интриге и завјере. Личности су углавном исте као и у другом чину, с том разликом што сад на сцени нема Црногораца већ једино Турака с Беглербегом, Караман пашом, Мула Хасаном, Мехмет пашом и другим. Један од њих, Мехмет паша, у наступу искренности, суочен с беспримјерним црногорским отпором, признаје да их је Шћепан Мали о јаду забавио:

Ђе враг црни зацари ђавола  
међу оном шаком зликовацах  
те нам даде оволико посла,  
па још каква посла крвавога.  
На гомиле главе остависмо,  
истрошисмо хасну и џебану,  
па какав смо поса урадили?  
Репа врагу видјели нијесмо  
каква мука јошт пред нама стоји. (62–70)

Они схватају остале велике силе и поднијете жртве од њих, међу њима и Русију:

Да је просто по стотину путах  
што нас Москов гњечи и разгони,  
просто било великим силама  
што нас ломе са свакоје стране,  
веће бива штете но срамоте; (71–75),

али никако не могу да се помире с поразима од малих каква је Црна Гора:

ал не просто никад ни довијек  
што се с нама сав свијет калижи  
ђе се наше силе изломише

на хајдучком једноме гнијезду. (76–79)

На посредан начин, без свог физичког појављивања, израћа на сцену Шћепан Мали у ријечима Караман паше:

Чувају га ка аманет неки,  
па му и ми дигосмо цијену,  
дражи им је сада триста путах. (979–9)

Не могу они да схвате да Црногорци, који „спрам Московна готово се крсте“, ни Русију не слушају:

ал кад онај принцип код њих дође  
и донесе из Москве фермане  
те подјари листом Црногорце  
на зло наше и на пакост тешку,  
Црногорци њега нагрдише  
ради свога цара опакога. (105–110)

Шћепан Мали постаје повод признању колико им је Црна Гора кост у грлу:

сва је Црна Гора засијата  
са нашијем и њиним костима,  
покорит је никад не могасмо.  
Куд ће веће дике и цијене? (165–168),

да би Мула Хасан у једном тренутку искрено схватио разлоге црногорске борбе, а на неки начин он њу и оправдава:

злочинци су – истина је права;  
на злочинство ми их нагонимо.  
Зло чинити, ко се од зла брани,  
ту злочинства није никаквога. (179–183)

Мехмет паша признаје то врзино коло, тај ратни перпетум мобиле:

Бјеше муке, али какве муке!  
То је друга ратоват с овима:  
кад те ћера, утећ му не можеш;  
кад ти бјежи, виђет га не можеш;  
удара ти откуд се не надаш;  
крије ти се, зазрет га не можеш;  
кад помислиш да си га добио,  
од њега се надај погибији. (430–438)

Да закључимо, Шћепан постаје симбол црногорског отпора и, посебно, њихове уједињености, те отуда тај ултимативни султанов захтјев, који Беглербег преноси, да он буде елиминисана на било који начин:

Наш честити девлет и падиша  
хоће имат у својим рукама  
лажу ону те се царем зове. (463–465)

Схвативши да ни с војском од преко стотину хиљада не могу да постигну циљ, Турци одлуче да се послуже уцјеном и преваром. Страховитим терором присиле Грка Паљикарду да се послужи преваром како би допро до Шћепана Малог. Знајући за црногорску предусретљивост према сваком бјегунцу и сужњу, а и то да су Шћепана Малог и прихватили као таквог, он се представља да бјежи из ропства. Мехмет паша, дакле, посредно извјештава окупљене турске велможе у Скадру да је у току завјера и да се тај Грк, који се представио именован Станко, већ налази на Цетињу под изговором да је бјегунац из ропства и да је већ задобио и само Шћепаново повјерење:

Овим ће га преварит, рекох му,  
код њега ће добит повјерење;  
у томе га може изгубити.  
Обећах му, ако га изгуби,  
да ћу њему дароват слободу  
са свијема грчким робовима,  
повратит их њинијем кућама.  
Ак убије цара лажавога,  
велике му обећах дарове: (500–508).

Сам чин Шћепановог убиства Његош није приказао непосредно. Није чак ни сцену поставио на Цетињу. Његош није Станка Паљикарду ни удостојио да се појави у драми макар са својим извјештајем о обављеном послу, чак ни у Скадру пред Турцима. Све је то Његош ставио ван сцене, скрајнуо га, не удостојивши га ни тиме да дође и на сцени саопшти како је обавио посао, него је на самом крају, затварајући позорницу и причу о Шћепану Малом, једном дидаскалијом, пишчевим саопштењем, саопштио читаоцима разлог пуцњаве која се чује ван позорнице. Своју драму и причу о Шћепану Малом Његош завршава кратким резимеом: „Дође Паљикарда Станко Грк са својом дружином, спровођен великом славом; раскаже Турцима како је убио Шћепана.“ И сам епилог је опет у саопштењу: „Враћа се цијела војска. Мехмет паша добија и трећи пут и чин везирски због погибије Шћепанове, која се догодила 1774. године у мају.“ Наравно да је драма као драма тиме на губитку, али кад знамо у чему је читава замисао писања овог дјела, онда је аутор свјесно градио драму на овај начин.

Све ово је потврда да је лик Шћепана Малог Његошу послужио, прије свега, као повод да прикаже два свијета у свом сталном судару - нетрпељива, јер се заснивају на супротстављеним принципима и различитом односу и према човјеку и према народу као колективу, према слободи, хуманости, моралу, а тек онда као повод да освијетли ову историјски необичну и занимљиву личност. Шћепана је увео као личност која је допринијела да се ватра слободољубља и етике још више распири, да се још потпуније разоткрију те супротности међу њима, али, прије свега, да се истакне шта значи то питање гостопримства за тај мали и поносни народ, да је оно за њега равно светињи.

Шћепан Мали је добро дошао Његошу, а и Црногорцима и Шћепановог и Његошевог времена, да све то дође до изражаја. Тако се Шћепан Мали појавио на Његошевој сцени и с ње нестао тихо, а ипак је успио да удари печат на једно вријеме, скоро несвјесно својом личношћу обасјавши два антагонистичка свијета. Макар то овдје било и посредно. За то вријеме Шћепан је успио да постави неке важне темеље у изградњи црногорске државе. О томе није било много говора у драми, али је било, и то му се признаје самим тим што га је Његош удостојио свог стваралаштва и увео га у једно од три своја највећа дјела. Све то јасно говори да му, без претјераних хвалоспјева, и сам Његош одаје признање, што је јасно исказано и ријечима самих Црногораца, попут попа Андрије и сердара Вукоте, али и Турака на већ поменутом скупу у Скадру.

## STEPHEN THE LITTLE (IN)DIRECT HERO OF NYEGOSH DRAMA

In the preface to his drama "Lažni car Šćepan Mali" ("The False Tsar Stephen the Little") Njegoš (P. P. Nyegosh) says that Šćepan Mali was "a liar and a rogue". However, he adds that Stephen the Little marked "famous epoch in Montenegrin history when presented himself as a Russian tsar". The writer believes that this is a key explanation why Stephen the Little was able to impose his rule on Montenegrins. This is just one of reasons why Nyegosh started the topic about the personality of The False Tsar. Far more important was the reason why Montenegrins accepted Stephen's claim that he was personally Russian Emperor Peter III, which caused a lot of turbulence in the relations between Montenegro, Turkey, Russia and the Venetian Republic. In his play Nyegosh tends to explain what has been brought by the arrival of this "stranger", as well as what kind of pressure and attacks Montenegro was exposed to. However, in the centre of the drama - and that is what was more important to Nyegosh than dealing with "impostor" - he wanted to show the strength and size of Montenegrin hospitality, from which Montenegrins will not give up under threat of Turkish military forces or denial of Russian military assistance. One of the characters asks: "What is our country proud of, unless of its freedom and refuge?" That high ethical question dominates the drama from the beginning to the very end, even when Stephen's behaviour does not justify their protection and sacrifice. That is why Stephen the Little had a strange role in Nyegosh drama. Although this caused the events that followed, though it's all about him, he is as a person (as the hero of the drama) mostly offstage, he appears as a drama character more indirectly than directly. The reason for this phenomenon is that something else was more important to Nyegosh than Stephen the Little, i.e. he emphasized the moral strength and steadfastness of the nation, as well as the principles upon which this nation exists and survives.

**Key words:** drama, impostor, hospitality, indirectly, directly, plot, people, conspiracy, principle, state, murder.



Marijana TERIĆ<sup>1</sup>

**„HERMENEUTIČKA METAFORA DIJALOGA. PRILOG FILOZOFIJI  
JEZIKA“**

**Rezime:**

U ovome radu autor ukazuje na značaj metafore kao specifičnoga jezičkog fenomena koji je bio veoma popularan u antičkoj Grčkoj. Budući da se metafora smatra jednom od najznačajnijih figura te da je sveprisutna u govoru i mišljenju, postaje jasno zbog čega je čest predmet izučavanja ne samo lingvistike, već filozofije jezika i književne teorije. Iz toga razloga, nastale su brojne studije posvećene teoriji metafore i otkrivanju njenih značenja. Prvobitno smatrana isključivo „pjesničkim ukrasom“ metafora je postepeno proširivala svoja semantička obilježja, pa su se tako i razvile njene pojedinačne funkcije. Navodeći koncepcije najznačajnijih filozofa XX vijeka, opisali smo odnos između metafora i mišljenja, metafore i čitaoca, metafore i teksta i tako definisali najvažnije pristupe metafori u modernoj književnoj teoriji.

**Ključne riječi:** filozofija jezika, metafora, značenje, hermeneutika, razumijevanje, hermeneutički razgovor.

---

<sup>1</sup>Marijana Terić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje



Procvatom filozofije jezika u 20. vijeku pojavio se veliki broj disciplina koje su uslovile različita jezička sagledavanja. U savremenoj filozofiji jezik zauzima centralno mjesto mnogih mislilaca. Pri filozofskome razmatranju jezika posebna pažnja posvećena je značenjskom aspektu jezika, odnosu jezika i misli, različitim funkcijama jezika, kao i prirodi samoga jezika. Mnogi antički filozofi nijesu pravili razliku u proučavanju jezika i proučavanju misli, jer je za njih riječ „logos“ označavala jezik, misao i um. Za tvorca moderne filozofije jezika Humbolta „pogled na jezik jeste pogled na svet“<sup>2</sup>, dok jedan od najuticajnijih filozofa 20. vijeka Vitgenštajn ideju o filozofiji posmatra kao jezičku igru. To znači da je „filozofiji neophodan jezik čija su značenja određena da bi misli mogle da budu preciznije oblikovane i izražene,“<sup>3</sup> što opet potvrđuje Humboltovu tezu „da refleksivni spoznajni proces može nastati i trajati samo posredstvom jezika“.<sup>4</sup> Baveći se filozofskim promišljanjima i sagledavanjima jezika otkrivamo kako „filozofija jezika treba da analizom jezika otkrije važne istine koje su u njemu sadržane na prikriven način“.<sup>5</sup> To se dalje odnosi na Hajdegerovo mišljenje da filozof „treba da osluškuje jezik,“<sup>6</sup> koji postaje njegov suštinski problem. Izučavanje jezika podrazumijeva razlikovanje: jezičnog izraza (sintaksa/lingvistika), njegovog značenja (semantika), njegove upotrebe (pragmatika).<sup>7</sup> Sva ova razmatranja jasno ukazuju na to da su „problemi filozofije uglavnom problemi njenoga jezika“ (Adorno).<sup>8</sup>

Posebno mjesto u filozofiji jezika zauzima teorija metafore, koja je predmet brojnih izučavanja još od antičke Grčke. Svoju popularnost stekla je u lingvistici da bi se kasnije izučavala u okviru drugih disciplina (filozofija, psihologija...) i teorijskih pristupa (prvenstveno književnoteorijski pristup). Veliki broj radova posvećenih metafori ukazuje na njenu složenost kao specifičnog jezičkog fenomena, odnosno na „neku vrstu posebne majstorije s rečima“, koja zahtijeva dublja razmatranja.

---

<sup>2</sup>Hans-Georg Gadamer, *Istina i metod (Osnovi filozofske hermeneutike)*, prev. Božidar Zec, Fedon, Beograd, 2011, str. 555.

<sup>3</sup>Branko Balj, Aleksandar Čučković, *Uvod u filozofiju*, Proleter, Bečej, 2012, str. 138.

<sup>4</sup>Milenko Perović, „Humboltovo zasnivanje filozofije jezika“ (I dio), *Lingua Montenegrina*, god. IX/1, br. 17, Cetinje, 2016, str. 7.

<sup>5</sup>Isto.

<sup>6</sup>Citirano prema: Nenad Mišćević, *Uvod u filozofiju jezika*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2003, str. 10.

<sup>7</sup>Vidi: Nenad Mišćević, nav. d., str. 10.

<sup>8</sup>Citirano prema: Branko Balj, Aleksandar Čučković, nav. d., str. 137.

Posebno mjesto u filozofiji jezika zauzima teorija metafore, koja je predmet brojnih izučavanja još od antičke Grčke. Svoju popularnost stekla je u lingvistici da bi se kasnije izučavala u okviru drugih disciplina (filozofija, psihologija...) i teorijskih pristupa (prvenstveno književnoteorijski pristup). Veliki broj radova posvećenih metafori ukazuje na njenu složenost kao specifičnog jezičkog fenomena, odnosno na „neku vrstu posebne majstorije s rečima“<sup>9</sup>, koja zahtijeva dublja razmatranja. Metafora se obično dovodi u vezu s procesom mišljenja i razumijevanja, što znači da se ne vezuje samo za jezik i isključivo lingvistička shvatanja. „Misao je metaforična i kreće se kroz poređenja, a odatle u jeziku nastaju metafore. (...) Pitajući se kako funkcioniše jezik mi se pitamo kako funkcionišu misao, osećanje i svi drugi oblici u kojima je svest aktivna...“<sup>10</sup> Zbog svoje široke upotrebe u različitim diskursima (razgovornom, medijskom...), metafora se smatra najznačajnijom od svih figura. Značajnu ulogu posebno je imala u poeziji i retorici, a uočena je zahvaljujući Aristotelu, koji je davno istakao da dobro metaforizirati znači opaziti sličnost: „... metafora je dar duha jer dobro upotrijebiti metaforu znači isto što i zapažati sličnosti“.<sup>11</sup> Jednostavno rečeno, za Aristotela ona je bila „znak genija“. Na taj način, metafora je postala omiljena tema književnih teoretičara, filozofa, lingvista, hermeneutičara, semantičara... Obilježava teorijske koncepte Pol Rikera, Žan Lakana, Žak Derida, Umberta Eka i drugih.

### 1. Teorije metafora

S obzirom na to da postoje različite tipologije metafora, u ovome radu najprije ćemo izložiti teoriju metafore koju je formulisao Aristotel, a koja predstavlja najuticajniju definiciju metafore. Aristotelovo definisanje metafore kao „prenošenje izraza s jednog predmeta na drugi, i to ili s roda na vrstu, ili s vrste na rod, ili s vrste na vrstu, ili, najzad, na osnovu analogije“ (analogija podrazumijeva kada se drugi član odnosi prema prvom kao četvrti prema trećem),<sup>12</sup> označava da se svaki izraz, izuzev onih koji ne posjeduju samostalna značenja (veznici, predlozi, rečice) može upotrijebiti metaforično, pri čemu tako upotrijebljen ostaje u istoj gramatičkoj kategoriji. Pored toga, ne postoji mogućnost proizvoljnoga prenošenja značenja s jednog izraza na drugi, niti se izrazu mogu proizvoljno pridavati nova značenja. Aristotel posebno ukazuje na to da metafora predstavlja svojevrstu zagonetku, odnosno da je ona „način da se u odnosu na izraz upotrebljen u pravom značenju govori neobično“<sup>13</sup>, a njena pragmatička

<sup>9</sup>A. A. Ričards, „O metafori“, Metafora, figure i značenja (Zbornik teorijskih radova), priredio Leon Kojen, Prosveta, Beograd, 1986, str. 22.

<sup>10</sup>Isto, str. 25.

<sup>11</sup>Citirano prema: Paul Ricoeur, Živa metafora, prev. Nada Vajs, GZH, Zagreb, 1981, str. 219.

<sup>12</sup>Aristotel, O pesničkoj umetnosti, Dereta, Beograd, 2008, str. 91.

<sup>13</sup>Marija Renata Majenova, Teorijska poetika, prev. Biserka Rajčić, Službeni glasnik, Beograd, 2009, str. 222.

funkcija zahtijeva od čitaoca posebnu aktivnost – odgonetanje pravog predmeta iskaza. U *Retorici* Aristotel ističe da se metafora „naročito odlikuje jasnoćom, dopadljivošću i neobičnošću“,<sup>14</sup> a Kvintilijan smatra da je metafora „dar prirode“ te da je često upotrebljavaju neobrazovani ljudi. Ona je, po ovom rimskom misliocu „toliko privlačna i lijepa da se u najizvrsnijem govoru odlikuje vlastitim sjajem“.<sup>15</sup> Metafora utiče na punoću govora tako što „zamjenjuje riječi i pozajmljuje ono čega on nema i, najzad, uspijeva da izvrši vrlo težak zadatak tim što svakoj stvari daje ime“.<sup>16</sup> Za razliku od ovakvih formulacija metafore, kasnije epohe razvijaju nove pristupe u razumijevanju i oblikovanju metaforičkoga iskaza.

Budući da postoji beskrajno mnogo konteksta u kojima se metafora upotrebljava, u ovome dijelu rada sagledavamo različita tipološka obilježja i modele metafora koje smo uspjeli istražiti.

Smještajući metaforu u misaoni proces, Džordž Lakof i Mark Džonson u knjizi „Metafore naše nasušne“ iz 1980. godine definišu metaforu kao „razumevanje jednog pojma (ili pojmovnog domena) pomoću drugog pojma (pojmovnog domena)“.<sup>17</sup> Time se uvodi termin pojmovna metafora, koja se sastoji u preslikavanju strukture jednog pojma, koji je obično čulno saznatljiv i dobro poznat, na drugi domen.<sup>18</sup> Tim putem pojmovne metafore predstavljaju naše osnovno sredstvo za razumijevanje apstraktnih iskustava. Lakof i Džonson razlikuju tri vrste pojmovnih metafora:

- *Strukturne metafore* – jedan pojam se metaforički strukturira pomoću drugog (npr. u rečenici: Rasprava je rat govorimo o raspravi kao o ratu, jer sagovornika doživljavamo kao protivnika kojeg moramo pobijediti ili izgubiti od njega.);
- *Orijentacione metafore* – potiču iz prostorne orijentacije, čiji su izvorni domeni pojmovi gore – dolje, unutra – spolja (npr. nizak udarac, imati kontrolu nad nekim i slično);
- *Ontološke metafore* – događaji, aktivnosti, emocije dobijaju ontološki status (određeni apstraktni pojmovi shvataju se kao entitet ili supstanca).

Duška Klikovac ističe da su pojmovne metafore našle svoju primjenu u proučavanju jezika književnosti i književne kritike. U svojoj studiji „Metafore u mišljenju i jeziku“, autorka definiše metafore u poetskom djelu, metafore u nauci, metafore u društvenome životu, dok poseban dio knjige zauzimaju *doslovne i figurativne metafore*.<sup>19</sup>

---

<sup>14</sup>Krešimir Bagić, *Stilske figure*, Školska knjiga, Zagreb, 2012, str. 192.

<sup>15</sup>Isto.

<sup>16</sup>Isto.

<sup>17</sup>Vidi: Duška Klikovac, *Metafore u mišljenju i jeziku*, Biblioteka XX vek, Beograd, 2004, str. 11.

<sup>18</sup>Detaljnije: Duška Klikovac, nav. d., str. 11.

<sup>19</sup>Isto, str. 83–102.

Problemom metafore, odnosno metaforizacijom kao osnovnom elementu jezika, bavio se i Maks Blek. On je posebno ispitivao značenja pojedinih metaforički upotrijebljenih izraza i tako uveo tri shvatanja metafore:

1. supstituciono shvatanje metafore (kada se metaforički izraz upotrebljava umjesto nekog ekvivalentnog doslovnog izraza). Prema takvom shvatanju značenje metaforične tvrdnje Ahilej je lav u potpunosti je sadržano u njenom nemetaforičnom parnjaku Ahilej je hrabar.
2. poredbeno shvatanje metafore (kada se metafora sastoji u predočavanju pretpostavljene sličnosti ili analogije). Ovu vrstu metafore antički mislioci tumače kao eliptičnu poredbu. Poredba je, tako po mišljenju Aristotela, kad pjesnik o Ahileju kaže: k' lav se baci, a metafora kad kaže lav se baci.
3. interakciono shvatanje metafore (ovo shvatanje razvili su I. A. Ričards i M. Blek i po njima metafora sadrži dvije ideje o različitim stvarima, koje stupaju u interakciju, a čije je značenje posljedica uzajamnoga djelovanja).<sup>20</sup>

Oslanjajući se na Ričardsova shvatanja o teoriji metafore, Blek iznosi sedam teza kao glavnih distinktivnih obilježja između interakcionog i supstitucionog odnosno poredbenog shvatanja metafore:

- 1) metaforični iskaz ima dva predmeta – „glavni“ i „sporedni“;
- 2) na ove predmete treba gledati kao na „sistem stvari“, ne kao pojedinačne „stvari“;
- 3) metafora djeluje na glavni predmet sistemom asocijacija karakterističnih za sporedni predmet;
- 4) te implikacije sastoje se od „opštih mjesta“ o sporednom predmetu, dok se u nekim slučajevima odnose na implikacije odstupanja, koje pisac uvodi;
- 5) metafora bira, organizuje i odbacuje svojstva osnovne teme tako što implicira iskaze o njemu koji su primjenljivi na sporedni predmet;
- 6) to pretpostavlja pomjeranja u značenju riječi koje pripadaju istoj porodici ili sistemu kao metaforični izraz;
- 7) ne postoji jednostvana „osnova“ koja služi za prenošenje značenja.<sup>21</sup>

Navedena obilježja svjedoče o širokoj upotrebi metaforičkih iskaza i otkričaju prirodu metafore. Tim putem, Blek je u razmatranjima o konstituentima metafore uveo dva pojma: pojam središta metafore (focus) i pojam okvira (frame).

---

<sup>20</sup>Maks Blek, „Metafora“, Metafora, figure i značenja (Zbornik teorijskih radova), Prosveta, Beograd, 1986, str. 55–77

<sup>21</sup>Isto, str. 74.

Prvi podrazumijeva izraz s metaforičnim značenjem, dok se drugi odnosi na verbalizovan nemetaforičan kontekst. Pišući o elementima metafore, Ričards takođe uvodi dva termina: sadržaj i prenosnik da bi njima označio „dvije misli“ ili „dva sistema pojmova“ koji funkcionišu u svakoj metafori, a koje je, pod različitim nazivima, prihvatila većina njenih proučavalaca.<sup>22</sup> Ričards navodi mnoge slučajeve u kojima se termin metafore može upotrijebiti. Navodimo samo neke:

a. kada riječ umjesto jedne daje dvije ideje;

b. kada različite upotrebe jedne riječi kombinujemo u jednu, a onda o njoj govorimo kao da je neka druga;

c. označavanje metaforom onih procesa u kojima imamo opažaje, misli i osećanja o jednoj stvari posredstvom druge (npr. posmatramo neko drvo i u tom trenutku ono dobija neka ljudska obilježja...).

Prema tome engleski kritičar Ričards smatra da jedna riječ može istovremeno biti i doslovna i metaforična, pa tako može biti oslonac za više različitih metafora, čime autor odbacuje mnoga pogrešna tumačenja po kojima jedna riječ, koja funkcioniše na jedan način ne može istovremeno funkcionisati na drugi i tako posedovati drugo značenje.<sup>23</sup> Svi navedeni oblici u kojima prepoznajemo metaforički iskaz jasno ukazuju na to da metafora nije samo oblik književnoga stvaranja (dugo je smatrana samo pjesničkim „ukrasom“), već „ona predstavlja jedan od osnovnih strukturnih mehanizama samoga jezika“.<sup>24</sup>

Kada govorimo o fenomenu metafore, značajno je pomenuti izlaganje Jozefa Keniga (predstavnik logičko-hermeneutičkih teorija u kontekstu filozofije 20. vijeka) održan na seminaru 1937. godine pod nazivom „Napomene o metafori“, kao i tekst „Priroda estetskog dejstva“, u kojima Kenig pod metaforom podrazumijeva „onaj izraz koji obično potiče od neke reči koja uzeta za sebe ne predstavlja metaforu (na pr. ‘Nekome nešto prebaciti’ u sebi sadrži nematoforički glagol ‘bacati’)“.<sup>25</sup> Na taj način, metafora doziva „iskonsku sliku“ onoga što označava, pri čemu metafore mogu biti različitoga sadržaja i različite forme.<sup>26</sup> Kenig opisuje razliku između „prave“ i „obične“ metafore: „obična metafora je ona koja se može izraziti i ne-metaforičkim izrazima, ali ne i prava, jer ova je izraz duševnog dešavanja koje se samo pomoću nje može izraziti“.<sup>27</sup>

---

<sup>22</sup>Tanja Rajnhart, „O razumevanju poetske metafore“, *Metafora, figure...*, str. 182.

<sup>23</sup>Isto, str. 41.

<sup>24</sup>Zdenko Lešić, *Teorija književnosti*, Službeni glasnik, Beograd, 2010, str. 245.

<sup>25</sup>Damir Smiljanić, „Diskurzivitet i evokacija. Forme logosa u hermeneutičkoj logici“, *Arhe*, II, 3/2005, str. 139, preuzeto sa: [epub.ff.uns.ac.rs/index.php/arhe/article/download/354/369](http://epub.ff.uns.ac.rs/index.php/arhe/article/download/354/369)

<sup>26</sup>Isto.

<sup>27</sup>Isto, str. 140.

S obzirom na to da taj izraz podjednako označava stvari kao i organ pomoću kojeg je te stvari moguće vidjeti, Kenig uvodi termin iskonska metafora, i tako dolazi do zaključka da svi izrazi koji opisuju estetska dejstva dobijaju metaforički karakter.<sup>28</sup>

Posmatrajući metaforu kao unutartekstovnu konstantu književnih, naročito pjesničkih djela, hrvatski autor Ante Stamać donosi tri modela metafore: 1. *metafora kao model nad tekstom*; 2. *metafora kao jezična anomalija i tekst*; 3. *metafora kao jezična implikacija u tekstu*.<sup>29</sup> Iako nećemo ulaziti u analizu pomenutih modela, ova podjela značajna je iz razloga što se odnosi na upotrebu metafore u tekstu, jer time dolazimo do procesa tumačenja i razumijevanja teksta, odnosno hermeneutičke teorije u okviru koje se prepoznaju posebni mehanizmi metafore.

### 3. Metafora komunikacije

Budući da je jezik osnovno sredstvo komunikacije, naš svakodnevni govor je prožet raznim metaforama i metaforičkim viđenjem stvarnosti. Po mišljenju Duške Klikovac, čovjek razumije svijet oko sebe na dva načina:

- 1) neposredno – čulima (ako su u pitanju konkretne pojave); to su čulne predstave o prostoru, predmetima i različitim odnosima među njima.
- 2) razumijevanje apstraktnih pojava – ove pojave se razumiju kao konkretne: nevidljive kao vidljive, neopipljive kao opipljive.

Ovakav mehanizam razumijevanja naziva se metafora.<sup>30</sup> Posebnu ulogu metafore imaju u književnom djelu, gdje je metaforičko viđenje stvarnosti eksplicitnije, a metafora postaje uočljivija. Tako se pomoću metafora mogu razumjeti jezik i komunikacija. Iz toga razloga, Duška Klikovac ispituje značaj tih metafora u oblikovanju književnog teksta. Kao primjer uzima odlomak iz romana Meše Selimovića „Derviš i smrt“, u kojem prati jedan dijalog između derviša i kadije: derviš dolazi da moli od kadije milost za zatočenoga brata, a kadija mu odgovara citiranjem rečenica iz Kurana:

*(...) Sjedio je nepojmljivo miran, ne osjećajući potrebu da makne bilo čime (ličilo je na mrtvačku obamrlost ili na fakirsku snagu samosavladavanja), s istim izrazom lica što sam ga zatekao kad sam ušao, sa osmijhom koji ništa ne izražava, varljivo razapet na ustima bez usana. Umarao me taj osmijeh više nego njega. (...) Zašto govori? Pitao sam se uznemireno. Zar misli da ne znam ove poznate rečenice, ili da sam ih zaboravio? Govori li to njegovo visoko mjesto, njegova istaknuta dužnost? Govori li iz navike, ili da ništa ne kaže, ili se ruga, ili nema drugih riječi osim naučenih? Ili me muči, da me*

<sup>28</sup>Vidi: Damir Smiljanić, nav. d., str. 140.

<sup>29</sup>Vidi: Ante Stamać, Teorija metafore, Centar za kulturnu djelatnost, Zagreb, 1983, str. 18.

<sup>30</sup>Vidjeti: Duška Klikovac, nav. d., str. 57.

*dovede do ludila, a ova mačka je zato tu da mi na kraju iskopa oči. (...) Ili je ludak? Ili mrtvac? Ili priviđenje? Ili najgori mučitelj? (...) Pokušavao sam da ga navučem na ljudski razgovor, da kaže ma šta o sebi, o meni, o njemu, ali sve je bilo uzalud, govorio je samo Kur-anom. Avaj, a ipak je govorio i o sebi i o meni i o njemu. Onda sam i ja zaronio u Kur-an, moj je koliko i njegov, poznajem ga kao i on, i počeo je megdan hiljadu godina starih riječi, koje su zamijenile naše, sadašnje, i koje su stvorene zbog mog zatvorenog brata. Ličili smo na dvije obataljene česme što su rasipale ustajalu vodu.<sup>31</sup>*

Dakle, riječ je o tekstu koji je emotivno naglašen i visoko intelektualan i višeslojan. Tekst opisuje komunikacioni događaj, a komunikacija se odgoneta pomoću metafora. Klikovac objašnjava da riječi JESU PREDMETI, pa one mogu imati veličinu:

- 1) veličinu konkretnu (kratke, dugačke riječi i rečenice) i apstraktnu (velike, krupne riječi);
- 2) mogu imati težinu (teške, lake riječi);
- 3) estetski kvalitet (lijepo, ružno riječi);
- 4) biti razne „finoće obrade“ (grube riječi, kitnjast, rogoabatan govor);
- 5) riječi se mogu brojati: „Nije izustio ni jednu jedinu riječ“, „Izgovara hiljadu riječi u minutu“;
- 6) riječi se mogu kovati (stvarati nove);
- 7) riječi se mogu pozajmljivati (iz drugih jezika).<sup>32</sup>

Govor predstavlja ređanje riječi-predmeta, tako da govornik upućuje riječi-predmete sagovorniku. Klikovac piše: „Reči se mogu uputiti i dobaciti; odgovor se daje. Do sagovornika reči dospevaju ili dopiru. Ako sagovornik nije tu, onda mu govornik svoje reči poručuje.“<sup>33</sup>

Time, sagovornik postaje govornikom, pa on svoje riječi upućuje sagovorniku, pri čemu ih ovaj prihvata, a komunikacija se odvija po modelu metafore „komunikacija je razmena predmeta“ (riječi ili misli se razmjenjuju).

Kada sve to primijenimo na razgovor iz teksta Meše Selimovića dobijamo zanimljivu metaforičku strukturu. Kao što se može primijetiti, u tekstu se ne odvija prava komunikacija već njen privid. Kadija ne upotrebljava svoje riječi, već riječi iz knjige, tako da svoj govor ne upućuje slušaocu, već vodi neku vrstu monologa: derviš u tekstu ističe da kadija govori kao da njega nema. Derviš, pri tome, zna da to nije prava komunikacija, pa se pita zašto kadija uopšte govori, što ga dovodi do pitanja da li je kadija ludak.

<sup>31</sup>Meša Selimović, Derviš i smrt, Sloboda, Beograd, 1979, str. 152/3.

<sup>32</sup>Duška Klikovac, „O metaforama za razumevanje komunikacije (na primeru književnog dela)“, Metafore u mišljenju i jeziku, Biblioteka XX vek, Beograd, 2004, str. 57–73.

<sup>33</sup>Isto, str. 62.

Kao drugu metaforu, Klikovac ispituje metaforu RIJEČI SU MATERIJ. U tekstu se kaže da je izgledalo kao da će se riječi prosuti iz kadije, a na kraju odlomka se navodi da su derviš i kadija „dve obataljene česme što rasipaju ustajalu vodu“. To znači da riječi sagovornika nijesu nikome upućene, pa ih niko i ne prima. Riječ je o lažnoj komunikaciji: govornik je osuđen na govorenje, a sagovornik osuđen na slušanje.<sup>34</sup>

Navedeno jasno ukazuje na činjenicu da je jezik ovoga dijela teksta slikovit, figurativan i ispunjen brojnim metaforama. Riječi postaju metaforički predmeti, a govor je ređanje riječi-predmeta. Kada se prišetimo čuvene Jakobsonove sheme koja podrazumijeva komunikacionu relaciju pošiljalac informacije – primalac informacije, shvatamo da komunikacija predstavlja razmjenu informacija, što ukazuje na zaključak da se komunikativna aktivnost u tekstu odvija po uputstvima metafore KOMUNIKACIJA JE RAZMENA PREDMETA.<sup>35</sup> Upravo na toj relaciji posmatramo metaforu za razumijevanje komunikacije.

#### 4. Funkcije metafore

Tradicionalno shvatanje metafore oduvijek se definisalo kao jezičko izražajno sredstvo prenošenja značenja ili neuobičajene upotrebe riječi.<sup>36</sup> Potiče od grčke riječi *metaphorá* kojom se označava prenošenje. Zato se za metaforu kaže da „prenosi“ značenje jedne riječi na neki drugi predmet u zavisnosti od konteksta u kojem je upotrijebljena: „Svaka metafora vezana je za svoj neposredni kontekst i tek se u njemu može razabrati njen smisao.“<sup>37</sup> Naročito je bila karakteristična za pjesničke strukture, a Kvintilijan je za sve figure prenosa značenje koristio termin „tropus“. Pod uticajem Vitgenštajnovne filozofije metafora je označavala „neispravnu upotrebu jezika“. Ričards je metaforu definisao kao „najviše sredstvo kojim se dispartne i dotada nepovezane stvari dovode u poeziji u vezu radi djelovanja na stav (*attitude*) i impulse koji izvire iz njihove kolokacije i iz kombinacija uspostavljenih među njima“.<sup>38</sup> M. Blek naglašava da metafora podrazumijeva međuzavisnost dva različita elementa čija se zajednička svojstva u metaforičkoj upotrebi izdvajaju i ističu, a ostala se zanemaruju. Imamo zanimljivo shvatanje M. Fosa koji kaže da je metafora „proces tenzije i energije koji se očituje u jeziku, a ne u pojedinačnoj riječi“,<sup>39</sup> pri čemu se njeno značenje proširuje na druga polja značenja. Pored toga što metafore čine sastavni dio svakodnevnoga govora, one imaju poseban značaj u književnosti, tako da je njena glavna funkcija kognitivna ili spoznajna.

<sup>34</sup>Vidi: Duška Klikovac, nav. d., str. 67.

<sup>35</sup>Isto, 77.

<sup>36</sup>Vidi: Dragiša Živković, Rečnik književnih termina, Romanov, Banja Luka, 2001, str. 453.

<sup>37</sup>Zdenko Lešić, Jezik i književno djelo, Službeni glasnik, Beograd, 2011, str. 308.

<sup>38</sup>Isto.

<sup>39</sup>Isto, str. 454.



Metafora „nije samo ukras niti je samo čin rasporedjivanja; u kreativnoj književnosti najviše vrste ona je gotovo način poimanja“ (J. M. Mjuri).<sup>40</sup>

Metafora može imati različitu ulogu u cjelini jezičkoga izraza, pa tako može biti:

- a) *ilustrativna* (objašnjavajući jedan pojam pomoću drugog);
- b) *dekorativna* (najčešće pjesnički ukras);
- c) *evokativna*;
- d) *emocionalna*.<sup>41</sup>

Međutim, u književnom djelu, ona dobija širi filozofski i estetski značaj, tako da su se i njene funkcije počele proširivati:

- 1) ona omogućava da se efikasno označi jedan novi pojam;
- 2) otkriva sličnost među različitim predmetima;
- 3) daje jeziku nešto od ornamentalnog veza čipke i čini ga dekorativnim;
- 4) označava jedno emocionalno iskustvo koje bez nje ne bi moglo biti izraženo;
- 5) daje opazaju karakter jedne prodorne intuicije;
- 6) ona komunicira jednu viziju u najneposrednijem obliku, po kojem se ona ne samo shvata nego i pamti;
- 7) ona prebacuje most između književnog djela i stvaraočeve ličnosti, otkrivajući njegove opsesije, psihološke traume, filozofske stavove ili estetske ideale.<sup>42</sup>

Navedene funkcije metafore upućuju na to da ona ima izuzetno funkcionalno dejstvo te da se njena značenja u književnome tekstu otkrivaju u složenim i ukrštenim relacijama, koje proizvode poseban smisao i posebna značenja.

### **5. Metafora i značenje**

Više puta u ovome radu istakli smo različita značenja metafore, koja proizilaze iz njenih funkcija u svakodnevnome govoru ili književnome tekstu. S obzirom na široku upotrebu metaforičkih iskaza, razvija se i teorija značenja. Tako dolazi do semantičkih promjena metafore u zavisnosti od višeznačnosti pojedinih leksičkih jedinica. Metafora nije samo jezička jedinica, već predstavlja čitav jedan proces koji se zbiva u određenim uslovima, pri čemu je „značenje uzajaman odnos imena i smisla, što im omogućuje da jedno priziva drugo.“<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup>Citirano prema: Dragiša Živković, nav. d., str. 455.

<sup>41</sup>Zdenko Lešić, Jezik i književno djelo, Službeni glasnik, Beograd, 2011, str. 309.

<sup>42</sup>Isto, str. 311.

<sup>43</sup>Ante Stamać, nav. d., str. 45.

Značenje se mijenja u zavisnosti od različitih faktora, tako da postoje sedam tipova promjene značenja:

1. potiskivanje odnosno zamjena (substitution) denotata;
2. analogija (analogy) u određenom sistemu;
3. skraćivanje (shortening);
4. novo imenovanje (nomination);
5. obični prijenosi (vulgar transfers);
6. zamjenjivanje (permutation);
7. prilagođavanje (adequation) novoj zbilji. (Gustav Stern)<sup>44</sup>

Ovom tipologijim željeli smo samo ukazati na različite značenjske funkcije metafore i mogućnosti promjene njenih značenja. Tako je Rolan Bart tradicionalni hermeneutički pojam smisla zamijenio pojmom funkcionalnosti jezičkoga znaka: „Prema Bartu, nije značenje u središtu analize jednoga teksta nego pitanje pravila funkcionisanja koja tekst *sluša*.“<sup>45</sup> Iz toga proizilazi da smisao određene riječi, rečenice, teksta zavisi od pojedinačnih elemenata i njihovih međusobnih razlika, kojima se konstituiše jedna cjelina. Moglo bi se reći da se tim putem odvija komunikacija između pojedinih iskaza, značenjskih djelova, koje potom funkcionišu na principu jezičkoga znaka odnosno simbola. Tim se simbolom, koji dobija metaforičku funkciju, ostvaruje dijalog između teksta i čitaoca, čitaoca i autora. U takvoj komunikacionoj ravni možemo prepoznati metaforu dijaloga, koja u hermeneutičkoj analizi teksta ima poseban značaj. Ako pođemo od toga da se jezikom gradi neko književno djelo i organizuje njegov jezički entitet, onda koncept tumačenja i proučavanja tog umjetničkog svijeta zavisi od postupaka i leksičkih jedinica i simbola upućenih čitaocu. Zato metafora ne funkcioniše putem jedne riječi ili niza riječi (rečenice), već se može posmatrati na nivou cjelokupnoga teksta. Džonson kaže da nam metafora „daje dve ideje umesto jedne“.<sup>46</sup> Stoga Hejg Hačaturijan posebno naglašava dvije upotrebe metafore:

- jednu, koja se odnosi na izraz izvan svakog konteksta;
- drugu, koja se odnosi na izraz upotrijebljen u datom kontekstu u određenom trenutku, odnosno na konkretnu upotrebu metaforičnog izraza.<sup>47</sup>

Ono što je pri tome važno jeste da metafora, u zavisnosti od oblika u kojem je upotrijebljena, predstavlja proces razmjene različitih značenja koja primamo i ispitujemo u određenim okolnostima.

---

<sup>44</sup>Isto, str. 55.

<sup>45</sup>Radovan Vučković, nav. d., str. 221.

<sup>46</sup>Monro Biersli, „Metaforični obrt“, Metafora, figure i značenje, (Zbornik teorijskih radova), Prosveta, Beograd, 1986, str. 80.

<sup>47</sup>Vidi: Hejg Hačaturijan, „Metafora“, Metafora, figure i značenje, (Zbornik teorijskih radova), Prosveta, Beograd, 1986, str. 101.

Jurij Lotman smatra da je književnost jedan od tekstova u arhitektu kulture ili jedan od sistema u sistemu kulture.<sup>48</sup> Riječ je o složenoj pojavi, koja sadrži elemente drugih tekstova, različite elemente kulture i spoljašnjeg svijeta:

*Književno delo je tako shvaćeno kao jedan od modela stvarnosti i ima donekle i spoznajni karakter, zato se moraju uvažavati i sadržaji stvarnosti, a ne samo forma. Spoznajna funkcija je je ipak samo jedna od funkcija, pa se ne sme njena uloga preveličavati, ali ni zanemari vati...<sup>49</sup>*

Lotman je bio jedan od onih semiotičara koji je isticao značaj proučavanja komunikativne funkcije književnosti, koja bi se posmatrala na relaciji tekst i čitalac, ali i iz perspektive realizacije teksta u svijesti čitaoca. Zato su važni izvantekstovni sadržaji koji omogućavaju čitaocu da poveže ono što je već poznato sa novim i nepoznatim. To znači da je, pored ostaloga, metafora „sredstvo pomoću kojeg stvaralačka imaginacija prodire u svijet i oblikuje ga kao svoju vlastitu svijest o svijetu“.<sup>50</sup> Ona tako potiskuje određene osobine pojma, naglašavajući novi smisao. Iz tog razloga, posebno je značajna komunikativna funkcija koju metafora proizvodi, odnosno metafora dijaloga. Ovom metaforom se u književnoumjetničkom tekstu osnažuje relacija pošiljalac – primalac (autor : čitalac), tako što se putem metaforičkoga iskaza, šalje poruka čitaoca, koji ima zadatak da prepozna, uoči ili dešifruje simbol ili čak neki jezički kôd.

## **2.Osnovi hermeneutičkog učenja (metafora dijaloga)**

Budući da se hermeneutika razvila iz teologije i prava (teološka hermeneutika), a potom iz filozofije, pjesništva, retorike i istorije, vjeruje se da je prvi hrišćanski hermeneutičar bio sam Isus Hrist, prvi teolog Pavle, zatim Avgustin, Toma Akvinski. Ona se dalje počela javljati u djelima filozofskih pisaca, tako da svoje porijeklo vuče još od Platona i Aristotela. Iz filozofije proširila se na književne tekstove gdje se oslobodila teološkog nasljeđa. Utemeljivačem moderne hermeneutike smatra se njemački teolog i filozof Fridrih Danijel Ernst Šlajermaher, koji hermeneutiku definiše kao „umjetnost tumačenja“. Otuda se javlja termin filozofska hermeneutika, koja postavlja pitanja o tome kako je moguće razumijevanje. Za Vilhelma Diltaja, razumijevanje „označava osnovnu dimenziju čovekovog postojanja koja ne postoji bez razumevanja sveta i samorazumevanja koje se odvija zahvaljujući jezičnosti i istoričnosti. Tako shvaćeno razumevanje prethodi svakom znanju i svakoj spoznaji“<sup>51</sup>. Stoga, hermeneutika Vilhelma Diltaja prestaje da bude „vještina“ i postaje područje opšte teorije saznanja.

---

<sup>48</sup>Vidi: Radovan Vučković, nav. d., str. 227.

<sup>49</sup>Isto, str. 227/8.

<sup>50</sup>Zdenko Lešić, Jezik i književno djelo, Službeni glasnik, Beograd, 2011, str. 308.

<sup>51</sup>Ana Bužinjska, Mihal Pavel Markovski, Književne teorije XX veka, prevela Ivana Đokić-Saunderson, Službeni glasnik, Beograd, str. 191.

Ovakvu hermeneutičku koncepciju Diltaja dovodi u pitanje Martin Hajdeger, koji dokazuje da razumijevanje nije način spoznaje, već način postojanja. Svakom razumijevanju mora prethoditi pred-razumijevanje, što znači da interpretator, prije nego što počne da interpretira, već posjeduje razumijevanje svijeta i raspolaže jasnim saznanjima o tome šta treba da interpretira. Hermeneutika tako obuhvata područje svakodnevnoga života, čiji dijahronijski razvoj pokazuje da se postepeno širila počev od tumačenja jednog teksta – Biblije, preko tumačenja antičkih pjesnika i filozofa, sve do tekstova čije su interpretacije zastupali Šlajermaher, potom Diltaj, a onda i Hans-Georg Gadamer za koga interpretacija tekstova ima jezički karakter. Za francuskog filozofa Pol Rikera „ne postoji opšta hermeneutika, ne postoji univerzalni kanon za egzegezu, postoje samo posebne i međusobno suprotstavljene teorije koje govore o pravilima interpretacije“.<sup>52</sup> Iz toga razloga, Riker razumijevanje shvata kao razumijevanje značenja simbola, koji kao dvostruki znakovi upućuju na skriveni smisao. Taj skriveni smisao nalazi se unutar tekstualne strukture, koja tim putem funkcioniše kao metafora – simbol koji povezuje autora (tekst) i interpretatora (čitalac) i time omogućava „dijalog“ između njih. Takvu vrstu komunikacije možemo definisati kao „hermeneutičku metaforu dijaloga“.

Budući da hermeneutika podrazumijeva tumačenje smisla nekoga teksta, njegov smisao (teksta) može biti:

- pravi smisao – doslovan smisao, tekst govori ono što govori (literarna hermeneutika);
- preneseni smisao – značenje teksta predstavlja znak koji upućuje na preneseno značenje (figurativna hermeneutika).

Za razliku od Šlajermahera koji u hermeneutičkom procesu u prvi plan stavlja autora, kasnije interpretacije svoju pažnju isključivo usmjeravaju na tekst, potom na čitaoca. Ipak, hermeneutičko učenje Diltaja temelji se na ideji o sličnosti između autora i interpretatora, pa se smisao tumačenja svodi na naknadno doživljavanje autora, pri čemu tumač nekog djela mora da ima slične sposobnosti kao i pisac.<sup>53</sup> Time se zatvara *hermeneutički krug*, čiji se smisao sastoji u međusobnoj povezanosti između djelova i cjeline, jer se po Diltajevom mišljenju iz pojedinih riječi i njihove međusobne veze može razumjeti cjelina jednog dijela, dok razumijevanje podrazumijeva poznavanje cjeline. Sintagmu hermeneutički krug uvodi Fridrih Šlajermaher, tako da ona podrazumijeva razumijevanje dijela teksta kroz sagledavanje cjeline i obrnuto: „interpretator mora neprestano da kruži između delova i celine i otuda figura kružnog razumevanja“.<sup>54</sup> Martin Hajdeger daje drugačije tumačenje hermeneutičkoga kruga koji podrazumijeva da „razumije

---

<sup>52</sup>Citirano prema: Ana Bužinjska, Pavel Mihal Markovski, nav. d., str. 192.

<sup>53</sup>Vidi: Radovan Vučković, *Pisac, delo, čitalac*, Službeni glasnik, Beograd, 2008, str. 189.

<sup>54</sup>Citirano prema: Ana Bužinjska, Pavel Mihal Markovski, nav. d., str. 192.

vanje ne počinje od nule, već da je to proces ugrađen u interpretatorov pogled na svet, što znači da čovek stalno interpretira čak i onda kad to ne čini javno“.<sup>55</sup>

Za Rikera razumijevanje tekstova predstavlja samorazumijevanje, jer razumjeti tekst znači razumjeti svijet koji on projektuje, a usvojiti njegov smisao znači razumjeti sebe. To samorazumijevanje dobija formu naracije zahvaljujući kojoj čitalac može da „ispriča sopstveni život“, „koji ima smisla onoliko koliko je isposredovan simbolima i tekstovima kulture“.<sup>56</sup> Nadovezujući se na Hajdegerovu koncepciju, Gadamer razumijevanje vidi kao način postojanja u svijetu (*Dasein*<sup>57</sup>). Osnovu hermeneutike, po njegovome mišljenju, predstavlja razgovor, dijalog, komunikacija između dva subjekta:

„Pomoću interpretacije tekst treba navesti da govori. Međutim, nijedan tekst i nijedna knjiga ne govore ako ne govore jezik koji dopire do druge osobe. Interpretacija mora, dakle, pronaći pravi jezik ako stvarno želi da tekst navede da govori. (...) Svaka interpretacija mora da se prilagodi hermeneutičkoj situaciji kojoj pripada.“<sup>58</sup>

Gadamerova koncepcija govora upućuje na to da je osnovna metafora za čitanje razgovor. On to objašnjava na primjeru pjesničkoga teksta u kome se čitanje naslanja na slušanje, a slušanje poziva interpretatora na razgovor. U tome procesu prepoznajemo metaforu dijaloga koja povezuje tekst i čitaoca. Zato, „interpretator mora da započne razgovor sa stihom. Ludost je tvrditi da prateće razumevanje, cilj svake interpretacije, može biti neka vrsta konstruisanja smisla... Kad bi to bilo moguće, stih nam onda uopšte ne bi bio potreban. Pre će biti da stih, kao razgovor koji se odvija, ukazuje na neki smisao koji se nikada ne može dosegnuti“.<sup>59</sup> Čini se da upravo taj smisao koji treba dosegnuti odgovara Aristotelovom definisanju metafore kao zagonetke. U svakom tekstu se nalazi određeni smisao, koji treba dosegnuti, tako da tekst vidimo kao metaforu, koja se „prikazuje kao strategija diskursa koji, čuvajući i razvijajući kreativnu sposobnost jezika, čuva i razvija heurističku moć što je razvija *fikcija*“.<sup>60</sup>

Razmatrajući odnos između teksta i interpretatora, Gadamer uvodi pojam hermeneutičkog razgovora, koji „baš kao i stvarni razgovor, mora pronaći zajednički jezik i da to pronalaženje zajedničkog jezika nije, baš kao ni u stvarnom razgovoru, priprema oruđa za ciljeve sporazumevanja, već se poklapa sa samim či-

<sup>55</sup>Isto.

<sup>56</sup>Ana Bužinjska, Pavel Mihal Markovski, nav. d., str. 199.

<sup>57</sup>*Dasein* – termin Martin Hajdegera kojim označava individu u svijetu. „Dasein postoji u svetu i odnosi se prema njemu s razumevanjem i brigom, što znači da uspeva da se u tom svetu pronađe i u njemu opstane“ (Vidi: Ana Bužinjska, Pavel Mihal Markovski, nav. d., str. 195).

<sup>58</sup>Hans-Georg Gadamer, *Istina i metod (Osnovi filozofske hermeneutike)*, prevod Božidar Zec, Fedon, Beograd, 2011, str. 501/2.

<sup>59</sup>Citirano prema: Ana Bužinjska, Mihal Pavel Markovski, nav. d., str. 203.

<sup>60</sup>Paul Ricoeur, nav. d., str. 8.

nom razumevanja i sporazumevanja. Čak i između sagovornika tog razgovora odvija se, kao između dve osobe, komunikacija koja je više od pukog prilagodavanja<sup>61</sup>. Preko interpretatora tekst dolazi do riječi, jer interpretatorove misli utiču na smisao teksta, pri čemu nastojimo da razumijemo sam tekst. To znači da je „jezik univerzalni medijum u kojem se odvija samo razumevanje. Razumevanje se odvija u tumačenju“<sup>62</sup>. Gadamer smatra da je čitanje teksta najviši zadatak razumijevanja. Razumjeti tekst znači učestvovati u onome što nam tekst saopštava, odnosno učestvovati u njegovom smislu. Time se ostvaruje posebna vrsta dijaloga, koji ne implicira samo komunikaciju na relaciji čitalac – autor, već čitalac – tekst, jer „sam po sebi, svaki tekst zahteva da bude pretvoren u govor“<sup>63</sup>. Tako hermenutiku Gadamer vidi kao stav čovjeka koji želi da shvati drugog čovjeka ili „kao slušalac ili čitalac – želi da razume jezički iskaz“<sup>64</sup>. Jezik ima dijalošku prirodu (Martin Buber i Gabrijel Marsel) i „nužno poseduje element individualnosti onoga ko ga govori. Osim toga, on uvek sadrži i ono o čemu se govori i onoga kome je to upućeno“<sup>65</sup>. Uvodeći pojam razgovora kao metafore čitanja, Gadamer naglašava da je osnovni model na kojem se zasniva razumijevanje dijalog sadržan u pitanjima i odgovorima, „razmjena između Ja i Ti“. S obzirom na to da metafora ne predstavlja samo jednu riječ ili iskaz, već funkcioniše na nivou cijeloga teksta, možemo govoriti o metafori kao figuri diskursa ili književne komunikacije. Specifičnost književne komunikacije nije sam čin komunikacije, već književno-umjetnička spoznaja ili ono što se zapravo komunicira. Iz toga razloga, književnost je „umjetnost zbog toga što kako prenosi određene obavijesti, bez obzira bile te obavijesti ‘zablude’ ili ‘istine’“<sup>66</sup>.

Imajući u vidu da je medij književnosti jezik, govorimo o komunikacijskoj prirodi književnosti u kojoj svaki oblik teksta poseduje dijaloško ti, koje po Romanu Jakobsonu predstavlja „usmjerenost jezika na drugo lice“, što znači da se tekst nekome obraća, odnosno on je komunikacijski čin.<sup>67</sup> Ta komunikacija ostvaruje se na relaciji pisac – djelo – čitalac. Teoretičar književnosti Zdenko Lešić ističe da je neophodno ispitati fenomen komunikacije ukoliko želimo književno djelo shvatiti kao dijalog. U svom tumačenju jezičke komunikacije Roman Jakobson je kao ravnomjerne subjekte komunikacije postavio pošiljaoca i primaoca informacije. Kao što metaforu ispitujemo ne samo na semantičkom, već i na pragmatičkom planu, tako se i jezik tretira u raznolikosti njegovih funkcija ko je

---

<sup>61</sup> Hans-Georg Gadamer, nav. d., str. 490.

<sup>62</sup> Isto, str. 491.

<sup>63</sup> Isto, str. 497.

<sup>64</sup> Ana Bužinjska, Mihal Pavel Markovski, nav. d., str. 187.

<sup>65</sup> Branko Balj, Aleksandar Čučković, nav. d., str. 144.

<sup>66</sup> Milivoj Solar, Uvod u filozofiju književnosti, Studentski centar Sveučilišta, Zagreb, 1978, str. 85.

<sup>67</sup> Zdenko Lešić, nav. d., str. 72.

Jakobson rasporedio na svoj način (pošiljalac – kontekst/poruka/kontakt/kod – primalac).

Svaki od tih činilaca implicira posebnu funkciju jezika. Jakobson razlikuje šest funkcija:

1. referencijalna funkcija jezika (denotativna ili kognitivna) – usmjerenost jezičkoga izraza na sam „predmet“; jezik u službi izražavanja misli, u službi mišljenja i intelekta;
2. ekspresivna ili emotivna funkcija jezika – usmjerenost jezičkoga izraza na „prvo lice“ i izražavanje ličnoga odnosa prema „trećem licu“, onome o čemu se govori;
3. konativna funkcija jezika – usmjerenost jezičkoga izraza na sagovornika („drugo lice“), koji se želi podstaći na akciju ili kod kojeg se želi izazvati određeni efekat;
4. faticka funkcija jezika – usmjerenost jezičkoga izraza na kontakt razmjena riječi, informacija;
5. metajezička funkcija jezika – kada pošiljalac ili primalac žele da provjere da li upotrebljavaju isti kôd;
6. poetska funkcija jezika – usmjerenost jezičkoga izraza na poruku, uvođenje u fokus poruke zarad nje same.<sup>68</sup>

Navedene funkcije jezika posebno su značajne za interpretaciju književnih tekstova u kojima svaka od njih daje određeno značenje i šalje određenu poruku, koja komunikacionim kanalom dolazi do čitaoca. Za nas je interesantna poetska funkcija jezika, koja, kako sama riječ govori, dolazi do izražaja u poeziji. Budući da se poezija, kao vid spoznaje, definiše kao mišljenje, a kao osobeni vid spoznaje – mišljenje u slikama, onda metafora postaje nosiocem poetskoga značenja i to kada je dio poetske strukture.<sup>69</sup> Tako se poetska metafora realizuje u poetskome tekstu u kome se značenja mogu evocirati a to je svojstvo tzv. evokativnih iskaza. „Pesnik nam putem evokativnih izraza dočarava sliku odn. simbol neke stvari ili okolnosti koja nas nadražuje. (...) Za razliku od predmeta čisto diskurzivnih iskaza koji su bez sopstvenog značenja, predmeti evokativnih iskaza znače nešto sami od sebe, imaju sopstvo, na neki način otkrivaju ljudima svoj smisao.“<sup>70</sup> To su hermeneutička obličja (Georg Miš)<sup>71</sup>, čime je potrebno ugraditi hermeneutiku u logiku „kao sveobuhvatnu teoriju znanja, kako onog čisto diskurzivnog, promišljenog, tako i onog o neiskazivom i nedokučivom koje imenuju evokativni izrazi“<sup>72</sup>. Navedena teorija evokacije značajna je zbog toga što funkciju evokaci-

---

<sup>68</sup>Detaljnije: Zdenko Lešić, „Šest funkcija jezika“, *Jezik i književno djelo*, Službeni glasnik, Beograd, 2011, str. 126–135.

<sup>69</sup>Vidi: Novica Petković, *Jezik u književnom delu*, Nolit, Beograd, 1975, str. 107–109.

<sup>70</sup>Damir Smiljanić, nav. d., str. 138.

<sup>71</sup>Isto.

<sup>72</sup>Isto.

je značajna je zbog toga što funkciju evokativne forme može da preuzima metafora, pri čemu je fenomen metafore i te kako prisutan u hermeneutičkoj analizi.

## 6. Zaključak

U ovome radu ukazali smo na značaj metafore kao specifičnoga jezičkog fenomena koji je bio veoma popularan u antičkoj Grčkoj. Istakli smo da se metafora svrstava među figure diskursa i da se njena glavna funkcija odnosi na širenje značenja riječi. Posebnu pažnju posvetili smo funkcionisanju metafore u hermeneutičkoj analizi, odnosno ispitali način na koji hermeneutička metafora dijaloga djeluje u književnome tekstu. Budući da se metafora smatra jednom od najznačajnijih figura te da je sveprisutna u govoru i mišljenju, postaje jasno zbog čega je čest predmet izučavanja ne samo lingvistike, već filozofije jezika i književne teorije. Iz toga razloga, nastale su brojne studije posvećene teoriji metafore i otkrivanju njenih značenja. Prvobitno smatrana isključivo „pjesničkim ukrasom“ metafora je postepeno proširivala svoja semantička obilježja, pa su se tako i razvile njene pojedinačne funkcije. Navodeći koncepcije najznačajnijih filozofa XX vijeka, opisali smo odnos između metafora i mišljenja, metafore i čitaoca, metafore i teksta i tako definisali najvažnije pristupe metafori u modernoj književnoj teoriji. S obzirom na to da se postupak razumijevanja i tumačenja tekstova naziva hermeneutikom, ovaj termin se i danas determiniše na različite načine. Tako, termin hermeneutika u filozofskoj literaturi označava:

- 1) posthegelijansku hermeneutičku filozofiju (u koju spadaju: Niče, Šlajermaher, Diltaj, Hajdeger, Gadamer, Riker);
- 2) označava teoriju o metodi razumevanja, što je bliže njenom klasičnom određenju. U ovom smislu „hermeneutika“ se prema hermeneutičkoj metodi odnosi kao metodologija (učenje o) prema metodi uopšte.
- 3) po trećem značenju, hermeneutika označava samo umeće tumačenja (hermeneutike teknnè) ili metodu u strogom smislu.<sup>73</sup>

Milan Brdar smatra da se gubi razlika između metode razumijevanja i njene teorije, pa je nekad teško ocijeniti u čemu se doprinos hermeneutike konkretno sastoji. Međutim, hermeneutika se u najopštijem smislu definiše kao vještina i teorija interpretacije. U zavisnosti od cilja i suštine hermeneutičkoga poduhvata, najčešće se vrši podjela na tri osnovna značenja ovoga termina:

- 1) Vještina interpretacije tekstova, koja obuhvata najznačajniji problem, a to je problem značenjâ teksta (kako određene tekstove tumačiti i kako ih konstruisati). Ova vještina dijeli se na dvije škole:

---

<sup>73</sup>Milan Brdar, „Hermeneutička filozofija i hermeneutička metoda“, Arhe, II, 3/2005, str. 101.



\*\*esencijalistička – zasniva se na uvjerenju da postoji pravo tumačenje teksta koje se poklapa s njegovom izvornom intencijom smještenom u autoru (intentio auctoris) ili u samom tekstu (intentio operis);

\*\*pragmatička – odnosi se na stav o tome da ne postoji gotova istina teksta koju treba otkriti; interpretator nameće značenje tekstu u skladu sa sopstvenim stavom i situacijom.

2) Teorija interpretacije – postavlja pitanja kako je moguća interpretacija kao posebna vrsta saznanja i koja su to pravila po kojima se rezultati interpretacije mogu učiniti pravosnažnim. Neka od pitanja odnose se na raspravu o tome da li je teorija interpretacije potrebna vještini interpretacije;

3) Egzistencijalna dimenzija hermeneutike – interpretacija je oblik života, ne znanja. Ona se odnosi na pitanja kako je moguće živjeti u svijetu koji je i naš svijet i kako je moguće postojati usred značenja koja druge proizvode.<sup>74</sup>

Svaka od navedenih dimenzija hermeneutike (egzegetska, epistemološka, egzistencijalna) ima sopstvene stavove i metode po kojima se interpretacija tekstova sagledava. Time se nudi mogućnost različitih tumačenja tekstova na osnovu kojih nastaju filozofske koncepcije i interpretativni modeli književnoga stvaranja. Ovakvim analizama ispitali smo ulogu metafore u razumijevanju i tumačenju književnih tekstova. Kao figura diskursa metafora proizvodi brojna značenja i omogućava „komunikaciju“, književnu, jezičku, filozofsku... Iz tog razloga, ukazali smo na postojanje hermeneutičke metafore dijaloga, oslanjajući se na Gadamerovo definisanje razgovora. Vođeni njegovim interpretativnim modelom sagledavanja metafora, pokušali smo ukazati na značaj koji ona ima u različitim disciplinama. Time smo došli do zaključka da metafora zauzima posebno mjesto u filozofiji jezika, pri čemu „treba naglasiti da jezik svoje pravo bivstvovanje ima tek u dijalogu, to jest u procesu sporazumevanja. To ne treba shvatiti kao da je sporazumevanje cilj jezika. Sporazumjevanje nije puka radnja, nije cjelishodna aktivnost... o ljudskom jeziku mora se razmišljati kao o posebnom, jedinstvenom životnom procesu zato što se u jezičkom sporazumevanju razotkriva svet“.<sup>75</sup> To je razlog zbog kojeg hermeneutika, kao opšta teorija razumijevanja teksta upotrebljava mehanizme metafore, zamjenjujući postepeno tradicionalnu misao nekom drugom, modernom mišlju. Iz toga razloga, trudili smo se da približimo savremenija shvatanja i pristupe metaforičkim iskazima, jer „smisao jedne filozofije postaje jasan tek ukoliko razumemo značenja njenih ključnih termina, a ta značenja ćemo, vice versa, moći da razumemo jedino ukoliko smo razumeli celinu konteksta u kojem se oni javljaju“.<sup>76</sup>

<sup>74</sup>Ana Bužinjska, Mihal Pavel Markovski, nav. d., str. 205/6.

<sup>75</sup>Hans-Georg Gadamer, nav. d., str. 559.

<sup>76</sup>Branko Balj, Aleksandar Čučković, nav. d., str. 139.

Na kraju rada možemo konstatovati da postoji veliki broj proučavalaca metafore, koji je u savremenoj teoriji obogaćuju novim semantičkim pojmovima. Tako njena upotreba nalazi veću primjenu, kojom se jezičko viđenje svijeta proširuje. Vitgenštajn poručuje: „Ne pitaj za značenje, pitaj za upotrebu!“<sup>77</sup>, i savjetuje filozofe: „Nemoj da misliš! Gledaj!“<sup>78</sup> Po njegovome mišljenju, tražiti od filozofa da gleda znači tražiti od njih da prošire svoje pojmovne kategorije, da vide kako riječi funkcionišu u struji života.<sup>79</sup> Kao što riječi imaju raznovrsne funkcije, tako se i metafora posmatra kao najčešća i najsnažnija figura, odnosno figura dijaloga koja je hermeneutičkoj analizi našla posebnu ulogu.

---

<sup>77</sup>Ejvrum Strol, *Analitička filozofija u dvadesetom veku*, Dereta, Beograd, 2005, str. 163.

<sup>78</sup>Isto, str. 176.

<sup>79</sup>Isto.

## Literatura

- Aristotel: *O pesničkoj umetnosti*, Dereta: Beograd, 2008.
- Bagić, Krešimir: *Stilske figure*, Školska knjiga: Zagreb, 2012.
- Balj, Branko & Čučković, Aleksandar: *Uvod u filozofiju*, Bečej: Proleter, 2012.
- Brdar, Milan: „*Hermeneutička filozofija i hermeneutička metoda*“, *Arhe*, II, 3/2005, str. 101–130.
- Bužinjska, Anja & Markovski, Mihal Pavel: *Književne teorije XX veka*, prev. Ivana Đokić-Saunderson, Službeni glasnik: Beograd, 2009.
- Gadamer, Hans-Georg: *Istina i metod* (Osnovi filozofske hermeneutike), prev. Božidar Zec, Fedon: Beograd, 2011.
- Hajdeger, Martin: *Na putu k jeziku*, prev. Božidar Zec, Fedon: Beograd, 2007.
- Jakobson, Roman: *Lingvistika i poetika*, Nolit: Beograd, 1966.
- Klikovac, Duška: *Metafore u mišljenju i jeziku*, Biblioteka XX vek: Beograd, 2004.
- Lešić, Zdenko: *Teorija književnosti*, Službeni glasnik: Beograd, 2010.
- Lešić, Zdenko: *Jezik i književno djelo*, Službeni glasnik: Beograd, 2011.
- Majenova, Marija Renata: *Teorijska poetika (problemi jezika)*, Službeni glasnik: Beograd, 2009.
- „*Metafora, figure i značenja*“, Književni pogledi (Zbornik teorijskih radova), priredio Leon Kojen, Prosveta: Beograd, 1986.
- Mišević, Nenad: *Uvod u filozofiju jezika*, Naklada Jesenski i Turk: Zagreb, 2003.
- Perović, Milenko: „*Humboltovo zasnivanje filozofije jezika*“ (*I dio*), *Lingua Montenegrina*, god. IX/1, br. 17, Fakultet za crnogorski jezik i književnost: Cetinje, 2016.
- Petković, Novica: *Jezik u književnom delu*, Nolit: Beograd, 1975.
- Ricoeur, Paul: *Živa metafora*, prev. Nada Vajs, Grafički zavod Hrvatske: Zagreb, 1981.
- Selimović, Meša: *Derviš i smrt*, Sloboda: Beograd, 1979.
- Solar, Milivoj: *Književna kritika i filozofija književnosti*, Školska knjiga: Zagreb, 1976.
- Solar, Milivoj: *Uvod u filozofiju književnosti*, Studentski centar Sveučilišta: Zagreb, 1978.
- Smiljanić, Damir: „*Diskurzivitet i evokacija. Forme logosa u hermeneutičkoj logici*“, *Arhe*, II, 3/2005, str. 131–145.
- Stamać, Ante: *Teorija metafore*, Centar za kulturnu djelatnost: Zagreb, 1983.
- Strol, Ejvrum: *Analitička filozofija u dvadesetom veku*, Dereta: Beograd, 2005.
- Vučković, Radovan: *Pisac, delo, čitalac*, Službeni glasnik: Beograd, 2008.
- Živković, Dragiša: *Rečnik književnih termina*, Romanov: Banja Luka, 2001.

**HERMENEUTIC METAPHOR OF DIALOGUE.  
CONTRIBUTION TO PHILOSOPHY OF LANGUAGE**

**Abstract:**

The author attempts to emphasize the importance of the metaphor as a specific language phenomenon that was very popular in Ancient Greece. Since metaphor is considered to be one of the most significant figures and that it is ubiquitous in speech and thinking, it is clear why it is often the subject of study not only in linguistics, but also in philosophy of language and theory of literature. A number of studies emerged on such basis dedicated to metaphor theory and discovering its meaning. In the very beginning metaphor was considered “poetry ornaments” but later on it has broadened its semantic meaning and developed its individual functions. The main theories of the most important philosophers of 20th Century were presented, relation between metaphor and opinion, metaphor and reader, metaphor and text and thus defined the most important approaches to metaphor in modern literary theory.

**Key words:** philosophy of languages, metaphor, meaning, hermeneutics, understanding, hermeneutical speech.



Соња АЛМАЖАН<sup>1</sup>

## АНАЛИЗА САДРЖАЈА НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА ЛИКОВНА КУЛТУРА У ОСНОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

### Резиме:

Аутор овог рада настоји да пружи критички осврт на развој ликовног васпитања и образовања у Србији у складу са његовом подјелом на основу главних карактеристика у основама садржаја али и усмјерења сваког програма које се односе на функцију и значај ликовног васпитања. Први период карактерише недовољно познавање психологије дјетета, његових могућности и потреба, па су циљеви и методе искључиво усмјерени на постизање техничке спретности и имитативности. Садржај програма Ликовно васпитање истиче значај дјечијег стваралаштва и његовање дјечијег израза, а систематичност се заснива на савладавању различитих ликовних техника. Трећи период који обухвата и садашњи програм Ликовне културе истиче развој перцепције путем усвајања елемената теорије форме. Теорија обликовања је научни приступ објашњењу ликовних умјетности, тако да и најновије измјене у облику дефинисаних исхода образовања обухватају когнитивне аспекте знања, вјештина и ставова, али не и перцептивни и емоционални аспект, при чему критеријуми систематичности у усвајању естетских вриједности и даље нијесу прецизно дефинисани.

**Кључне ријечи:** ликовна култура, ликовно васпитање и образовање, наставни програм, циљеви и задаци, исходи учења.

---

<sup>1</sup>Соња АЛМАЖАН, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум, Сремска Митровица

## Увод

Рedefинисање садржаја наставног предмета Ликовна култура представља значајну парадигму савременог схватања образовања и васпитања, али и схватања о умјетности. У покушају рedefинисања наставног садржаја неопходно је узети у обзир претходна искуства и анализирати постојеће стање. Анализа садржаја наставног предмета Ликовна култура омогућила би адекватан увид у садржаје, циљеве и задатке наставе ликовног од увођења Цртања у школе у Србији до данас и представљала би значајну основу стратегије увођења промјена којима се жели постићи одређени циљ васпитања и образовања. Аутор овог рада је стога настојао да пружи критички осврт на развој ликовног васпитања и образовања у Србији у складу са његовом подјелом, на основу главних карактеристика сваког програма које се односе на функцију и значај ликовног васпитања: Цртање, нови програм Ликовног васпитања и наставни програм предмета Ликовна култура.

### Увођење предмета Цртање у школе, дидактички утилитаризам и покрет за умјетничко васпитање

У Србији је предмет Цртање било заведено најприје у гимназијама а затим у народним школама, а 15. октобра 1841. установљено је први пут звање учитеља цртања у крагујевачкој гимназији. Седамдесетих година деветнаестог вијека Цртање је заведено и у народне школе, а чак ни тада се није у свим школама спроводила настава из овог предмета, а као разлог се наводило „да је то тешко за дјецу“. Ђуро Кутен у својој књизи „Методика просторучнога цртања“ (Кутен 1885) расправља о различитим методама и наводи да је циљ ове „тежке и мукотрпне задаће“ да образује „естетична чувства“, да вјежба вид и познавање правилних и лијепих облика, уз то се буди машта и вјежба памет, усавршава смисао за правилност и љепоту, слагање боја, схватање реда, чистоће и тачности, оплемењују душевне способности. Ученици при томе треба да појме и карактер облика који чине симетрија, ритам и пропорције, па се препоручује цртање геометријских облика и орнамената. Цртање је сматрано вјештином и овакво схватање је изродило различите методе помоћу којих су ђаци увјежбавани да постигну одговарајуће техничке способности копирања уз наглашено неговање уредности и дисциплине. Оваква настава није полазила од дјече и њихових развојних потреба, већ је више била окренута друштвеним захтјевима и самим тим је спутавала иницијативу, индивидуалност и стваралачки развој ученика.

„Цртање, геометријско и украсно, учиће само они ученици доње гимназије, који мисле наставити науке у горњој реалци и техници. Цртање слободном руком, фигурално и пределно, па и геометријско и украсно, могу учити сви они ученици, који имају за то душевнога дара, очију и воље, па и средстава за набавку требовања, опет у групама од неколицине ученика

(Условно обавезно)“. Ово је укупан садржај наставног програма за предмет Цртање који се налази испод таблице документа „Основе за наставни план за гимназије у Краљевини Србији“ који датира негдје око 1910. године, заједно са осталим „Вјештинама“. Цртање је вјештина којом се баве само посебно обдарени, талентовани појединци, а који уз то имају довољно средстава да то себи приуште.

Покрет за умјетничко васпитање јавља се крајем 19. вијека. У педагошком смислу то је реакција на пасивно и механичко прецртавање узорака и истиче потребу за „умјетничким цртањем“, али под важећим идеалима академског реализма. Усљед наглог напретка индустријске производње створила се потреба за образовањем радника и шире публике који схватају значење лијепог у свакодневним предметима. Ново схватање ликовног васпитања и образовања текло је у два правца: његовање античког идеала у умјетности (или натурализам) и познавање декорације, орнамената у циљу естетског васпитања.

Под утицајем покрета за умјетничко васпитање, чији је смисао био естетско васпитање, Војислав Стевановић (1923) критикује методе копирања наводећи да не одговарају дјечијој природи, нити циљу саме наставе, и самим тим немају никакве васпитне вриједности. Његово схватање је да нови наставни програм из 1920. године поставља темељ „савременој“ настави цртања гдје се одбацује математичко цртање, цртање прегледа и орнамената, а уводи цртање „с природе“ (Стевановић 1923: 13). Стевановић такође препоручује да се методе прилагоде природи дјетета, а цртање има за циљ умјетничко образовање. Циљ наставе Цртања је да се ученици оспособе да природу и предмете из своје околине посматрају по облику, боји и освјетљењу и да посматрано могу просто и јасно да представе (нацртају), а овим се обухвата развијање разума, маште и осјећања за љепоту у природи и умјетности.

Цртање је често спајано са краснописом или ручним радом, а циљ наставе је правилно схватање облика и вјежбање руке у извођењу тих облика и развијање чула вида и осјећања за тачност, правилност и љепоту. Садржај програма наводи сљедеће задатке: цртање геометријских слика, цртање биљних дјелова, упознавање српских орнамената и цртање истих, а за више школе се предвиђа перспективно посматрање, освјетљење, орнаментне слике, цртање за женски или мушки ручни рад и цртање по сјећању (Зборник закона 1921). Овакав концепт циљева и задатака слиједи схватања покрета за умјетничко васпитање, гдје методе наставе слиједи систем обуке у умјетничким школама који није у складу са узрасним могућностима ученика.

Први правни и законски акти о основношколском образовању послије Другог свјетског рата били су усмјерени на интензивну борбу против неписмености и на остваривање циљева да се сваком способном југословенском „човјеку“ омогући да у пуној мјери реализује своје могућности, подизањем



истовремено општег културног нивоа и материјалног благостања земље. Политика је заузимала значајно место у процесу трагања за концептом наставног плана и програма чија су становишта била испред научно-теоријских (Будић, Клеменовић, Милутиновић 2005), што се одразило и на програм ликовног васпитања и образовања који је у себи обједињавао формалистичке методе наставе у циљу техничке обуке и схватања о потреби естетског васпитања.

Рјешењем из 1952. године одређују се циљеви наставе Цртања у опште-образовним школама. Циљ наставе Цртања у основној и шестогодишњој школи је развијање способности посматрања и уочавања облика, пропорција и односа у простору, развијање способности изражавања цртањем као и смисао за комбиновање, развијање смисла и осјећања за љепоту дјела ликовних умјетника. Даље, ученике треба упознати са основним правилима цртања предмета и „наоружати“ техничким навикама у цртању, и оспособити их за разумијевање и самостално стварање лијепога, према узрасту ученика. Садржај програма за основну школу одређује цртање из природе, по сјећању, илустративно и декоративно цртање. Задаци између осталог предвиђају да се ученици првог разреда упознају са прибором за цртање, науче правилно држати тијело и оловку при цртању, у другом разреду да не прелазе контуре приликом бојења, а већ у трећем и четвртном разреду треба да савладају пропорције (Просветни гласник 1952/53). Концепт тих циљева и садржаја ослања се на академизам, академски реализам, који слиједи систем обуке ликовних умјетника у цртању по узорима из природе или по узору на скулптуре, али и на декоративност и техничку спретност. Појављује се назнака схватања да постоје нека ограничења узрасних могућности, али се то у плану и програму занемарује.

### **Ликовно васпитање и његовање дјечијег израза**

Народна скупштина НР Србије усвојила је 1959. године Закон о основној школи у коме је истакнут циљ васпитања и образовања „да се складним умним, моралним, физичким, општетехничким и естетским васпитањем изграђује свестрано развијена личност социјалистичке заједнице“ (Просветни гласник 1959: 119). Наставни предмет Цртање, сада Ликовно васпитање, у оквиру датих циљева васпитања и образовања има наглашен васпитни значај са задацима да његује и развија ликовни израз дјетета, да оспособи ученике да у извјесној мјери овладају техникама ликовног израза, које су доступне њиховом узрасту и да код ученика развија смисао за ликовно лијепо (Просветни гласник 1959: 177).

Садржај наставног програма наводи ликовна подручја: ЦРТАЊЕ, СЛИКАЊЕ и МОДЕЛОВАЊЕ, оријентацију за избор мотива, ликовне технике и исказ да се ученици доведу у додир са умјетничким дјелима. У објаш-

њењу датом уз садржај истиче се његовање слободног дјечијег израза, и да се у складу са узрасним могућностима бирају задаци. Наглашена је важност правилно и правовремено одабраних мотива. „Наставник не треба да се сувише уплиће у процес дечјег ликовног изражавања. Он треба да уме да постави баш такав мотив који ће у одређеном времену учениковог развоја најбоље одговарати“ (Просветни гласник 1959: 179). Нијесу издвојена дјела „стварне ликовне вриједности“ која треба да се посматрају и естетски анализирају у циљу обogaћивања знања о ликовним елементима. Осим прецизно наведених техника које ће се користити у раду или проучавати, све остало је препуштено наставнику од кога се очекује велика стручност, креативност и педагошки такт.

Програм не наводи методске јединице из појединих ликовних области и ликовни педагог на основу познавања суштине ликовне умјетности и дјечије психологије одабира адекватан садржај који би требао да омогући развој ликовне осјетљивости, познавање средстава ликовног изражавања и активан однос према ликовним појавама, као основе за ликовну културу. Ликовно васпитање представља самосталан и стваралачки рад ученика у оквирима појединих ликовних подручја, односно задатака и мотива који спадају у тематски рад, илустровање, рад по природи, рад на декоративним задацима, вајање и грађење, а који се бирају према потреби за рјешавањем ликовних и техничких проблема. Програм предвиђа да ће ликовни педагог знати када и у ком обиму треба дјечи у датој ситуацији да пружи могућност процјењивања естетских вриједности, тако да не прописује број таквих часова нити наводи дјела која ученицима треба показати. Систематичност метода у ликовном васпитању налази се у проналажењу тако постављених задатака који изазивају емоционални однос дјетета према мотиву и тако покрећу дјечје изражајне способности, а који прате један логички редосљед у развоју појединца и тиме развијају код дјече сензибилитет и ликовну зрелост, док се неопходна техничка знања и умјења стичу у самом процесу рада. Овакав приступ изискује методски поступак заснован на поштовању индивидуалности ученика и захтијева индивидуалан приступ и рад са ученицима (Карлаварис 1961).

Наставни план и програм за основну школу се 1962. године допуњује објашњењима програма, док су задаци такође проширени. Задаци наставе ликовног васпитања су: да његује и развија способност ликовног изражавања, оплемењује доживљајне и подстиче стваралачке могућности ученика; да код ученика развија љубав, потребу и разумијевање ликовних вриједности изражених у дјелима умјетности; да тумачењем одабраних дјела ликовног стваралаштва југословенских народа и ликовном обрадом садржаја из наше стварности, развија смисао за склад, ред и мјеру, да његује хумана осјећања, развија социјалистичку културну свијест и утиче на формирање моралног лика ученика; да ученике упозна и оспособи да овладају средствима и тех-

никама ликовног изражавања доступним њиховом узрасту; да ствара интересовање и потребу за посјећивањем изложби, галерија и музеја; да развија смисао за поштовање, чување и његовање културних тековина и умјетничких споменика наших народа; да усмјерава ученике да осјетљивост ликовних вриједности коју стичу у настави примјењују и користе у раду и животу; да његује и развија индивидуалну обдареност ученика (Наставни план и програм 1964: 340).

Сам садржај је и даље ослоњен искључиво на ликовна подручја, с тим да су додате ОСНОВЕ ГРАФИКЕ, ПРИМЈЕЊЕНА УМЈЕТНОСТ и ЕСТЕТСКО ПРОЦЈЕЊИВАЊЕ, а МОДЕЛОВАЊЕ је преведено у ВАЈАЊЕ. Истакнуто да је задатак ликовног васпитања у основној школи пружање основе ликовне писмености и ликовне културе. Задатак ликовног васпитања је, такође, и да допринесе свестраном развоју личности, што укључује развој свих психофизичких способности које се ангажују радом на ликовном изражавању, а посебно развоју стваралачких способности и моралног лика ученика. Код дјеце треба развијати емоције, јачати интензитет доживљаја, вјежбањем способности посматрања навикавати их на сталне напоре у савлађивању тешкоћа ликовног израза, доживљају радости завршеног рада и развијању критичког односа. У планирању наставник треба да обухвати рад школе у цјелини, повеже наставно градиво са осталим предметима у школи, уређење амбијента, појединих активности школе, прослава и сл. Истакнут је педагошки значај правовремено и адекватно употребљених мотива и да ти „одабрани мотиви треба у себи увек да садрже неку ликовну проблематику“ (Наставни план и програм 1964: 388).

Наведено је и упознавање са „неким“ дјелима и њиховим ствараоцима, што значи да је наставнику препуштено да одреди критеријуме на основу којих ће бирати умјетничка дјела за естетско процјењивање, али у односу на претходни програм дат је извјестан преглед ликовних проблема које треба обрадити.

У наставном програму за Ликовно васпитање из 1975. године у постојећи садржај је додата и област ФИЛМА од четвртог разреда. Естетско процјењивање чини упознавање са ликовном културом народа и народности, разговори о ликовним вриједностима појединих умјетничких остварења, уз визуелно и теоретско упознавање ликовног дјела као израза друштвено-историјске свијести, и обрада ликовних елемената. Набројани су термини и појмови који треба да се усвоје, а то је први пут у наставном програму да се конкретно наводе термини и појмови као дио обогаћивања рјечника ученика, као и оријентациони садржај умјетничких дјела које треба визуелно и информативно упознати.

Без обзира на напредно осмишљену концепцију ликовног васпитања која је заснована на начелима педагошких наука и савремених схватања о умјетности, тешкоћу у реализацији оваквог програма представљао је и не-

достатак стручног кадра, а у пракси је био заступљен тематски рад, док се систематичност се једино заснивала на избору актуелних тема, тако да су ликовни садржаји били запостављени.

### **Ликовна култура и теорија обликовања**

Развој садашњег наставног програма ликовне културе може се пратити од 1985. године кад је дошло до битних измјена у називу предмета, плану, садржајима, структури програма и дидактичко-методичком упутству (Просветни гласник 1985). Колико је претходни програм наставе Ликовног васпитања био заснован на начелу поштовања дјечјег израза а садржај се ослањао искључиво на ликовна подручја, толико данашњи програм предмета Ликовна култура фаворизује теорију стваралачког опажања. Задацима васпитно-образовног рада у настави ликовне културе истиче се у први план потреба развоја специфичних перцептивних способности, јер се опажај сматра основом и првим приступом умјетничком дјелу, тако да се у садржају тежиште помјера ка коришћењу основних поставки теорије стваралачког опажања и пружању основних информација из технологије ликовних умјетности уз поштовање педагогије стваралаштва. Ликовна подручја преведена су у медије, а наставни садржаји односе се на савладавање ликовног језика и упознавање садржаја ликовне културе, познавање дјела ликовних умјетности и елемената ликовне писмености.

Програм је претрпιο мале измјене 28. јуна 1990. године када је Просветни савет Републике Србије утврдио план и програм основног васпитања и образовања (Ликовна култура 1991), а приликом тих измјена изгледа да није било комуникације или хоризонталне координације међу групама које су радиле на различитим стручним областима наставног плана и програма, или је та комуникација била минимална (Тематски приказ 2001). Наставни план и програм Ликовне културе из 1991. године представља редиговану претходну програмску верзију, као и код већине предмета, али ослобођену идеолошког концепта. Измјене се односе на наставне теме, неке су само преформулисане, а избачене су теме које се односе на простор и кретање у нижим разредима.

Предвиђено је да се информисаност стиче у практичном, дјелимично и теоријском раду, путем анализа умјетничких дјела и ученичких радова. Није прецизиран критеријум по ком су постављени упоредо у садржају елементи теорије форме, ликовне технике или поједине ликовне области, уз то и конкретно предложени проблемски задаци. Оријентациони избор дјела и споменика културе изложен је посебно, и за сваку област, а изведен је из предлога ставки за естетску анализу за програм из седамдесетих, проширен осамдесетих, а овако конципиран стоји и у данашњем програму за предмет Ликовна култура. Задаци наставе ликовне културе у основној школи, додатни

рад, дидактичко-методичка упутства и образовни стандарди су, дакле, само прекопирани из претходног наставног програма из 1985. године.

Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године извршене су незнатне промјене у односу на садржај предмета Ликовна култура, које се искључиво односе на број часова и називе за одређене наставне теме. Измјене програма се углавном огледају у увођењу изборних предмета за све разреде основног образовања, а поред тога, дефинисани су образовни стандарди за крај обавезног образовања. Стваралачко понашање, односно, мишљење и дјеловање постављено је као циљ наставе ликовне културе, најпре у складу са хуманистичким опредјељењем друштва, а затим демократским (1990), да би се 2009. године формулација циља знатно проширила. Прије свега, циљ наставе ликовне културе је да осигура стицање базичне језичке и умјетничке писмености ученика ка реализацији одговарајућих Стандарда образовних постигнућа, затим да се оспособе да рјешавају проблеме у новим и непознатим ситуацијама, да изразе и образложе своје мишљење и дискутују са другима, развију мотивисаност за учење и заинтересованост за предметне садржаје, као и да подстиче и развија учениково стваралачко мишљење и дјеловање у складу са демократским опредјељењем друштва и карактером овог наставног предмета. Способност за рјешавање проблема и задатака у новим и непознатим ситуацијама, односно редифиниција, осјетљивост за проблеме, спонтана и адаптивна флексибилност између осталог одлике су креативног, стваралачког, мишљења. Изражавање и образлагање сопственог мишљења код ученика важан је циљ цјелокупног основношколског образовања, али тешко остварив у оквиру одређеног фонда часова за ликовну културу.

Анализом задатака предмета Ликовна култура наведених у програмима из 1985, 1990. и 2010. године може се утврдити да се задаци ликовног васпитања и образовања могу подијелити на задатке усмјерене на развој способности опажања, задатке везане за упознавање различитих ликовних техника у циљу развијања ученичке способности за ликовно стваралачки рад, задатке који се односе на развој естетске културе и на задатке општег васпитања. Унутар сваког модуса васпитно-образовног утицаја задаци су истоветни и нијесу се битно измијенили у наредним фазама дорађивања програма.

Када је ријеч о развоју перцептивних способности задатак наставника је да код ученика развија способности опажања и памћења доживљаја и облика, боје и просторних односа, као и појава и законитости у природи и друштву (Просветни гласник 1985: 226); упознавање ликовних елемената, визуелну перцепцију и аперцепцију (Милинковић 1992); развијање способности ученика за опажање квалитета свих ликовних елемената: линија, облика, боја и развој способности ученика за визуелно памћење и повезивање опажених информација као основе за увођење у визуелно мишљење (Службени гласник РС 2010).

Осим перцепције важно је развити способности за коришћење различитих материјала за рад, аналитичко посматрање и ликовно представљање (Просветни гласник 1985: 226); развити ученичке способности за ликовни стваралачки рад и упознавање ликовног материјала и медија (Милинковић 1992); створити услове да ученици на часовима у процесу реализације садржаја користе различите технике и средства и да упознају њихова визуелна и ликовна својства (Службени гласник РС 2010).

Стицање естетских критеријума, разумијевање умјетничких дјела, развој способности за имагинацију и његовање интересовања за културну баштину и савремена кретања у умјетности свог и других народа, као и за уобличавање животног и радног простора су естетске способности које треба развијати код ученика (Просветни гласник 1985, Милинковић 1992); развијање осјетљивости за ликовне и визуелне вриједности, које се стичу у настави, а примјењују у раду и животу, подстицање интересовања и стварање потребе код ученика за посјећивањем музеја, изложби, као и за чување културних добара и естетског изгледа средине у којој ученици живе и раде, омогућавање разумијевања и позитивног емоционалног става према вриједностима израженим и у дјелима различитих подручја умјетности, развијање способности за препознавање основних својстава традиционалне, модерне и савремене умјетности (Службени гласник РС 2010).

Задатак наставника је и развијање ученикове способности за конструктивно друштвено понашање (Просветни гласник 1985: 226), креативно мишљење, активно стваралачко учествовање у културном и умјетничком животу средине, његовање укупних људских достигнућа, будућа занимања, еманципацију личности ученика, културу рада (Милинковић 1992), развијање моторичких способности ученика и навике за лијепо писање, стварање услова да се упознавањем ликовних умјетности боље разумију природне законитости и друштвене појаве (Службени гласник РС 2010).

Образовни стандарди за крај обавезног образовања развијани су у периоду од 2005. до 2006. године, међутим, до премјештања тежишта образовног процеса са садржаја на исходе образовања још увијек није дошло у потпуности. Образовним стандардима дефинисане су три категорије које се односе на медије, технике и материјале, на елементе, принципе, садржаје, као и визуелну умјетност, али недостаје један од важних сегмената, а то је стваралачки процес (Филиповић 2014). Аутори су у оквиру сваке области описали способности, знања и вјештине ученика на три нивоа, а дефинисани су преко кључних компоненти учења: основних знања, стваралачких способности и критичког мишљења (Образовни стандарди, Ликовна култура 2010: 5). Међутим, анализом кључних компетенција, односно исхода који су дефинисани у Стандардима, на основу ревидиране Блумове таксономије Циљева по категоријама знања, као и шест димензија когнитивних процеса, уочава се да исходи предвиђају веома мали опсег компетенција, при чему су

пета и шеста категорија, које се односе на вредновање и креацију у потпуности занемарене. Узимајући у обзир да је стицање ликовне културе засновано првенствено на перцепцији, доживљајима, стваралачком изражавању и критичком мишљењу, изостављене су важне категорије. Блумова таксономија циљева покрива когнитивне аспекте знања, вјештина и ставова, али не и перцептивни и емоционални аспект, који су саставни и неизоставни дио стваралачког процеса. Недостају исходи који би се поред когнитивних процеса ослањали на перцепцију, доживљај и креативност (Филиповић 2014).

### **Закључна разматрања**

Цртање је уведено у школе у моменту образовне историје кад се још увијек мало зна о психологији дјетета, његовим развојним фазама, могућностима и потребама. Циљеви и методе били су искључиво усмјерени на то да се код ученика постигне техничка спретност и имитативност. Усљед наглог индустријског развоја на снагу ступају схватања о потреби умјетничког васпитања, иницира га покрет за умјетничко васпитање које промовише естетске идеале засноване на преживјелом академском реализму, али рутина и техника су и даље примарни циљеви.

Нова концепција ликовног васпитања и образовања Богомила Карлавариса доприноси схватању вриједности дјечијег ликовног израза, да је дјечије ликовно стваралаштво природна активност и потреба дјетета и да су васпитно-образовни утицаји ликовног педагога веома значајни за његов развој. Програмом Ликовног васпитања дата је велика слобода наставнику, али и велика одговорност јер претпоставља изузетну стручност. У основи програма су ликовна подручја и истакнута је разноврсност ликовних техника које су распоређене у садржају тако да прате развојне карактеристике ученика. Систематичност се ослања на поступно усвајање ликовних вриједности путем савладавања различитих ликовних техника. Задатак програма је развој доживљајних и стваралачких способности за стицање основа ликовне културе, односно, ликовне сензибилности и укуса, што би требало да допринесе естетској култивисаности. Недостатак стручног кадра и декларативни и широко формулисани циљеви и задаци допринијели су томе да се настава сведе на тематски рад.

Садржај програма Ликовне културе, који у незнатним измјенама постоји и данас као важећи, настојао је да превазиђе недостатке претходног, стављањем у први план законитости ликовног обликовања усљед схватања да ће ученици разумијевањем ликовне проблематике схватити суштину ликовне умјетности, гдје се, опет, поставља проблем перцепције као способности визуелне структурације и питање могућности њеног развоја. Систематичност усвајања ликовних вриједности заснива се на рјешавању проблемских задатака који обухватају елементе теорије форме чији распоред

у садржају прати узрасне карактеристике ученика, док су садржаји који се односе на улогу, развој и различитост ликовних умјетности занемарени.

Посљедње измјене у облику дефинисаних исхода образовања обухватиле су когнитивне аспекте знања, вјештина и ставова, али не и перцептивни и емоционални аспект. Многи аутори истичу важност систематичности у усвајању естетских вриједности, при чему одређивање критеријума систематичности није ближе одређено у Стандардима и поново је препуштено наставнику.

Анализом је утврђено да је у сваком периоду наглашаван одређени приступ у ликовном васпитању и образовању заснован на одређеном педагошком аспекту ликовне умјетности који би требало да доприноси естетској култивисаности. При том су садржаји који се односе на историју умјетности увијек постављани у други план. Будући да је педагошки значај ликовне умјетности у њеној интегралности, у широкој лепези васпитних утицаја који у себи мире сазнајно и емоционално, својење ликовног васпитања и образовања на уско ликовне ефекте или сужене приступе преко једне области ликовне умјетности и занемаривањем других не може задовољити потребе савременог образовања и учења.

## Литература

- Будић, Споменка, Јасмина Клеменовић и Јована Милутиновић. *Развој школског система*: (1945–2001). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 2003.
- Карлаварис, Богомил. Ликовно васпитање од I до VIII разреда основне школе, *Приручник за наставнике*. Београд: Завод за издавање уџбеника НР Србије, 1961.
- *Зборник закона и важнијих расписа одлука и наредба одељења за основну наставу и народно просвећивање Министарства просвете*; Књ. 1. Београд: Државна штампарија Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, 1921.
- Кутен, Гјуро. *Методика просторучнога цртања*. Загреб: Хрватски педагогијско-књижевни сабор, 1885.
- *Ликовна култура од V-VIII, План и програм основног васпитања и образовања*. Београд: Педагошка академија за образовање учитеља, 1991.
- Милинковић Здравко, Бабић Бојана и Славко Шћепановић. *Оријентациони распоред наставног градива ликовне културе: за V разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1985.
- Милинковић, Здравко. *Оријентациони распоред наставног градива*



- ликовне културе: за V и VI разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1992.
- *Наставни план и програм за основну школу, у СР Србији.* Београд: Савремена школа, 1964.
  - *Образовни стандарди за крај обавезног образовања.* Београд: Република Србија, Министарство просвете и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2009.
  - *Основа за наставни план (Сликовна грађа): за гимназије у Краљевини Србији* [Б. м. : б. и., 191□].
  - *Основна школа у САП Војводини; План и програм основног образовања и васпитања у САПВ.* Нови Сад: Покрајински завод за издавање уџбеника, 1975.
  - *Просветни гласник : службени орган Министарства просвете НРС.* Год. IX, Број 7, 8, и 9. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1959.
  - *Просветни гласник : службени орган Министарства просвете НРС.* Год. II, Број 8, и 9. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1952.
  - *Просветни гласник : службени орган Просветног савета СРС.* Год. XXXIV, Број 3, 4, и 5. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1984/85.
  - *Реформа образовања у Републици Србији – Школски програм – концепција, стратегија, имплементација.* Београд: Министарство просвете и спорта, 2003.
  - *Службени гласник РС - Просветни гласник, бр. 6/2007 и 2/2010.* Београд: Министарство просвете, 2010.
  - *Стевановић, Војислав. Предлог за реформу наставе из слободноручног цртања у нас.* Београд: Државна штампарија Краљевине Србије, 1907.
  - *Стевановић, Војислав. Методика савремене наставе цртања.* Београд: Издање књижарнице Рајковића и Ћуковића, 1923.
  - *Тематски приказ националних образовних политика - Србија (2001).* Пакт за стабилност југоисточне Европе. Центар за сарадњу са земљама нечланицама. <http://www.inkluzija.org/biblioteka/Izvestajna-sobpolOEBs.pdf> 05.09.2016.
  - *Филиповић, Сања. "Званични образовни стандарди у области ликовне културе за крај обавезног образовања – како превазићи недостатке."* Култура (2014): 243-261.

## ART EDUCATION ANALYSIS IN PRIMARY EDUCATION OF SERBIA

**Abstract:**

The aim of the paper was to provide a critical review of the development of Art Education in Serbia in accordance with its division on the basis of main features of its contents and orientation of any program related to function and importance of art education. The first period was characterized by insufficient knowledge of child psychology, its capabilities and needs, and the goals and methods are exclusively focused on achieving technical and imitation skills. Contents of Art Education program emphasizes the importance of children's creativity and encouragement of children's expression, and the systematic approach is based on mastering various art techniques. The third period that includes the current program of Art Education emphasizes the development of perception through the adoption of elements of the theory of form. Theory of design is a scientific approach to explaining fine arts, so that the most recent changes in the form of defined learning outcomes include cognitive aspects of knowledge, skills and attitudes, but not perceptive and emotional aspect, whereas systematic criteria in adopting aesthetic values are still not precisely defined.

**Keywords:** arts, art education, curriculum, goals and objectives, learning outcomes.



Radomir BOŽOVIĆ<sup>1</sup>

## UTICAJ EUKLIDOVIH „ELEMENATA“ NA AKSIOMATIZACIJU MATEMATIKE

### **Rezime:**

U ovom radu se govori o uticaju Euklidovih „Elementa“ na aksiomatsko zasnivanje matematike. Deduktivni metod je još od starih Grka opšteprihvaćen u nauci i svaka naučna disciplina, pa i matematika, zasnovana je na tom principu. U radu se razmatra uticaj „Elementa“ na razvoj aksiomatike u geometriji, a kasnije i u samoj matematici uopšte. Razvoj aksiomatike dovodi do formalizacije i zasnivanja čitave matematike.

**Ključne riječi:** Euklid, „Elementi“, aksiome, deduktivni sistem, formalizam, geometrija, matematika.

### **1. Deduktivni metod i „Elementi“**

Deduktivni sistem zasnivanja neke nauke je izum starih Grka. Deduktivno zasnivanje znači da se polazi od osnovnih pojmova i principa, a da se koristeći logička pravila rasuđivanja dolazi do opštih principa i posljedica. Aristotel (384–322 god. p.n.e.) je u svojim djelima („Prva analitika“ i „Druga analitika“) formalizovao deduktivni metod. On detaljno razmatra upotrebu „osnovnih principa“ koji služe pri deduktivnom zasnivanju nauke. Osnovni principi su ona tvrđenja čija se istinitost ne dokazuje već pretpostavlja. Aristotel osnovne principe dijeli na definicije, aksiome i postulate. U modernoj nauci riječi aksiomi i postulati su sinonimi, dok su stari Grci pravili razliku između ta dva pojma.

---

<sup>1</sup>Mr Radomir Božović, specijalista metodike matematike. Zapošljen je u JU OŠ „Radojica Perović“ u Podgorici kao nastavnik matematike.

U izgradnji neke dobro zasnovane naučne teorije nemoguće je sve pojmove definisati i sve stavove dokazati. Da bi se opisao (definisao) neki pojam, moraju se koristiti neki drugi pojmovi, a da bi se, opet, definisali ti pojmovi, potrebno je koristiti neke nove pojmove, i tako sve u krug. Ako se ovaj proces nastavi do u beskonačnost, može se okarakterisati kao jedna beskonačna regresija (circulus viciosus). Sa stanovišta savremene logike, ovaj problem se ne može riješiti ni kružnim definisanjem pojmova, ni beskonačnim upućivanjem na druge, već priznanjem da proces definisanja mora započeti pojmovima koji prethodno neće biti definisani, a koje ćemo zvati osnovnim ili nedefinisanim pojmovima. Svi ostali pojmovi čiji se sadržaj opisuje pomoću osnovnih pojmova nazivaju se izvedenim ili definisanim pojmovima, a iskaze kojima se određuje sadržaj izvedenih pojmova definicijama.

Da bi se utvrdila istinitost nekog stava neophodno je pozvati se na druge stavove, a ovaj postupak opet, ako ne uđemo u cirkularno dokazivanje, vodi u beskonačnu regresiju. Zato proces dokazivanja istinitosti stavova počinjemo stavovima čiju istinitost ne dokazujemo, već pretpostavljamo. Takvi stavovi se zovu osnovni stavovi ili aksiome. Svi ostali stavovi čija se istinitost izvodi iz aksioma nazivaju se teoreme, a postupak utvrđivanja njihove istinitosti naziva se dokaz.

U matematici, deduktivni metod dobija puni smisao kod **Euklida** (Euklid, oko 325 god. p.n.e – oko 265 god. p.n.e.) u djelu „Elementi“, koje je pisano oko 300. god. p. n. e. Bibliografi su do 1900. godine pronašli preko 1700 izdanja te knjige, što je poslije „Biblije“, čak i danas, stavlja na drugo mjesto po broju izdanja koje je doživjela jedna knjiga. Još u antičko vrijeme su „Elementi“ smatrani velikim djelom, što nam najbolje može potvrditi veliki broj komentara „Elementata“. Najznačajniji među njima su **Heron** (oko 100 god. n.e.), **Porfirije** (III vijek n.e.), **Pap** (početak IV vijeka n.e.), **Proklo** (V vijek n.e.).

„Elementi“ imaju 130 definicija i 465 stavova, pet postulata i devet aksioma. Izdijeljeni su u 13 knjiga. Zapravo, jedna knjiga čini jedno poglavlje, i one se ne izdvajaju u posebne tomove, jer su obimom nevelike, već zajedno čine jednu cjelinu. Po sadržaju se tih 13 knjiga može podijeliti u tri dijela. Prvih 6 knjiga čini planimetriju, pri čemu se u petoj knjizi teorija proporcija razmatra na dužima. Sljedeće četiri knjige su aritmetičkog sadržaja, s teorijom nesamjerljivih veličina u X knjizi. Posljednje tri knjige su posvećene stereometriji. Smatra se da se knjige I, II, VII, VIII i IX temelje na radovima pitagorejaca, knjige III i IV se pripisuju djelu **Hipokrita** s **Hiosa**, knjige X i XIII **Teetetu**, a knjige V, VI i XII **Eudoksu** s **Knidosa**.

U „Elementima“ se geometrija zasniva aksiomatski (deduktivno) počevši od definicija, koje su opisi osnovnih pojmova, a onda se preko aksioma i postulata, koji se smatraju očiglednim činjenicama, dolazi do stavova, koji predstavljaju istine o našem prostoru, i koji se dokazuju. Međutim, deduktivni metod nije Euklidov izum. Prvi pokušaji stvaranja deduktivne teorije sežu vijek i po prije Euklida.

Hipokrat s Hiosa je sredinom V vijeka p. n. e. u svojim „Elementima“ prvi pokušao da sistematizuje geometrijska (matematička) znanja. Njegov rukopis do nas nije došao, ali Simplikije (VI vijek n. e.), jedan od posljednjih neoplatoničara, u svojim komentarima Aristotelove fizike prenosi jedan dio **Eudemove** „Istorije geometrije“ iz druge polovine IV vijeka p. n. e. u kojem se komentarišu Hipokratovi „Elementi“. Kod Prokla, takode citirajući Eudemovu „Istoriju“, nalazimo da je **Leon**, matematičar iz **Platonovog** (Platon 428–348/347 god. p. n. e.) vremena, vjerovatno pod Platonovim uticajem, oko 370. god. p. n. e. sastavio nove „Elemente“, te da je, zatim, još potpunije „Elemente“ napisao **Teudije iz Magnezije** i dopunio ih **Hermotim iz Kolofona**. Teudijevo i Hermotimovo djelo su izgubljeni tokom istorije, i njihov značaj u istoriji matematike se ogleda, prije svega, u uticaju na Euklida kod stvaranja njegovih „Elementata“. Inače, naziv „Elementi“ je latinski prevod grčke riječi ΣΤΟΙΧΕΙΑ, što znači osnova ili načelo, a u antičko vrijeme uobičajeno se odnosio na deduktivno zasnovanu geometriju. „Elementi“ su prvi put u zapadnoj Evropi štampani 1492. god. u Veneciji, u prevodu s arapskog na latinski jezik.

Koristeći rukopis **E888** (najstariji prepis „Elementata“ s komentarima Teona Aleksandrijskog iz IV vijeka n. e.), danski matematičar **J. L. Heiberg** (1854–1928) je izvršio rekonstrukciju „Elementata“, koju je kasnije doradio najpoznatiji engleski historičar matematike **T. L. Heath** (1861–1940), i koja se smatra najbližom originalnom Euklidovom rukopisu.

Elemente je na srpski jezik preveo akademik **Anton Bilimović** (1879–1970), emigrant iz carske Rusije, a izdavač je bila Srpska akademija nauka u periodu od 1949. do 1957. godine.

Više od dvije hiljade godina su „Elementi“ bili osnovni udžbenik iz koga se učila geometrija. Prvo geometrijsko djelo (udžbenik geometrije) koji se značajno razlikuje od „Elementata“ (posebno po metodskim odlikama, odvajanju geometrije od algebre, otklanjanju logičkih nedostataka iz dokaza Euklidovih teorema i drugih poboljšanja) su „Elementi geometrije“ francuskog matematičara **Ležandra** (Adrien Marie Legendre, 1752–1833) koje je prvi put štampano 1794. godine, a posljednje, dvanaesto izdanje izišlo je iz štampe 1832. godine. Za Ležandrove „Elemente“ se može reći da je prvi udžbenik koji je počeo da istiskuje Euklidove „Elemente“ iz školskog sistema i da je to knjiga koja je bitno uticala na buduće udžbenike geometrije.

## 2. Peti postulat i nepotpunost Euklidove aksiomatike

Ključni značaj „Elementata“ za dalji razvoj matematike je da je ona „Elementima“ utemeljena kao teorijska disciplina, zasnovana deduktivno, odnosno aksiomatski. Time je došlo do izdizanja matematike od dnevnog, administrativnog ili privrednog života. Naravno, matematika nije prestala, niti će ikada prestati da bude primjenljiva, već motivi i povodi za bavljenje matematikom i stvaranje

matematičkih rezultata, od helenizma pa nadalje, više ne moraju da imaju izvor u primjenama. „Elementima” je matematika definitivno uspostavljena kao nezavisna intelektualna disciplina.

Dva osnovna problema koji su „Elementi” inicirali su problem potpunosti aksiomatike i problem paralela (peti postulat). S jedne strane aksiomatika je dopunjavana i proširivana da bi se iz osnovnih stavova mogla dedukovati sva geometrijska tvđenja, a s druge strane dugotrajni i naporni su bili pokušaji da se Euklidova aksiomatika redukuje izostavljanjem petog Euklidovog postulata iz spiska osnovnih stavova.

Već su prvi nastavljači Euklidovog djela ustanovili da postulati i aksiome na kojima počivaju „Elementi” nijesu dovoljni da se iz njih izvedu sva geometrijska tvđenja. U prvoj knjizi svoje rasprave „O sferi i cilindru”, **Arhimed** (287–212 god. p. n. e.) je dopunio Euklidovu aksiomatiku s pet novih aksioma. Prva od njih je tvđenje da je prava najkraća od svih linija koje imaju zajedničke krajeve. Posljednju, petu aksiomu, Arhimed je preuzeo od Eudoksa, a ona je u Euklidovim „Elementima” bila formulisana kao definicija (četvrta definicija pete knjige). Inače, ta aksioma, koja je jedan od osnovnih stavova geometrije, danas je poznata kao Arhimedova, ili Eudoks – Arhimedova aksioma:

– Veličine su u međusobno mogućem odnosu ako jedna umnožena nekim brojem može prevazići drugu.

U Euklidovim „Elementima” nema aksioma rasporeda. Tek je **Gaus** (K. F. Gaus, 1777–1855) 1832. god. primijetio da neke prostije stavove o rasporedu tačaka na pravoj treba usvojiti kao aksiome, a da pojam „između” treba strogo uvesti. U svojoj knjizi „Predvanja o novijoj geometriji” iz 1882. godine **Paš** (M. Pasch, 1843–1930) je aksiomatski uveo raspored tačaka na pravaoj nezavisno od pojma mjerenja. Njegov sistem aksioma upotpunio je kasnije i italijanski matematičar **Đuzepe Peano** (Giuseppe Peano, 1858–1932) u svojim „Načelima geometrije” iz 1889. godine.

U sedmoj aksiomi Euklid uvodi podudarnost, drugim riječima pretpostavlja da su geometrijski likovi koji se „kretanjem” mogu poklopiti, međusobno podudarni. Time je pojam kretanja dobio funkciju osnovnog pojma, a pojam podudarnosti je definisan. U drugom stavu prve knjige Euklid konstruiše podudarne duži i na taj način implicitno daje definiciju podudarnih duži. Peano u svojim „Načelima” uvodi pojam kretanja kao osnovni pojam, dok Paš u „Novijoj geometriji” uvodi pojam podudarnosti kao osnovni pojam u geometriji i pripremaju teren **Davidu Hilbertu** (David Hilbert, 1862–1943) da u svojim „Osnovama geometrije” iz 1891. godine utvrdi aksiome podudarnosti uglavnom onako kako ih znamo i danas.

Od Euklida pa nadalje geometrijska neprekidnost se prećutno podrazumijevala. Paš u svojoj „Novijoj geometriji” konstatuje da neprekidnost treba aksiomatizovati, a Hilbert po prvi put uvodi aksiome neprekidnosti.

Za Hilberta su tačka, prava i ravan osnovni pojmovi geometrije koji se ne

definišu. Takođe, Hilbert uvodi i dvije osnovne relacije: tročlanu relaciju „između“ ili relaciju poretka tačaka na pravoj ( $B(A, B, C)$  – čita se: tačka B je između tačaka A i C) i četvoročlanu relaciju „podudarnosti“ – ( $C(A, B, C, D)$ ) što se čita: par tačaka (A, B) je podudaran paru (C, D), kao i termin iz teorije skupova – pripadati. Hilbert zatim navodi 20 aksioma koje su podijeljene u pet grupa:

- I aksiome veze (8 aksioma),
- II aksiome rasporeda (4 aksiome),
- III aksiome podudarnosti (5 aksioma),
- IV aksiome paralelnosti (1 aksioma),
- V aksiome neprekidnosti (2 aksiome).

U „Osnovama geometrije“ Hilbert prvi put u istoriji izlaže strog i potpun sistem aksioma koji je popravio nedostatke Euklidovih „Elementata“. (Valja reći da i Peano u svom djelu geometriju izlaže aksiomatski, ali on definiše prave i ravni, pojam kretanja mu je osnovni pojam, dok podudarnost ne pominje. Kod njega nema Kantorove aksiome.) Za prve četiri grupe aksioma se može reći da predstavljaju korekciju Euklidovog sistema aksioma, dok je peta grupa potpuno nova. Nje kod Euklida nigdje nema.

I danas, stotinu godina poslije Hilberta, geometrija se izlaže po koncepciji koju je on predložio. Značaj „Osnova geometrije“ se još ogleda i u tome što je njihova formalistička koncepcija stvorila preduslov za istraživanja koja se odnose na potpunost, neprotivječnost i nezavisnost aksiomatskog sistema.

Sam Hilbert dokazuje, konstruišući model u skupu uređenih trojki, da mu je sistem aksioma neprotivječan, tj. da se iz njegove aksiomatike ne može dedukovati neki stav A i njegova negacija istovremeno. Tačnije, ako je sistem realnih brojeva neprotivječan, tada je i Hilbertov sistem aksioma za geometriju neprotivječan. Hilbert dokazuje da mu nijedna aksioma nije teorema, tj. sistem je nezavisan. Takođe, Hilbert je pokazao da je predloženi sistem i potpun, odnosno da je svaki iskaz ili teorema ili negacija te teoreme.

Peti postulat je, možda, najvažnije mjesto u „Elementima“. On je poslužio kao polazna tačka za stvaranje neeuklidskih geometrija, kao i za razvoj deduktivnih sistema i za formiranje aksiomatike. Peti postulat, u prevodu Antona Bilimoviča glasi:

– I da će se, ako jedna prava u presjeku s drugim dvijema obrazuje s iste strane dva unutrašnja ugla čiji je zbir manji od dva prava ugla, te dvije prave, beskrajno produžene sjeći i to s one strane s koje su ovi uglovi manji od dva prava ugla.

Zbog svoje nezgrapne formulacije, on je zaokupljao pažnju matematičara vjekovima. Djeluje kao da je u pitanju teorema koja „sigurno“ slijedi iz ostalih aksioma i da ju je „moguće dokazati“. Zato su još antički matematičari pokušavali da izvedu peti postulat iz ostalih aksioma i teorema. U svojim komentarima „Elementata“ Proklo navodi da je Posidonije, definišući paralelne prave kao prave kod kojih je rastojanje svih tačaka jedne prave do druge uvijek isto, pokušavao



da dokaže peti postulat. Međutim, Proklo zaključuje da sama definicija paralelnih pretpostavlja da važi 5. postulat. U Proklovim komentarima nalazimo da je i Klaudio Ptolomej pokušavao da dokaže postulat, dokazujući da prava koja siječe dvije disjunktne prave jedne ravni, sa svoje iste strane, s njima obrazuje jednake uglove. Proklovi „Komentari Elemenata“ su značajni i zato što se u njima navodi, po prvi put, drugi ekvivalent petog postulata (prvi je Ptolomejevo, već pomenuto tvrđenje):

– Kroz tačku van prave postoji samo jedna prava paralelna s datom pravom.

Proklo u svojim „Komentarima“ pokušava da dokaže ovo tvrđenje. Ova formulacija se danas u literaturi naziva **Plejferova aksioma** (John Playfair (1748–1819) engleski matematičar), zato što je Plejfer dokazao da je ona ekvivalent petog postulata, što Proklo nije učinio. Posredstvom arapskih matematičara znamo da je i Arhimed napisao jednu raspravu o paralelnim linijama koja do nas nije dospjela. Spisak matematičara koji su pokušavali da dokažu peti postulat je imponantan. Danas znamo da je dokaz nemoguć, ali iz tih pokušaja su nikle nove, tzv. neeuklidske geometrije. Geometrija u kojoj je bitna pretpostavka peti postulat naziva se euklidska geometrija. Više od dvije hiljade godina euklidska geometrija je smatrana jedino mogućom. Ovo stoga što su ukupna empirijska saznanja stečena prije svega u mehanici krutih tijela i geometrijskoj optici bila u saglasnosti s Euklidovim geometrijskim zahtjevima i njihovim postupcima. Prostor veličine molekula, kako je eksperimentalno utvrđeno, ponaša se kao euklidski.

Tek u trećoj deceniji devetnaestoga vijeka **Nikolaj Lobačevski** (1792–1856) i **Janoš Boljaj** (Janos Bolyai, 1802–1860), ne znajući jedan za drugog, predlažu da se teorija paralelnih utemelji na aksiomi koja negira peti Euklidov postulat. Po prvi put se osniva jedna teorija u kojoj se ne može pozvati na očiglednost i u kojoj se kroz tačku A van prave p može postaviti više od jedne prave koje sadrže tačku A i nemaju zajedničkih tačaka s pravom p. Radovi Boljaja i Lobačevskog postali su savim jasni tek krajem devetnaestog vijeka kada je konačno formiran pogled na logičke principe zasnivanja geometrije. Geometrija koja se temelji na rezultatima Boljaja i Lobačevskog se naziva **hiperbolička geometrija**.

### 3. Zasnivanje matematike

Otkriće prve neeuklidske geometrije nije značajno samo zbog toga što su kasnije otkrivene i mnoge druge geometrije, ma kako one bile važne i korisne. Osnovni značaj je u tome što se potpuno izmijenila ideja o aksiomatici. Smisao osnovnih (početnih) pojmova sada varira, a deduktivna struktura ostaje nepromijenjena. Aksiome više ne moraju biti očigledne činjenice koje opisuju naš realni svijet. (Na primjer, aksioma Lobačevskog nema potporu u opažajnom prostoru.) Ova okolnost označava pojavu formalne aksiomatike, u kojoj značenja polaznih pojmova nijesu određena od samog početka, a tako neodređena ostaju i prilikom

izvođenja teorema iz aksioma. Zato se značenje početnih pojmova bira na bilo koji način, samo da bi aksiome ostale validne. Hilbert, koji je bio među glavnim zagovornicima formalne aksiomatike kaže: „...Svojstva koja su data u aksiomama imaju ključnu ulogu u deduktivnom rasuđivanju. To je kao u šahovskoj igri, u kojoj svojstva figura nijesu data njihovim izgledom već pravilima igre“.

Neodređeni termini ne ostaju dugo lišeni smisla: oni dobijaju određenost iz aksioma i teorema koji se primjenjuju na njih. Tako, u aksiomama geometrije, gdje su tačka, prava i ravan nedefinisani pojmovi, odnosi među njima su, ipak, određeni aksiomama. Primjera radi, s dvije različite tačke je određena jedna i samo jedna prava, itd.

Formalna aksiomatika, iako može da obezbijedi značajne povoljnosti, ipak ostavlja otvorena pitanja, kao što su izbor aksioma i njihova upotreba za opis bilo kakvih sistema objekata, osim onih čije je postojanje postulirano nekom drugom aksiomatskom teorijom. U granicama formalne aksiomatike sistem aksioma se ne ispituje sa stanovišta istinitosti, već sa stanovišta neprotivrječnosti, nezavisnosti i potpunosti.

Rešavanjem ove vrste problema bavio se Hilbert. On je pošao od toga da „klasična matematika“ (tj. obična matematika koja koristi klasičnu logiku) sadrži mnogo toga što prevazilazi granice onoga što je neposredno osmišljeno i zasnovano na intuitivnoj osnovi. I zaista, matematičari su to shvatili onda kada se iz teorije skupova, koja je, u suštini, bila zasnovana na intuitivnoj osnovi, pojavio paradoks (o kome će biti više riječi kasnije). Hilbert je insistirao da se matematika, ili neka matematička disciplina, mogu ispravno zasnovati samo ako im se postave ispravne formalne osnove. To, pak, znači da se matematika mora formalizovati u okvirima određene formalne teorije, kao i da se mora dokazati da je ta formalna teorija neprotivrječna.

Naporedo s pojavom formalne aksiomatike, kod matematičara počinje da se stvara svijest da svi matematički objekti moraju biti dovedeni u istu ravan, i da sve matematičke teorije moraju biti aksiomatizovane. Šta više, u drugoj polovini XIX vijeka se javlja ideja kod najznačajnijih matematičara toga vremena da se čitava matematika može zasnovati na aksiomatskim osnovama. Do pred kraj XIX vijeka jedino je geometrija bila zasnovana deduktivno.

Teoriju skupova je razvio Kantor sedamdesetih godina XIX vijeka, međutim bez eksplicitnog navođenja aksioma.

Prirodni brojevi su aksiomatizovani tek 1889. godine od strane Đuzepe Peana. Njegove aksiome, kojima se zasnivaju prirodni brojevi, i uopšte realni i kompleksni su:

$$1. 0 \neq 0'$$

$$2. x' = y' \quad x=y$$

$$3. x+0 = x$$

$$4. x+y' = (x+y)'$$

$$5. x \cdot 0 = 0$$

$$6. x \cdot y' = x \cdot y + x$$

$$7. \varphi(0) \quad x (\varphi(x) \varphi(x')) \quad x \varphi(x)$$

(Sedma aksioma je aksioma indukcije, i ona je ovdje data u obliku formule predikatskog računa prvog reda. Sam Peano ju je naveo drugačije, koristeći skupovnu formulaciju (predikatski račun drugog reda) i ona glasi: ako  $0 \in A$ , i ako iz  $x \in A$  ( $x+1 \in A$ ), onda  $A = \mathbb{N}$ , tj. skup  $A$  je skup prirodnih brojeva.)

Tokom XIX vijeka se klasične discipline poput geometrije, diferencijalnog i integralnog računa, algebre i drugih razvijaju do neslučenih razmjera, dok se s druge strane pojavljuju nove discipline poput algebarskih struktura, logike (koja postaje matematička disciplina), topologije, itd. Naporedo s ovim, sazrijevala je svijest među matematičarima poput Kantora, Fregea, Peana, Hilberta i drugih, da se veliki broj matematičkih disciplina, ako ne i cjelokupna matematika, mogu redukovati na nekoliko elementarnih disciplina (ili teorija), čime bi se sačuvalo jedinstvo matematike. Dvije discipline koje su prepoznate kao baza čitave matematike su aritmetika i teorija skupova.

Prvi sistematski pokušaj zasnivanja matematike je načinio njemački matematičar **Gotlob Frege** (Friedrich Ludwig Gottlob Frege, 1848–1925). Frege (koji je bio matematičar-logičar) je uočio reducibilnost matematike na aritmetiku, ali je bio ubijeden da se i aritmetika može svesti na logiku, odnosno da se čitava matematika može izvesti iz logike. U tom pravcu je razvijao jedan formalnologički jezik, koji, međutim, zbog svoje komplikovane forme nije zaživio. (Matematičko logički jezik kojim mi danas raspolazemo je Peanov. I Peano se bavio problemom zasnivanja matematike.) Glavno djelo u kome Frege izlaže svoj koncept zasnivanja matematike je „Osnovni zakoni aritmetike“, čiji je prvi tom štampan 1893. godine. Međutim, iz jedne od Fregeovih aksioma, koja tvrdi da svako svojstvo definiše skup, **Bertran Rasel** (Bertrand Arthur William Russell, 1872–1970) je 1902. godine uočio kontradikciju. (Frege nije koristio riječ skup već termine poput „klase“ i „predikati“.) Ako svako svojstvo definiše skup, onda i definiše skup. Dakle, postoji skup svih  $x$  koji ne sadrže sami sebe kao element. Označimo taj skup  $s$ ,

Ako  $s$ , onda  $s$  ima svojstvo da pripada samom sebi kao element, odnosno  $s \in s$ , što je u suprotnosti s polaznom pretpostavkom. Ako je  $s \notin s$ , onda je element samoga sebe, pa ima navedeno svojstvo, odnosno  $s \in s$ . Obje pretpostavke vode u kontradikciju.

Raselov paradoks je pokazao da dotadašnji pristup teoriji skupova proizvodi protivrječnost te da ova teorija zahtijeva reformulisanje i novu aksiomatizaciju.

Tako su početkom XX vijeka njemački matematičari **Cermelo** (Ernst Friedrich Ferdinand Zermelo, 1871–1953) i **Frenkel** (Adolf Abraham Halevi Fraenkel, 1891–1965) dali sistem aksioma za teoriju skupova, koja se kratko označava sa **ZF**, po početnim slovima njihovih prezimena. U **ZF** sistemu ima devet aksioma, a uobičajeno je da se njima pridodaje i aksioma izbora, pa se taj sistem označava sa **ZFC** (slovo C se koristi zato što je na engleskom jeziku: izbor = choice).

U najkraćem, Cermelo i Frenkel su ponudili jedan minimalni sistem skupova ograničivši da su skupovi samo oni objekti koji se mogu dobiti jednostavnim operacijama od praznog skupa i za koje se očekuje da se od skupova moraju dobiti samo skupovi. Aksiomska teorija skupova, koju su predstavili Cermelo i Frenkel, trebalo je da otkloni Raselov paradoks, odnosno bilo koju protivrječnost koja bi se mogla pojaviti.

U ZF se mogu zasnovati sve uobičajene matematičke strukture brojeva. Zapravo, dovoljno je zasnovati samo prirodne brojeve, a onda se iz njih mogu definisati sve vrste brojeva.

Radovi Fregea i Peana na zasnivanju matematike su privukli pažnju najznačajnijih matematičara toga vremena, a među njima je bio i David Hilbert.

Pojava mnoštva apstraktnih teorija (oblasti) u matematici koje prevazilaze granice očiglednosti su Hilberta, najvjerojatnije, ubijedili da se matematika ne mora odnositi na bilo kakvu, a pogotovo ne na čulnu realnost. Na pitanje: „Da li matematička tvrđenja imaju značenje?“ odgovor je: „Ne!“. Ako formule, npr., teorije skupova, lišimo značenja i posmatramo ih samo kao jedan formalni sistem, onda matematičaru samo preostaje da izučava osobine tog sistema ne ulazeći u to kako se teoreme koje su u njemu dokazuju mogu interpretirati. Traženje primjene matematičkih teorija nije posao matematičara, smatrao je Hilbert.

Pošto je zasnovao geometriju u okvirima formalne aksiomatike i izvršio njenu reducibilnost na teoriju realnih brojeva, Hilbert je smatrao da se sličan posao može obaviti i s ostalim granama matematike. Kako je znao da se na prirodnim brojevima mogu zasnovati realni brojevi, uz korišćenje teorije skupova, za šta je dokazano da je ZF dovoljna, onda se cijela matematika može zasnovati na teoriji skupova. U kratkim crtama rečeno, osnova Hilbertovog programa se sastoji u ovome: zasnovati matematiku aksiomatski u ZF teoriji uz upotrebu Peanovih aksioma za prirodne brojeve i koristeći formalno logički aparat koji su već razradili Frege, a potom i Peano. Na kraju ostaje da se pokaže da je ovakvo zasnivanje neprotivrječno! Hilbertov program je predviđao da se za dokazivanje neprotivrječnosti aparata na kome se zasniva matematika mogu koristiti samo finitistička sredstva, tj., sredstva koja se ne pozivaju na beskonačnost. Čak i aksioma beskonačnosti iz ZF sistema postaje samo jedan konačan niz simbola, ako joj uklonimo interpretaciju, tj. ako je lišimo smisla. Međutim, Hilbert je dozvoljavao upotrebu matematičkih iskaza koji se pozivaju na beskonačnost, ali kada se oni formalizuju (ako se ne odnose ni na šta) postaju samo konačni nizovi simbola. Ponešen ovom idejom, Hilbert je čitavu matematiku počeo da posmatra kao nauku o formalnim sistemima u kojima se nikakva aktuelna beskonačnost ne može pojaviti.

Istorijski, Hilbert je svoj program predstavio prvi put 1904. godine, ali se sa svojim saradnicima ozbiljno bavio ovim problemom tek od 1920. godine. Pojedine stavke svog programa Hilbert na indirektan način pominje još 1900. godine. Naime, na Svjetskom kongresu matematičara u Parizu, Hilbert je u svom pro-

gramskom izlaganju, kao drugi od dvadeset tri problema koja je prikazao po sopstvenom izboru, a koja su u matematici tek trebala da se riješe, izložio problem dokazivanja neprotivrječnosti aritmetike. Kasnije se ispostavilo da pri dokazivanju neprotivrječnosti njegove formalne aksiomatike u kojoj bi se zasnovala matematika, centralno mjesto zauzima dokazivanje neprotivrječnosti Peanove aritmetike.

Hilbertov filozofski pravac u zasnivanju matematike se naziva **formalizam**. On je na ovom programu radio sa svojim najbližim saradnicima **Bernajsom** (Paul Isaac Bernays, 1888 – 1977) i **Akermanom** (Wilhelm Ackermann, 1896–1962) skoro četiri decenije. Kroz djelo „Osnove matematike“ (prvi tom izašao 1934. godine, a drugi 1939. godine) je načinjen pokušaj izlaganja cjelokupne matematike na formalističkim načelima.

Međutim, austrijski matematičar **Kurt Gedel** (Kurt Gödel, 1906–1978) je dokazao 1931. godine da se nijedna teorija koja je neprotivrječna i predstavlja rekurzivno proširenje Peanove aritmetike nije potpuna. To znači da Peanova aritmetika sadrži iskaze koji nijesu njene teoreme, niti su negacije tih teorema. Gedel je još dokazao da se ni u jednom neprotivrječnom proširenju aritmetike ne može dokazati njegova protivrječnost. Drugim riječima, neprotivrječnost aritmetike se ne može dokazati sredstvima unutar nje same.

Gedelove rezultate, ma kako oni zvučali šokantno za Hilbertov program, ne treba tumačiti kao najavu moguće protivrječnosti, mada ona nije isključena na šta upozorava Raselov paradoks, već kao dokaz da je Hilbertov program nesprovodiv onako kako ga je on postavio. Gedelovi rezultati ne dovode u pitanje neprotivrječnost matematike, već samo pokazuju da se unutar date teorije koja obuhvata Peanovu aritmetiku, ta neprotivrječnost ne može dokazati.

Pored formalizma, u matematici su se na prelasku iz XIX u XX vijek, javila još dva pravca koja su pretendovala da zasnuju matematiku: **logicizam i intuicionizam**. Rasel i Frege su osnivači i predstavnici logicizma, dok je glavni zagovornik intuicionizma bio **Lujcen Brauer** (Luitzen Egbertus Jan Brouwer, 1881–1966), holandski matematičar.

Formalna aksiomatska teorija, koju su razvili Frege, Peano, Hilbert i drugi matematičari s kraja XIX i početka XX vijeka, danas je osnova za izgradnju neke matematičke teorije. Formalna matematička teorija  $M$  je definisana ovim skupovima:

- 1) Skupom polaznih simbola teorije  $M$
- 2) Skupom riječi teorije  $M$
- 3) Skupom formula teorije  $M$
- 4) Skupom aksioma teorije  $M$
- 5) Konačnim skupom pravila izvođenja.

Pojmovi skup i simbol se uzimaju za osnovne pojmove. Riječ je konačan niz simbola. Osnovni pojmovi i odnosi među njima se bliže određuju aksiomama. Skup formula je podskup skupa riječi, pri čemu se pretpostavlja da postoji efektivčan postupak za odlučivanje da li je neka riječ formula ili nije. Pravilo izvođenja

je izvjesna relacija u skupu formula. Na primjer, ako je  $\alpha$  pravilo izvođenja i ako su formule  $F_1, F_2, \dots, F_n$ , u relaciji  $\alpha$ , kažemo da je formula  $F_n$  izvodljiva iz formula  $F_1, F_2, \dots, F_{n-1}$ , na osnovu pravila izvođenja  $\alpha$ .

Dokaz u formalnoj teoriji je konačan niz formula  $F_1, F_2, \dots, F_n$ , takav da za svako  $i, 1 \leq i \leq n$  važi:

a)  $F_i$  je aksioma

b)  $F_i$  se dobija iz  $F_1, F_2, \dots, F_{i-1}$ , primjenom jednog pravila izvođenja

Rad u okviru formalne teorije obezbjeđuje potpuno strogo dokazivanje, pri čemu je intuicija svedena na minimum.

Od suštinskog značaja za neku matematičku teoriju (odnosno za njen sistem aksioma) je dokaz da je ona neprotivrječna, nezavisna i potpuna. Dokaz neprotivrječnosti bilo koje značajne matematičke teorije se svodi na dokaz neprotivrječnosti aritmetike. Iako, naravno, nijedan matematičar i ne pomišlja da posumnja u neprotivrječnost aritmetike, Godelovi rezultati su pokazali da to nije moguće utvrditi na način kako je to predvidio Hilbert. I još, formalno matematički jezik koji se koristi u izgradnji neke teorije nije dovoljan da izrazi sve osobine te teorije!

Razmatranje svojstava nekog formalnog sistema, između ostalog i njegov precizan opis i istraživanje njegovih rezultata, sprovodi se u nekoj drugoj teoriji koja se naziva metateorija. Pri tom se koristi naš običan govorni jezik, koji je prilagođen potrebama teorije, s dopunskim značenjima riječi datim u definicijama. Taj jezik se naziva metajezik. On obavezno korespondira s formalno matematičkim jezikom koji se zove predmet-jezik ili objekat-jezik. Izučavanje svojstava formalnog sistema koje se izvodi sadržajnim matematičkim metodama u okviru metajezika se naziva metamatematika ili teorija dokaza.

#### 4. Zaključak

Veličina Euklidovog djela se ogleda i u tome što je on neka vrsta pandana Hilbertu, Peanu, Raselu, Fregeu,....Euklid je, dosljedno poštujući Aristotelov princip deduktivnog zasnivanja svake nauke, zasnovao geometriju, odnosno tadašnju matematiku, na aksiomatskim osnovama. Taj princip se nije promijenio ni danas – matematika je strogo deduktivna nauka.

Sa stanovišta savremene matematike, „Elementi” sadrže neke nedostatak i praznine. O nepotpunosti sistema aksioma je bilo riječi u prethodnom tekstu. I za definicije su matematičari davno zaključili da često izazivaju logične nedoumice i da su više opisnog karaktera nego što predstavljaju strogo utemeljenje matematičkih pojmova. U djelu ima i nekorektnih dokaza teorema, bilo da se pri dokazivanju koristi očiglednost, pozivanje na sliku, ili prećutno primjenjivanje aksioma, postulata i stavova koji su već dokazani. Ipak, za cjelinu značaja i uticaja koji su na matematiku imali „Elementi”, ovo nije pretjerano bitno. Redakciju ak-

sioma i postulata, kao i koncept definicija su matematičari nove ere pedantno uradili, a vjerovatno bi to i antički matematičari uradili da nije propala antička civilizacija. S logičkog stanovišta „Elementi” su dobro utemeljeni. Definicije koje izazivaju nedoumice poput definicija tačke, prave i ravni se mogu i ukloniti, a da pri tom ne bude ništa promijenjeno u samoj logičnoj konstrukciji „Elementata”. Za peti postulat koji je najviše bio „trn u oku” matematičarima, ispostavilo se da nije teorema. Naročito je značajan raspored samih teorema, njihova uzastopnost i razvijanje različitih metoda pri dokazivanju tih teorema.

Ključni značaj „Elementata” za dalji razvoj matematike je da je ona „Elementima” utemeljena kao teorijska disciplina, zasnovana deduktivno, odnosno aksiomatski.

Više od dvije hiljade godina su „Elementi” bili osnovni udžbenik iz koga se učila geometrija. Čak su i Ležandrovi „Elementi” bili redakcija i dopuna Euklidovih „Elementata” i kao takvi bili u upotrebi sve do kraja XIX vijeka.

Dva osnovna problema koji su „Elementi” inicirali, problem paralela i problem potpunosti aksiomatike euklidske geometrije, riješeni su tek u XIX vijeku, nakon bezuspješnih pokušaja gotovo svih najvećih matematičara kroz više od dvije hiljade godina. Rješavajući te probleme matematičari su upotpunili aksiome na kojima počiva geometrija i uočili da aksiome ne moraju biti samo očigledne činjenice. Sve ovo je vodilo u radu matematičara da aksiomatski zasnuju čitavu matematiku.

„Elementi” nisu kroz istoriju imali uticaj samo na matematiku, već i na nauku i kulturu uopšte. Bertran Rasel, veliki engleski filozof i matematičar (logičar) u svom djelu „Istorija zapadne filozofije” kaže: „Euklidovi „Elementi” su zasigurno jedna od najvećih knjiga koja je ikada napisana, i jedan od najznačajnijih monumenata grčkog intelekta. Nijedna druga knjiga sem Biblije nije imala toliki uticaj na razvoj nauke i filozofije, a samim tim kulture i civilizacije uopšte.” Aksiomatizacija geometrije u „Elementima” je postala model za zasnivanje drugih nauka: otkriti očigledne činjenice iz kojih se dedukcijom mogu izvesti ostale istine. Galilej je u fizici tražio aksiome, Njutn u svom djelu „Matematički principi filozofije prirode” organizuje izlaganja na Euklidski način – iz tri klasična zakona mehanike izvodi ostale pojave u mehanici. Ajnštajn svoju teoriju relativiteta zasniva na postulatima – euklidski. I u politici XVIII vijeka je prisutna aksiomatizacija. Deklaracija nezavisnosti Sjedinjenih Američkih Država počinje sa: „Smatramo da su sljedeće istine same sobom očevidne...”. Takođe se u povelji Ujedinjenih nacija o pravima čovjeka polazi od osnovne pretpostavke da su narodi među sobom ravnopravni, a prava svih ljudi, bez obzira na pol, rasu i vjeru se izjednačavaju. I to su aksiome!

## Literatura

1. Euklid – *Elementi* (preveo Anton Bilimović); Narodna knjiga, Beograd, 1957.
2. David Hilbert – *Osnovi geometrije* (preveo Ž. Garašanin); Naučno delo, Beograd, 1957.
3. Zoran Lučić – *Geometrija*; Mat. fakultet, Beograd, 1994.
4. Milan Božić – *Pregled istorije i filozofije matematike*; ZUNS, Beograd, 2002.
5. Aristotel – *Organon*; Kultura, Beograd, 1970.
6. Slobodan Vujošević – *Matematička logika*; CID, Podgorica, 1996.
7. Z. Markovic, K. Došen – *Hilbertovi problemi i logika*; ZUNS, Beograd, 1986.
8. Radomir Božović – *Euklidovi Elementi – aksiomatsko zasnivanje geometrije* (magistarski rad, PMF Podgorica, 2007).

### THE INFLUENCE OF EUCLID'S "ELEMENTS" ON THE AXIOMATIZATION OF MATHEMATICS

#### Abstract:

This paper is aimed at the impact of Euclid's Elements on the axiomatization of mathematics. Deductive method was generally accepted since Ancient Greeks in the science and every scientific discipline including mathematics, was founded on such a principle. Paper further focuses on the impact of Elements on the development of axiomatics in geometry, later in mathematics in general. The development of axiomatics leads to formalisation and founding of all mathematics on axiomatics.

**Keywords:** Euclid, "Elements", axioms, deductive system, formalism, geometry, mathematics.





Milan MARKOVIĆ<sup>1</sup>

## DIJALEKTIKA SPASENJA U PEKIĆEVU ČUDU U VITANIJI

*Sve će kosti moje reći: Gospode!  
ko je kao ti, koji izbavljaš stradalca  
od onoga koji mu dosađuje,  
i ništega i ubogoga od onoga  
koji ga upropašćuje?*

(Psalmi Davidovi, 35: 10)

### **Rezime:**

U tekstu, koji je dio magistarskoga rada De(kon)strukcija mita u Pekićevom Vremenu čuda, autor analizira pripovijetku Čudo u Vitaciji kao izdvojen tekst, ali i kao element širega sistema organizacije, pri čemu se Vreme čuda može tumačiti kao zaokružena cjelina. Tumačenje je izvršeno kombinovanom introspektivnom metodom, s posebnim akcentom na teorijska saznanja naratologije i semiotike. Čudo u Vitaciji zauzima epilošku ravan potciklusa Vreme čuda istoimene knjige, pri čemu je problemsko težište teksta, kao i u ostalim narativima knjige, usmjereno na ispitivanje same svrhe Isusovih čudotvorstava i posljedica koje ona nose po njihove trpioce. Posmatrano u širem okviru knjige kao cjeline, Čudo u Vitaciji rekonstruiše novozavjetnu epizodu Lazarova vaskrsenja, najvećeg Hristova čudotvornog djela na Zemlji. Pekićeva postmoderna igra s biblijskim izvorima ne ogleda se samo u ironično-grotesknoj inverziji Hristovih motiva i akcija, već i u gotovo kafkijanskom uređenju dijegeze u kojoj se nad pojedinačnim postojanjima produbljuje pizma između naizgled suprotstavljenih dogmi stare i nove vjere. Ishod Lazarova slučaja dokazaće da su obje zavađene ideologije vođene prizemnim ambicijama dokazivanja sopstvene moći, pa se likovima kao jedino oslobođenje nameće trajna smrt.

**Ključne riječi:** Čudo u Vitaciji, Vreme čuda, pripovjedač, hronotop, okviri, narativni nivoi.

<sup>1</sup>Milan Marković, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

*Čudom u Vitaniji*<sup>2</sup> Pekić završava potciklus *Vreme čuda* u istoimenoj knjizi. Srazmjerno opisu razvoja i ispoljavanja Isusovih čudotvornih moći, ova pripovijetka tretiraće najveće Hristovo djelo na Zemlji prije njegova raspeća. U hrišćanskoj dogmatici vaskrsenje je konačni i najčvršći dokaz nove vjere, pa Pekić uzima jevanđeljski motiv vaskrsenja Lazara iz Vitanije za tematsko jezgro teksta, ali ga u isto vrijeme modifikuje i dopunjava sopstvenim idejnim kontekstom. Kao i prethodne pripovijetke ciklusa, i *Čudo u Vitaniji* generiše značenja na dva plana: kao samostalan tekst, ali i kao posljednji, okvirni tekst potciklusa, pa se otuda mogu primijetiti višestruke korelativne veze koje ova pripovijetka ostvaruje sa svim prethodnim tekstovima knjige.

Stuktura *Čuda u Vitaniji* sačinjena je od dva paralelna sižejna toka koja se međusobno razvijaju, prepliću i, na kraju, jedan u drugom realizuju. Okvirni sižejni tok prati Hamrija ben Elhanana, ostarjelog slugu Lazara iz Vitanije (*Moje kosti našalost više nisu tako jake kao nekada, jer već šezdeset puta jedoh Presne hlebove, i šezdeset puta gledah kako krvca jagnjeća u slavu Egzodusa škropi vitanijske doksate*) (Pekić. 194), koji ujedno zauzima poziciju homodijegetičkog pripovjedača. Na tome narativnom nivou Hamrije se konstruiše kao glavni junak, a motivacija njegovih akcija postepeno će se otkrivati u analeptičkim prodiranjima kroz pripovjedačevu svijest. Dakle, radnja teksta počinje in medias res, opisom situacije u kojoj se nalazi pripovjedač pripremajući se za izvršenje svog zadatka. Hamrije priprema lomaču za lež koji nosi, objavljujući da je njegov posao više izraz dobročinstva negoli poslušnost u izvršenju naredbe svog gospodara. Pedanterije koje poduzima u izvršenju zadatka otkrivaju se kao promišljeni plan akcije koji mu je gospodar pripremio uoči sopstvene smrti.

*Gospodar mi je, naime, skrenuo pažnju da nipošto ne uživem lomaču noću, jer bi njen neobuzdan plamen mogao da privuče one koji će nas bez sumnje progoniti u mučkoj nameri da osujete planove mog dobrotvora. A on ovog puta nije smeo ništa da rizikuje. Morao je po svaku cenu stići Gospodu.* (Pekić, 193–194)

Navedeni iskaz višestruko je informativan. Osim što objašnjava Hamrijevu iscrpnost u poštovanju gospodarevih instrukcija, njime se već na prološkoj ravni teksta uvodi motiv hajke, koji postaje ne samo dominantni motiv teksta, već i jedan od glavnih motiva Vremena čuda kao zaokružene cjeline. Na drugoj strani, nagovještava se da je sličnih situacija bilo i ranije, ali i da je čitav Hamrijevi posao svojevrsni ritual sahrane pomoću kojeg će pripovjedač preminulom omogućiti da uspostavi posmrtni savez sa Gospodom. Dakle, hronotop okvirnog sižejnog toka obrazuje se kao idealan prostorno-vremenski momenat koji dopušta pripovjedaču da bez smetnji od progonitelja neprimjetno izvrši svoj zadatak.

---

<sup>2</sup>Borislav Pekić, *Čudo u Vitaniji*, u: *Vreme čuda*, Beograd: Laguna, 2012, str. 193-259.

*Računam da će mi za ceo posao biti potrebno oko tri sata ako dan bude nepomičan kao sada, a samo dva ako bude dunuo vetar. Inače, predeo je kao poručen za ono što je moj gospodar smerao: narogušen čestar Maslinske gore srlja prema Vitaniji, a sa jugoistočne strane nenastanjena pustinja Juda je kao iskopano, slepo oko koje ništa ne može da vidi od onoga što će se zbivati na brdu. Svuda oko mene je nenasna elulska tišina, koja će kao posle pljuska trajati samo dotle dok krik kakvog ždrala ili svetog ibisa ne izazove neobuzdan i pla hovit žamor šume. Ali meni je ova tišina dobrodošla da ustanovim trče li još za nama, pokušavaju li, krčeći čestare i prevrćući pećine, još uvek da nađu mog mrtvaca. (Pekić, 194)*

Tišinu samo narušavaju mučenički uzdasi na smrt osuđenih razapetih prestupnika i novovjernika koji dopiru sa Golgote.

*Sve vreme dok budem ovde moraću da slušam njihovo nenasno ri danje, njihovo zapomaganje i ono piskavo cviljenje, koje više nije – ako je ikad i bilo – upućeno ljudima, već Bogu primaocu žrtve, Bogu prekratiocu muka, Bogu utoci. A ko osim dželata voli da posluje dok mu se iza leđa izdiše? (Pekić, 195)*

Opšta atmosfera svijeta pripovijetke definisana je tako s prostorno-vremenske tačke gledišta lika-naratora, koji preispituje sopstevnu poziciju u situaciji u kojoj se našao protiv svoje volje.

*Bože mojih Otaca, šta meni treba da se pod stare dane lomtam po planini s jednim lešom na leđima? Sve se to moglo izbeći; ili ako nije moglo, ako je tako bilo pisano, steći drugom, a ne Hamriju El hananovu? Zar je ijedan prorok, uhodeći budućnost Izrailja, pomenuo mene? Da to nije možda Isaije, koji je za vreme četvorice careva Judinih video utvaru jednog matorog sluge kako s mrtvacem na leđima grabi uz Maslinsku goru? Da kukač Jeremija negde nije jadikovao i nada mnom? Da me Jezikilj, Danilo ili Miheja nisu uzeli u svoja proročka usta, osudili pre nego što sam sagrešio, izrodili pre nego što se rodih?*

*Siguran sam da o meni u prproštvima nije bilo reči. Nije bilo reči ni o mom gospodaru, mada se o vaskrsenju raspravljalo, ali raspravljalo uopšte, a ne o oživljavanju ovog ili onog mrtvaca. sada znam da smo mi nasumice izabrani, štaviše da nismo izabrani ni u onom smislu koji pretpostavlja razmišljanje, prebiranje, odabiranje (nikakve izbirljivosti tu ne beše) i da nismo traženi da bi se pisano zbililo, nego se pismo zbililo jer smo mi bili pri ruci. A da ne bismo mi, bili bi drugi.*

*Ali mi bismo. (Pekić, 195–196)*

Istaknutim iskazom pripovjedač ponavlja ključnu ideju Vremena čuda o pukoj arbitrarnosti Hristovih čudotvorstava. Imajući u vidu da je to posljednji tekst potciklusa Vreme čuda, može se zaključiti da su svi likovi-primaoci Isusovih čudotvornih akcija varijacije istog idejno-aksiološkog koncepta po kome se Hristove intervencije prisilno sprovode nad ljudima ne zbog potencijalne pomoći, već zbog višeg, apstraktnijeg cilja: sprovođenja Pisma i ostvarivanja proročanstva. Do takvog zaključka pripovjedač je došao sumirajući sopstvena iskustva sa Spasiteljem, čime se motiviše uvodni analeptički skok u vrijeme njegova prvog susreta s Hristom.

Hamrije, sluga Lazara zemljoposjednika iz Vitanije, prvi put upoznaje Hrista jedne večeri dok je bio za trpezom s gazdom i ostalim radnicima. U Pekićevoj rekonstrukciji epizode iz Jevanđelja po Luci (10: 38-42), Isusa u kuću uvodi Marija, mlađa Lazarova sestra, s ciljem da mu obezbijedi prenoćište. Pripovjedačevi uvodni opisi Hrista ističu njegovu mističnu i otuđenu prirodu i nezainteresovan stav, što kod većine prisutnih dovodi do osećaja nelagodnosti.

*Nije mi se činio stran kao tuđinac iz neznane zemlje za koju je čovek ipak čuo, ne u onom smislu u kome bi mi izgledao stran jedan var varin iz Germanije. Naprotiv, njegova narodnost beše ispisana u jevrejskom kroju špicaste glave i u prenatrpanosti galilejske nošnje. On je bio stran na jedan sasvim osoben način, kao kada bi vam u kuću nenajavljen banuo sažeti lik jednog čovečanstva koje se još nije iskotilo i za koje nema izgleda da će proizići iz vašeg sveta...*  
(Pekić 196)

Kao i u prethodnim tekstovima Vremena čuda Pekić produbljuje karakterizaciju Isusove ambivalentne prirode dopuštajući likovima da uz manje varijacije formiraju istu predstavu o njemu. *Bio je to neko namenjen krvniku ili krvnik glavom, a možda je mučenički beleg što ga videh na njemu bio zajednički ukleti žig kojim se žigošu i žrtve i dželati, žig koji im omogućuje da budu čas jedno, čas drugo, pa i oboje u isti mah.* (Pekić, 197). Odabrana homodijegetička narativna tehnika omogućava stvaranje tenzije između Ja koje se šeća i Ja koje je predmet šećanja, pa Hamrije s prostorno-vremenske distance u svojoj svijesti može analitički da obrađuje prethodni susret s Isusom, shvatajući da je nemir koji je osećao u prisustvu Spasitelja bio opravdan samom Isusovom pojavom i njegovim ponašanjem. U tome ključu Hamrije sada definiše i prvi signal Hristove revolucionarne vjerske misije; momenat kada Isus narušava drevni kanonski obred pranja ruku prije jela.

*Još jedan događaj je trebalo da nas upozori: pridošlica nije oprao ruke pre jela, iako su mu zemljani sudovi za obred čišćenja bili pod rukom. Naočigled svih nas, gost je sa bezočnom ležernoću prekršio običaj koji je u sprezi s drugim običajima još od zakonoprime Mojsija sačinjavao duhovni temelj naše zajednice. Sam propis o pranju*

*ruku do lakata možda i nije bio tako strog (gospodar ga je upražnjavao više iz zdravstvenih nego iz verskih razloga), ali je mogao da nas podstakne na sumnju da onaj koji se ne pridržava ni tako značajnih zakona, neće poštovati ni one presudnije, kao što su bogomdani zakoni življenja i mrenja.*  
(Pekić, 197–198)

Drugi, podjednako indikativan signal je Hristova indolencija na sve oblike empirijskog djelanja kojom prigušuje domaćinove pokušaje zapodijevanja razgovora. Isus se, dakle, karakteriše kao ignorant koji ne samo da ne razumije svijet u kojem se nalazi, već i ne pokazuje nikakvu inicijativu i zainteresovanost da ga shvati.

*Kad se obred završi, on i moj gospodar Lazar zapodenuše razgovor o cenama govedi u Galileji. O tome gost ništa nije znao. Ja sam podozrevao da on ne razlikuje bika od krave. Da li je na severu skoro padala kiša? Ni o tome gost neznanac nije umeo da pruži nikakvo objašnjenje. Pošto je bio gostoprимljiv i bezazlen, gospodar se pravio da ne primećuje strančevu uvredljivu neobaveštenost (jer, najzad, govorilo se o obrađivanju zemlje za koju je domaćin bio zainteresovan u najvećoj meri) i spretno je menjao predmete razgovora da bi napipao temu u kojoj bi se ovaj bolje snalazio. Uzalud. Gost ni o čemu nije ništa znao, kao da je tek stigao iz nekog drugog, skoro neljudskog sveta, u kome se žito ne seje i ne biva požnjeveno, goveda se ne tove i ne bivaju klana, iz sveta na koji ne pada kiša, i gde se ništa što je važno u našem ne događa.* (Pekić, 198)

Kao što smo ranije naveli, istaknuta epizoda ponavlja i rekonstruiše jevandelsku scenu odnosa Isusa Hrista i Lazarovih sestara (...vatra u peći se gasila i levkast dim kao tamjan dizao se prema tavnici; soba beše obavijena vrućom, jednoobrazno olovnom senkom na kojoj se kao ovlašani i nedovršeni crteži ugljenom ocrtavala Marta, dok je iznad bakarnog alkova poslovala oko sudova, i njih dvoje, što su, neba mi, kao zavereni prognanici iz našeg sveta sedeli, Galilejac na klupi a Marija skutrena pored njegovih nogu, netremice piljeći u tuđinčeva usta koja su, rekao bih, izgovarala neku zanosnu besedu.) (Pekić, 199H200), što u složenom motivacionom sistemu teksta ima slojevitu funkciju. Osim što uvodi Isusa u Lazarovu kuću i nudi mu prenoćište, Marija će biti direktno odgovorna i za kasnije Lazarovo hapšenje. Međutim, linearnost pripovijedanja će u međuvremenu biti isprekidana opisima Hamrijeve pripreme lomače i čestim pripovjedačevim komentarima; postupkom koji Žerar Ženet naziva objavljivanje (Bal, 2000: 79), a kojim se eksplicitno anticipiraju događaji koji se u temporalnoj ravni nalaze na samom kraju, obogaćeni iskustvima i saznanjima pripovjednog Ja koje se šeća. Takav postupak je još jedan od oblika igre između priče i čitalaca, te je funkcionalno upotrijebljen za povećavanje napetosti radnje. *Sad znam da je to bio početak naše nevolje, takoreći neosetan uvod u sudbinu, zbog koje sedim na*

*Maslinskoj gori i radujem se smrti svog gospodara umesto da je oplakujem (Pekić, 200).*

Naizgled slučajno i benigno Hristovo prenoćište u Lazarovoj kući tako postaje početak pizme između branilaca tradicije koje simboliše Sveti Sinedrion sa sadukejem Nikodimom – njegovim glavnim predstavnikom, i Hristove nove vjere. Tumačeno u tome ključu, *Čudo u Vitaciji* tretira priču kako Lazar, prvi martir nove vere (Pekić, 204), postaje objekat između *čekića i nakovanja* (Pekić, 212) pomoću kojeg dvije zavađene ideologije žele da potvrde svoju moć i time unište protivnika. Takav kontekst smješta obje ideologije u istu značenjsku ravan, pri čemu one postaju polariteti istih želja i namjera. Sukcesivne promjene sižejskih tokova uporedo prate i promjene u pripovjedačevoj poziciji.

Zbog konvencija homodijegetičkoga koda, u umetnutoj sižejskoj liniji koja prati Lazarovu tragi-grotesknu sudbinu, Hamrije će s pozicije protagoniste koju zauzima na okvirima teksta preći na poziciju posmatrača i neposrednog svjedoka Lazarova procesa. Saznanja o događajima kojima nije fizički prisustvovao Hamrije će sticati posredno, iz ugla samih učesnika, čime se opravdava njegova upućenost u ono što obje konfliktne strane nazivaju istinom. Hamrije ne pripada ni jednoj od njih. Njegova lojalnost vezana je isključivo za svog gospodara, pa otuda njegovi stavovi i zapažanja dobijaju viši stepen objektivnosti i nepristrasnosti. S njegove tačke gledišta prikazuje se totalitarna snaga Jerusalimske vlasti kroz opise kazneno-popravnoga uređenja sistema koji surovo kažnjava sve koji su bili u bilo kakvom dodiru s Isusovom buntovničkom grupom. Hamrije stiže u Jerusalem tri dana nakon hapšenja svog gospodara u želji da mu pomogne u povraćaju slobode. Osnovne informacije o načinu funkcionisanja zatvorskih mehanizama saznaje u krčmi od jednog od likova koji iz istovjetnih razloga tu provodi vrijeme u želji da oslobodi brata od neminovne smrti na krstu. Stroga zatvorska hijerarhija tako reflektuje zvanično uređenje crkvenih vlasti koje polako gube konce uprave, frenetično se trudeći da sačuvaju iluziju zaštite i očuvanja poretka.

*Prvi zatvor je bio u podrumima gradske Većnice. U njemu su držani sitni prestupnici, koji nisu ugrožavali ni državu ni veru, i koje je očekivala srazmerno neznatna kazna: odsecanje ruke, šibanje do krvi, ili paranje mošnjica kljovom divljeg vepra. Drugi zatvor u Kuli Antoniji, nazvan „Rimski”, beše pod jurisdikcijom namesnika Judeje, i u njemu se čuvahu teški zločinci optuženi za protivdržavnu delatnost, uvredu rimskog veličanstva, i bunu protiv Imperatora ili nje govih činovnika. Oni behu određeni za izbirljive muke i komplikovanu smrt. Od njih se obično zahtevaše javno priznanje i pokajničko odavanje saučesnika, pa su njihova suđenja na Gavati – nalazio je moj informator iz Zaklaga – bila vrlo zabavna, čak i ako su svi, počev od sudija do slušalaca, bili svesni toga da optuženi masno lažu (no tako skladno da ih je milina bilo slušati) govoreći napamet naučene izjave. Ali naročito zabavno beše – oduševljeno će Ziklažanin – nji*

*hovo iznenađenje kad bi doznali da su osuđeni na smrt, a ne oslobođeni, što im je izgleda bilo obećano kao nagrada za dobro držanje pod sudijama. O trećem zatvoru se brinuo Sveti Sinedrion, i u njemu su čamili svi oni koji su na ovaj ili onaj način došli u sukob s drevnom verom Otaca i njenim zakonima, pa su ih sveštenički poglavari saslušavali da bi ih – jer oni imadahu prava da osuđuju – sa obrazloženom optužbom, dokazima i predlogom kazne slali prokuratoru Judeje na pravosudni postupak. Tu je bilo tušta i tma učenih reformatora i protivreformatora, lažnih proroka i protivproroka, nabeđenih mesija, jeretika, veštica, idolopoklonika, puritanaca, ikonolatera, bezbožnika, skvrnitelja svetinja, tumača knjiga, čudotvoraca, nadrilevita, astrologa, lažnih hijerofanata, vračara i sektaša, i oni bi – prema Ziklažaninovu sudu – trebalo da budu srećni što su najzad zajedno, i što im se pruža tako izuzetna prilika da na miru i pred kompetentnim auditorijumom brane svoja a na padaju tuđa učenja. Larma i jauci koji dopiru iz sinedrionske tamnice dokazuju da oni tu srećnu priliku obilno koriste. Naravno – završio je Ziklažanin – postoje još i prokuratorovi državni mlinovi i prihvatna logorišta izvan Jerusalima, u kojima se sabiraju krivci za transport u udaljene rudnike carstva, ali tamo se ne vredi raspitivati: to su sve ljudi nad kojima su istrage završene i presude bez poziva izrečene. (Pekić, 208–209)*

Čitav proces koji crkveni moćnici vode protiv Lazara na taj način dobija kafkijanske obrise koji se dodatno produbljuju opisima guste mreže birokratizovanog činovničkog uređenja – čuvara poretka. Hamrijevo potucanje po različitim centrima uprave na kraju kulminira slučajnim susretom sa sadukejem Nikodimom koji mu uručuje gospodarevo beživotno tijelo. Obazrivost u Hamrijevoj reakciji na neočekivan zaključak procesa sugerise njegov strah od crkvenih vlasti, koje bi i sam izraz žaljenja i tuge mogle da protumače kao provokaciju i optužbu za nesrećnikovu smrt.

*Tako se ponovo obreh pred zgradom Sinedriona. Stražar ovoga puta ne htede da primi moju kotaricu, ali mi, po naređenju sadukeja Nikodima, koji se tu našao, sa svoje strane uruči u voštano platno umotan leš mog predobrog gospodara Lazara. Ja udarih u kuknjavu i dreku, ali samo toliko koliko se to odnosilo na bolnu činjenicu Lazareve smrti, i koja – toliko bejah pametan – ni po tonu, ni u izraz ima nije sadržala optužbu da su ga sveštenici ubili. (Pekić, 210)*

Aktivirajući poziciju koju zauzima u dijegetičkom vremenu priče, Hamrije kao nadređena narativna instanca ima mogućnost slobodnog hoda po temporalnoj ravni priče, pa je koristi da bi uporedio i suprotsavio dvije verzije „istine” o načinu Lazarove smrti. Nikodimovu verziju saznaje prilikom prihvatanja beživotnog Lazarova tijela, a Lazarovu nakon njegova prvog uskrsnuća. Naravno, obje verzije



istog događaja će se fundamentalno razlikovati, u prvom redu u stepenu umiješanosti sadukeja u Lazarovo ubistvo.

*Istina sadukeja Nikodima glasila je ovako:*

*Sveti Sinedrion je savesno saslušao moga gospodara u aferi Isusa Nazarećanina i, nahodeći ga krivim zbog ispovedanja hrišćanske jeresi, poslao ga Pontiju Pilatu. Ovaj ga, međutim, ne donevši pre sudu, vrati Sinedrionu na dosleđenje, posle koga bi svakako bio pušten, za šta se gospodin Nikodim navodno svesrdno zalagao. Ali na putu između namesništva i Zbornice, nerazumni Lazar uteče stražarima i bežeći pade u ruke rulje, koja je obavještena o njegovom grehu protiv Zaveta Otaca pratila sprovod. Oni ga kamenovaše pre nego što je sinedrionska pratnja stigla da ga uzme u zaštitu.*

*Istina moga gospodara glasila je ovako:*

*Pošto je bio saslušan, sveštenečki poglavari ga poslaše namesniku Pilatu pod optužbom da je jatakovao neprijatelju jevrejskog naroda i vere, zavereniku protiv Rima, Isusu Nazarećaninu, prozvanom Hristu. Pilatu su se, izgleda, gadile sve te naše verske raspre. On ga oslobodi optužbe i vrati Sinedrionu. Na putu od namesništva do Zbornice, gde je očekivao oslobođenje (pa mu ni nakraj pameti nije bilo da beži, što onako star ne bi ni mogao), opkolio ih je gradski ološ, rulja besposličara, među kojima je prepoznao mnogo nižih činovničića sinedrionske kancelarije i najamnika van službe. Oni ga kamenovaše, dok su ga stražari, vešto nespretni u odbrani, izlagali kamenicama i tojagama umesto da ga zaštite. Izdahnuo je – ako se dobro seća – u jednom zabačenom ćorsokaku Predgrađa, i poslednje što pamti beše već narušena crnim oblacima firma nekog lekara sa Eskulapovim petlom u krugu pozlaćenih grčkih slova.*

*(Pekić, 210–211)*

Majstorstvo Pekićeve književnog genija ogleda se u suptilno umetnutim simbolima koji u novim kontekstima postižu različite estetske efekte. Jedan od njih je simbol Eskulapa i pijetla u krugu pozlaćenih grčkih slova, koji će se lajtmotivski ponavljati u svim prikazima Lazarove smrti. Naime, Eskulap (rimski varijetet helenskog Asklepija) u antičkoj mitologiji je bog medicine, liječenja i iscjeljitelj koji je uspio da ovlada vještinama oživljavanja mrtvih, zbog čega ga je Zevs kaznio smrću. Kao simbol medicine, najčešće je prikazivan sa štapom oko kojeg je obmotana zmija – simbol obnove i obazrivosti. Međutim, Pekić tome božanstvu preoblikuje kontekst, dodjeljujući mu drugi atribut: pijetla, koji u svom širokom simboličkom polju takođe nosi konotacije vaskrsenja. Oba navedena znaka smještena su u krug pozlaćenih grčkih slova, a krug (kako smo i ranije naveli) najčešći je simbol apsurdna i ponavljanja. Dakle, upotrebom simbola iz različitih kulturno-mitoloških tradicija (hrišćanske, helenske, rimske, itd.), Pekić kreira višeslojnu semiozu teksta, te ujedno nagovještava i motiviše dalja zbivanja.

U drugom primjeru koji navodimo može se primijetiti kako autor ironizuje i desakralizuje uzvišene novozavjetne scene. Par dana nakon Lazarove sahrane, Hamrije zatiče Mariju u istoj jevandjeljskoj pozi kao kad je klečala ispred Hristovih nogu, s razlikom što ovog puta nije zagledana u Spasiteja. *Marija je čučala pored sofe kao one večeri kraj Galilejčevih nogu, i rasejano zurila u balegu, koja se pušila iz metalnog suda za grejanje, jer mesec elul ove godine beše hladniji nego obično (Pekić, 213).* Marija će ponoviti svoju funkciju lika koji je direktno odgovoran za dovođenje Hrista u Lazarev dom. Ovog puta će san o vaskrsenju koji je usnila poslužiti kao signal da im Spasitelj može pomoći.

*...kako sam mogao pretpostaviti da će detinjasta halucinacija, šašavo snoviđenje jedne osamnaestogodišnje balavice (izuzev ako ceo san o vaskrsenju nije izmislila da bi sebi pridala važnost ili inscenirala još jedan susret sa omiljenim prorokom) otvoriti ubici ona ista vrata kroz koja iznesosmo njegovu žrtvu? (Pekić, 218)*

Jedini koji se protivi odluci sestara da pozovu Spasitelja je sam Hamrije, zbog čega kasnije ulazi u sukob i s Isusovom apostolskom grupom koja dolazi po Marijinu pozivu. Na nagovor Marte, Hamrije dopušta Isusov čudotvorni eksperiment pobeđen praktičnom logikom jedne domaćice (Pekić, 219). Ritual vaskrsenja održava se pod strogim okom skeptika i vjernika koji su se okupili oko Lazarova groba. Prilikom podizanja nadgrobnooga kamena, aktivira se pripovjedačeva olfaktorna percepcija, pa nepodnošljiv zadah koji izlazi iz grobnice sugerije Isusovo narušavanje prirodnih i vjerskih zakona akcijama koje preduzima, ali i ironizuje uzvišenost i svetost njegova poziva opisom reakcija prisutnih na oslobođenu auru truleži.

*...prhnu iz zemlje neopisiv smrad, toliko gust da je njegova crvotočna senka, pošto se kao sabijen dim uspravila, ličila na džinovskog lep tira balegara s mesnatim, masivnim krilima. (Kasnije se tvrdilo da se to budio anđeo zaštitnik, ali ja neću da verujem da bi jedan stanovnik neba mogao tako skotski da zaudara.) Senka se na septem barskoj pripeci rastvarala, kidala i množila u mnoštvo leptirića sm rada, koji su lebdeli nad grobljem ne pojući himne, što je već samo po sebi dokazivalo da se ne radi o anđelima. Ma koliko beše naše poštovanje prema pokojnom Lazaru, mi pritiskusmo maramice na lice, čineći se da plačemo. (Pekić, 220)*

Ako Čudo u Vitaciji posmatramo kao završni dio šire značenjske cjeline (potciklusa), jasno se mogu primijetiti korelacije koje tekst stvara s *Čudom u Kani* – uvodnim tekstom potciklusa Vreme čuda, sa kojim formira okvire šire cjeline. Analogija se može izvesti i na formalnom i na značenjskom planu. Osim toga što obje pripovijetke preuzimaju moto iz Jevandelja po Jovanu, kad je u pitanju forma, u oba teksta upotrijebljen je homodijegetički narativni model u kojem pripovjedač zauzima poziciju posmatrača i svjedoka glavnih dešavanja. Isto tako, oba pripovjedača ograničena su vremenskim okvirom svoje ispovijesti, pri čemu Petar

čeka jutro sopstvene egzekucije, a Hamrije bježi od svojih goniča. Tenzije između dvije projekcije pripovjedačevih ličnosti (*Ja koje se šeća i Ja koje je predmet šećanja*) dozvoljavaju pripovjedačima da rediguju linearnost i tok priče koju pripovijedaju, prekidajući je čestim komentarima. Dakle, sukcesivnost prikazivanja onoga šta se dešavalo i onoga šta se dešava u trenutku pripovijedanja reflektuje dinamiku dešavanja na oba sižejna plana i doprinosi efektu napetosti i neizvjesnosti, čime se umanjuje stepen prediktabilnosti koji nosi obrađena biblijska epizoda uzeta za okosnicu priče.

Na planu značenja, obje pripovijetke tretiraju Isusove pokušaje transmutacije tvari. U *Čudu u Kani* Isus pretvara vodu u vino, a u *Čudu u Vitaniji* oživljava beživotno Lazarovo tijelo. U oba slučaja su hronotoksi planovi Isusovih čudotvornih akcija gotovo isti sa simboličkim valencijama simpozijonskih svetkovina. U *Čudu u Kani* hronotop se realizuje u obliku svadbenog veselja, a u *Čudu u Vitaniji* u piru koji je organizovan povodom Lazarova ustajanja iz mrtvih.

*Hvaljasma tako čudo do kasno po podne. Tada se, na Judino upo zorenje, Isus izvini poslom koji ga je očekivao u obližnjoj Tekoji i, blagoslovivši Lazara, goste i trpezu, ode praćen učenicima koji se teturahu, a mi pijani kao ćuskije zaigrasmo oko sofre pa zatim i po dvorištu vrtoglave plesove zahvalnice, ispod sumračnog neba koje je žuborilo u ustavama oblaka... (Pekić, 225)*

Tako se na okvirima potciklusa Vreme čuda modeluje atmosfera bahanalija koja sve prisutne ostavlja u stanje pijanstvom indukovane egzaltacije.

Lazara iz pijanstva budi sadukej Nikodim, a pripovjedač pozajmljuje njegovu tačku gledišta da bi opisao taj događaj.

*Prvo što je moj gospodar Lazar ugledao kad se otreznio (a to mi pripovedaše tek posle svog drugog vaskrsenja) beše brižno lice sadukeja Nikodima. Lice je padalo s velike tamne visine pa se ponovo dizalo, stropoštavalo niz vazduh pa se potom odskačući popne, kao rumeni balon našaran staračkim likom, sa kojim se poigravaše Lazarev isprekidani dah, izduvavajući ga ili usisavajući, onako kako je pri buđenju disao. Balon se najzad zaustavi u vazduhu. (Pekić, 226)*

Promjena u persektivi funkcionalno je upotrijebljena da istakne Lazarov podređeni položaj u odnosu na sadukeja Nikodima koji, i fizički iznad njega, ima punu kontrolu nad njegovim ovozemaljskim životom. Nad Lazarom su se tako našli i Isus i Nikodim, pa jedan upravlja njegovom smrću, a drugi njegovim životom.

Stražari ponovo odvođe Lazara, a čin vaskrsenja tretiraju kao povredu autoriteta vjerske dogmatike koja je temelj državnog poretka. Na taj način, Lazar postaje rušilac sistema, a Nikodimova logika isključuje bilo kakav izlaz osim ponovne smrti. Vještina kojom Nikodim vodi ispitivački razgovor zahtijeva da Lazar sam dođe do ovog zaključka. Da bi došao do njega, Nikodim mu navodi

starozavjetne primjere uzornih mučenika iz jevrejske historije koji su u čast vjere bili spremni na sopstvenu žrtvu. Njegova minuciozna logika isključuje bilo kakvu mogućnost da Lazar ostane živ, pa čak i potencijalni bijeg iz zemlje i promijenu identiteta. Tragičnost Lazarove pozicije postaje još izraženija ako se ima u vidu da je on sam bio jedan od najcejenjenijih pošovalaca i pristalica stare vjere i prijatelj čovjeka koji pokušava da ga nagovori na saglasnu smrt. Baš zato što je već jednom iskusio užasne muke umiranja, on odbija da ponovo umre.

*Lazar neočekivano odlučno odbi da umre. Prvi put hajde de (bio je po svoj prilici nesporazum), ali još jednom umreti bilo bi nepodnošljivo, ma koliki bio njegov greh. Znaju li plemeniti i učeni oci kako to izgleda kad se pluća rasprskavaju i kad se svest drobi kao da se preko nje kotrljaju klinasti točkovi volovskih zaprega? On je svestan opštih interesa koji su ugroženi njegovim životom. On je svestan i za vetnih heroja koje mu doktori Sinedriona opet pominju kao uzor, on im veruje da njegov leš neće biti zaboravljen već ugrađen u temelje novog Izraela, možda u društvu časnih uspomena na Josifa, Mojsija, Davida i premudrog Solomona, ali znaju li plemeniti i učeni oci kako se čovek oseća kad mu kao razvezan ular creva gmižu po kaldrmi i kad u crnom, vatrenom hladu samrtnika samo u onom beskrajno dugačkom trenutku prožme jezivi strah od ništavila koje ga obuzima? O, ubeđen je da će njegov patriotizam ući u sve čitanke i da će stati uz bok mučenicima proroštva, moguće je da će o njemu govoriti: „To je Lazar, koga lažni Mesija nije mogao da vaskrsne, toliko je njegova vera bila jaka!” i: „To je čuvar istine, Lazar iz Vitanije”, ali ma ko liko želeo da pomogne, on jednostavno nije kadar još jednom da preživi smrt, nije kadar da izdrži još jedno umiranje, prema kome je proces vaskrsenja prava dečja pesmica. (Pekić, 241–242)*

Zbog ovakve Lazarove odluke, čitav slučaj svoj zaključak dobija na sudu. Tajnost sudske istrage potvrđuje se prisustvom samo onih koji su direktno uključeni u proces. Hamrijevo prisustvo je opravdano pozicijom svjedoka, a farsičnu atmosferu suđenja dopunjava Lazarovo neočekivano priznanje svih prestupa za koje se tereti. *Optužba je bila sročena od najtežih prestupa, od kojih je svaki ponaosob povlačio isključenje iz verske zajednice, javno kamenovanje i anatemisanje s doksata Velikog hrama (Pekić, 243–244).* Na taj način čitav sudski proces služi da potvrdi sadukejski stav da vaskrsenja iz mrtvih nema, nikada ga nije bilo, niti će ga biti od sada pa do veki vekova (Pekić, 247). Hamrija začuđuje Lazarovo priznanje krivice i ponašanje na putu do istog mjesta pod Eshulapovim pijetlom đe je trebalo da se ponovi izvršenje sudske presude. Kasnije objašnjenje takvog ponašanja nalazi u Lazarovom obrazloženju nakon drugog vaskrsenja da je čitav sudski proces bio fabrikovan s ciljem da se priznanjem krivice zadovolji javni interes. Egzekucija na trgu je, uz Nikodimovo obećanje, trebala da bude *predstava za narod kome treba pouka (Pekić, 252), puki privid izvršenja sudske*

kazne nakon kojeg bi Lazar mogao slobodno da oputuje iz Jerusalima i započne život pod novim identitetom. Lazar je, dakle, po drugi put bio prevaren, a razjarena masa naroda koji ga je kamenovao je opet bila sačinjena od istih prurušenih činovnika i sražara Velikog vijeća.

Nakon drugog vaskrsenja Lazar shvata da ne može pobjeći od sadukejskog progona. Oba puta nakon vaskrsenja on odbija da priča o ličnom doživljaju smrti, čime se u aksiološkoj vertikali biblijskog svijeta knjige ukidaju i adski hronotop, i hronotop raja, pa zemlja postaje jedino i apsolutno područje muka postojanja. Jedini način izlaza bi bio osigurati trajnu smrt. Zato zavjetuje Nikodimu da njegove posmrtnne ostatke, nakon neminovne treće smrti, trajno uništi na lomači. Isus i njegova apostolska grupa tako neće imati više šta da vaskrsavaju. Iako svjestan da se takav način smrti tretira kao smrtni grijeh, Hamrije pristaje da pomogne svom gospodaru, pa epilog čitavog teksta obuhvata Hamrijevu molitvu Gospodu kojom pokušava da opravda svoje akcije.

Lazar treću smrt doživljava na golgotskom krstu, a Hamrije u obližnjem šumarku čeka njegov posljednji izdisaj u strahu da će se apostoli dokopati Lazarova tijela prije njega. Konačnu potvrdu o razlozima zbog kojih je Isus sa svojom apostolskom grupom toliko slijepo zainteresovan za Lazara, Hamrije saznaje od Jude.

*– Ovde – reče mi Juda – uopšte nije reč o tvom gazdi. Ovde je reč o najvišem principu. Vaskrsenje je moguće, izvodljivo i prirodno, a ne nemoguće, naizvodljivo i ne prirodno kao što tvrde oni sadukejski sektaši. Štaviše, vaskrsenje je neophodno da bi bilo koji zemaljski čin imao smisla. Na njemu se zasniva naše Novo carstvo, dobra vest koju vam nosimo. Ne možemo dozvoliti da nas gane patnja jednog čoveka, kad je u pitanju sudbina miliona. (Pekić, 258)*

Hamrije uspijeva da ispuni želju svog gospodara i osigura mu trajnu smrt, a zatvorena ispod nebeske kape ostaje samo *goluzdrava ptičica, odsev Lazareve duše, kao da joj nije dosta zemaljskih muka i da za njima žali* (Pekić, 259).

*Čudo u Vitaciji* zaključuje potciklus Vreme čuda ostavljajući otvorenom za dalju književnu obradu pizmu između naizgled disparatnih ideologija Starog i Novog zavjeta. Tekst još jednom podvlači konačni zaključak da obje ideologije ne zanimaju pojedinačne egzistencije, već da se njihov zadatak sastoji u očuvanju poretka i uzvišenih ideja koje se kao dogmatske datosti ne smiju preispitivati.

## Literatura

- Bal, Mike. Naratologija – Teorija priče i pripovedanja. Prevod: Rastislava Mirković. Beograd: Narodna knjiga/Alfa, 2000.
- Lotman, Jurij M. Struktura umetničkog teksta. Prevod: Novica Petković. Beograd: Nolit, 1976.
- Marčetić, Adrijana: Figure pripovedanja. Beograd: Narodna knjiga/Alfa, 2003.
- Pekić, Borislav: Vreme čuda. Beograd: Laguna, 2012.
- Petković, Novica. Elementi književne semiotike. Beograd: Narodna knjiga/Alfa, 1995.
- Uspenski, Boris A.(ndrejevič): Poetika kompozicije. Semiotika ikone. Prevod: Novica Petković. Beograd: Nolit, 1979.
- Ženet, Žerar: Figure V. Prevod: Vladimir Kapor. Novi Sad: Svetovi, 2002.
- Ženet, Žerar: Umetničko delo – estetska relacija. Prevod: Miodrag Radović. Novi Sad: Svetovi, 1998.

### THE DIALECTICS OF REDEMPTION IN PEKIĆ'S MIRACLE AT BETHANY

#### **Abstract: The Miracle at Bethany**

The author in this text as a part of his MA *De(con)struction of Biblical Myths in Borislav Pekić's Time of Miracles*, analyses the tale named *The Miracle at Bethany* as a separate text, but also as an element of a broader organizational system where *Time of Miracles* could be interpreted as an integrated whole. For the interpretation a combined introspective method with a special focus on theoretical findings of narratology and semiotics. *The Miracle at Bethany* represents an epilogue zone of sub-cycle of the Time of Miracles – the book of the same name where the focus is on the exploration of the purpose of miracles wrought by Jesus and what consequences such miracles brought to those who were subjected to them. In broader context *The Miracle at Bethany* reconstructs Lazarus resurrection, the greatest miracles wrought by Jesus on Earth. Pekić's postmodern game with biblical sources does not reflect only in his ironic-grotesque inversion of Jesus motives and deeds, but also a Kafkian arrangement of diegesis in which the gap between new and old faith deepens. The outcome of Lazarus case will prove both ideologies in conflict were guided by the down the line ambitions to prove their own power, so that to such characters a real redemption may only be a permanent death.

**Keywords:** The Miracle at Bethany, Time of Miracles, narrator, chronotope, frameworks, narrative levels.



Ivana ČIZMIĆ<sup>1</sup>  
Jasmina ROGULJ<sup>2</sup>

## ANALIZA DISKURSA U DIDAKTIČKOJ SREDINI

### Rezime:

Analiza diskursa u didaktičkoj sredini od velike je važnosti u svijetlu boljeg razumijevanja procesa učenja i poučavanja stranoga jezika. Ovo istraživanje ima za cilj analizirati uporabu materinskoga hrvatskoga jezika u nastavi engleskoga kao stranoga jezika od strane studenata i nastavnice te analizirati različite vrste pitanja kojima se nastavnica najčešće koristi u nastavi. Snimljena je razredna interakcija tijekom rada u skupini. Dobiveni rezultati su pokazali da su se studenti učestalije koristili materinskim jezikom nego nastavnica. Nadalje, nastavnica se na satu najviše koristila otvorenima, interakcijskima i pitanjima za iznošenje sadržaja. Zaključno, analiza diskursa se kao znanstvena metoda može koristiti u svrhu istraživanja različitih jezičnih i nejezičnih pojava u didaktičkoj i prirodnoj sredini.

**Ključne riječi:** razredni diskurs, materinski jezik, vrste pitanja u didaktičkoj sredini

### Uvod

Analiza diskursa se kao znanstveni postupak javlja krajem 60-ih, početkom 70-ih godina dvadesetoga stoljeća na području lingvistike, sociologije, antropologije i psihologije s ciljem uspostave odnosa između uporabe jezika i konteksta, a interakcija u didaktičkoj sredini se počela analizirati u sociolingvističkim istraživanjima (Vrhovac, 2001). Sami pojam diskurs nije jednoznačan te ga nije lako definirati. Može se krenuti sa stanovišta (Schiffrin, 1991 u Ellis i Barkhuizen,

<sup>1</sup>Ivana Čizmić, prof., viši predavač, Sveučilišni odjel za stručne studije, Sveučilište u Splitu

<sup>2</sup>Dr. sc. Jasmina Rogulj, viši predavač, Sveučilišni odjel za stručne studije, Sveučilište u Splitu



2005) da definicija reflektira dva različita pristupa. Prvi se odnosi na jezičnu funkciju diskursa tj. na uporabu jezika u određenom društvenom kontekstu dok je drugim pristupom diskurs definiran kao jezik na razini višoj od pisane ili govorene rečenice (Stubbs, 1983 u Ellis i Barkhuizen, 2005). Drugim riječima, povežemo li oba pristupa dobit ćemo jedinstvenu definiciju diskursa koja se odnosi na značenje pojedinih iskaza u kontekstu jezične uporabe čijim se kombinacijama formira kontinuirani tekst. Razredni diskurs, o kojemu će biti riječi u ovom radu, primjer je jednostavnog oblika govornog diskursa (Čurković-Kalebić, 2003).

U ovom će se radu prvo ukazati na važnost interakcije u razrednom okruženju te na važnost analize diskursa u didaktičkoj sredini. Potom će se ukratko izložiti dosadašnje spoznaje i promišljanja vezana uz korištenje materinskog jezika u nastavi engleskoga jezika s jedne strane, kao i vrste pitanja kojima se koristi nastavnica, s druge. Naposljetku će se prikazati rezultati istraživanja o tome koliko studenti prve godine ekonomije i njihova nastavnica rabe materinski jezik u nastavi engleskoga kao stranoga jezika te koju vrstu pitanja nastavnica najčešće upotrebljava.

### **Interakcija u razrednom okruženju**

Sredinom 70-ih godina prošlog stoljeća došlo je do obrata u poimanju važnosti komunikacije u procesu učenja jezika. Do tada se komunikaciji nije pridavala prevelika važnost već je poznavanje gramatike igralo veliku ulogu i vladalo je uvjerenje da, ako znaš glavne postavke gramatike, znaš i jezik. Od tada se počelo nešto mijenjati na bolje po pitanju shvaćanja važnosti razvoja komunikacijske kompetencije tj. sposobnosti pojedinca da se ispravno koristi jezikom u zadanoj situaciji. Počele su se uvoditi nove metode poučavanja, a opet s ciljem razvoja komunikacijske kompetencije, kurikulum je također bio komunikacijski orijentiran tj. sadržavao je jasno određene uloge, situacije, primjere svakodnevnih dijaloga na zadane teme, a vježbe su bile usko povezane sa situacijama iz svakodnevnog života. Komunikacijsko poučavanje u razredu polazilo je od ideje da je *razred mjesto gdje učenici uče komunicirati kroz komunikaciju* (Gil, 2002:273). Pojmovi komunikacija i interakcija nisu istoznačni jer se smatra da nema uspješne komunikacije bez direktne međuljudske interakcije. Kako bi komunikacija, a time i interakcija među učenicima bila što uspješnija, potrebno je stvarati što više prigoda za učenje.

U glotodidaktici se danas jezik u razrednoj sredini promatra „kao autentični didaktički jezik sa svim sastavnicama koje mu nameće ta sredina“ (Vrhovac, 2001:60). Interakcija u razrednom okruženju je uglavnom rezultat zajedničkih napora nastavnika i učenika u okviru procesa poučavanja i učenja. Nastavnici i učenici imaju podjednaku ulogu u procesu interakcije pa se tako može reći da su menadžeri učenja (*eng. managers of learning*) (Allwright, 1984). Dok današnji komunikativni pristup učeniku nameće veću inicijativu i odgovornost za proces učenja, nastavnik, između ostalog, preuzima menadžersku ulogu u smislu

organiziranja vježbi, osmišljavanja radnih materijala, vrjednovanja učenikovog napretka. Dakle, nastavnik je odgovoran za organiziranje cijelog nastavnog sata (Martinez, 1996).

Interakcija se ne može unaprijed planirati kao što je to slučaj s ciljevima obrade neke nastavne jedinice ili metoda koje će se pri tom koristiti. Cilj nastavnika je stvoriti što ugodnije, pozitivnije ozračje u razredu kako bi proces učenja bio što kvalitetniji. Što se tiče same strukture razredne nastave, mogli bismo izdvojiti tri važna dijela i to: nastavnikov poticaj, učenikov odgovor i nastavnikov povratnu informaciju (*eng. a teacher initiation, a pupil response and teacher feedback*) (Ellis, 1988: 97). Za učenike je jako bitno da dobiju povratnu informaciju od nastavnika, a ujedno je i očekuju, kako bi znali koriste li se jezikom ispravno ili ne. Nastavnik može pomoću povratne obavijesti pohvaliti ili pokuditi učenika za dobiveni odgovor, ispraviti učenikov iskaz npr. preoblikovanjem cijelog dobivenog odgovora ili dijela odgovora ili npr. ponavljanjem nekih dijelova odgovora, a ponekad može ubaciti elemente materinskoga jezika radi lakšeg razumijevanja pogreške. Harmer tako razlikuje dvije vrste povratne obavijesti (u Čurković-Kalebić, 2003: 59-60): povratnu obavijest o sadržaju (*engl. content feedback*) i povratnu obavijest o obliku (*engl. form feedback*). U povratnoj obavijesti o sadržaju nastavnik reagira na sadržaj učenikovog iskaza, a cilj joj je obavijestiti učenika o stupnju njegove komunikativne učinkovitosti. Pomoću povratne obavijesti o obliku nastavnik kaže učenicima koliko su bili uspješni u izvršenju zadatka s obzirom na jezičnu točnost. Nastavnikov govor, nastavnikova pitanja upućena učenicima, rad u malim skupinama samo su neki od čimbenika koji utječu na razvoj interakcije u razredu.

Nastavnikov govor je glavni izvor razumljivog unosa (*eng. comprehensible input*) i učenici ga jedino kao takvog mogu razumjeti i usvojiti (Krashen, 1983 u Čurković-Kalebić, 2003:64). Stoga nastavnik ne bi trebao imati samo menadžersku ulogu u razredu već i ulogu moderatora, savjetodavca, pomoćnika (Martinez, 1996). Kako bi unos bio što razumljiviji, nastavnikov govor se ponekad treba modificirati i to na fonološkoj, leksičkoj, sintaktičkoj razini te na razini diskursa. Razlikujemo tri oblika unosa (Pica, Young i Doughty, 1987) i to: nemodificirani unos karakterističan za izvorne govornike, premodificirani tj. planirani, izmijenjeni unos i interakcijski modificirani tj. interakcija u razredu ne može se planirati, a vođena je potpitanjima samih učenika. Nadalje, nastavnik je osoba koja daje objašnjenja, upute, uglavnom postavlja pitanja, ispravlja greške. Nastavni proces nastoji prilagoditi potrebama i sklonostima samih učenika. Nastavnik igra značajnu ulogu u promicanju interakcije u razredu pa bi tako trebao nastojati stvoriti pozitivno ozračje koristeći elemente humora i pokazivati da ga zaista zanima što učenik ima za reći. Nastavnik bi također trebao surađivati s učenicima kako bi detaljno mogao pripremiti nastavni plan i program koji se ponekad treba i mijenjati zbog samog procesa interakcije. Krajnji rezultat je ne samo plan i program koji se obrađuje, metoda koja se rabi, socio-emocionalno ozračje koje se

postiže, već se krajnji rezultat poistovjećuje s ishodom obaveznog procesa interakcije (Šimić Šašić, 2011).

Kao što je važan razumljivi unos koji dolazi od strane nastavnika, veliku važnost ima i tzv. interakcijski unos na usvajanje drugoga jezika. Kako bi se nastavnici i učenici međusobno razumjeli, koriste posebnu tehniku koju bismo mogli opisati kao pregovaranje značenja (eng. *negotiation of meaning*) koja podrazumijeva vježbe razumijevanja, ponavljanje, parafraziranje, ispravljanje grešaka (Ellis, 1994). Mnoga istraživanja su pokazala da učenici koji su izloženi interakcijskom modificiranom unosu imaju veću sposobnost razumijevanja za razliku od onih koji su izloženi samo nemodificiranom ili premodificiranom unosu.

Postavljanje pitanja, bilo od strane nastavnika prema učenicima ili od strane učenika prema nastavniku ili prema drugim učenicima, može dovesti do stvaranja novih prigoda za učenje, a to opet vodi do interakcije. Pitanja su također korisna za provjeravanje znanja i za sami proces učenja. Njima se potiču učenici na sudjelovanje u nastavnom procesu, postavljanjem pitanja nastavnici mogu pokazati zanimanje za neku temu, putem pitanja i učenikovih odgovora nastavnici mogu vidjeti jesu li učenici dobro razumjeli obrađeno gradivo, a korisna su i za ponavljanje gradiva. Po Nunanu (1987) postoje dvije vrste pitanja: pitanja za izlaganje sadržaja ili pitanja zatvorenog tipa (eng. *display questions*) i referencijalna pitanja ili pitanja otvorenog tipa (eng. *referential questions*). Pitanja zatvorenog tipa se koriste kod provjeravanja razumijevanja obrađenog gradiva, nastavnik unaprijed zna odgovor, učenikovi odgovori su uglavnom kratki, a interakcija koja se pri tom razvije nije od velike važnosti. S druge strane, kod referencijalnih pitanja odgovori su duži, nastavnik unaprijed ne zna odgovor, koristi se složeniji jezik, a interakcija koja se razvije slična je onoj u prirodnom kontekstu.

Rad u malim skupinama također može voditi do interakcije u razredu. Svaka skupina radi na točno određenom zadatku, međusobno komuniciraju i razvijaju timski duh. Kvaliteta interakcije koja se na taj način uspostavlja može se sagledati u kontekstu učenikovog govora tj. učenici su aktivniji u procesu učenja, više međusobno razgovaraju. Pri tom upotrebljavaju iste gramatičke oblike kao i u razgovoru s nastavnikom, ne ispravljaju jedni drugima greške, često se koriste pregovaranjem značenja. Istraživanje koje je provela Duff (1986) pokazuje da se učenici više koriste jezikom i postavljaju više pitanja u radu u manjim skupinama nego pri slobodnom razgovoru u razredu. Postoje, međutim, i neki nedostaci ovakvog oblika rada, a to su prečesto korištenje materinskoga jezika, buka koja se stvara u razredu i mogući nedostatak discipline.

### **Važnost analize diskursa u didaktičkoj sredini i kratki pregled istraživanja razrednog diskursa na sveučilišnoj razini**

Analiza diskursa razvila se iz deskriptivne lingvistike i etnografskih i sociolingvističkih istraživanja strukture interakcije (Čurković-Kalebić, 2003). Iako je vremenski zahtjevan postupak, ona pruža vrlo detaljan opis interakcije u razredu. Transkripti, za razliku od kodiranih podataka, ukazuju na proces razvoja interakcije te je na taj način identificiraju kao dinamičan fenomen. Istraživači iz Birminghama J. Mch. Sinclair i R. M. Coulthard (1978) su za analizu diskursa upotrebljavali podatke o verbalnoj interakciji u razredu. Analizirali su transkribirani materijal zabilježen na satu engleskoga kao materinskog jezika. Analiza transkribiranog materijala omogućila im je uspostavljanje hijerarhijskog poretka interakcijskih jedinica kako slijedi: nastavna jedinica - transakcija - razmjena - potez - čin. Istražili su govornikovo izražavanje tvrdnje, upita i zapovijedi i slušateljevo prepoznavanje govornikovih namjera, tj. analizom diskursnih jedinica utvrdili su funkcionalnu vrijednost govornog čina i jezična sredstva kojima se to ostvaruje. Smatraju da postoje tri osnovna diskursna čina (obavijest, poticaj/pitanje i nalog/zapovijed) koji u gramatičkim kategorijama uglavnom odgovaraju izjavnoj, upitnoj i zapovjednoj rečenici. Ovo se ipak nije pokazalo potpuno točnim jer se, primjerice, nalog može izraziti i upitnom i izjavnom rečenicom, što ukazuje na problem interpretiranja iskaza u danoj situaciji. Ipak, zahvaljujući sustavu Sinclaira i Coultharda porasla je svjesnost o unutarnjoj strukturi razrednog diskursa i funkcionalnosti razredne interakcije (Vrhovac, 2001) te se svakako može reći da su ostavili značajan trag na području analize razrednoga diskursa.

Analiza diskursa se može opisati kao proces koji se sastoji od 4 postupka: snimanje - gledanje ili samo slušanje snimke - transkribiranje - analiziranje. U didaktičkoj se sredini mogu analizirati različite pojave, kao npr. interakcijski obrasci među sudionicima nastavnog procesa, njihov utjecaj na učenje jezika, učinak nastavnikovog ponašanja na učenikove odgovore, itd. Nadalje, analizom diskursa istražuju se i govorni obrasci koje učenici razvijaju u različitim komunikacijskim zadacima, ispituje se u kojoj mjeri ti zadatci potiču učenike na uključivanje u razgovor, kojim se komunikacijskim strategijama koriste kako bi se prevladale teškoće u komunikaciji i ostvario komunikacijski cilj, itd.

U posljednje vrijeme se također intenzivno počeo istraživati razredni diskurs u okviru nastave na sveučilišnoj razini što ide u korak s razvojem kolegija engleskoga jezika struke. Iako se više istražuje pisani diskurs (npr. Hyland, 2002 u Csomay, 2005) postoji i mali broj istraživanja govornog registra tj. govorenog diskursa (npr. Farr, 2002; Thompson, 2002 u Csomay, 2005). Mogli bismo reći da je govoreni diskurs za razliku od pisanog multimedijalan, višeslojan s obzirom na kvantitetu i kvalitetu informacija, i dinamičan.

Cilj većine relativno novijih lingvističkih istraživanja akademskog govora na sveučilišnoj razini je objasniti zašto učenici stranih jezika, tj. u našem slučaju studenti, imaju problema pri razumijevanju nastavnikovog govora bilo u okviru

predavanja, seminara ili jezičnih vježbi. Grupa lingvista je snimila veći broj nastavnih sati kako bi se mogao analizirati razredni diskurs iz dvije različite perspektive. S jedne strane, neki lingvisti analiziraju uporabu leksičkih jedinica na nastavi, pa tako npr. Fortanet (2004) analizira uporabu osobne zamjenice *we* dok Swales i Malczewski (2001) analiziraju koje se riječi (npr. *so, okay, now*) najčešće koriste pri uvođenju neke nastavne jedinice ili teme. S druge se strane analiziraju gramatičke jedinice u razrednom diskursu kao npr. uporabu glagola *would* u pogodbenim rečenicama (Frazier, 2003). Csomay (2002; 2007) u svojim istraživanjima ističe da su lingvističke varijacije u razrednom diskursu vezane uz stupanj poučavanja kao i uz interakciju koja se uspostavlja u razredu. Također naglašava da je govor nastavnika drugačiji od govora učenika, a rezultati njenog istraživanja govorenog diskursa na nastavi stranog jezika na jednom američkom sveučilištu su pokazala da studenti količinski više govore od samih nastavnika. Međutim, 80% iskaza studenata su relativno kratki i ne sadržavaju više od 30 riječi po iskazu (Csomay, 2007). Razredni govor također ovisi o situacijskim karakteristikama kao i o (ne)namjeri učenika da komuniciraju. Starija istraživanja razrednog diskursa su uglavnom bila kvalitativna dok su novija uglavnom kvantitativna i većina njih se bazira na analizi određenog korpusa (*engl. corpus-based investigations*).

### **Uloga materinskoga jezika u nastavi engleskoga kao stranoga jezika**

Kada govorimo o nastavi stranoga jezika, u našem slučaju engleskoga jezika, vrlo često se postavlja pitanje treba li se nastavnik koristiti materinskim jezikom, u kojim situacijama tj. pri korištenju kojih nastavnih aktivnosti. Odgovori na ova pitanja ovise o mnogo čimbenika kao npr. o predznanju učenika, o njihovim individualnim razlikama poput straha od stranoga jezika, motivaciji za učenjem stranoga jezika, njihovoj spremnosti na komunikaciju i slično.

Nastavnik stranoga jezika može upotrebljavati materinski jezik na komunikacijskoj i metakomunikacijskoj razini kao npr. pri objašnjavanju struktura ili nepoznatog leksika, a sve u svrhu poticanja učenika na proizvodnju iskaza na stranom jeziku. Materinski jezik se također rabi pri ispravljanju iskaza učenika te za davanje uputa o određenoj aktivnosti tj. za prenošenje poruke o onome što će se raditi ili kako će se raditi. Nastavnik nadalje rabi materinski jezik u situacijama kada smatra da učenik nije razumio njegovu „intervenciju“ bilo da se radi o pitanju, objašnjenju ili dodatku odgovoru. Takvo ponašanje nalazimo na nižim stupnjevima znanja stranoga jezika. Ovakvo prevođenje vlastitog iskaza jedna je od tri funkcije prevođenja u nastavnikovu govoru (Čurković-Kalebić, 2003:138).

Učenici također ponekad rabe materinski jezik u komunikacijske i metakomunikacijske svrhe, npr. kako bi potvrdili razumijevanje određene riječi na engleskom jeziku ili kako bi oblikovali odgovor. Učenici za njim uglavnom posežu ukoliko ne uspijevaju svoju poruku, koja ima pravu komunikacijsku vrijednost, oblikovati na njima odgovarajući način. Prema istraživanju kojega je provela

Čurković-Kalebić (2003:139), materinski jezik se najviše upotrebljava u izrazito didaktičkim aktivnostima. Ne rabi se u simulacijama i malo je zastupljen u konverzaciji o određenoj temi. Istraživanje razrednog dijaloga na razini uporabe materinskog jezika pokazuje da ta uporaba znatno ovisi o vrsti komunikacijske aktivnosti koja se organizira u razredu.

## **Istraživanje**

### **Cilj istraživanja**

Istraživanje provedeno za potrebe ovoga rada usmjereno je na analizu upotrebe materinskoga jezika u nastavi engleskoga kao stranoga jezika od strane studenata i nastavnice te na vrstu pitanja kojom se nastavnica najčešće koristi. Prikupljeni korpus sastoji se od snimke razredne interakcije tijekom rada u skupini pri čemu su studenti trebali opisati lik uporabom natuknica koje su dobili napisane na karticama.

Istraživanjem smo željeli odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Koliko se studenti prve godine ekonomije i njihova nastavnica engleskoga jezika koriste materinskim jezikom na nastavi?
2. Kojom se vrstom pitanja nastavnica najčešće koristi?

### **Ispitanici**

Ispitanici su bili studenti 1. godine preddiplomskog studija „Trgovinsko poslovanje“ Sveučilišnog odjela za stručne studije Sveučilišta u Splitu. Razred je specifičan po tome što se sastoji od samo tri studenta, točnije dva studenta i jedne studentice. Na visokoškolskoj instituciji nije uobičajeno da jedna skupina broji tako malo studenata, ali u ovom slučaju se radilo o pravim početnicima tj. o studentima koji do upisa na fakultet u formalnom obrazovanju nikada nisu učili engleski jezik. Obradivao se opći jezik, a ponekad bi nastavnica nastojala upoznati studente sa stručnim vokabularom iz područja ekonomije. Razred u cjelini odlično funkcionira, svi su studenti iznimno motivirani i marljivi, svjesni važnosti poznavanja engleskoga jezika u njihovom budućem zaposlenju. Nastavnica engleskoga jezika ima 15 godina radnoga iskustva u nastavi na visokoškolskoj instituciji. Jednom upoznati s ciljevima istraživanja, svi su ispitanici odobrili provođenje istoga.

### **Korpus**

Analiza je provedena na korpusu koji se sastoji od snimke razredne interakcije u trajanju od 21 minute i 26 sekundi. Transkribirana snimka razredne interakcije odnosi se na aktivnost rada u skupini pri čemu su studenti trebali opisati lik dječaka genijalca koristeći se podacima koje su dobili napisane na karticama. Vježba opisivanja lika odabrana je iz razloga uvježbavanja i ponavljanja već obrađenog vokabulara i gramatičkih struktura.

## Rezultati i rasprava Korištenje materinskim jezikom

Rezultate provedene analize prikazat ćemo u zasebnim tablicama.

Tablica 1. Opći podatci

|  |          |
|--|----------|
| Ukupan broj poteza (nastavnica + studenti):      | 135      |
| Ukupno nastavninih poteza:                       | 63 (47%) |
| Ukupno studentskih poteza:                       | 72 (53%) |
| Ukupno poteza na materinskom jeziku:             | 10       |
| Ukupno nastavninih poteza na materinskom jeziku: | 2 (20%)  |
| Ukupno studentskih poteza na materinskom jeziku: | 8 (80%)  |

Podsjetimo li se na samu narav aktivnosti u kojoj su bili angažirani sudionici razredne komunikacije (aktivnost opisivanja lika uz pomoć kartica), neće nas iznenaditi podatci prikazani u Tablici 1., posebice podatak koji se odnosi na broj studentskih poteza. Budući da se radi o zadatku kojega studenti trebaju odraditi zajedničkim snagama, međusobno se dogovarajući oko najboljeg mogućeg rješenja, logično je da su upravo oni proizveli nešto više iskaza nego nastavnica koja je uglavnom imala moderatorsku ulogu.

Kada govorimo o uporabi materinskog jezika u ovom zadatku, također ne iznenađuje podatak da su ga upravo studenti u većoj mjeri rabili od nastavnice želeći pri tom na lakši i brži način doći do tražene informacije ili su ga rabili međusobno komunicirajući i komentirajući sami tijekom izvršavanja zadatka. Također je važno napomenuti da, iako se radi o početnom stupnju te uspoređujući ukupan broj studentskih iskaza i njihov broj iskaza na materinskom jeziku, možemo reći da se studenti ipak nisu često koristili materinskim jezikom budući da ih je nastavnica poticala na uporabu engleskoga jezika. Studenti se, između ostalog, koriste materinskim jezikom kako bi preveli značenje engleske riječi u sljedećem primjeru (potez 8):

### Primjer 1:

|   |
|---|
| 6. S1: (čita karticu 3) Shy.  |
| 7. T: Ok, shy. Do you know what that means when somebody is shy? He doesn't like talking to other people. |
| 8. S1: Šutljiv?   |
| 9. T: No, +++ <i>sramežljiv</i> . That's the meaning of shy. Go on, Ante.                                 |

U navedenom primjeru i nastavnica upotrebljava materinski jezik u svrhu prevođenja engleske riječi (potez 9). Studenti nadalje pribjegavaju hrvatskom jeziku ukoliko ne znaju kako se neka riječ kaže na engleskom (potez 28) ili nisu sigurni je li određena konstrukcija točna (potez 80) što se može vidjeti u sljedećim primjerima:

**Primjer 2:**

|  |
|--|
| 27. T: And why is he shy? What doesn't he like to do?                  |
| 28. S1: <i>Kako se ono kaže?</i>                                       |
| 29. T: And, one of the questions is +++ why is he so special?          |
| 30. S2: At the age of 2.....   |
| 31. T: That's right.   |
| 32. S2: .....he.....   |
| 33. T: At the age of 2 he +++ that's question number 6!                |
| 34. S2: .....he.....   |
| 35. T: What COULD he do? So, at the age of 2 he +++                    |
| 36. S2: He..... he was born in Opava and at the age of 2 he could..... |

**Primjer 3:**

|  |
|--|
| 80. S1: <i>Hoćemo li reći</i> on free time?  |
| 81. T: In free time, in his free time +++ he plays football and ice hockey and, in the end, question number 5, how is he called or how do people call him? |

Konačno, studenti ponekad upotrebljavaju materinski jezik kako bi provjerili jesu li sve dobro razumjeli (potez 50), za međusobno dogovaranje (potez 20) te za samoispravljanje grešaka (potez 57) što vidimo u sljedećim primjerima:

**Primjer 4:**

|  |
|--|
| 50. S1: He meets many people. <i>Znači da je puno putovao.</i> |
| 51. T: Ok, he travels a lot and +++                            |



**Primjer 5:**

|   |
|---|
| (studenti razgovaraju međusobno na hrvatskom)   |
| 20. S2: <i>Aha, ovako ćemo</i> ++++. Lucas Vondracek, he is from Opava, he is a 10, no, he is 10 years old. |
| 21. T: That's right. He is 10 years old or just, he is 10.  |
| 22. S3: Ok, he is 10. (studenti razmišljaju 10 sekundi) He is the new Mozart.                               |
| 23. S2: Ok.   |
| 24. S1: <i>Ma, to možemo i kasnije staviti. On je.....</i>  |
| 25. T: In English!  |
| 26. S1: He is shy!  |

**Primjer 6:**

|   |
|---|
| 55. S1: ( <i>Samo sekundu</i> ) ...and travel a lot, <i>jel' tako?</i>  |
| 56. T: Yes, and the ending ++++ always the ending (e)s for he, she, it. |
| 57. S1: <i>Tako je</i> . He travels a lot.                              |

Slične rezultate možemo naći i u nekim drugim istraživanjima gdje se navode određene prednosti uporabe materinskog jezika u nastavi stranoga jezika (npr. Dujmović, 2007). Studenti tako navode da im materinski jezik pomaže pri objašnjavanju složenih gramatičkih struktura, pri objašnjavanju novih riječi, a studenti početnici navode da ih korištenje materinskim jezikom oslobađa straha od jezika te su spremniji aktivno sudjelovati u nastavi.

Što se tiče nastavnice u ovom istraživanju, ona se ponekad u istom iskazu koristi i engleskim i hrvatskim jezikom kako bi studente navela na ispravan odgovor (potez 53) što možemo vidjeti u sljedećem primjeru:

**Primjer 7:**

|   |
|---|
| 52. Ss: ..... meets many people.  |
| 53. T: Ok, and meets many people. What else can we say? <i>On je imao koncert. Kako biste to rekli?</i> You can also say that in the present. He ++++ |

### **Korištenje pitanjima**

Velik se dio nastavnikova govora vezuje upravo uz pitanja koja su jako važna za poticanje razvoja učeničkih lingvističkih sposobnosti. Brown (u Oberli, 2003: 5) smatra da su strategije postavljanja pitanja „među najvažnijim ponašanjima koje nastavnik mora naučiti“. Kako nadalje navode Richards i Lockhardt, pitanja bi trebala stimulirati učenike, ohrabriti ih i motivirati, pobuditi zanimanje učenika za temu, razjasniti nedoumice i pomoći učenicima da se usmjere na zadatak (u Oberli, 2003).

Pitanja se klasificiraju prema vrsti odgovora koji potiču i svrsi kojoj služe (Tablica 2). Richards i Lockhart (u Oberli, 2003) dijele pitanja na proceduralna, konvergentna i divergentna. Za razliku od pitanja za iznošenje sadržaja, nastavnik ne zna unaprijed odgovor na divergentna i referencijalna pitanja. Divergentna i referencijalna pitanja zahtijevaju nešto dulji, promišljeniji odgovor te je stoga riječ o jednoj te istoj kategoriji pitanja. Međutim, konvergentna pitanja razlikuju se od pitanja za iznošenje sadržaja jer, iako konvergentna pitanja veoma ograničavaju raspon mogućih odgovora (konvergentna pitanja su najčešće pitanja zatvorenog tipa, odnosno yes-no questions), nastavnik ipak ne mora znati odgovor unaprijed.

Long i Sato (u Oberli, 2003) u svom su često citiranom istraživanju usporedili uporabu obavijesnih i pitanja za iznošenje sadržaja u prirodnom, odnosno razrednom diskursu te su, očekivano, zaključili da se u prirodnom diskursu puno više upotrebljavaju obavijesna pitanja nego pitanja za iznošenje sadržaja, dok je u učionici situacija potpuno obrnuta. Budući da se komunikacija u didaktičkoj sredini razlikuje od one u prirodnoj sredini, logično je da se u razrednom diskursu više rabe pitanja za izlaganje sadržaja jer nastavnik pomoću njih provjerava usvojenost znanja kod učenika (Vrhovac, 2001:87).

Cilj je suvremene nastave razvijanje komunikacijske kompetencije učenika. Ukoliko želimo osposobiti svoje učenike za snalaženje u prirodnoj situaciji, kao nastavnici stranih jezika nužno moramo analizirati vlastiti govor, utvrditi koju vrstu pitanja najčešće postavljamo te, ako je potrebno, izvršiti određene promjene i prilagodbe.

**Tablica 2. Vrste pitanja**

| Vrsta pitanja                 | Objašnjenje   |
|-------------------------------|---|
| Zatvorena                     | Imaju kratak, unaprijed određen odgovor ( <i>□hat day is today?</i> )   |
| Otvorena                      | Zahtijevaju nešto dulji odgovor ( <i>□hat did you do yesterday?</i> ) i pripremaju učenike na komunikaciju u prirodnoj sredini.   |
| Pitanja za iznošenje sadržaja | Pitanja na koja nastavnik već zna odgovor (najčešće vezana uz sadržaj lekcije) □ ovakvim pitanjima nastavnik provjerava znanje i razumijevanje sadržaja.                                  |
| Obavijesna                    | Nastavnik ne zna odgovor – traži informaciju od učenika.  |
| Proceduralna                  | Odnose se na kontrolu procesa u učionici te vođenje nastavnog procesa ( <i>□ho is absent today? Have you all brought your books? Do you understand? Have you already finished?</i> i sl.) |
| Konvergentna                  | Često imaju kratke odgovore; nizak nivo procesiranja ( najčešće <i>yes – no questions</i> ).  |
| Divergentna                   | Zahtijevaju dulje odgovore i viši nivo misaonog procesiranja ( <i>□hy are fairy tales so popular with children?</i> )   |
| Retorička                     | Nastavnik sam daje odgovor.   |
| Interakcijska                 | Provjera razumijevanja, zahtjev za pojašnjenje, provjera učeničke reakcije.   |
| Instrukcijska                 | Bilo koje pitanje postavljeno u učionici.   |
| Konverzacijska                | Pitanja postavljena van učionice.   |

(prilagođeno prema Chaudron i Nunan, u Moritoshi, 2001)

S obzirom na Tablicu 2 i preklapanja u kategorijama, određena su pitanja višestruko kodirana. Npr. pitanje *Why do people call him the new Mozart* može biti otvoreno pitanje, pitanje za iznošenje sadržaja (engl. *display question*), divergentno i npr. interakcijsko pitanje.

Kao što je već rečeno, analiza je provedena na 21 minutu i 26 sekundi snimljenog materijala. Unutar tog vremena, nastavnica je postavila ukupno 39 pitanja

**Tablica 3. Učestalost uporabe pojedinih vrsta pitanja**

| Vrsta pitanja  | Učestalost uporabe | Postotak |
|--|--------------------|----------|
| Zatvorena  | 12                 | 31%      |
| Otvorena   | 27                 | 69%      |
| Pitanja za iznošenje sadržaja ( <i>display questions</i> ) | 23                 | 59%      |
| Obavijesna (referencijalna)                                | 16                 | 41%      |

|               |    |     |
|---------------|----|-----|
| Proceduralna  | 0  | 0%  |
| Konvergentna  | 12 | 31% |
| Divergentna   | 6  | 15% |
| Retorička     | 0  | 0%  |
| Interakcijska | 25 | 64% |

Analizirajući Tablicu 3, možemo zaključiti da se, od ukupnog broja pitanja, nastavnica za vrijeme sata najviše koristila otvorenima, interakcijskima i pitanjima za iznošenje sadržaja, što i ne čudi obzirom na vrstu vježbe koju su studenti trebali odraditi tj. opisati lik dječaka genijalca uporabom natuknica.

#### **Primjer 8: Uporaba otvorenog i interakcijskog pitanja**

|   |
|---|
| 82. S2: People call him the new Mozart.                                     |
| 83. T: That's right. People call him the new Mozart. And that's it.         |
| 84. S1: But he doesn't have much free time.                                 |
| 85. T: That's right. Why, Helga? <i>Why doesn't he have much free time?</i> |
| 86. S1: He's very busy. He play the piano. He's genius.                     |

#### **Primjer 9: Primjer pitanja za iznošenje sadržaja**

|  |
|--|
| 105. S2: He is very shy.   |
| 106. T: He's a very shy boy. <i>Why do people call him the new Mozart? What could Mozart do?</i> |
| 107. Ss: Play the piano.   |
| 108. T: That's right. He could also play the piano.  |
| 109. S2: He could read music.  |

Dobiveni nalazi se uglavnom razlikuju od većine provedenih istraživanja koja su pokazala da nastavnica upotrebljava daleko više zatvorenih i konvergentnih pitanja, npr. Long i Saito (u Oberli, 2003) nego otvorenih i divergentnih pitanja kao u ovom istraživanju. Ovakav izbor pitanja uvelike pridonosi razvoju komunikacijske kompetencije i izloženosti studenata razumljivom unosu. Pitanja ovog tipa zahtijevaju misaono procesiranje te mogu biti iznimno motivirajuća za studente. Nadalje, ovakav izbor pitanja upućuje na činjenicu da nastavnica u svojoj učionici najčešće preuzima ulogu moderatora te nastoji pomoći studentima da dođu do ispravnoga odgovora prilikom rada u skupini. Stoga bi se moglo reći da je interakcija u učionici uglavnom horizontalna (npr. Stier i Sandström Kjellin,

2009; Tagliante, 1994 u Vrhovac, 2001) što i ne iznenađuje budući nastavnica ima dugogodišnje iskustvo rada na visokoškolskoj instituciji te je zasigurno unaprijedila svoje metode poučavanja i prilagodila ih samim studentima uzimajući u obzir njihovo predznanje.

### **Zaključak**

Analiza diskursa u didaktičkoj sredini je potvrdila da su se studenti, koji u formalnom obrazovanju nisu učili engleski jezik sve do upisa na visokoškolsku instituciju, koristili materinskim jezikom u različitim situacijama i u različite svrhe. U opisanome zadatku studenti su upotrebljavali materinski jezik za prevođenje riječi što je vidljivo u Primjeru 1, potez 7 kada ih nastavnica pita *Ok, shy. Do you know what that means when somebody is shy?*, a S1 odgovara *Šutljiv?* (potez 8), ukoliko nisu sigurni je li određena konstrukcija koju rabe ispravna kao npr. *Hoćemo li reći on free time?* (Primjer 3, potez 80) ili u Primjeru 6, potez 55 S1 kaže *Samo sekundu...and travel a lot, jel' tako?*, kako bi provjerili jesu li sve dobro razumjeli pa S1 u Primjeru 4, potez 50 kaže *He meets many people*. Znači da je puno putovao., za međusobno dogovaranje unutar skupine što je vidljivo u Primjeru 5, potez 20 kada S2 kaže *Aha, ovako ćemo. Lucas Vondracek, he is from Opava.* ili kada S1 u potezu 24 kaže *Ma, to možemo i kasnije stavit. On je...*, za samoispriavljanje grešaka kao u Primjeru 6, potez 57 kada S1 kaže *Tako je. He travels a lot i slično*. Dosadašnja istraživanja (npr. Čurković-Kalebić, 2003) su pokazala da je korištenje materinskim jezikom u nastavi stranoga jezika u određenoj mjeri opravdano jer može pomoći studentima da lakše usvoje novi vokabular i razumiju složenije gramatičke strukture te osjećaju manji strah od stranoga jezika. Nastavnica također upotrebljava materinski jezik za prevođenje određenih riječi kako bi studentima olakšala usvajanje istih kao npr. pri objašnjavanju značenja riječi *shy* (Primjer 1).

Najčešće korištena pitanja u ovom istraživanju su otvorena kao npr. *Would you like to be just like him?*, *Why not?* koja su u ovom slučaju i obavijesna pitanja, zatim interakcijska, npr. *What does he do in his free time?* i pitanja za iznošenje sadržaja, npr. *Why do people call him the new Mozart? What could Mozart do?*. Nastavnica želi pitanjima potaknuti studente da iznesu svoja mišljenja i stavove te da s vremenom razviju svoju komunikacijsku kompetenciju pa stoga ne čudi odabir pitanja budući da zahtijevaju opširniji odgovor. U skladu s ciljevima suvremene nastave stranoga jezika nastavnica se trudi što više upotrebljavati otvorena i obavijesna pitanja kojima se studenti mogu potaknuti da se koriste diskurzivnim strategijama iz materinskog jezika. Na taj se način studenti svojim govornim ponašanjem pripremaju za dijalog na stranom jeziku u prirodnoj govornoj situaciji. Ovakav način rada studentima početnicima iziskuje dodatni napor, ali ih ujedno i motivira da brže i lakše usvoje gradivo.

Zaključno, nedvojbeno je da se analiza diskursa, kao znanstvena metoda, može koristiti u svrhu istraživanja različitih jezičnih i nejezičnih pojava u didaktičnoj i prirodnoj sredini. Za nas kao nastavnike praktičare, ali istovremeno i istraživače, spoznaje do kojih možemo doći analizom diskursa bit će značajne sa teorijskog stanovišta, ali će isto tako imati i vrijedne praktične implikacije.

### Literatura

- Allwright, R., (1984) *The Importance of Interaction in Classroom Language Learning*, Applied Linguistics 5: 156-71.
- Csomay, E. (2002). *Variation in academic lectures. Interactivity and level of instruction*. In R. Reppen, S. Fitzmaurice & D. Biber (Eds.) *Using corpora to explore linguistic variation*. Philadelphia: J. Benjamins.
- Csomay, E. (2005). *Linguistic variation within university classroom talk: A corpus-based perspective*. Linguistics and Education, 15, 243-274.
- Csomay, E. (2007). *A corpus-based look at linguistic variation in classroom interaction: Teacher talk versus student talk in American university classes*. Journal of English for Academic Purposes, 6, 336-355.
- Čurković-Kalebić, S. (2003). *Jezik i društvena situacija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dujmović, M. (2007). *The use of Croatian in the EFL classroom. Metodčki obzori*, 2, 91-101.
- Duff, P.A. (1986). *Another look at interlanguage talk: Taking task to task*. U Day, R.R. (ur.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 147-181.
- Ellis, R., (1988). *Classroom Second Language Development – a study of classroom interaction and language acquisition*. Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. i Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fortanet, I. (2004). *The use of „we“ in university lectures: reference and function*. English for Specific Purposes Journal, 23(1), 45-66.
- Frazier, S. (2003). *A corpus analysis of would-clauses without adjacent if-clauses*. TESOL Quarterly, 37(3), 441-443.
- Gil, G. (2002). *Two Complementary Modes of Foreign Language Classroom Interaction*, ELT Journal, Volume 56/3, 273-279.
- Martinez, I. (1996). *The Importance of Language Learning Strategies in Foreign Language Teaching*, Caudernos de Filologia Inglesa, 5/1, 103-

120.

- Moritoshi, P. (2001). *Teacher questioning, modification and feedback behaviours and their implications for learner production; an action research case study*. [www.http://www.cels.bham.ac.uk/resources](http://www.cels.bham.ac.uk/resources) - stranica posjećena 10.3.2016.
- Nunan, D. (1987). *Communicative Language Teaching: Making it work*. *ELT Journal*, 41/2, 136-145.
- Oberli, C. (2003). *Questioning and Feedback in the Interactive Classroom: Exploring Strategies*. [www.http://www.cels.bham.ac.uk/resources](http://www.cels.bham.ac.uk/resources) - stranica posjećena 15.2.2016.
- Pica, T., Young, R. i Doughty, C. (1987). *The Impact of Interaction on Comprehension*. *TESOL Quarterly*, 21/4, 737-758.
- Sinclair, J.Mch., Coulthard, R.M. (1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Stier, J. i Sandström Kjellin, M. (2009). *Communicative challenges in multinational project work: Obstacles and tools for reaching common understandings*, *Journal of Intercultural Communication*, 21, 2-12.
- Swales, J. i Malczewski (2001). *Discourse management and new-episode flags in MICASE*. In Simpson, R. i Swales, J. (Eds.) *Corpus-linguistics in North America. Selections from the 1999 Symposium*, 145-165. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Šimić Šašić, S. (2011). *Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje*, *Psihologijske teme*, 20/2, 233-260.
- Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

## Prilog 1. Transkript korištenog snimljenog materijala

|   |
|---|
| <b>The new Mozart – Transkript</b>  |
| <b>Transkripcijski kod:</b>   |
| S1 = student 1, Helga   |
| S2 = student 2, Ivana   |
| S3 = student 3, Ante  |
| T = teacher (nastavnica)  |
| ( ) = komentari   |
| ..... = zamuckivanje□   |
| ++++ = pauza  |
| 1. T: Ok, so I'm going to give you these paper cards and you have to write a story about a boy, about a super kid. Why is he special? What can he do? You will see, I also wrote his name on one card. Work together and try to write a short story. Take a look at these questions on the board. They can also help you a bit. So, here you are. These are the cards. If you don't know the meaning of a word, just ask. So, we can go through these cards together. You can start. Just read the cards to see whether you understand everything. Let's start. |
| 2. S1: ( <i>čita karticu 1</i> ) The new Mozart.  |
| 3. T: Yeah, the new Mozart.   |
| 4. S1: ( <i>čita karticu 2</i> ) A brilliant pianist.   |
| 5. T: Very well, excellent, a brilliant pianist.  |
| 6. S1: ( <i>čita karticu 3</i> ) Shy.   |
| 7. T: Ok, shy. Do you know what that means when somebody is shy? He doesn't like talking to other people.   |
| 8. S1: Šutljiv?   |
| 9. T: No, ++++ sramežljiv. That's the meaning of shy. Go on, Ante.  |
| 10. S3: ( <i>čita karticu 4</i> ) Lucas Vondracek, Opava, the Czech Republic.   |
| 11. T: Yes, that's his name, then, the town and the country. Ivana++++.   |
| 12. S2: ( <i>čita karticu 5, 6, 7, 8</i> ) Give concert, Can write music, Travel a lot, Go to school 2 days a week.   |
| 13. T: Ok.  |
| 14. S2: ( <i>čita karticu 9</i> ) Practise the piano 6 hours a day.   |
| 15. T: Ok, go on!   |
| 16. S2: ( <i>čita karticu 10</i> ) At the age of 2 – play the piano.  |
| 17. T: Yes, and the last one.   |
| 18. S2: Play football and ice hockey.   |
| 19. T: Fine, football and ice hockey. Ok, good. So, now, you understand all these cards. Try to do that together and write a short story about the boy. If you have any questions, just ask.  |
| ( <i>studenti razgovaraju međusobno na hrvatskom</i> )  |
| 20. S2: <i>Aha, ovako ćemo</i> ++++. Lucas Vondracek, he is from Opava, he is a 10, no, he is 10 years old.   |
| 21. T: That's right. He is 10 years old or just, he is 10.  |
| 22. S3: Ok, he is 10. ( <i>studenti razmišljaju 10 sekundi</i> ) He is the new Mozart.  |
| 23. S2: Ok.   |



|   |
|---|
| 24. S1: <i>Ma, to možemo i kasnije stavit. On je.....</i>   |
| 25. T: In English!  |
| 26. S1: He is shy!  |
| 27. T: And why is he shy? What doesn't he like to do?   |
| 28. S1: <i>Kako se ono kaže?</i>  |
| 29. T: And, one of the questions is ++++ why is he so special?  |
| 30. S2: At the age of 2.....  |
| 31. T: That's right.  |
| 32. S2: .....he.....  |
| 33.T: At the age of 2 he ++++ that's question number 6!   |
| 34. S2: .....he.....  |
| 35. T: What COULD he do? So, at the age of 2 he++++   |
| 36. S2: He..... he was born in Opava and at the age of 2 he could.....  |
| 37. T: Yes, at the age of 2 he could play the piano. Because the question is <input type="checkbox"/> <i>hat could he do when he was 2 years old?</i> Fine, and what about question number 5? |
| 38. S1: Does he go to school? Yes, 2 days a week.   |
| 39. T: Good. That's the correct answer.   |
| 40. Ss: He could play the piano.  |
| 41. T: Excellent. That's why he is special. He could do that. He could play the piano at the age of 2 ++++ Ok, what can you write next?   |
| 42. S2: Does he go to school? He go to school 2 days a week.  |
| 43. T: That's right, he GO and something is missing.  |
| 44. S2: He go.....  |
| 45. T: Go ++++ something is missing. Every day, no, 2 days a week, he go and then the ending ++++ I go but he ++++ what's the ending?   |
| 45. Ss: ( <i>smijeh</i> )++++ <input type="checkbox"/> es, goes!  |
| 46. T: Yes, he goes, ok.  |
| 47. S2: 2 days a week ++++ Does he have much free time?   |
| 48. T: Yes, what else? What cards are left? What do we have?  |
| 49. Ss: Shy, but....  |
| 50. S1: He meets many people. <i>Znači da je puno putovao.</i>  |
| 51. T: Ok, he travels a lot and ++++  |
| 52. Ss:.....meets many people.  |
| 53. T: Ok, and meets many people. What else can we say? On je imao koncert. Kako biste to rekli? You can also say that in the present. He ++++  |
| ( <i>studenti razmišljaju</i> )   |
| 54. T: He ++++ gives many concerts. Ok, so, you can write either he gives many concerts and travels a lot. You can combine these 3 cards.   |
| 55. S1. ( <i>Samo sekundu</i> )....and travel a lot, <i>jel' tako?</i>  |
| 56. T: Yes, and the ending ++++ always the ending (e)s for he, she, it.   |
| 57. S1: <i>Tako je.</i> He travels a lot.   |
| 58. T: He travels a lot, he gives many concerts and what else? Because he travels a lot, he   |

|  |
|--|
| 59. S1: He meet.....   |
| 60. T: He meets ++++   |
| 61. S1:.....meets new people.  |
| 62. T: That's right. What else?  |
| 63. S3: He plays football.   |
| 64. T: Ok, you can write that in the end. What else? Shy, then ++++ Ivana, you mentioned 3 times, that is also left. 3 tomes, then, ice hockey....What else is left? |
| 65. S1: He can write, jel'?  |
| 66. T: Yes, he can write what?   |
| 67. S1 +++++   |
| 68. T: He can write music. So, he can play the piano and he can also write music.<br>( <i>studenti razmišljaju</i> )   |
| 69. S3: .....the piano.  |
| 70. T: Yes, excellent, we say play THE piano and, again you need the ending.   |
| 71. S3: He plays the piano!  |
| 72. T: Ok, 6 hours a day. Lucky him, 6 hours a day.  |
| 73. S2: He's shy.  |
| 74. T: Excellent, he's a shy boy.  |
| 75. S2: He's very shy boy.   |
| 76. T: Fine.   |
| 77. S3: He play football.  |
| 78. T: Ok, what does he do in his free time? The answer is ++++  |
| 79. S3: He play the piano, he play football and ice hockey.  |
| 80. S1: <i>Hoćemo li reći</i> on free time?  |
| 81. T: In free time, in his free time ++++ he plays football and ice hockey and, in the end, question number 5, how is he called or how do people call him?          |
| 82. S2: People call him the new Mozart.  |
| 83. T: That's right. People call him the new Mozart. And that's it.  |
| 84. S1: But he doesn't have much free time.  |
| 85. T: That's right. Why, Helga? Why doesn't he have much free time?   |
| 86. S1: He's very busy. He play the piano. He's genius.  |
| 87. T: Correct – genius, super kid, genius. Would you like to be just like him?  |
| 88. Ss: Not really.  |
| 89. T: Why not?  |
| 90. S2: I don't know. I would be very busy.  |
| 91. T: Can you play an instrument?   |
| 92. S3: In school, I play synthesizer.   |
| 93. T: Fine, you played the synthesizer. Now, let's hear your story. Who's going to read the story? What did you write about this super kid?                         |
| 94. S3: His name is Lucas Vondracek. He's from Opava.....He's 10 years old.....He's a brilliant.....at the age of 2 he could play the piano.                         |
| 95. T: That's right. Just the word order – he could play the piano at the age of 2.  |

|  |
|--|
| 96. S3: He goes to school 2 days a week.   |
| 97. T: Ok.   |
| 98. S3: He gives a many concert, always travel a lot, meets many people.   |
| 99. T: Excellent, he meets many people because he travels a lot.   |
| 100. S3: He can write music, he plays the piano 6 hours a day.   |
| 101. T: And what about his free time?  |
| 102. S3: In free time, he plays football and ice hockey.   |
| 103. T: ++++ and ice hockey. Ok ++++ and he's called +++   |
| 104. S3: People call him the new Mozart.   |
| 105. S2: He is very shy.   |
| 106. T: He's a very shy boy. Why do people call him the new Mozart? What could Mozart do?  |
| 107. Ss: Play the piano.   |
| 108. T: That's right. He could also play the piano.  |
| 109. S2: He could read music.  |
| 110. T: Fine, he could do that. This boy could do same things as Mozart did. That's why he's called Mozart. Now I'm going to give you the text. Let's take a look at the text. You're going to see whether you were right or not, whether you wrote the correct story. Ivana, would you please start reading the text – 1 <sup>st</sup> paragraph? |
| S2: ( <i>číta paragraf 1</i> )   |
| S1: ( <i>číta paragraf 2</i> )   |
| S3: ( <i>číta paragraf 3</i> )   |
| 111. T: Do you think that this boy is poor? What would you say?  |
| 112. Ss: No.   |
| 113. T: You don't think so. You don't think he's poor. Did you write a nice story? Were you right when you wrote those sentences about him? Is the story the same to your story?   |
| 114. Ss: Yes.  |
| 115. S1: He says he's shy.   |
| 116. T: Yes, he says for himself he's a shy boy.   |
| 117. S1: He lives with his parents in Vienna.  |
| 118. T: I didn't write this card about his parents. You couldn't know who he lives with. Mostly, you were right. Was it difficult to write a story thanks to these cards?  |
| 119. Ss: Not really.   |
| 120. T: Will you please now read the questions from the board and answer them? Ivana's going to read the 1 <sup>st</sup> one and Ante's going to answer the question.  |
| 121. S2: How old is he?  |
| 122. S3: He is 10 years old. Why is he special?  |
| 123. S1: He is special.....play the piano.....play football, ice hockey, write music.  |
| 124. T: Good, so he's special because he can play the piano and write music.   |
| 125. S3: Where was he born?  |
| 126. S2: Lucas was born in Opava, Czech Republic. Now he lives with his parents in Vienna. Does he go to school?   |
| 127. S3: Yes, he go to school 2 days a week. What could he do when he was 2 years old?   |

|   |
|---|
| 128. S1: Lucas could play the piano when he was 2 and he could read music before he could read books. |
| 129. T: Good, so he is very talented.   |
| 130. S1: Does he have much free time?   |
| 131. S2: He plays football and ice hockey.  |
| 132. T: So, he has some free time.  |
| 133. S2: Is he poor?  |
| 134. S3: He says: <i>Mozart was poor and he couldn't play football, so I'm not like him at all.</i>   |
| 135. T: He can do whatever he wants but he practices a lot. Ok, great.                                |
|   |
| Total: 21 minuta 26 sekundi   |
|   |
|   |

## DISCOURSE ANALYSIS IN THE LANGUAGE CLASSROOM

### **Abstract:**

Discourse analysis in the language classroom is of great importance in terms of better understanding the process of learning and teaching a foreign language. The aim of this research is to analyse the use of Croatian, as a mother tongue, in teaching English as a foreign language by students and the teacher as well. Furthermore, the types of questions that the teacher uses in the classroom were analysed. Classroom interaction during group work activity was recorded. The results revealed that, in the classroom setting, the students used their mother tongue more often than the teacher. Additionally, the teacher was mostly in favour of using open-ended, interaction and display questions while teaching. To conclude, discourse analysis, as a scientific method, can play an important role in exploring different linguistic and non-linguistic issues in the classroom and in natural settings.

**Keywords:** classroom discourse, mother tongue, question types used in a foreign language classroom.



Sofija KALEZIĆ<sup>1</sup>

### PJESNIŠTVO DEJANA ĐONOVIĆA

#### Rezime:

I pored toga što je gluma njegova primarna profesionalna orijentacija, Dejan Đonović (Kotor, 1965) u domenu stvaralaštva namijenjenog najmlađima s jednakim uspjehom oprobao se i u umjetnosti riječi. Đonović je sačuvao živo šecanje na vlastito djetinjstvo, koje je uspješno pretočio u svoju prvu poetsku zbirku Rasprodaja snova (2000), nakon koje je publikovao Srce mi je šareno (2002), Odlična ideja (2004), Ptice suglasnice (2009) i Slane pjesme (2011), dok je u pripremi za štampu njegova ilustrovana zbirka pjesama za djecu pod nazivom Trema.

Na njegove tekstove komponovano je preko sedamdeset kompozicija za djecu i mlade koje su izvođene na festivalima dječje muzike širom regiona. Dobitnik je brojnih nagrada za tekst i kompoziciju; piše i pjesme za pozorišne predstave i scenarije za programe namijenjene deci. Promocije svojih knjiga on je osmislio putem kostimiranog pjevanja i igranja, čime je pokazao višestruk smisao za kreativnost i lakoću u povezivanju i međusobnoj kompatibilnosti različitih grana umjetnosti.

**Ključne riječi:** deca, djetinjstvo, poezija, modernost, riječ, crnogorski

Poezija za djecu u Crnoj Gori neprestano raste, obogaćuje se i postaje sve prisutnija, kako u zemlji tako i u okruženju, među pjesnicima crnogorskoga porijekla (Dušan Đurišić, Ivan Ceković, Dušan Govedarica, Dragomir Čulafić, Dragan Radulović, Dragiša Jovović, Miroslav Jovanović Timotijev, Borislav Jovanović, Velimir Ralević, Dejan Đonović i drugi). Riječ je o stvaralaštvu koje ima živi tok, doživljavajući uspon i afirmaciju u posljednjih nekoliko decenija. Bitna njezina osobina jeste antejska vezanost za porodicu i rodni kraj. Takve epske pretpostavke ustupaju mjesto igri, humoru i fantastici, čime se prave prodori ka modernijem stvaralačkom izrazu.

<sup>1</sup>Sofija Kalezić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje

Ona je uspjela da nadoknađi poetičko i estetičko zaostajanje u odnosu na znatno razvijenije literature za decu u bivšim jugoslovenskim republikama, te da prevaziđe vlastitu folklornu i regionalnu obojenost. Osnovno njezino poetičkostilsko obilježje jeste njena čvrsta povezanost s modernističkim strujanjima i teorijom igre, koja je sve više u skladu s razvojem društva i procvatom naučnotehnoške civilizacije.

„Stihovi crnogorskih poeta“, napisao je Žarko L. Đurović u pogovoru antologije crnogorske poezije za decu i mlade *Biseri na suncu*, „savršeno su prilagođeni dečijem uzrastu, što ih čini lakim za pamćenje kod najmlađe populacije. Poznato je da pisci mogu uspostaviti uspješnu komunikaciju sa misaonim i osjećajnim svijetom dece samo autentičnim dečjim stihovima prvorazredne vrijednosti. Naravno, u okviru tako sažetog prikaza nemoguće je analizirati pojedinačne umjetničke domete zastupljenih pjesnika, ali se može govoriti o nesumnjivom kvalitetu prezentiranih pjesama, satkanih od najfinijih potskih niti i lirskih bisera. Blagi tonovi u toplim ritmičkim stihovima odražavaju pjesničke recepcije izvornog i autentičnog dečijeg svijeta, snoviđenja, čudesne igre u bajkovitom beskraju i ljepotu bezbrižnog života u svjetlosti dečijeg sagledavanja stvarnosti“.<sup>2</sup>

Vrijednosti crnogorske poezije za decu počivaju u umjetnički zanimljivim oblikovnim formama, jednostavnosti i ljepoti pjesničkih slika, raznovrsnosti ideja i punoći ošućanja. Za relativno kratko vrijeme pojavilo se više izbora i antologija crnogorske dečje poezije (Dušan Đurišić, Slobodan Vukanović), u kojima je sintetizovano i afirmisano lirsko stvaralaštvo kvalitetnih pjesnika.

Na stranicama svog literarnog prvijenca - *Rasprodaja snova*, Dejan Đonović demonstrira iskreni polet u trenutku kad se na crnogorskoj književnoj sceni oseća izvjesno strukturno ponavljanje i zamor. Naivnost, nevinost, ljupkost i bogata imaginacija osobine su ove poetske zbirke, na čijim stranicama je autor sublimirao najpozitivnija iskustva poezije za decu uz koju je odrastao, od Branka Čopića i Duška Radovića, do Desanke Maksimović i Miroslava Antića.

„Đonović je“, u recenziji ove knjige napisala je Zorica Turjačanin, „kako je rekao Danojlić, odbio da poraste i uvrsti se u natmureni svijet 'velikih' kome je radost davno zaboravila kućnu adresu... Jer *Rasprodaja snova* je prva knjiga mladog autora i, usuđujemo se reći jedina koja je, nakon niza sušnih i nerodnih godina, obećala bogatiji lirski berićet. Na stranicama svoje knjige Đonović skače, pjeva, šali se, raduje, pali iskričave prskalice dosjetki, svira na mnogim instrumentima, leprša toplim melodijama juga, davnog zavičaja koji se, poput plime, razlio preko zacrtalih obala u gugutave, nasmijane, razigrane rime i ritmove pjevanja“.<sup>3</sup>

<sup>2</sup>Žarko L. Đurović: *Lirski biseri*, pogovor antologiji crnogorske poezije za decu i mlade *Biseri na suncu*, „Udruženje crnogorskih pisaca za decu i mlade“, Podgorica, 2010, str. 250-251.

<sup>3</sup>Turjačanin Zorica: recenzija knjige Dejana Đonovića: *Rasprodaja snova*, „Zadužbina Petar Kočić“, Banja Luka-Beograd, 2000, str. 1.

Kao mjera literarne umješnosti ovog pjesnika mogu se izdvojiti brojna njegova ostvarenja iz ove zbirke, među kojima Stidljiva pjesma uspjelo korespondira s jednim od primarnih dječjih oštećenja - stidom: „Kad na nebu limun rodi / kada krava snese jaje, / kad pohrli mačka vodi / i kada se vuk pokaje / kad pokaže zmija šape, / kada babi niknu zubi / kad pečurke skinu kape, / kad ribara som poljubi, / - tek tada ću da izvolim, / da ti priznam da te volim”.<sup>4</sup> U Đonovićevu literarnom prvijencu po simpatičnosti i šarmu mogu se izdvojiti pjesme: Rasprodaja snova, Kako bubamarama nestaju tačke, Super-Crvenkapica i Čokoladno sunce.

Kao vrsta parodije na uhodane analitičke principe u nastavi i takođe česte vaspitno-popravne principe pri podizanju dece, može poslužiti primjer pjesme Slovenska antiteza: „Da l' me peče / Tatin dlan što bije? / Ili bridi / Kad se kaiš svije? / Il' to boli s dunje prutić goli? / Nit' me peče, / A dlan nek se stidi, / Nit' od novog / Kaiša da bridi, / Niti boli / mene prutić goli. / Već me peče i bridi i boli / Dok me grde i mama i tata / OVO VEČE, / Jer se noćas voli / Jedna NATA svima iz inata! / Mama, tata, / Priznajem krivicu! / Ljubav nekad jedinice veze, / Popraviću svaku jedinicu - / Bez slovenske bolne antiteze!”<sup>5</sup>

Pri završetku svoje prve knjige Đonović je objavio tekst po nazivom Pismo čitaocu u kojem se na neposredan, duhovit i prijemčiv način obraća svojim malim čitateljima. Pismo završava riječima: „Ako me pitaš zašto ne postoji vječita sreća odgovoriću ti: sreća umije ponekad da uspava, pa kad se probudiš ona više nije tu. Sreću treba naučiti podnijeti - budan. I ako me i ne pitaš, reći ću ti: ova knjiga je posvećena mojoj majci, prelistao je sestrić Danilo, a kako se u međuvremenu rodila sestrična Varja, izgleda da ću morati da napišem još jednu knjigu. I da ne zaboravim... Dušu moraš da naučiš da dijeliš sa drugima, da je ne potrošiš, da je uljepšavaš i dograđuješ, da je ostavljaš iza sebe - sačuvanu... ! To je umjetnost - kada iza sebe ostaviš NEIZBRISIVE TRAGOVE LJUBAVI... Tvoj Dejan“.<sup>6</sup>

Na zadnjim koricama knjige ispisana je Đonovićeva pjesma Meni treba jedna beba, koju je posvetio Dušku Radoviću: „Meni treba jedna beba, / da me vedri i oblači, / da me jedri, da me mlači, / kosu čupa, / da u mome srcu lupa... / čim se rodi da pogodi / Ahilovu moju petu, / da mi dreči, da mi kmeči,.. / takva beba meni treba! / Kakva beba? / Prava beba, / da sleti sa sedmog neba - / najljepša na svijetu!”.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup>Dejan Đonović: Stidljiva pjesma, u knjizi istoimenog autora: Rasprodaja snova, „Zadužbina Petar Kočić“, Banja Luka-Beograd, 2000, str. 37.

<sup>5</sup>Dejan Đonović: Slovenska antiteza, u knjizi istoimenog autora: Rasprodaja snova, „Zadužbina Petar Kočić“, Banja Luka-Beograd, 2000, str. 31.

<sup>6</sup>Dejan Đonović. Pismo čitaocu, u knjizi istoimenog autora: Rasprodaja snova, „Zadužbina Petar Kočić“, Banja Luka-Beograd, 2000, str. 39.

<sup>7</sup>Dejan Đonović: Moja beba, u knjizi istoimenog autora: Rasprodaja snova, „Zadužbina Petar Kočić“, Banja Luka-Beograd, 2000, str. 40.



Druga Đonovićeve zbirka - Srce mi je šareno (pjesme za djecu i roditelje i njihove prijatelje) objavljena je u izdanju Osmijeha (biblioteka „Sokolić“, savremena crnogorska književnost za djecu i mlade), 2002. godine. Ovo ostvarenje je koncipirano iz poetskih ciklusa koji prate dijete od najranijih perioda njegova odrastanja: Banjica za bebe, Hej, ne boj se, Neposlušna tajna, Tri pitanja za ogledalce i Samo mi pokaži.

„Ako je prva pjesnička zbirka Dejana Đonovića Rasprodaja snova, bila po svojoj unutrašnjoj poetskoj strukturi najbliža izrazu 'uronjenost u slike sopstvenog djetinjstva', onda se nova knjiga, Srce mi je šareno, može označiti kao 'traganje za iskonskim djetetom', u pogovoru ovoj knjizi napisao je Jovo Knežević. „Jer svi pjesnici za djecu ustvari za njim tragaju; čeznu za iskonskim djetetom, streme ka tom Zlatnom runu, praiskri odrastanja i svijeta... Dejan Đonović je u novoj zbirci, na način koji se najprije može nazvati - darovitim, dostigao baš to: sjajnu ravnotežu između pjesničkih pozicija: on je i roditelj i posmatrač i povratnik, i to kad zatreba - samo jedno od njih, a kad zatreba - sve troje odjednom!“<sup>8</sup> U Đonovićevoj poeziji kroz harmoničan spoj prepliću se šećanje i maštanje, pouka i smijeh. U njegovim pjesmama ima mnogo muzikalnosti, čiste rime, scenskih detalja i živih slika.

U izdanju Kreativnog centra 2004. godine publikovano je treće Đonovićevo ostvarenje - Odlična ideja, koje je ušlo u najužu konkurenciju za „Nagradu Političkog Zabavnika“ navedene godine. Ta knjiga, dopunjena ilustracijama Nikole Vitkovića, posvećena je temama odrastanja djeteta, porodičnih odnosa i njegovim prvim koracima kroz život.

Kao najuspjelije njegove pjesme mogu se izdvojiti one koje odslikavaju tzv. nonsensnu poeziju, kao što je, primjera radi pjesma Uspavanka, čiji završni stihovi glase: „Bigu-ligu, čiča-miča / uspava me ova priča, / didu-lidu, njonjanjanja / došlo doba da se sanja“.<sup>9</sup> Od ostalih poetskih struktura mogu se izdvojiti one koje se odnose na stvari i pojmove iz neposrednog dečjeg okruženja (Cmok, Pupak, Društvena pjesma, Štikle, Patike), umjetničko odslikavanje situacija karakterističnih za djetinjstvo na duhovit način (Babica, Tatamama, Probudalka, Tata kupa zvijezdu), te davanje savjeta za snalaženje (Evo šipak Babarogi, Lipa).

Humoristično opisana razlikovnost između dečje mašte i stvarnosti prikazana je u pjesmama Strašni gusar i Rok an fol, dok je situaciona komika na uspio način došla do izraza u pjesmi Iz Engleske došla patka. Patkina potraga završava se ljubavnim dijalogom pisanim u kombinaciji engleskog i crnogorskog jezika, što je boji savremenošću i duhovitošću, odnosno time da postaje fazon-pjesma: „Sviđaš mi se, **baby, yes!** / **Give me, give me** tvoj **address!** / Imaš very

---

<sup>8</sup>Jovo Knežević: Traganje vječitog dječaka, pogovor knjizi Dejana Đonovića Srce mi je šareno, „Književni list za djecu Osmijeh“, Podgorica, 2002, str. 85-86.

<sup>9</sup>Dejan Đonović: Uspavanka, u knjizi istoimenog autora: Odlična ideja, „Kreativni centar“, Beograd, 2004, str. 12.

**beauty friz./Rodi mi pačiće, please!”<sup>10</sup>** Posljednja ostvarenja u ovoj knjizi posvećena dječacima i djevojčicama koji polaze u školu nose nazive: *Škola zove u junake* i *Škola zove u princeze*.

„Ako bi trebalo sumirati osnovne karakteristike ove pjesničke zbirke moglo bi se reći da Đonović u svojoj drugoj knjizi *Odlična ideja* uspjelo kombinuje tradicionalni prikazivačko-deskriptivni model pjevanja sa 'sagovaračkim' modelom radovićeuskog tipa“, o umjetničkim odlikama ove Đonovićeve poetske zbirke piše Svetlana Kalezić-Radonjić. „Prilagođavanje dječjoj tački gledišta, a na drugoj strani iznevjereno očekivanje kroz pomijeranje perspektive u sagledavanju stvarnosti - dvije su strane između kojih se kreće Đonovićevo poetsko klatno, što ovu zbirku čini naglašeno dinamičnom. Na kraju, iščitavanjem ove zbirke jasno se otjelotvoruje jedan od stavova Dušana Radovića - pravi pjesnik je onaj koji zna da 'proceni vrednost sadržine' i podari joj 'odgovarajući oblik i dužinu'. Kada se tome doda i izuzetna emocija kojom ova knjiga isijava, sasvim je jasno čime je popločan najkraći i najdirektniji put do zahtjevne dječje čitalačke publike – kvalitetom“.<sup>11</sup>

Dejan Đonović ostvario je značajan pomak u odnosu na dotadašnju crnogorsku književnu scenu u domenu poezije za najmlađe, ispunivši je i nadogradivši toplim i lirski intoniranim umjetničkim prizorima, te svježim i neobičnim jezičkim kombinacijama. Njegovoj poeziji nije potrebno tražiti povode jer nas ona neprestano podseća na to da smo u žurbi da odrastemo i okušamo raznovrsna iskustva zrelosti, zaboravili da smo nekada bili deca.

Stvaralaštvo ovog umjetnika motivski je raznovrsno, što je posebno upadljivo u „pjesmama sa dna mora“ - zbirka *Slane pjesme* i „cvrkutavim pjesmama2 - knjiga *Ptice suglasnice*. Đečija perspektiva lirskog subjekta čini da su ove tvorevine saopštene iz ugla deteta. Lirski subjekat se pita: *Zašto sole more?*, *Zašto je jastog crvene boje?*, *Zašto ribe čute?*, *Zašto krabe hodaju u stranu?*, *Kako su nastali prvi karnevali?* Na takvim poetičkim temeljima pjesnik pažljivo gradi svoj poetski svijet kroz humor i nesputanu imaginaciju.

„Poseban dio Đonovićevog pjesničkog opusa čine pjesme koje pojedinim glasovima daju pozornicu za isticanje (takva je cijela zbirka *Ptice suglasnice*) i koje mogu poslužiti kao dio važnih školskih sadržaja u prvom ciklusu“, o humoru, autorovoj slobodnoj fantaziji i sklonosti ka igri piše Dijana Vučković. „Naime, pored svih igrivih i često humornih dejstava, ove pjesme su izuzetne za vježbe slušanja, artikulacije glasova na različitim pozicijama, a potencijalno mogu biti sadržaj koji podstiče dječije jezičko stvaralaštvo.

---

<sup>10</sup>Dejan Đonović: *Iz Engleske došla patka*, u knjizi istoimenog autora: *Odlična ideja*, „Kreativni centar“, Beograd, 2004, str. 20□21.

<sup>11</sup>Svetlana Kalezić-Radonjić: *Kupanje zvijezda*, u hrestomatiji Milutina Đuričkovića: *Sunce u prozoru* (Kritika o književnosti u Crnoj Gori za djecu i mlade), „Gligorje Dijak“, Podgorica, 2009, str. 196.

Poezijosni humorni efekti često se javljaju u nesaglasju i prelasku sa velikih na male stvari i tokom uvidanja neke sličnosti u potpuno nepovezanim pojavama ili pojavama na osnovu samo jedne istaknute osobine. Upravo na tim osnovama čitamo i pjesmu Hipi-žalosna vrba, koja donosi svijet naizgled zabrinut nad sudbinom žalosne vrbe čija „frizura“ (krošnja) djeluje neuredno, a taj svijet nakon svih briga i tužnih ideja o razlozima vrbine „skrušenosti“, na kraju biva iznenađen, baš kao i čitaoci, vrbnim reagovanjem. Ona je, naime, vrlo radosna (kontrast imenu žalosna vrba), u pubertetu je i njena frizura prati svjetske modne trendove. Ovakvim uočavanjima motivskih relacija Đonović pokazuje talenat za posmatranje svijeta pod djetinjom prizmom, što je važan korak u njegovoj poetskoj komunikaciji sa mladim čitaocima”.<sup>12</sup>

Na posljednjoj stranici Slanih pjesmi koncipiran je neobičan pogovor uz koji je dat rječnik manje poznatih termina pod duhovitim nazivom: Cvrkut-dva o mogućnostima knjige, koji je napisala „urednica Jeca“, tj. Jelena Đonović, Dejanova supruga. Ova knjiga je odista sva data u jedinstvenom onomatopeičnom „cvrkutu“, kroz koji autor darovito oponaša zvuke u prirodi, provjeravajući i obogaćujući njihov efekat na dečju psihu i saznanje dijapazone.

Posljednje ostvarenje iz zbirke Slane pjesme nosi naziv Boka spava: „Gledaj čuda... Boki snenaj / noću Lovćen zvijezde lovi. / Po plavetnoj kosi njenoj/ brod mjesečev nježno plovi. / Ispod školja ribe žmure, / plava nit se odmotava. / Zatvorila slane škure, / pa ko dijete Boka spava. / Boka spava, Boka spava, / u kolijevci od planina. / Katkada se morska trava / javi srebrom iz dubina. / Boka spava, spava Boka... / Svaka njena barka snena / krije ispod svoga boka / dva talasa zaljubljena”.<sup>13</sup>

Za poetske zbirke Ptice suglasnice i Slane pjesme, pjesnik je ušao u najjužu konkurenciju za nagradu Mali princ. Đonovićeve zbirke poezije za decu bogato su i raznovrsno ilustrovane, što je jasan pokazatelj autorova razumijevanja dečijeg sinkretičkog doživljaja umjetnosti, njihovih prefinjenih osećanja u čijim okvirima posebno važno mjesto zauzimaju provokativnost, duhovitost i neobičnost doživljavanja stvarnosnih pojava.

---

<sup>12</sup>Dijana Vučković: Humor, igra i slobodna fantazija u poeziji Dejana Đonovića, u monografiji: Savremena crnogorska književnost za djecu i omladinu (priredila Svetlana Kalezić-Radonjić), Ratkovićeve večeri poezije, Bijelo Polje/ Idok, Podgorica, 2016, (u štampi).

<sup>13</sup>Dejan Đonović: Boka spava, u knjizi istoimenog autora: Slane pjesme, ilustrator Peđa Trajković, autorsko izdanje, Podgorica, 2011, str. 51.

## Literatura:

### Primarna:

1. Đonović, Dejan: *Rasprodaja snova*, "Zadužbina Petar Kočić", Banja Luka, Beograd, 2000.
2. Đonović, Dejan: *Srce mi je šareno (pjesme za djecu i roditelje i njihove prijatelje)*, Književni list za djecu "Osmijeh", "Sound ricord", Podgorica, 2002.
3. Đonović, Dejan: *Odlična ideja*, "Kreativni centar", Beograd, 2004.
4. Đonović, Dejan: *Ptice suglasnice*, autorsko izdanje, Podgorica, 2009.
5. Đonović, Dejan: *Slane pjesme*, autorsko izdanje, Podgorica, 2011.

### Sekundarna:

1. Turjačanin, Zorica: recenzija knjige Dejana Đonovića: *Rasprodaja snova*, „Zadužbina Petar Kočić“, Banja Luka-Beograd, 2000.
2. Knežević, Jovo: *Traganje vječitog dječaka*, pogovor knjizi Dejana Đonovića *Srce mi je šareno*, „Književni list za djecu Osmijeh“, Podgorica, 2002.
3. Kalezić-Radonjić, Svetlana: *Kupanje zvijezda*, u hrestomatiji Milutina Đuričkovića: *Sunce u prozoru* (Kritika o književnosti u Crnoj Gori za djecu i mlade), „Gligorje Dijak“, Podgorica, 2009.
4. Racković, Nikola: *Leksikon crnogorske kulture*, Društvo za očuvanje crnogorske kulturne baštine, Podgorica, 2009.
5. Đurović, L. Žarko: *Lirski biseri, pogovor antologiji crnogorske poezije za decu i mlade Biseri na suncu*, Udruženje crnogorskih pisaca za djecu i mlade, Podgorica, 2010.
6. Vučković, Dijana: *Humor, igra i slobodna fantazija u poeziji Dejana Đonovića, u monografiji: Savremena crnogorska književnost za djecu i omladinu* (priredila Svetlana Kalezić-Radonjić), *Ratkovićeve večeri poezije*, Bijelo Polje/ Idok, Podgorica, 2016, (u štampi).

## POETRY OF DEJAN DONOVIĆ

### **Abstract:**

Although acting is his primary professional orientation, Dejan Đonović (Kotor, 1965. -) has, with equal success, had his shot in the art of words in the domain of creative work intended for the youngest. Đonović has retained a vivid memory of his own childhood, which was successfully turned into his first poetic collection *Sale of Dreams* (2000.), after which several of his works were published: *My Heart is Colorful* (2002.), *Great idea* (2004.), *Consonant Birds* (2009.) and *The Salt Songs* (2011.). In addition, he is preparing his new collection of illustrated poems for children called *Jitters*.

Over seventy compositions for children and young people which were performed at the children's music festivals throughout the region were composed for his texts. He received numerous awards for text and composition. He writes songs for plays and scripts for children's programs. He promoted his books with costumed singing and playing performances, showing his versatile sense of creativity and the ease of connecting different arts.

**Keywords:** children, childhood, poetry, modernity, word, Montenegrin.

**NASTAVNO-VASPITNI RAD**



Amor HASIĆ<sup>1</sup>

## PRIMJENA GEOGEBRA PROGRAMA U NASTAVI MATEMATIKE

### Rezime:

Ovaj rad treba shvatiti kao poređenje tradicionalnog i modernog načina u nastavi matematike. U tom smislu kao moderan način nastave matematike korišćićemo nekoliko bitnih pomagala kao što su: kompjuter, projektor i matematički program GeoGebra. Kao rezultat toga, nastava matematike koja se realizuje pomoću programa GeoGebra, zabavnija je i zanimljivija. U ovom radu prikazano je tradicionalno rješavanje konstrukcije trougla, kao i rješavanje putem Geogebra programa.

Ključne riječi: GeoGebra program, matematika, konstrukcija trouglova, nastavnik, učenik

### Uvod

Pojava prvih elektornskih računara omogućila je i ubrzala rješavanje mnogih zadataka. To je uslovalo nastanak sve više ideja i zahtjeva koji su postajali složeniji, što je dovelo do pojave novih naučnih disciplina koje su se bavile razvojem i primjenom računara. Svako ko želi da gradi karijeru zna da ne može zaobići revolucionalnu ulogu informacionih tehnologija u bilo kojoj oblasti od inženjerskih disciplina, medicine pa i obrazovanja. Radi što kvalitetnijeg i efikasnijeg obrazovanja potrebno je poznavanje informacionih tehnologija i dobar uvid u sve ono što se s njima može uraditi, kako bi se iskoristile sve prednosti koje nude.

Sigurno je da informacione tehnologije imaju jako veliki uticaj na svijet oko nas, pa je njihovo poznavanje postalo nešto što se traži od nas. Mogućnosti informacionih tehnologija veoma su velike, samim tim i njihova kompleksnost. Srećom, većina ljudi pokazuje veliku motivaciju za učenje o informacionim tehnologijama i njihovim primjenama u svakodnevnom životu.

---

<sup>1</sup>Mr Amor Hasić, profesor matematike, OŠ „Trpezi“, Petnjica.



Korišćenjem informacione tehnologije može se značajno popraviti kvalitet nastave uopšte, pa i nastave matematike. Proces brze promjene uzrokovane informacionim tehnologijama u svijetu doveo je do jačanja sistematskih informacija. Međutim, rješavanje problema, konceptualno razumijevanje i smisao matematičkog obrazovanja u konstruktivističkom pogledu značajno se promijenilo. Matematičko obrazovanje u razvijenim zemljama u posljednjih nekoliko godina prolazi kroz velike promjene. Ubrzanje procesa promjene u računarski hardver, softver i informacione tehnologije važan je dio u nastavi i učenju. Matematičko obrazovanje takođe dobija vrijednost u ovom sistemu. Razvoj softverskih tehnologija dostupan je korisnicima, svaki dan novi programi koji su sastavni dio što lakšeg načina života, samim tim i sistem matematičkog obrazovanja zahvaljujući matematičkim programima postao je sve dostupniji i lakši. Jedan od bitnih matematičkih programa, jednostavan za korišćenje, preveden na nekoliko jezika koji predstavlja važno mjesto u nastavi matematike je GeoGebra program.

### Što je GeoGebra i kako radi?

Program GeoGebra interaktivni je matematički računarski program koji povezuje geometriju, algebru i analizu. Razvio ga je Markus Hohenwarter i međunarodni tim programera za proučavanje matematike u školama.

GeoGebra ima tri različita načina posmatranja matematičkih objekata: grafički prikaz, algebarski prikaz i tablični prikaz. Oni omogućavaju predstavljanje matematičkih objekata na tri različita načina: grafički (npr. tačka, grafik funkcije), algebarski (npr. koordinatne tačke, jednačine) ili u ćelijama tabelarnog prikaza. Svi prikazi jednog objekta dinamički su povezani i automatski će se promijeniti ako promijenite bilo koji prikaz, bez obzira na koji je način objekt izvorno kreiran.



GeoGebra je fleksibilna i može se prilagoditi potrebama naših učenika. Ukoliko želite koristiti GeoGebru u višim razredima osnovne škole može se koristiti u skupu geometrijskih alata.

U srednjoj školi može se koristiti algebarski unos kako bi učenike uveli u algebru, analitičku geometriju i analizu.

### Primjeri koji prikazuju razlike između klasičnog i modernog načina u nastavi matematike

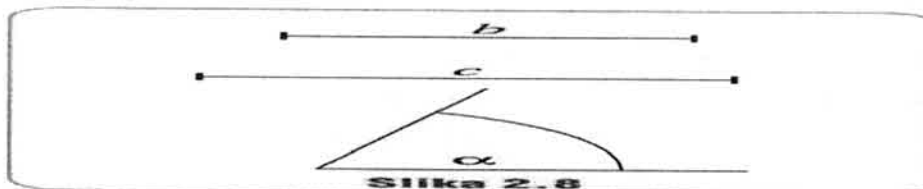
Poznato je da se u većini osnovnih škola i dalje primjenjuje klasičan način u nastavi matematike. Obrađujući nastavnu jedinicu u VIII razredu osnovne škole uvjerio sam se u tačnost toga. Jedna od bitnih nastavnih jedinica VIII razreda je konstrukcija trougla. Konstruktivni zadaci kratko se mogu opisati kao zadaci čije rješenje podrazumijeva da se pomoću šestara i lenjira konstruiše geometrijska figura, koja zadovoljava određene uslove. Rješavanje konstruktivnog zadatka postupak je koji se sastoji od niza koraka. U svakom koraku izvodi se tačno jedna konstrukcija pomoću lenjira ili tačno jedna konstrukcija pomoću šestara.

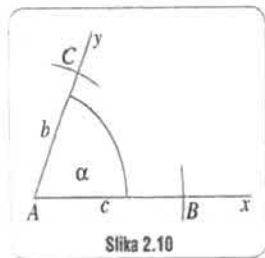
Tokom rješavanja konstruktivnog zadatka mi u stvari rješavamo niz tzv. elementarnih konstruktivnih zadataka. Riječ je o zadacima s kojima ste se srijetali u dosadašnjem izučavanju matematike. Ukratko ćemo se podsjetiti na te primjere.

**Primjer 1.** Konstruisati trougao ako su date dvije njegove stranice i ugao koji obrazuju te stranice. (tradicionalni način rješavanja)

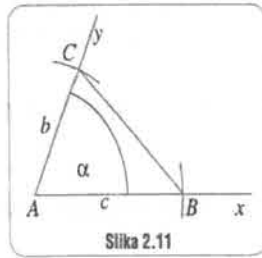
**Rješenje:** Prvo precizirajmo što se u zadatku traži. Neka su zadate duži  $b$  i  $c$  i ugao  $\alpha$  (slika 2.8). Pomoću lenjira i šestara treba konstruisati  $\triangle ABC$  tako da je  $c = AB, b = AC$  i  $\alpha = \angle A$ . Konstrukcija se izvodi prema ovom redoslijedu:

- povlači se proizvoljna poluprava  $Ax$  i na nju se nanosi data duž  $c = AB$  (slika 2.9),
- kroz tačku  $A$  povlači se poluprava  $Ay$  koja s polupravom  $Ax$  u tački  $A$  obrazuje ugao jednak uglu  $\alpha$  (slika 2-10),
- nanošenjem date duži  $b$  na polupravu  $Ay$  dobija se stranica  $b = AC$  (slika 2.10),
- konstrukciju završavamo povlačenjem stranice  $BC$  (slika 2.11),
- na osnovu stava SUS slijedi da ovaj primjer ima jedinstveno rješenje.

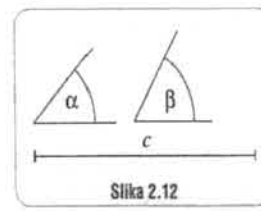




Slika 2.10

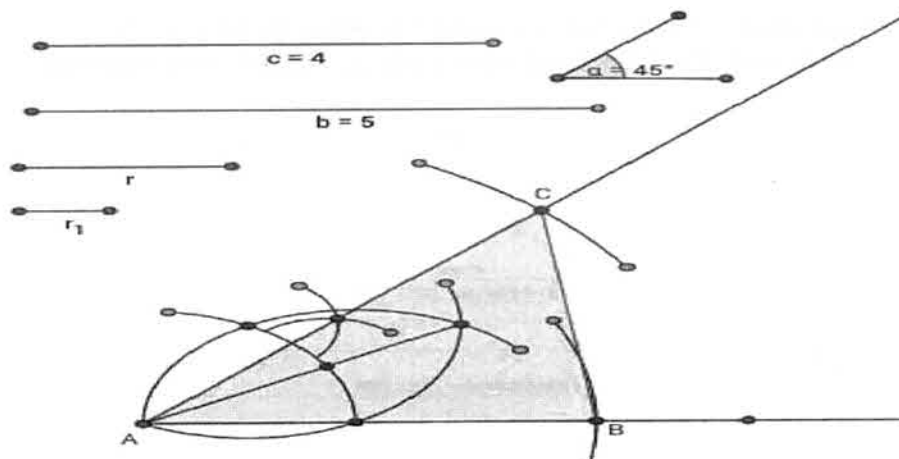
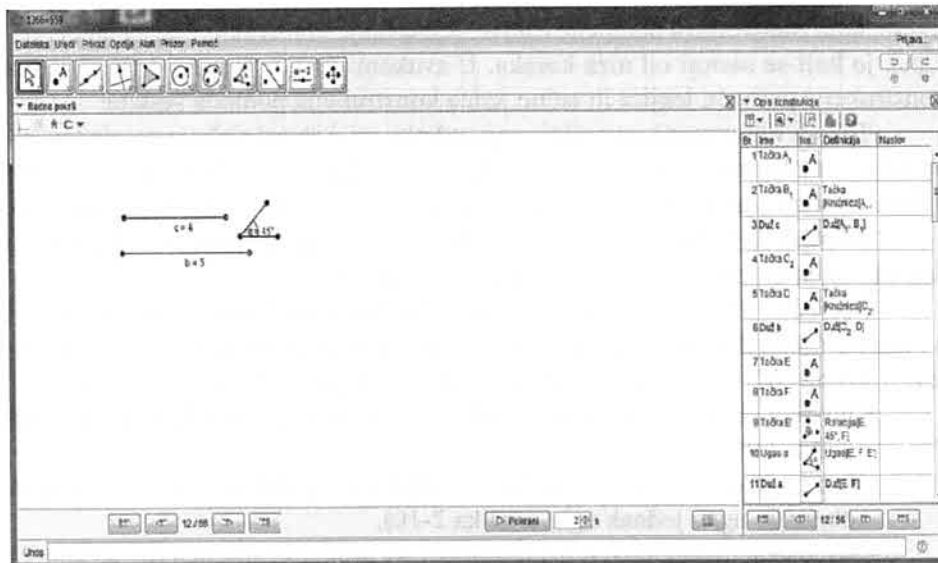


Slika 2.11



Slika 2.12

Konstruisaćemo isti primjer i prikazati ga u nekoliko koraka primjenom GeoGebra programa.

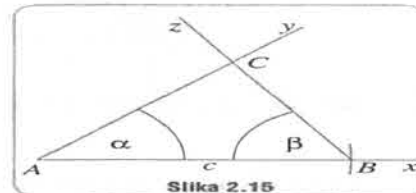
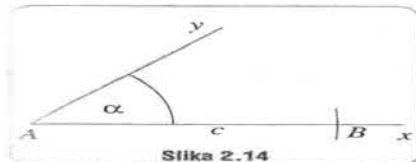


Samim pregledom slika možemo se uveriti u sličnost izgleda zadatka. Razlika je u kvalitetu i efikasnosti rješavanja toga zadatka. GeoGebra u sebi sadrži mogućnost snimka svakog pokreta i načina rješavanja zadatka, tako da svaki učenik može bez imalo problema i poteškoća da se uvjeri o svakom pokretu rješavanja zadatka. Ovaj primjer sadrži 56 koraka prilikom rješavanja. Pored te osobine ima mogućnost ubrzavanja i usporavanja pokretanja koraka tako da i u tom smislu može u svakom trenutku da bude od koristi učenicima, kao i mogućnost vraćanja koraka ako učenici u nekom trenutku nijesu uspjeli da sve izvrše na vrijeme. Želim još da napomenem da je ovo konstrukcija trougla primjenom SUS (stranica, ugao, stranica).

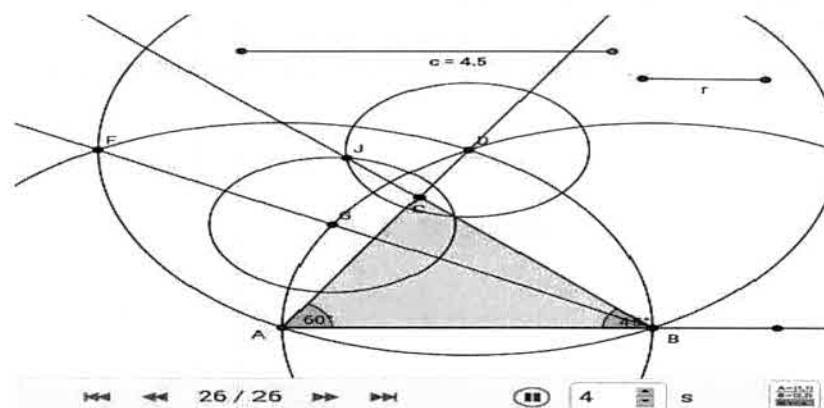
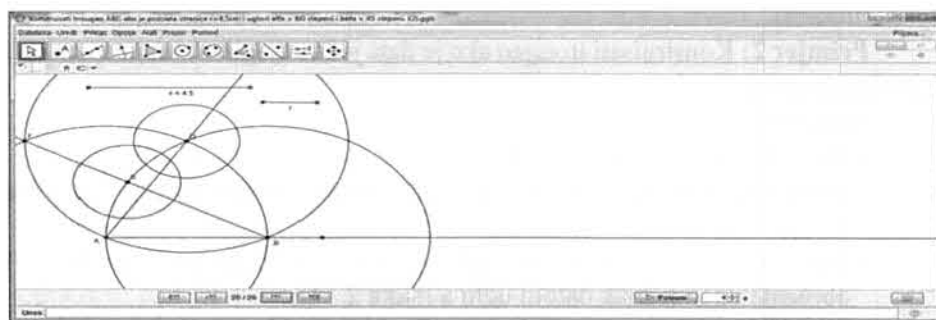
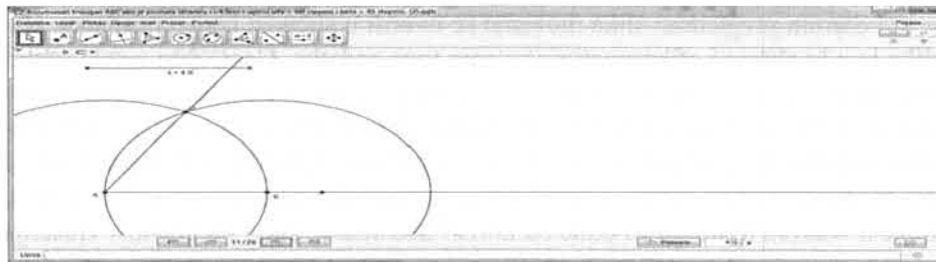
**Primjer 2:** Konstruisati trougao ako je data jedna njegova stranica i nalegli uglovi te stranice

**Rješenje:**

- $BC = 5$ ,  $5$  cm;  $\alpha = 45^\circ$ ,  $\beta = 60^\circ$ ,
- povlači se proizvoljna poluprava  $Ax$  i na njoj nanosi data duž  $c = AB$  (slika 2.13),
- kroz tačku  $A$  povlači se poluprava  $Ay$  koja s polupravom  $Ax$  u tački  $A$  obrazuje ugao jednak datom uglu  $\alpha$  (slika 2.14),
- kroz tačku  $B$  povlači se poluprava  $Bz$  koja s polupravom  $Ax$  u tački  $B$  obrazuje ugao jednak datom uglu  $\beta$  (slika 2.15),
- treće tjeme  $C$  je tačka u kojoj se sijeku poluprave  $Ay$  i  $Bz$ ,
- na osnovu stava USU slijedi da ovaj primjer ima jedinstveno rješenje.



Primjenom Geogebra programa prikazaćemo primjer u nekoliko koraka.

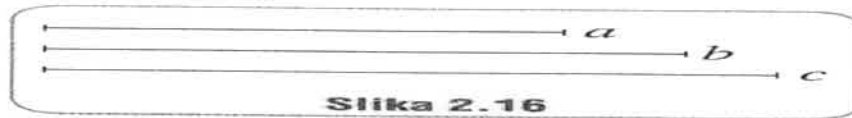


Kao i u prethodnom primjeru navedene osobine i efekat izgleda rješenja u primjeru ni u jednoj mjeri ne postavlja pitanja. I ovaj primjer je kao i prethodni imao nekoliko koraka konkretno, ovaj se sastoji od 26 koraka koje možete sami primijetiti na zaglavlju poslednje slike. Na prve dvije slike se vidi izgled nekoliko koraka unazad prije nego smo došli do krajnjeg rezultata.

**Primjer 3.** Konstruisati trougao ako su date sve tri njegove stranice (slika2.16)

**Rješenje:** Opis konstrukcije:

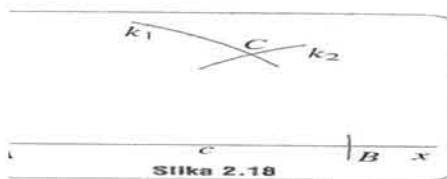
- povlači se proizvoljna poluprava  $Ax$  i na nju nanosi data duži,  $c = AB$  (slika 2.17),
- iz tačke  $A$  kao centra povlači se kružnica  $k_1$  čiji je poluprečnik data duž,  $b$  (slika 2.18),
- iz tačke  $B$  kao centra povlači se kružnica  $k_2$  čiji je poluprečnik data duž,  $a$  (slika 2.18),
- treće tjeme  $C$  je tačka u kojoj se sijeku kružnice  $k_1$  i  $k_2$ ,
- konstrukciju završavamo povlačenjem duži  $AC$  i  $BC$  (slika 2.19),
- na osnovu stava SSS slijedi da ovaj primjer ima jedinstveno rješenje.



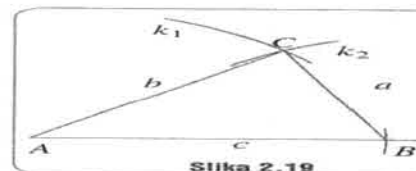
Slika 2.16



Slika 2.17

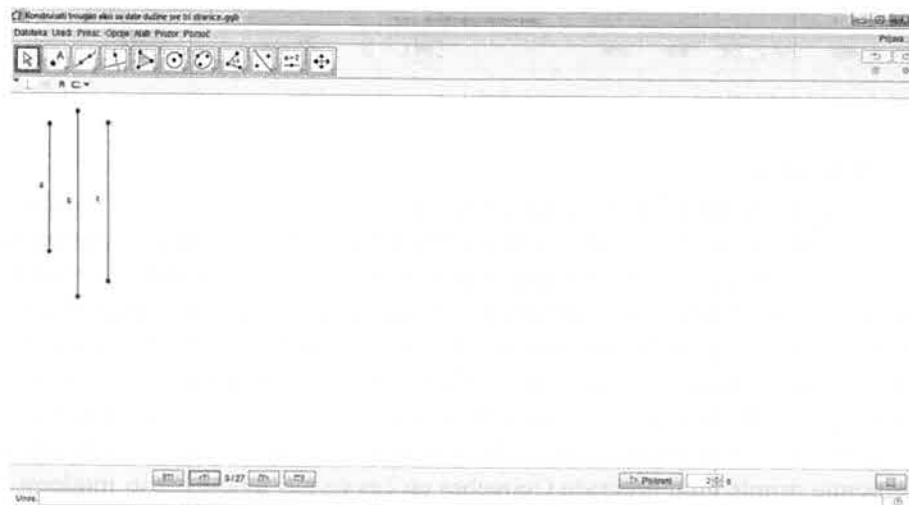


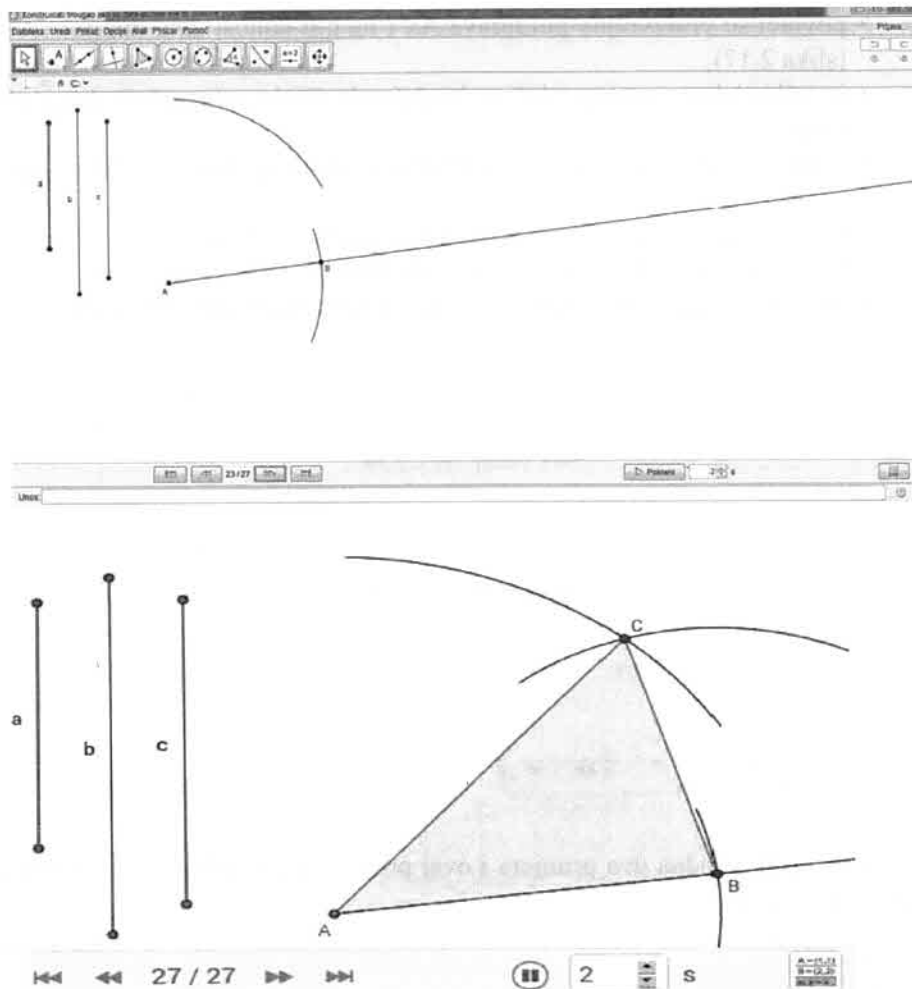
Slika 2.18



Slika 2.19

Kao i u prethodna dva primjera i ovaj primjer ćemo prikazati primjenom GeoGebra programa.





### Zaključak

Mnogo sam puta čuo da slika govori više od hiljadu riječi. Nekad nam je potrebno vrijeme da se uvjerimo u kvalitet nečega. Primjena ovog programa u matematici veoma je raspostranjena i koristi se u svim poznatim svjetskim matematičkim centrima. Ne znam jesmo li mi sazreli da budemo dio toga, da polako zarad efekta i kvaliteta, pokušamo makar djelimično da budemo što moderniji u nastavi matematike. Savladavanjem Geogebra programa nastavnici mogu kreirati elektronske lekcije iz bilo koje druge oblasti matematike i na taj način čas učiniti zanimljivijim i dinamičnijim. Ako čak i uslovi to dozvoljavaju da zajedno s učenicima primjenjuju program Geogebra taj čas će biti u potpunosti modernizovan i pun dinamike i želje za što kvalitetnijim znanjem. Samim postojanjem

ovakvog programa kod nastavnika se stvara olakšanje i lakši pristup izrade kvaliteta nastavnog gradiva. U slučaju utvrđivanja lekcije nastavniku nije potrebno da crta na tabli, nego je dovoljno jednim klikom da za nekoliko trenutaka ima pred sobom cjelokupnu lekciju. Svaki učenik prema mogućnostima, ako to uslovi dozvoljavaju, može samostalno da vježba i usavršava potrebno znanje iz matematike primjenom ovog programa gdje samim metodama rješavanja uz dozvoljenu grešku jer je u mogućnosti da se nekoliko puta vrati na zadatak sve do onog trenutka kad bude siguran da je zadatak urađen valjano.

Ovaj program i programi slični njemu koji se tiču matematike i nastave trenutno su kod nas nedovoljno zastupljeni. Da bi se češće primjenjivali u našem nastavnom programu potrebna je edukacija nastavnčkog kadra koji će s lakoćom moći da savlada te programe i putem njihove primjene u školama da prenese znanje na učenike.

#### **Literatura**

- Milošević Danijela, Brković Mirjana (2004), Računarstvo i informatika.
- Izudin Krnić, Marko Jokić, Mirjana Bošković (2015), Konstruktivni zadaci 31-34 Matematika udbenik za osmi razred osnovne škole.
- Nalan Selçik, Goksal Bilgici (2011), The Effect Of The Geogebra Software On Students' Academic Achievement

### **THE USE OF GEOGEBRA SOFTWARE IN MATHEMATICS**

#### **Abstract:**

This work should be understood as a comparative analysis between traditional and modern way of math teaching. In that sense, as a modern way of teaching mathematics we will use some of the essential teaching aids such as: computer, projector and GeoGebra. As a result, the teaching of mathematics, is realized by help of GeoGebra, which is more amusing and more interesting. This work describes traditional resolution of triangle construction by Geogebra Software.

**Keywords:** GeoGebra Software, math, design of triangles, teacher, student.





Ethem MANDIĆ<sup>1</sup>

**KORELACIJA FILMA I ROMANA U NASTAVI I NJIHOVA  
ULOGA U VASPITANJU I OBRAZOVANJU  
(NA PRIMJERU ROMANA I FILMA HARI POTER I KAMEN  
MUDROSTI)**

**Rezime:**

Autor u ovome radu daje estetsko-teorijska objašnjenja korelacije između filma i romana i njihove uloge u nastavi. Anketa koja je sprovedena među učenicima sedmog razreda pokazala je da su učenicima mnogo bliža i privlačnija filmska ostvarenja nego književna i da često pribjegavaju gledanju filma, tj. izbjegavaju čitanje knjige. Anketa je rađena nakon obrade filma i romana Hari Potter i kamen mudrosti. To je i centralno pitanje ovoga rada: kako zapravo treba uključiti film u savremenu nastavu o književnosti, učiti djecu i proširivati njihovo znanje o relevantnim pojmovima filmske umjetnosti kao i napraviti korelaciju između romana i filma kako bi se učenici što više zainteresovali za čitanje romana i gledanje filma i zašto je primjena filma neophodna u današnjoj nastavi. Film je savremeni medij koji zbog svoje karakteristične forme neposrednosti, stalne smjene fokusa i perspektiva same po sebi predstavljaju aspekte modernog senzibiliteta. Autor daje pregled osnovnih elemenata filmske umjetnosti. Savremena nastava književnosti i jezika mora motivisati učenike za čitanje knjige preko uporednih analiza knjige i filma. Autor naglašava loš trend – anketa je pokazala da su učenici uglavnom okrenuti samo filmskim adaptacijama ne bi li izbjegli čitanje romana. Autor teorijski i estetski objašnjava djelo Hari Potter i kamen mudrosti i daje pripremu časa na osnovi korelacije filma i romana.

Ključne riječi: film, roman, umjetnost, korelacija, obrazovanje, nastava, Hari Potter i kamen mudrosti, Dragutin Rosandić, Svetlana Beždanov.

---

<sup>1</sup>Mr Ethem Mandić, saradnik u nastavi na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

## Uvod

Planovi i rakursi filma su nastavna jedinica predviđena planom i programom za sedmi razred osnovne škole. U okviru ove nastavne jedinice predviđeno je da učenici steknu osnovna znanja iz umjetnosti filma i prisvoje elementarnu terminologiju filmskog izraza. S obzirom na to da se učenici po prvi put susrijeću s filmom kao umjetničkim postupkom koji se gradi kadrovima, ova nastavna jedinica biće im predstavljena u korelaciji s romanom i filmom Hari Potter i kamen mudrosti, dakle s romanom koji su prethodno obrađivali na času i s filmom što će ih dodatno zainteresovati za materiju s nečim što im je blisko, a naravno i interesantno.

U nastavi književnosti i jezika film (uopšte video i vizuelna sredstva moraju biti više uključeni u savremenu programiranu nastavu) može biti čest izvor literarnog znanja. Odabrani filmski sadržaji imaju obrazovnu ulogu, a i učenicima je takva vrsta sadržaja veoma bliska i privlačna. Gledanje filma koji napravljen na osnovu literarnog predloška je dobra prilika za učenike da dobiju potpuniji doživljaj djela i potpomognu se u razumijevanju poruke koju nosi određeno književno djelo. Naravno da samo filmsko ostvarenje po svojoj prirodi pruža određeni vid estetskog utiska, koji je vizuelno-akustičke prirode, a koji literarno djelo ne može pružiti. Takođe, za učenike je od suštinske važnosti da pročitaju i sam roman zbog, prije svega, drugačijeg estetskog utiska koji film ne može pružiti, zatim radi obogaćivanja vokabulara, mašte i znanja o književnoj umjetnosti. Učenici čitajući knjigu mogu zamišljati scene i likove uz veliku slobodu i kreativnosti, jer je filmskim medijumom narativni svijet knjige već vizuelno predstavljen, i on naravno može da bude ili dobar ili loš, i može da bude kvalitetan nosilac informacije i poruke poslate samim predloškom, uz uslov da je originalno i vjerno interpretirana osnovna misao djela.

S druge strane, filmska verzija knjige, uz umjetničku slobodu reditelja, može imati bitne razlike u odnosu na samo djelo, a samim tim nositi i neka drugačija značenja koja ne možemo naći u priči na osnovu koje je nastala.

Danas se jačanjem filmske industrije u toku dvadesetog vijeka i njenim ovladavanjem svijetom umjetnosti veliki broj književnih djela „pretvorio“ u filmsko djelo. Takvih je primjera previše da bi se svi pobrajali, praktično ne postoji značajnije književno ostvarenje na osnovu kojeg nije napravljen film, što govori u prilog tome koliko je zapravo film kao umjetnost potrebno predstavljati učenicima što češće i zbog čega je savremenoj nastavi takva vrsta edukacije sve potrebnija.

Što se tiče same književnosti za decu i omladinu skoro da ne postoji književno djelo na osnovu kojeg nije napravljen i film. Počevši od nekih klasika dečije književnosti kao što su *Alisa u zemlji čuda*, *Čarobnjak iz Oza*, *Pinokio*, *djela Žila Verna* i *Perl Baka*, *Tom Sojer*, *Orlovi rano lete*, *razne bajke* i *basne*, do nekih najnovijih kao što je *Hari Potter*.

U tom nepreglednom nizu filmskih ostvarenja koja su veoma dostupna mladima, glavni loš trend takve situacije jeste da učenici napuštaju i sve manje čitaju sama književna djela. Mislimo da je glavno pitanje najnovije metodike nastave književnosti i jezika kako da što kreativnije i interesantnije, i modernije učenicima približi književno-umjetnička djela i da ih uvijek predaje učenicima zajedno s filmskom obradom (ukoliko ona postoji), da bi učenici shvatili koje su razlike, a koje sličnosti između dva medija i, naravno, da bi s predznanjem prilazili kritički interpretaciji tih umjetnosti i da ne napuštali jednu zarad druge, već da udružene te dvije umjetnosti grade kompletnu, savremenu, obrazovanu individuu.

Anketa koja je sprovedena među učenicima sedmog razreda pokazala je da su učenicima mnogo bliža i privlačnija filmska ostvarenja nego književna i da često pribjegavaju gledanju filma, to jest izbjegavaju čitanje knjige. Anketa je rađena nakon obrade romana i filma *Hari Potter i kamen mudrosti*. To će biti i jedno od pitanja ovog rada kako zapravo treba uključiti film u savremenu nastavu o književnosti, što bolje i jasnije osmisлити način kojim učenicima „serviramo“ pojmove koje treba naučiti; kako proširivati njihovo znanje o relevantnim pojmovima filmske umjetnosti, kao i napraviti korelaciju između romana i filma, kako bi se učenici što više zainteresovali za kritičko gledanje filma, ne samo gledanje zbog njegove kratkoće i prividne lakoće percepcije. Samom korelacijom postignuti cilj približavanja romana i filma.

Doživljavanje i spoznavanje književnih i filmiskih djela oslanja se na rezultate istraživanja psihologije, teorije recepcije i teorije informacije – za izgradnju bilo kojeg metodičkog sistema nužno je poznavanje učenikove ličnosti u procesu književnog obrazovanja (emocionalne reakcije učenika na književno djelo, književni interesi učenika, karakteristike učenika – čitalaca u različitim razvojnim fazama, emocionalno-intelektualna aktivnost učenika u nastavi književnosti.)

Ovaj rad predstavlja nastavne pojmove filmske umjetnosti u vidu nastavnog listića koji se dijeli učenicima. Osim toga za ostvarivanje ove nastavne jedinice potreban je projektor i računar kojim će se prikazivati i analizirati planovi, rakursi na praktičnom primjeru, a uključuje i vježbu prepoznavnja naučenih pojmova, sve u toku jednog nastavnog časa.

Primjena filma u današnjoj nastavi

*Zašto je primjena filma neophodna u današnjoj nastavi?*

Film je savremen medijum koji zbog njegove „karakteristične forme – neposrednosti, stalne smene fokusa i perspektiva – same po sebi predstavljaju aspekte modernog senzibiliteta.“<sup>2</sup> Po Smitu budućnost humanistički obrazovanog čovjeka je u filmu, i on misli da film može zauzeti mjesto književnosti i umjetničkog obrazovanja klasičnog nastavnog plana i programa. Dakle, film će biti ne samo dio već sam plan i program nastave i vaspitno-obrazovnog sistema u cjelini.

---

<sup>2</sup>Bezdanov, 1984, str. 8.

Film poput književnosti može se pozabaviti onim centralnim moralnim, etičkim, edukativnim i estetskim pitanjima koja su učenicima u elementarnom obrazovanju potrebna i dakako da film predstavlja vid stvarnosti i opisuje temeljne ljudske probleme i fenomene, kao što to radi književnost (kao na primjer ljubav, prijateljstvo, probleme odrastanja, itd.).

Film se učenicima može predstaviti na ovaj način:

- 1) prezentovanje filma bez ikakve deskripcije;
- 2) odziv učenika se može aktivirati i ispitati kroz četiri osnovne procedure: kognitivnu, efektivnu, simboličku i socijalnu;
- 3) analiza djela se obavlja kroz ispitivanje elemenata strukture i stila;
- 4) sinteza (generalizacija);
- 5) djelo se još jednom iznova doživljava s ciljem dubljeg estetskog uključivanja.

Kada se koristi film kao dio nastavnog plana i programa posebno se mora obratiti pažnja na nivo emotivnog i intelektualnog iskustvu učenika, te se time voditi u realizovanju nastave filmske umjetnosti. Učenik se ponaša kao anonimni član masovnog auditorijuma i takvi uticaji ostaju izdvojeni bez ikakve sheme koja bi ih povezala. Stoga je vrlo bitno da se dijete prije svega upozna s nekim osnovnim elementima kinematografije da bi moglo valjano da učestvuje u kritičkom tumačenju filmske umjetnosti. Tehnička priroda ovog medijuma donosi neke poteškoće u samoj analizi filma.

Dakle, kao što je rečeno određeni dio rječnika je neophodan u svakoj umjetnosti da bi se o njoj raspravljalo. Tako kao što učenici uče o formama kazivanja u književnoj umjetnosti, tako moraju učiti o terminima filmske umjetnosti da bi o njoj valjano raspravljali, naravno, i da bi mogli raspravljati o razlikama filma i romana.

Nastavnikov je zadatak da pomogne otkrivanje kriterijuma za individualni razvoj učenika, a trebalo bi početi s učenikovim odzivom preko pitanja i odgovora kako bi se motivisao da razmišlja o filmu, izlaže i brani svoje stavove, te da bi se pravilno vrednovao sami film ili umjetničko djelo. Estetski doživljaj filma, kao i korelacija sa samom knjigom mora doći nakon učenja o filmskoj umjetnosti, zatim gledanje samog filma i čitanja knjige i to je rezultat koji nastaje iz procesa kontinuiranog vaspitanja učenika navedenih aspekata estetskog doživljaja.

### **Korelacija filma i romana Hari Potter i kamen mudrosti u nastavi**

Savremena nastava književnosti i jezika mora motivisati učenika za gledanje filmova i čitanje knjige preko uporednih analiza filma i knjige. Već smo napomenuli loš trend koji je naša anketa pokazala da su učenici uglavnom okrenuti samo filmskim adaptacijama ne bi li izbjegli čitanje romana, jer se ono samo uči u nastavnom planu i programu. Učeniku je putem jasnih i direktnih ciljeva potrebno pokazati na koji način je roman pretočen u film i na koji način je knjiga nužna i predstoji samom stvaranju filma i na koji način ga određuje. To se naravno

treba postići prikazivanjem i filma i upoređivanjem sa čitanjem i predstavljanjem scena iz knjige, zatim upoređivanjem lika iz filma kao i njegovim opisom iz knjige, na koncu pokazati kako estetski i emotivno utiče opisana, a kako prikazana emocija. Na nastavniku je da pokuša uporediti jačinu estetskog doživljaja koji ostavlja jedan i drugi način.

Sami film i roman *Hari Poter i kamen mudrosti* predstavlja odličan primjer koji je današnjoj djeci blizak i na koji su nailazili sigurno mnogo puta prije susreta na samoj nastavi. To je popularno djelo na koje svaki učenik mora reagovati, koje opet tretira neke od osnovnih tema književnosti za decu i književnosti uopšte: prijateljstvo, požrtvovanje, ljubav, moral, zlo i dobro, a sve to tretira kroz prikazivanje fantastičnih događaja u maniru najbolje umjetnosti za djecu. Ovaj roman i film predstavljaju dobar primjer umjetnosti za decu koja je moderna i bliska suvremenoj omladini, a koja opet prenosi sve one arhetipske, etičke, moralno važne poruke bitne za obrazovno-moralni razvoj svakog pojedinca.

S druge strane on je pogodan za korelaciju zbog različite obrade nekih od situacija, zbog vizuelizacije samog fabularnog toka romana koji nije mnogo izmijenjen, a koji je prikazan na kvalitetan način i nosilac je istih onih poruka koje nosi roman. Opet u adaptaciji knjige neke situacije su u filmu skraćene, ili ih uopšte nema, i dobro je učenicima skrentu pažnju šta se takvim sredstvom dobija a šta gubi na nivou kompletne priče, jer čitanjem tih scena koje nedostaju (kao na primjer oslobađanje Hagridovog zmaja) dobijamo utisak zaokruženosti same epizode kao i cijelog djela, zatim širinu narativnog svijeta koja daje utisak bogatijeg svijeta likova i opisa, ulazak u svijest junaka, a samim tim dublju i emotivniju vezu s istim. Dok su u samome filmu neke dinamične scene iz knjige dobile na dinamizaciji i dramtizaciji mogućnošću brze izmjene krupnih kadrova, kao emotivno nabijenom muzičkom pozadinom, koja je učenicima bitna za uživanje u samu radnju filma, zato su učenici u sprovedenoj anketi, na pitanje koje im je od dva djela interesantnije, najčešće odgovarala da je to film.

Naravno, to je zato što su to najvidljiviji estetski i formalni elementi, na koje učenik skoro i ne obraća pažnju. Nakon učenja o formalnim elementima kinematografije, na praktičnom primjeru filma *Hari Poter* prikazaćemo sve elemente filmske umjetnosti i uporediti sa samom knjigom. Sami čas korelacije mora doći nakon čitanja knjige i gledanja filma. Na času učenike treba upoznati i prikazati prilog s elementima filmske umjetnosti (mizanscen, kinematografske elemente, zvuk) koji je u stvari nastavna jedinica koja sadrži sve potrebne pojmove o filmskoj tehnici. Ovi pojmovi ukoliko ih ne prati prikazivanje filma na projekcionom platnu i klasično poučavanje o samim pojmovima zaustavljajući film i detaljno objašnjavajući svaki pojam, mogu djelovati samo zbunjujuće na učenike i može uticati na njihovo otežano razumijevanje nastavne jedinice.

## ČAS

**Operativni ciljevi** učenika su da upoznaju osnovne elemente i termine filmske umjetnosti: kadar, plan, rakurs, mizanscen, montaža, itd. Upoređuju i analiziraju film i roman **Hari Poter i kamen mudrosti**. **Tip časa** je obrada novog gradiva, a nastavne metode korišćene u ostvarivanju časa su: dijaloška, monološka, tekst-metoda, metoda demonstracije. **Oblici rada** su frontalni, individualni, a nastavna sredstva: nastavni listići, film i roman Hari Poter i kamen mudrosti, projektor i računar.

### UVODNI DIO ČASA

Ovaj početak časa može da zaume najviše deset:ak minuta, jer treba da pripremi učenike za raspravu i učenje novih pojmova. Nastavnik mora uspostaviti opuštenu i radnu atmosferu u toku ovog dijela časa i uvesti učenike lagano u priču o novim sadržajima koje će učiti na tom času.

Učenici se pitaju o filmovima i filmskim žanrovima (akcioni, crtani filmovi, fantastični, drame, komedije, horori, detektivski, dokumentarni, avanturistički) koji su im bliski i koje vole i kroz njih prepoznaju i upoznaju kinematografske elemente koje će učiti (npr. brzina kadrova u akcionim holivudskim filmovima kojima se daje utisak da se radnje odvija jako brzo ili usporavanje kadrova kada se scena usporava te gledaoci mogu primjeti sve moguće detalje u kadru). Potrebno je izdvojiti film Hari Poter i kamen mudrosti kao film koji pripada žanru fantastičnog filma za decu.

Učenici čitaju djelove teksta s nastavnog listića (prilog br. 1) i upoznaju se s terminima „kadar“, „mizanscen“, „plan“, „rakurs“ i uče osnovnu definiciju filmske umjetnosti a to je: „kadar je dio filmske trake snimljen neprekinutim radom kamere“ – osnovni element filma kao što to su slova i riječi sredstvo književnosti i boja je sredstvo slikarstva, note sredstvo muzičke umjetnosti itd. Učenicima treba predočiti da je kadar dakle sredstvo pravljenja filmova i da svaki film se sastoji od velikog broja snimljenih kadrova.

Dijaloško-monološkom metodom upoznaju se s filmom kao jednom od sedam umjetnosti, koja ima svoje zakone i sredstva kao i sve ostale umjetnosti; kroz korelaciju s ostalim umjetnostima, pogotovo s književnom umjetnošću.

### GLAVNI DIO ČASA

Učenici gledaju na projektoru djelove filma Hari Poter i kamen mudrosti. U ovom dijelu časa koji može trajati oko pola sata učenici moraju da postignu visok nivo koncentracije, jer savladavaju novo gradivo i uče nove termine koje treba da zapamte, a nastavnikov posao je da dinamičnim i zanimljivim pristupom i jasnim ciljevima i znanjem pruži učenicima potrebne informacije.

Na praktičnom primjeru upoznaju primjenu svih osam vrsta planova i uglove kamere (rakurse) koje čitaju u prilogu br. 1.

U uvodnom dijelu filma u trajanju od sedam minuta, u kojem učestvuju figure svih glavnih likova filmova koji učenici gledaju primijenjeni su svi kinematografski elementi kao **donji, gornji, normalni rakurs**, zatim svi planovi, **daleki plan** – u dalekom planu ljudske figure su skoro neprimjetne, **opšti plan** – ljudske figure zauzimaju samo dio kadra, srednji opšti plan – vidi se prostor iznad i ispod figure, **srednji** – u srednjem se vidi cijela ljudska figura, **ameriken (američki plan)** – vidi se figura od koljena nagore, srednje krupni – vidi se tijelo od struka naviše, krupni – vidi se cijela glava, detalj – vidi se samo dio lica ili tijela (oči, nos, prst, itd.). U toku samog prikazivanja filma nastavnik mora aktivno da zaustavlja i kadrove i objašnjava svaki pojedini pojam koji učenici treba da zapamte. Uče o funkciji korišćenja planova i rakursa u filmu i o njihovoj upotrebi u holivudskim filmovima (u tim filmovima kadrovi su povezani tako da prave iluziju neprekinutosti, iluziju stvarnosti radnje i događaja-takozvani nevidljivi holivudski stil.) Učenicima se predočava da film nije sniman izjedna, da nije cjelovit, nego se sastoji iz mnoštva kadrova koji se na kraju prikazuju kao takvi.

Nakon analize uvodnog djela filma analiziraju uvod knjige i primjećuju izostanak nekih djelova iz uvoda knjige koji pojačavaju zbunjenost Harijevih staratelja i uzemirenost svakodnevnosti stvarnosti neobičnim fantastičnim događajima. Takođe, učenicima se predočava funkcija toga nedostatka filma zbog vremenske ograničenosti koju film kao umjetnost poštuje, za razliku od knjige koja može biti duža, a kako se tu vidi različitost umjetnosti filma i umjetnosti knjige.

Razlikuju *subjektivni i objektivni kadar* na primjeru scene s nevidljivim ogrtačem (1.30.00) – upoređuju s istoimenom scenom u romanu. Koji su formalni elementi korišćeni u filmu? Subjektivni kadar Harija Potera koji gleda ispod pokrivača. Kako je prikazana ta scena u knjizi? Pročitati istaknute djelove i uporediti dramatičnost situacije kada ga je zamalo primijetio profesor Kvirel.

Uče šta je to **kadar reakcije** na osnovu nekoliko primjera iz samog filma: npr. scena kada Hari Poter uzima knjigu koja vrišti iz biblioteke, kada krupni plan pada na njegovo zaprepašćeno, uplašeno lice. To se zove kadar reakcije i učenicima trebalo bi naglasiti da se on često koristi u jako emotivnim scenama i često je prisutan u popularnim takozvanim španskim serijama zbog čestih emotivnim, patetičnih scena.

Primjećuju razlike između filmskog i književnog prikazivanja radnje i likova. Kod filma prepoznaju prelaze između djelova priče kroz elemente sastavljanja kadrova kao zatamnjenje, otamnjenje, itd., dok u romanima postoje poglavlja. U romanu je Hari Poter opisan od strane pripovjedača i drugih likova, dok u filmu se njegov opis nikad ne daje zato što je Hari već prikazan. Analiziraju scene i prepoznaju svaki od elemenata pojedinačno (npr. scena primanja u Hogvorts, scena borbe Hari Potera i profesora Kvirela, scena s Hagridovim zmajem, itd.). Odgledane scene upoređuju sa scenama iz romana i samostalno već u toku prvog časa prepoznaju koristeći nastavni listić sve pomenute pojmove.



## ZAVRŠNI DIO ČASA

Nakon svega učenicima se pruža prilika da pokažu novostečeno znanje u toku pet minuta koje imaju za kratku vježbu prepoznavanja planova i rakursa. Iznose svoje mišljenje o estetskoj vrijednosti filma i knjige, odgovaraju na pitanje „Da li im se više dopada film ili roman?“ i obrazlažu svoje mišljenje. Ovim otvorenim pitanjem bi trebalo da se podstakne iznošenje ličnih stavova učenika, a i prilika da se razvija njihovo kritičko mišljenje kroz razgovor, njihova kultura razgovora, itd.

Rade vježbu u kojoj prepoznaju neke od planova i rakursa, a za domaći rad trebalo bi da pogledaju film po izboru i nađu planove i rakurse koje su naučili na času.

### Priprema za čas – nastava filma i književnosti

**Škola:**

**Pripravnik:**

**Mentor:**

**Razred:**

#### Operativni ciljevi:

Učenici:

Upoznaju osnovne elemente i termine filmske umjetnosti: kadar, plan, rakurs, mizanscen, montaža...

Upoređuju i analiziraju film i roman *Hari Potter i kamen mudrosti*.

**Tip časa:** obrada novog gradiva (tri časa)

**Nastavna metoda:** dijaloška, monološka, tekst [metoda, metoda demonstracije

**Oblici rada:** frontalni, individualni

**Nastavna sredstva:** nastavni listići, film i roman *Hari Potter i kamen mudrosti*

**Tok časa:**

|                         | Aktivnosti učenika:   |
|-------------------------|---|
| <b>Uvodni dio časa:</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- raspravljaju o filmovima i filmskim žanrovima koji su im bliski i koje vole i kroz njih prepoznaju i upoznaju kinematografske elemente koje će učiti (npr. brzina kadrova u akcionim holivudskim filmovima);</li><li>- čitaju djelove teksta sa nastavnog listića (prilog br. 1) i upoznaju se s terminima „kadar“, „mizanscen“, „plan“, „rakurs“;</li><li>- „kadar je dio filmske trake snimljen neprekinutim radom kamere“ [osnovni element filma kao što su slova i riječi sredstvo književnosti, ili boja je sredstvo slikarstva, itd...]</li><li>- dijaloško [monološkom metodom upoznaju se s filmom kao jednom od sedam umjetnosti, koja ima svoje zakone i sredstva kao i sve ostale umjetnosti [kroz korelaciju s ostalim umjetnostima, pogotovo</li></ul> |

|                          |   |
|--------------------------|---|
|                          | književnom umjetnošću;  |
| <b>Glavni dio časa:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- gledaju na projektoru djelove filma <i>Hari Poter i kamen mudrosti</i> □</li> <li>- na praktičnom primjeru upoznaju primjenu svih osam vrsta planova i uglove kamere (rakurse) koje čitaju u prilogu br. 1;</li> <li>- analiziraju scene i prepoznaju svaki od elemenata pojedinačno (npr. scena primanja u Hogvorts, scena borbe Hari Potera i profesora Kvirela, scena s Hagridovim zmajem, itd); Odgledane scene upoređuju sa scenama iz romana □</li> <li>- u uvodnom dijelu filma su primjenjeni svi kinematografski elementi □ uče o njihovoj funkciji u filmu i o njihove upotrebe u holivudskim filmovima (u tim filmovima kadrovi su povezani tako da prave iluziju neprekinutosti, iluziju stvarnosti radnje i događaja – takozvani <i>nevidljivi holivudski stil</i>)</li> <li>- Nakon analize uvodnog djela filma analiziraju, uvod knjige i primjećuju izostanak neki djelova iz uvoda knjige koji pojačavaju zbunjenost Harijevih staratelja i uznemirenost svakodnevne stvarnosti neobičnim fantastičnim događajima.</li> <li>- razlikuju <i>subjektivni i objektivni kadar</i> na primjeru scene sa <i>nevidljivim ogrtačem</i> (1.30.00) – upoređuju s istoimenom scenom u romanu. Koji su formalni elementi korišćeni u filmu? Subjektivni kadar Harija Potera koji gleda ispod pokrivača. Kako je prikazana ta scena u knjizi? Pročitati istaknute djelove i uporediti dramatičnost situacije kada ga je zamalo primijetio profesor Kvirel.</li> <li>- prikazane scene upoređuju s romanom <i>Hari Poter i kamen mudrosti</i> □</li> <li>- primjećuju razlike između filmskog i književnog prikazivanja radnje i likova □</li> <li>- iznose svoje mišljenje o estetskoj vrijednosti filma i knjige; odgovaraju na pitanje „Da li im se više dopada film ili roman?“ i obrazlažu svoje mišljenje;</li> </ul> |
| <b>Završni dio časa:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- vježba u kojoj prepoznaju neke od planova i rakursa s priloga br.2;</li> <li>- za domaći rad da pogledaju film po izboru i nađu planove i rakurse koje su naučili na času.</li> </ul>  |

### **Zaključak**

Kultura nam često nudi razne forme imaganicije naše svakodnevice. Film je jedna od formi koja je preovladala praktično u svim kulturama na svijetu i nudi sve one sadržaje koje je nekad nudila književnost, slikarstvo, muzika, opera, pozorište, nudi nam suočavanje sa socijalnim, ideološkim, moralnim, etičkim, estetskim, filozofskim problemima i stoga je cilj moderne nastave elementarnog obrazovanja da što više integriše film u svoje programe i takoreći upari ih sa tumačenjem svih već pomenutih umjetnosti, jer će se tim interdisciplinarnim načinom tumačenja sadržaji upotpunjavati, i učeničkom znanju dati puniji i širi smisao, kao i postaći da ih ne zanemaruju jedno zbog drugog.

Korelacija i interdisciplinarnost će motivisati učenike da povezuju i prave analogije između djela, a tim će se širiti njihovo znanje i razvijace se njihova analitička sposobnost. Ako metodika mora pratiti razvoje i trendove kako bi uvijek bila ukorak s potrebama učenika, onda korelacija, pogotovo između filma i književnosti u nastavi književnosti i jezika mora biti imperativ i jedno od centralnih metoda učenja.

### **Bibliografija:**

- Bezdavnov, S. (1984). Filmom do ličnosti, Beograd: Prosvetni pregled.
- Marinković, S. (2000). Metodika kreativne nastave, Beograd: Kreativni centar.
- Nikolić, M. (1992). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sabljčić, J. (2011). Iz metodičke teorije i prakse nastave književnosti, Podgorica: ICJK.
- Vučković-Ćinćur, R., Kovačević, Lj. (2011). Pričaj mi o dalekim svjetovima, Podgorica: Dnevnik čitanja za šesti razred osnovne škole.

## RELATIONSHIP BETWEEN FILM AND NOVEL IN THE CLASSROOM AND THEIR ROLE IN EDUCATION (EXAMPLE OF NOVEL AND MOVIE: HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE)

### **Abstract:**

The author gives an aesthetic and theoretical explanation of the relationship between film and novel, and their influence on teaching. The survey was conducted among the seven-graders and it showed that students found films much closer and more attractive than literary works, and consequently they watch movies more often than read books. The survey was conducted after teaching of the novel and the movie Harry Potter and the Sorcerer's Stone. Their relation was the central issue in this paper in an attempt to find the best way to incorporate movies into a modern education of teaching literature, use most adequate methods to guide children through learning process, expand their knowledge about relevant concepts of film art, as well as make correlations between novel and movie, encourage students to read novels and watch movies. Modern teaching should include films because it is a modern medium of characteristic form - immediacy, constant shifts in focus and perspective - are themselves aspects of modern sensibility. The author provides an overview of the basic elements of film art. Modern teaching of literature and language should motivate children to read books and make comparative analysis of movie and book. The author notes that students generally prefer watching film adaptations instead of reading a novel. The author explains the theoretical and aesthetic work of Harry Potter and the Sorcerer's Stone and presents a preparation of the class to discuss relation between film and novel in the most creative manner.

**Key words:** film, novel, art, correlation, education, teaching, Harry Potter and the Sorcerer's Stone, Dragutin Rosandić, Svetlana Beždanov.



Сања НИКОЛИЋ<sup>1</sup>  
Власта ЛИПОВАЦ<sup>2</sup>

## ПРАКТИЧНИ ПОСТУПЦИ И НЕДОСТАЦИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ МИСАОНЕ АКТИВИЗАЦИЈЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

### Резиме:

На почетку школовања веома је важно размотрити питање о односу између обучавања и развијања ученика, јер један од најзначајнијих индикатора ефикасности наставног рада у школама јесте степен мисаоног ангажовања ученика у наставном процесу математике. Поставља се питање којим поступцима се може подстицати развој мисаоних способности на млађем школском узрасту. У васпитању и образовању дјеце посебно велику улогу имају љубав, стрпљење, разумијевање и разиграност. Током наставе математике можемо изградити сигурне темеље само ако ученици заволе предмет, ако их заинтересујемо, развијамо њихове способности, учинимо их осјетљивим за препознавање и рјешење проблема методама које се заснивају на стицању искустава. Овим радом смо управо то и постигли. Дјеца на различитим нивоима развоја учествују у току наставе.

Кључне ријечи: настава математике, учење путем открића, метода открића, мисаоне способности ученика, мисаона активизација.

### Уводна разматрања

Логичке основе – мисаони поступци у настави математике, према проф. др Ненаду Петровићу су: анализа, синтеза, апстракција, конкретизација, упоређивање, аналогија, генерализација, специјализација и интуиција.

- анализа је рашчлањивање објекта истраживања на саставне одредбе
- синтеза је обједињавање важних одредби у нову цјелину

<sup>1</sup>Др Сања Николић, ОШ “Доситеј Обрадовић“ Ириг

<sup>2</sup>Проф. др Власта Липовац, ванредни професор, Универзитет Едуконс, Учитељски факултет, БШСС за васпитаче, Крушевац

- апстракција је издвајање битних карактеристика конкретних појава и креирање идеализованог новог система
- конкретизација је примјена идеализованог система, добијеног апстракцијом на конкретне појаве
- упоређивање је откривање сличности и разлика између појава које проучавамо
- аналогија је мисаони поступак заснован на утврђивању сличности или разлика између појава. Познату позитивну аналогију чине сва утврђена заједничка или слична својства, укупна заједничка својства називамо тоталном позитивном аналогијом, док је тотална негативна аналогија скуп свих оних својстава по којима се разликују. Код аналогије ми полазимо од раније ријешених сличних проблема, да бисмо нашли рјешење конкретног проблема.
- генерализација је мисаони поступак којим се уочена својства елемената неког ужег скупа проширују на најшири скуп елемената са тим својствима.
- специјализацијом вршимо пренешоње својстава свих елемената неког генералног скупа на елементе неког његовог правог подскупа.
- интуиција је мисаони поступак код кога до сазнања не долазимо ни путем искуства, ни размишљањем, већ наслућивањем. Она представља субјективни потенцијал појединца за налажење рјешења, извођење закључака или наслућивање одређеног исхода, ослањајући се на чулне и мисаоне способности поред стеченог сопственог искуства и чини разлику између човјека и „интелигентних“ машина.

Парови анализа и синтеза, апстракција и генерализација, као и конкретизација и специјализација су на неки начин супротни процеси који иду од општег ка појединачном, а затим то појединачно проширујемо на нови скуп појава добијајући нове закључке и рјешења.

Апстракција, генерализација, конкретизација и специјализација су релативно одређене јер оно што је у једном случају конкретно у другом је апстрактно, а оно што је у једном случају специјално у другом може бити генерално и обрнуто.

У процесу мишљења, потребно је прво да се формирају појмови да би се затим користили као средство за манипулацију. Неопходни елементи за формирање појмова су:

1. уочавање и упоређивање одговарајућих предмета или појава (примјери)
2. мисаоно усвајање инваријантних заједничких својстава и одбацивање небитних (шум), на основу чега стварамо одраз у свијести или менталну слику.
3. везивање назива или симбола за појам који се формира.

Математички појмови морају се формирати плански, путем наставног процеса, а самим тим и дефинисати иако се неки појмови не дефинишу (тачка, права, раван...).

Основни принцип у методици дефинисања и формирања математичких појмова је самосталност ученика, подстицање да сами открију, пронађу, опишују и формулишу.

Математичке теорије изграђују се на основу неког система аксиома, тј. полазних ставова за које претпостављамо да су тачне. Теореме су ставови које прихватимо да су тачне тек пошто их докажемо преко аксиома или других доказаних теорема, коришћењем логичких закона. Доказ неке теореме може бити:

1. индуктиван – закључивање од појединачног ка општем
2. дедуктиван – закључивање од општег ка појединачном

На основу анализе праксе и уџбеничке литературе, а са становишта опште признатих претпоставки успешне мисаоне активизације ученика у наставном сазнајном процесу Милан Баковљев истакао је основне недостатке у практичној реализацији:

- да се процес стицања знања заснива првенствено на запамћивању и да се учењерасуђивањем мора сматрати изузетном појавом
- захтјеви за мисаону активизацију праћени су многобројним недостацима, као

што су:

- псеудоактивизација (сугестивна питања и натукнице, ученичко нагађање одговора, „откривање“ назива познатих појмова, „самостално“ дефинисање и формулисање сазнатих законитости и друго)
- фаворизовање крајње непотпуне индукције на основу два-три, а некад и једног случаја
- запостављање дедукције при обради и њена ријетка примјена у фази примјењивања и провјеравања стечених знања
- занемаривање сазнајне функције маште ученика
- игнорисање потребе за интелектуалним осамостаљивањем ученика у сазнајном процесу, без којег нема ни мисаоне активизације (отимање ријечи од ученика, пријевремено саопштавање закључака, одговарање на властита питања, објекатска улога ученика и др.)
- наставна очигледност је схваћена ускоемпиристички, идентификује се са непосредним опажањем (показује се и оно што је ученицима добро познато, а не примјењује се при обради градива недоступног непосредном опажању), инсистира се на очигледности ради очигледности и преовлађује илустративна очигледност
- ријетке проблем-ситуације
- недовољно времена неопходног за мисаону активност ученика и тежи се да ученици све рјешавају у првом покушају тј. да процес



мишљења увијек буде праволинијски

- инсистира се на дисциплини мировања и ћутања, које ученика пасивизирају.

Основни недостаци практичне реализације захтјева за мисаону активизацију ученика у процесу стицања знања своде се на запостављање или погрешно примјењивање најбитнијих претпоставки ове активизације

### **Истраживања примјене открића у процесу стицања знања**

Експериментално испитивање своје концепције методе учења откривањем из српскохрватског језика, математике и познавања природе и друштва (тадашњи називи предмета) у млађим разредима основне школе обавио је Радомир Радовановић. Издиференцирао је захтјеве за учење овом методом, који се састоје у следећем (Радовановић, 1983, стр. 6):

1. Ученици уче циљ учења, који је разложен у тезе и уједно представља план учења
2. Ученици упознају упутства за учење
3. Ученици уче лекције по логичким цјелинама:

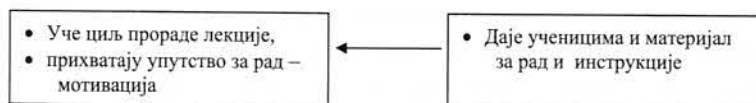
- Кад ученици обраде прву логичку цјелину, учитељ им саопштава одговоре на постављене задатке, а ученици спроводе самооцјењивање (плус за тачан, а минус за нетачан одговор) за ту логичку цјелину
- Ученици исправљају нетачне одговоре у разговору са учитељем до потпуног разјашњења градива прве цјелине.
- На исти начин врши се обрада осталих логичких цјелина

Ученици оцјењују резултате учења цјелокупне лекције утврђивањем и уписивањем у рубрику број тачних и број нетачних одговора, а што чини и учитељ да би систематски пратио напредовање ученика. На крају се изврши синтетички осврт, као посљедња фаза прораде лекције, усмено одговарање на суштинска питања. Коначно, ученицима се дају допунски занимљиви задаци, који освјетљавају дјелове градива и доприносе развоју појединих способности. Ови се задаци раде или на часу или за домаћи задатак ако за њих није било времена. И за ове задатке врши се самооцјењивање, али оцјена не улази у утврђен број бодова.

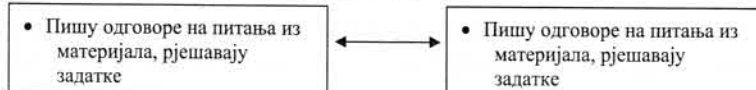
Радовановић је дао пректична упутства за реализацију и своју артикулацију часа по методи учења откривањем у којој стрелице показују правце комуникације.

## АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА УЧЕЊА ПУТЕМ ОТКРИЋА УЧЕНИЦИ НАСТАВНИЦИ

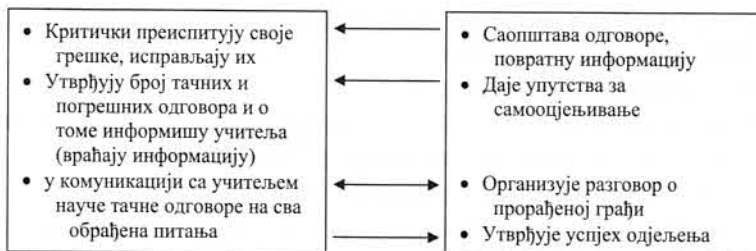
### 1. фаза: Мотивисање и инструкторство ученика за рад



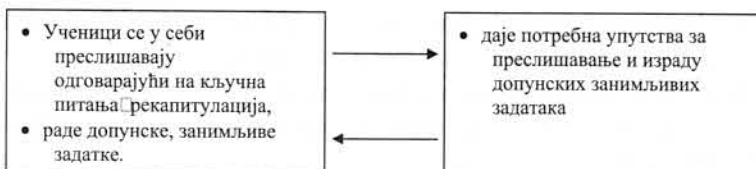
### 2. фаза: Индивидуални, самообразовни, тихи рад



### 3. фаза: Самоисправке и самооцјењивање



### 4. фаза: Самопровјера



Стрелице показују правце комуникације.

Аутор у три књиге нуди наставне јединице по методи учења откривањем у сва четири разреда млађег основношколског узраста, циљеве рада.

Методичке захтјеве и упутства за реализацију. У књигама су дата методичка упутства са материјалом за учење и неких наставних јединица математике млађих разреда основне школе.

Своју концепцију о јединству специјално разрађеног облика индивидуалног рада и методе продуктивног учења, методе учења открића Радовновић је 1975. године испитао у пракси у једанаест градских и сеоских школа на подручју Србије на укупном узорку од 268 ученика. Експериментална провјера спроведена је у 3. разреду основне школе из три наставна предмета (српскохрватског језика, математике и познавања природе и друштва) при

чему је овом методом обрађена једна трећина наставне грађе Резултати овог истраживања показали су квантитативно повећање и квалитативно: побољшање успјеха експерименталних група у односу на контролне групе за 25%.

Радовановић као резултате рада овом методом истиче:

- Више продуктивног индивидуалног рада
- Оспособљавање за рационално учење и самообразовање
- Познавање циља позитивно утиче на мисаону активност, а тиме и на успјех у учењу
- Учење се организује као интеракцијска комуникација између ученика и учитеља, што обезбјеђује повећање партиципације ученичке активности и субјекатски положај ученика у настави
- Повратна информација и ученику и учитељу
- Критичко преиспитивање сопствених одговора на којима је начињена грешка и исправка грешке
- Појачава се мотивација за учење
- Рјешава се проблем преобиља (редунданције) података помоћу питања која се односе на оно што је у лекцији битно
- Концепцију наставне јединице разрадио је тим стручњака, а тежиште учитељевог рада је на остваривању задатака и продубљивање методичких захтјева. Тиме се повећава успјех и квалитет ученичког знања
- Рад је занимљивији, привлачнији, нарочито када се организује такмичење, а што појачава ученичку активност
- Омогућена је примјена других облика наставног рада који се могу засновати на учењу откривањем, као што су партнерски рад или рад у паровима.

Истиче да што је више одредби неког појма то ће више допринијети његовом разумијевању. Најзначајније је да ученици што више сами откривају, јер ће на тај начин најбоље разумијети.

О примјени методе учења откривањем у настави математике аутор, сем напоменутих предности, истиче радно-практичну активност ученика у откривању појединих одлика математичких појмова на основу различитих одредби, које не морају бити само вербалне, већ и радно-практичне.

Без обзира на све потврђене наведене предности учења путем открића Радовановић ову методу не фаворизује као универзалну, која би се могла примијенити при обради целокупне наставне грађе у свим наставним предметима. Сматра да су неки дјелови градива погоднији за обраду традиционалном наставом, као и да се ова метода понекад може реализовати и кроз друге социолошке облике рада ученика.

У вези са самоконтролом и самооцјењивањем неки аутори истичу да њих треба да примјењује и наставник за сагледавање сопственог рада, да саг-

леда и одабере најадекватније секвенце поучавања у својим наставним акцијама и да се одлучи за одговарајућу акцију (Ђорђевић, 1975), као и да ученици треба да оцјењују наставника са аспеката успјешности наставе (како наставник објашњава, како води активност учења, пружа помоћ, његово опште и стручно знање и сл.), особине личности наставника (стрпљивост, добронамјерност, објективност, култура понашања, оцјењивање и сл.) и опште процјењивање наставника. Свакако да је ово оцјењивање наставника могуће од петог разреда, када ученицима предаје више наставника и у могућности су да их пореде. Самооцјењивање наставника треба да је заступљено без обзира на узраст ученика, јер оно представља основу за наредне активности у оним сегментима у којима наставник није задовољан. Велику помоћ у самооцјењивању дају скале за процјењивање, аудио и видео снимци, пријатељска дискусија и сарадња у стручном активу и разредном већу.

Према Кершу из 1962. године у својој студији доказује да учење путем открића утиче на развијање високе мотивације код испитаника. У овој студији су три групе испитаника на три различита начина учили градиво и правила у оквиру њега. Прва група је вођена тако да индивидуално открива правила, другој групи су објашњена правила у оквиру програмиране лекције, а трећој групи нијесу дате никакве инструкције. Најбоље резултате постигла је група која је учила путем открића.

Гање и Браун су вјежбали три групе испитаника да помоћу три различита програма уче путем открића принципе серије бројева. Првој групи испитаника су објашњена правила и затим су рјешавали примјере. Друга група испитаника је сама откривала правила о серији бројева уз помоћ експериментатора, који је давао само одређене наговјештаје испитаницима. Трећа група испитаника је вођена у учењу путем открића. Они су корак по корак, рјешавајући поједине примјере, постепено откривали правила о серији бројева и они су постигли најбоље резултате.

Петар Стојаковић у свом истраживању утврдио је да постоји снажна и позитивна веза између виших и стваралачких облика учења, с једне, и развијених способности учења, унутрашњих мотива учења и истраживачког когнитивног стила, с друге стране. У овом истраживању ученици експерименталне групе су оспособљени за различите стратегије учења, да на стваралачки начин стичу знања, ослобађају се ригидности у мишљењу и постигли су знатно боље резултате у односу на контролну групу, која је знања стицала рецептивним путем и на завршном тесту испољила рутински начин решавања проблема, зависност од контекста и функционалну фиксираност. Успјешност експерименталне групе нарочито је долазило до изражаја на задацима типа:

- откривање нових значења података и проналажење новог значења градива
- састављање и рјешавање задатака на оригиналан начин

- креативна елаборација плана извођења експеримента
- стављање ствари и појава у неуобичајене релације
- постављање и верификовање хипотеза
- употреба откривених идеја на нове и различите начине
- осјетљивост за проблеме

Стојаковић сматра да стваралачки начини учења и стицања знања, као што су трагање и откривање, учење принципа и формирање појмова, рјешавање проблема путем увиђања и други хеуристички поступци могу да прерасту у стил учења ако се ученици у томе вјежбају у свакодневном учењу, ако се процес учења организује као стваралачки акт, чију садржину чине:

- трансформација знања (откривање нових значења садржаја, постављање и рјешавање задатака на оригиналан начин)
- нова интерпретација датих чињеница и произвођење нових информација (селекција и организација битних чињеница и идеја и њихово одвајање од небитних).

Произвођење нових идеја на основу критичког читања текста и критичке анализе презентованих чињеница проналажење удаљених и оригиналних рјешења задатака на основу креативне генерализације.

Стојаковић, такође, истиче питање развоја различитих типова когнитивног стила у процесу школског учења. Резултати истраживања указали су на могућност примјене знања из области законитости сазнајног стила на процесе индивидуализоване наставе и учења, при чему поред знања о учениковим способностима, особинама личности и мотивацији, треба имати и знања о когнитивним стилевима ученика.

Експериментално испитивање утицаја примјене система откривајућег вођења на успјех у настави алгебре виших разреда основне школе реализовао је Славко Кркљуш са основним циљем откривања основних дидактичко-методичких предуслова за конституисање система откривајућег вођења чијом примјеном би се повећао ефекат учења алгебре. При томе, систем откривајућег вођења дефинише као „стандардизовани пут педагошког вођења ученика у стварању оптималних психолошко-педагошких услова за развијање способности учења и што самосталније стацање знања на појединим етапама образовања“, док „идеја учења откривањем претпоставља односе према васпитању и образовању у којима ће учење уопште потпомоћи и омогућити прихватање тих утицаја на личност у стварању, а не у пасивном прилагођавању“.<sup>9</sup>

Аутор истиче несумњиву предност учења откривањем над рецептивним учењем директним и саопштеним у готовим формама. По његовом мишљењу, учење откривањем могуће је на различитим нивоима и у различитим фазама образовања. Методу откривања разматра у тијесној вези са методом учења рјешавањем проблема и њена примјена може бити заснована и на индуктивном и на дедуктивном путу сазнања, али мора бити оправдана педагошким разлозима.

Овим експериментом провјеравана су два система откривајућег вођења. У првом систему (А систему) спроведено је вјежбање асоцијативним механизмима, а у другом систему (Б систему) организована су вјежбања као учење рјешавањем проблема. Резултати су показали да у цјелини неких значајнијих разлика у оствареним ефектима нема и да појединим испитаницима одговара један, а другима други систем откривајућег вођења.

Радивој Квашчев у истраживању „Утицај учења путем открића на развијање способности учења испитаника“ за предмет истраживања узео је идентификовање природе способности учења у оквиру предмета математике, физике, психологије и логике. Испитивао је утицај учења путем открића на развијање способности учења наведених предмета, као и развијање теоријске основе за различите облике стваралачког учења, предикције успјеха ученика у школском учењу, развијање и експериментално верификовање да величина и количина трансфера зависи од степена оригиналности учења, развијање теоријских оквира управљања процесом учења и развијање теоријских модела примене стечених знања у различитим практичним ситуацијама.

Реализован је експеримент са паралелним групама, које су уједначене помоћу статистичке анализе коваријансе и упоређиване на основу интелигенције, нивоа развоја способности учења, нивоа стваралачких способности и успјеха у школском учењу. Испитаници су били 766 ученика из Прве и Друге гимназије у Зрењанину. Експериментална група имала је 399, а контролна 367 испитаника, при чему су одјељења појединих разреда одабрана случајно, а испитаници уједначавањем група.

У експерименталну групу уведен је експериментални фактор: оспособљавање испитаника да уче путем открића, а у контролној групи градиво је обрађивано путем дискусије са испитаницима и у виду сократовског дијалога. Са обје групе реализован је исти фонд часова и на крају експеримента обје групе су рјешавале исте тестове, као и на почетку истраживања. Независна промјенљива, оспособљавање испитаника за учење путем открића, плански је варирана у експерименталној групи и испитано је у којој мјери утиче на развијање способности учења испитаника као зависне промјенљиве. Добијени подаци обрађени су помоћу директне облиминротације и помоћу методе варимакс, а за израчунавање значајности напредовања испитаника у рјешавању тестова способности, интелигенције и тестова креативног рјешавања проблема коришћена је метода коваријансе.

Мјерење способности учења укључивало је:

- Памћење и разумијевање чињеница на различитим нивоима апстрактности и дубине;
- Примјена стечених знања у различитим практичним ситуацијама;
- Стваралачка прерада градива у виду креативнијег уопштавања чи-

њеница које имају различита значења; састављање проблема на основу датих података и рјешавање састављене проблемске ситуације на различите оригиналне начине; развијање малих пројеката истраживања и експеримената на основу датих података.

Испитивање способности учења математике реализовано је кроз тестове интелигенције, тестове стваралачких способности и тестове способности учења математике. Резултати истраживања настали анализом свих матрица факторских структура тестова показали су:

Фактори који су стабилни и јављају се у свим испитивањима у оквиру обје групе су:

- Фактор рјешавања математичких проблема и стваралачке прераде градива математике;
- Фактор опште интелигенције;
- Фактор резоновања и рјешавања проблема;
- Фактор имагинативног рјешавања проблемске ситуације;
- Фактор методолошке оригиналности и флексибилности;
- Фактор математичког резоновања.

Нешто слабије су дефинисани фактори:

- Елаборације;
- Осјетљивости за проблеме;
- Вербални;
- Нумерички фактор.

Под утицајем вјежбања у учењу путем открића у експерименталној групи, у односу на контролну, дошло је до промјена у факторској структури тестова способности, односно, сем наведених стабилнији су и фактори:

- Фактор методолошке оригиналности и флексибилности;
- Фактор осјетљивости за проблеме;
- Фактор имагинативног рјешавања проблема.

Стабилност ових фактора указује да је код испитаника у експерименталној групи дошло до веће диференцијације стваралачких способности, односно, да су се под утицајем учења путем открића интензивније диференцирале способности испитаника у експерименталној групи. Овај резултат је у складу (према Р. Квашчеву, 1980, стр. 348) са Фергусоновом теоријом диференцијалног трансфера.

У резултатима свих девет тестова за мјерење способности учења математике испитаници експерименталне групе су имали боље резултате у односу на испитанике контролне групе.

Узрок значајнијег напредовања испитаника експерименталне групе у рјешавању тестова за мјерење способности учења математике је у теоријски развијеном систему учења путем открића. У учењу путем открића испитаници експерименталне групе су оспособљавани да:

- Развију нове идеје и употребе их на различите начине и у различитим ситуацијама;
- Састављају различите и оригиналне проблеме;
- Откривају нове поступке и оригиналне начине рјешавања задатака;
- Креативније уопштавају податке;
- Откривају и формулишу правила и принципе;
- Трансформишу знање;
- Откривају нова значења података;
- Развијају мале пројекте истраживања и проналазе могућности за креативну примјену информација и знања у различитим практичним ситуацијама.

Сем ових конкретних активности испитаника у току учења путем открића су и сљедећи процеси:

- Вербално схватање и сагледавање проблемске ситуације као шире цјелине;
- Реорганизација и прегруписавање података;
- Креативна генерализација у повезивању различитих и по значењу супротних чињеница и концепција;
- Усмјереност ка откривању нових рјешења проблема;
- Извођење и релација на основу датих идеја;
- Асоцирање идеја на неуобичајен начин;
- Проналажење нових поступака и операција који превазилазе раније постојећи репертоар понашања личности;
- Конструисање и стварање новог средства рјешења.

Истраживање је показало да сви тестови за мјерење способности учења математике чине садржину два фактора учења математике, а њих опет чине наведени ментални процеси. Ти фактори су:

Рјешавање математичких проблема и стваралачка прерада градива математике

Ментални процеси који доминирају у оквиру овог фактора су:

- Проналажење оригиналних начина рјешавања математичких задатака;
- Имагинативније рјешавање задатака, откривање необичних и фантастичних рјешења;
- Флексибилност мишљења, откривање алтернативних метода рјешавања проблема, од којих су нека духовитија, математички цијелисходнија и оригинална;



- Развијање оригиналних модела примјене градива у различитим практичним ситуацијама.

## 2. Способност математичког резоновања

Ментални процеси који доминирају су:

- Индуктивно и дедуктивно уопштавање на градиву математике;
- Критичко мишљење (процјена вриједности метода рјешавања, јачине аргумената у току рјешавања, опште закључивање, доказивање, постављање хипотеза и њихово развијање);
- Формализација градива математике;
- Манипулисање симболима и уравнотеживање математичких структура

Истраживачи су открили (Квашчев, 1980) да су сљедеће операције главне компоненте математичког мишљења:

1. Класе (класификација, дијељење материјала на групе са једнаким карактеристикама)
2. Поредак или ред (развијање поретка унутар група, који садржи карактеристике тих група)
3. Складност (успостављање складних односа међу члановима различитих група)
4. Промјенљивост

Шема математичког мишљења има четири компоненте: просторну, логичку, бројну и симболичку.

Просторна компонента има сљедећу садржину: схватање фигура у простору; памћење просторних слика, просторно представљање; просторна апстракција; схватање и откривање веза и односа код просторних објеката.

Логичка компонента има сљедећу садржину: образовање појмова; схватање, запамћивање и самостално откривање општих појмовних веза; самостално извођење закључака и доказа по правилима формалне логике.

Бројчана компонента има сљедећу садржину: образовање бројних представа, памћење бројева и њихових рјешења.

Симболичка компонента има сљедећу садржину: схватање симбола, запамћивање симбола и оперисање симболима.

Анализа интроспективних протокола испитаника у току рјешавања математичких проблема указује на сљедеће особености учења математике од стране испитаника:

- Логичност и самосталност мишљења, самосталност у доказивању и закључивању;
- Проналажење, разумијевање и схватање на неколико нивоа апстракт-

- ности у току рјешавања математичких проблема;
- Уопштавање, анализа и синтеза математичких података;
- Прелажење са правог на обратан ток мишљења;
- Апстраховање и развијено математичко памћење;
- Флексибилност мишљења, тј. брзо прелажење с једног аспекта разматрања задатка на други, проналажење различитих путева рјешавања истих задатака;
- Прелажење од појединачног ка општем;
- Математичко замишљање и фантазија;
- Комбинаторне способности;
- Схватање основне идеје, шеме и комбинације;
- Конструисање опште математичке шеме рјешавања задатака и склоност за произвођење формалних операција по одређеним правилима.

### **Искуства школа у свијету у којима је примијењено учење путем открића**

Истраживања након којих је дошло до практичне примјене и побољшања квалитета наставе имамо у Унапређеној школи у Мериленду. Наставничко вијеће Унапређене школе у Мериленду покренуло је 1998. године пројекат „Better“ (Бољи) у оквиру задатака за промовисање успјешније наставе. Пројекат Better (Building Effective Teaching Through Educational Research), што значи развој успјешног учења кроз образовна истраживања, руковођен је трима основним циљевима:

1. Упознавање са текућим истраживањима о успјешној настави
2. Синтеза ових истраживања у нетеоретски резиме
3. Директно просљеђивање информација стручњацима

Специјалисти из Наставничког вијећа школе у сарадњи са стручњацима, израдили су обухватне прегледе литературе и саставили синтезу програма из сваке области појединачно. Добијене информације из овог пројекта публиковане су и уграђене у електронску базу података као дио оквира Наставничког вијећа, из којег издвајамо „знање је моћ. Наставници су професионалци, и као такви треба да се ангажују око осмишљавања активности базираних на образложењима и да их надгледају све до постизања жељених резултата“. Информације у публикацији и у електронској бази осмишљене су као извор помоћи наставницима у проширењу и освјежавању репертоара наставних стратегија, увођењу наставних планова и доношењу одлука.

#### **1. Изводи о методама рада**

Закључак: За неког наставника можемо рећи да је успјешан ако су његове наставне методе прилагођене индивидуалним потребама ученика.

Извори: „Приступи учењу треба пре да служе да упуте ученике у про-

цес учења, него да им преносе информације које они треба да запамте“ из документа „Курикулум и вредновање стандарда наставе математике у школама“.

### **2.Изводи из истраживања о примјени методе открића:**

Закључак: „Наставници који користе технику (методу рада) открића, који од ученика траже да праве уопштавања, препознају структуре и везе, упућују их на друштвени значај математике, код својих ученика развијају дугорочно памћење, јер граде интелектуалне темеље и обрасце којима ће се моћи служити и у обради нових тема“.

Образложење: наставници који су успјешнији у свом раду користе велики број стратегија и метода. „Лошији“ наставници сваког дана раде по истој шеми часа, а бољи наставници се труде да унесу новине у свом приступу лекцијама.

Извори: Lancom, A. у својој књизи „Потешкоће у учењу математике“ наводи да вјежбе у којима ученици треба да упоређују идентичне и неидентичне слике и групишу и прегрупишу објекте према различитим особинама, појачавају код њих смисао за индивидуално истраживање, пошто на тај начин врше учење путем открића о начинима описивања и класификовања објеката.

Извор из документа „Курикулум и вредновање стандарда наставе математике у школама“ (Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics): „...учење математике требало би да код ученика развија правилно расуђивање, тако да они могу да користе својствено изграђене обрасце, везе, базе података при анализи свих ситуација у којима се тражи математички начин мишљења“.

### **3.Изводи о начину мисаоног ангажовања ученика**

Закључци: наставници који се у свом раду користе методом рјешавања проблема, тако да често постављају питања, позивају се на проблемске ситуације и подстичу ученике да мисле својом главом, унапређују учење тако што боље разумијевају проблем, планирају стратегије како да дођу до рјешења и добијају исправне резултате свога рада.

Образложење: данас је нагласак помјерен са онога који рјешава проблем и са питања какве проблеме треба користити на то како научити ученике да те проблеме решавају. Подучавајући их стратегијама у решавању проблема уједно повећавамо и њихове успјешне резултате у рјешавању задатака.

Разлике код успјешних и мање успјешних наставника:

- Успјешни наставници чешће постављају питања, док мање успјешни једноставно демонстрирају пут до рјешења;
- Успјешни наставници користе се обиљем проблемских ситуација,

док се други користе само задацима из књиге;

- Успјешни наставници дају додатне напомене код исправљања грешака, а други то не чине;
- Успјешни наставници често подстичу ученике да мисле својом главом, док мање успјешни одраде већи део посла за њих, укључујући и рјешавање проблема.

Извори: документ „Курикулум и вредновање стандарда наставе математике у школама“: „Решавање проблема је процес путем којег ученици могу да схвате моћ и корист математике у свету који их окружује. Он обезбеђује доследан контекст за учење и примену математике“.

Национални савјет наставника математике (1987): „Радна скица курикулума и процена математичког стандарда у школама“ у којем се истиче да рјешавање проблема треба да је један од видова поучавања математике. Приступ у којем се користе питања попут: „Како бисмо могли да ријешимо овај задатак?“ и „Шта мислите који је начин да дођемо до рјешења?“, претвара ученика у истраживача математичких идеја. Дјеца треба да резвијају читав дијапазон приступа у рјешавању проблема, а наставници да их кроз глуму, прављење скица, тражење образаца и табеларне прегледе воде ка бољим резултатима и уче већој слободи у рјешавању проблема. Истраживање је утврдило да су дискусије о природи проблема, о стратегијама које се користе у рјешавању проблема и разлози зашто је проблем ријешен баш на овај, а не на онај начин од велике користи. Дјеци је важније да знају зашто је неки приступ бољи од другог, а не само да знају како се рјешава проблем. На тај начин приступају рјешавању проблема с разумијевањем. Друштво више не смије дозволити да математика буде сматрана предметом који је намијењен привилегованој мањини, као област која се састоји само од аритметичких вјештина. Ученици је морају прихватити као начин размишљања, комуникације и анализирања и рјешавања проблема.

Наглашена је потреба за упутствима која ће се давати ученицима у циљу унапређивања њихових способности за рјешавање задатака и вјештана расуђивања – препорука је Националног савјета наставника математике и текућих истраживања спроведених на ученицима математике. Ученици могу проводити исувише времена вјежбајући и понављајући. Међутим, они треба више времена да посвете истраживању веза између математичких идеја и да стекну више искустава рјешавајући проблеме у низу конкретних ситуација.

### **Закључна разматрања**

Наставници који својим упутствима ученике укључују у рад подстичу их на учење, јер што више времена ученици проводе на задацима, боље ће и научити математику.

Образложење: успјешни наставници користе много начина за активно ангажовање ученика у настави математике. Они више пажње посвећују циљевима лекције, више времена проводе у представљању садржаја и дискусијама са ученицима, а од ученика мање захтијевају да сједе и слушају. Они чешће дају домаће задатке, заинтересовани су за постигнуте резултате ученика у свим школским активностима, подстичу ученике, неадекватно понашање ученика своде на најмању могућу мјеру, користе успјешније прелазе из једне области у другу, дају мање нејасних термина и више битних примјера.

Извори: Lindkvist, M. M. (1980) у свом дјелу „Изабране теме у математичком образовању“ истиче да су Gud i Grouvz 1979. године утврдили да је количина ангажованог времена или тзв. времена које ученици проводе на задатку, под чим се подразумијева обрада информација, слушање, манипулација, цртање, размишљање, у позитивној корелацији са количином научног. О томе свједоче боље оцјене, боље памћење градива током љета и позитиван став према школи.

Fiser, Merlijev i Filbi дошли су до сличних закључака утврдивши да је код ученика који су више времена проводили радећи математику проценат грешке испод 20% и да они имају боље резултате на крају школске године.

Rouv је истакао да је вријеме чекања на учеников одговор кратко и да наставник треба да остави вријеме за размишљање, што ће допринијети већем самопоуздању ученика и мањем броју нетачних одговора и збуњености ученика. Наставне методе морају бити интерактивне и омогућавати двострану комуникацију која ће имати за циљ да код ученика развија интуитивно мишљење и да га подстиче на самостално рјешавање проблемских ситуација и долажења до сазнања.

Циљ овог истраживања није прописивање неког одређеног начина на који би требало да се одржава настава или да се нека метода прогласи најбољом. Његов задатак је да постане водич за наставнике како да осмисле циљеве своје наставе, да продру у природу и потребе својих ученика, у свој лични стил предавања и да дођу до свих доступних наставних извора. Примјена ових сазнања имаће резултата у успјешнијем извођењу наставе и бољем учењу градива.

## Литература

- Ђорђевић, Ј., Б. Ђорђевић (2009): *«Традиционална и савремена критика школе»*. Зборник радова, Будућа школа, Српска академија образовања, Београд, стр. 94–111.
- Кркљуш, С. (1977): *Учење у настави откривањем*, Раднички универзитет „Радивој Ђирпанов“ Нови Сад стр. 46.
- Марковић, Ђ. (2008). *Нови погледи на методику наставе математике*, Макарије, Подгорица.
- Марковић, Ђ. (2012). *Каква је то методика наставе математике потребна школи 21. века?* *Васпитање и образовање* 3, Подгорица стр. 100-104.
- Николић, С. (2009). *Интерактивно учење у почетној настави математике путем открића* (магистарски рад), Сомбор.
- Николић, С. (2016). *Метода самоспознајне полиформне хеуристике у настави математике (докторска дисертација)*, Нови Пазар.
- Радовановић, Р. (1983): *Учење откривањем 1,2 и 3 књига*, Дечије новине, Горњи Милановац и Просветни преглед, Београд..
- Рот, Н. (1981): *Основи социјалне психологије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд. Стр. 70-106.
- Стипанић, Е. (1974): *Математичко и марксистичко образовање*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 16-25.

## PRACTICAL PROCEDURES AND GAPS IN COGNITIVE ACTIVATION OF STUDENTS IN MATH TEACHING

### Abstract:

In the beginning of schooling it is crucial to discuss the issue of training and development of a student, because one of the most significant indicators of teaching effectiveness in schools is the level of students' cognitive engagement in mathematics teaching. The question is what can we do to encourage development of cognitive abilities with students at an early school age. The importance of love, patience, understanding and playfulness is a recipe for any good school. During mathematics teaching we can build solid foundations that will help students to love the subject, become interested in math teaching, develop their competences, become sensitive for recognising and problem solving using methods based on acquired experiences. We believe this paper helped us to achieve such goals so that children at different levels take part in teaching.

**Keywords:** mathematics teaching, learning through discovery, methods of discovery, cognitive abilities of students, cognitive acquisition.



Sabina ČIVOVIĆ<sup>1</sup>  
Tanja RADUNOVIĆ<sup>2</sup>

## ZNAČAJ RAZVOJA KREATIVNOSTI U NASTAVNOM PROCESU

### Rezime:

S obzirom na akcenat koji se stavlja na savremenu nastavu, a ona podrazumijeva aktivno učešće učenika i nastavnika kao medijatora, u ovom radu ćemo ukazati na značaj razvoja kreativnosti učenika u nastavnom procesu. Dat je istorijski osvrt na razvitak stvaralačkog mišljenja. Rad se bavi i opisivanjem osobina kreativne ličnosti, kao i preduslovima koje treba da ispuni nastavnik da bi bio kreativan. Takođe, iznijeli smo stav da školski uspjeh učenika nije uvijek u korelaciji s kreativnošću. Osvrnuli smo se i na metode koje podstiču kreativnost učenika, a na praktičnom primjeru pokazali mogućnosti njihove primjene.

**Ključne riječi:** kreativnost, nastavnik, učenik, stvaranje novih ideja, nastavni proces

### Uvod

Uzevši u obzir da je za svaku djelatnost bitna sposobnost iznalaženja novih rješenja za neki problem, izbjegavajući stereotipe i šablone, neophodan preduslov je kreativnost iz koje proizlazi razvoj stvaralačkog mišljenja.

---

<sup>1</sup>Sabina Čivović, profesor razredne nastave u Osnovnoj školi „ Polica” – Berane

<sup>2</sup>Tanja Radunović, profesor crnogorskog – srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u Osnovnoj školi „ Donja Ržanica” – Berane



Iako je termin kreativnost novijeg datuma, potvrdu ovog stvaralačkog postupka nalazimo čak i kod starih Grka i Rimljana, u njihovoj arhitekturi, književnosti, muzici, otkrićima. Dalje kroz istoriju, u hrišćanstvu, stvaralačka inventivnost nije pripisivana čovjeku, već smatrana djelom Božijim. To gledište održavalo se vjekovima, sve do modernog doba. Humanizam i renesansa promijenile su način mišljenja ljudi, tim su se preporodile nauka i umjetnost, a do potpunog oslobađanja od autoriteta crkve dolazi u doba racionalizma, kada se čovjek oslobađa feudalnih i idejnih okova i okreće se razumu (racio). Burni XIX vijek, osim mnoštva društvenih i političkih promjena, donosi najznačajnije izume i otkrića čovječanstva. Za njih je zaslužna upravo ljudska kreativnost, pa je tada došlo vrijeme da se ona i definiše i kao takva proučava.

Rani teorijski prikaz ove oblasti dali su Graham Valas i Maks Verthajmer. Ovom problematikom su se bavili i priznati matematičari i naučnici kao što su Herman fon Helmhoc i Henri Poankare, ali je J. P. Gilford začetnik naučnog razmatranja pojma kreativnosti. Zahvaljujući njemu i Američkom društvu psihologa naučni pristup konceptu kreativnosti i prvi pokušaji mjerenja psihometrijskim testovima privukli su veliku pažnju.

Od početne pretpostavke da je kreativnost urođena osobina, odnosno talenat koji posjeduju samo odabrani, došlo se do zaključka da se ona može razvijati i podsticati od najranijeg životnog doba. Veoma značajan faktor razvoja ove osobine kod djeteta ima vaspitno-obrazovni proces, a pretpostavka razvoja kreativnosti učenika je kreativnost nastavnika.

### **1. Osobine kreativne ličnosti**

„Kreativnost je sposobnost da se nađu nova rješenja za jedan problem ili umjetnički izraz. Pojedinaac traži nova, neočekivana, neobična i duhovita rješenja problema koja odstupaju od ustaljenih stereotipa i šablona... Kreativni stavovi utiču na razvijanje sposobnosti stvaralačkog mišljenja.“<sup>3</sup> Kreativnost se može opisati i kao: intuicija, imaginacija, inovacija, istraživačko mišljenje, originalne misli itd.

Kreativna osoba ima ove intelektualne sposobnosti:

1. Senzibilnost, to jest osjetljivost za novo.
2. Fluidnost ideja – proizvodnja velikog broja različitih odgovora.
3. Fleksibilnost, to jest prilagodljivost.
4. Stvaralačka fantazija, sposobnost odvajanja od stvarnosti.
5. Originalnost, to jest stvaranje drugačijih ideja i rješenja.
6. Kreativna diferencijacija, sposobnost zapažanja različitosti naizgled istog.
7. Sinteza, sposobnost povezivanja u jednu cjelinu.
8. Sposobnost prihvatanja novih iskustava i saznanja.

---

<sup>3</sup>Damjanović, R. (2006): Leksikon, „Zavod za udzbenike i nastavna sredstva“, Podgorica.

9. Kreativna percepcija, opažanja na nov način.
10. Tolerancija neodređenosti, nejasnoće i neizvjesnosti do stvaranja nove kreacije.
11. Kritičnost – sposobnost procjenjivanja vrijednosti više rješenja za jedan problem.<sup>4</sup>

Posjedujući ove sposobnosti ili neke od njih, kreativna osoba stvara veliki broj originalnih ideja i sprovodi ih u djelo. Te sposobnosti su preduslov i pretpostavka da nastavnik u vaspitno-obrazovnom procesu ne guši, već podstiče kreativnost svojih učenika. Takođe, pomenute osobine, nastavnik mora razvijati i kod svojih učenika u cilju primjene stečenih znanja u rješavanju novih problema u svome životu, radu i učenju.

## **2. Postupci za razvijanje kreativnosti učenika**

Većina predmeta koji nam danas olakšavaju život ne bi postojala da nije bilo kreativnih ljudi koji nijesu prihvatili ustaljeno mišljenje da pitanje ima samo jedan odgovor, već su tragali za novim. Škole koje prihvate ovo načelo, i nastavnici koji svoj rad zasnivaju na razvoju kreativnih vještina, osposobiće učenike da svoju kreativnost mogu iskoristiti u rješavanju svakodnevnih problema i poslovnih zadataka u budućnosti.

Nastavnik koji njeguje kreativnost nikada neće reći učeniku da je njegova ideja nerealna i neostvariva. Umjesto toga, podstaknuće učenika na preuzimanje rizika ili na adekvatan način uputiti na pronalaženje prihvatljivijeg rješenja. Učenika možemo podržati komentarima tipa: „To je odlična ideja“, „Kako ti mogu pomoći da to uradiš“, „Sviđa mi se to“, „Pokažimo to svima“ i sl.

Postoji veliki broj postupaka za podsticanje kreativnosti učenika. Nije svaku od njih moguće uvijek primijeniti u učionici. Izbor metode zavisi od mnogo faktora, među kojima je najznačajniji nastavni sadržaj. Navešćemo neke od njih:<sup>5</sup>

- Slučajni pojmovi je tehnika koja se koristi za razvoj divergentnog mišljenja. Funkcioniše na sljedeći način: Učenik između većeg broja pripremljenih kartica s riječima ili slikama, slučajnim odabirom izvlači jednu. Zatim se zapisuju sve asocijacije na odabranu riječ, a onda se upoređuje kakve veze imaju s vašom zadatom temom. U većini slučajeva odabrana riječ stimuliše ideje koje su u vezi s temom koju obrađuju.
- Oluja ideja (Brainstorming) je prikupljanje ideja u grupi po principu asocijacija na zadati pojam, bez prethodnog razmišljanja. Prihvataju se i bilježe sve ideje, učenici se ohrabruju da nadograđuju odgovore svojih drugova, podstiču se čak i ideje koje naizgled nemaju veze s temom.

---

<sup>4</sup>Danić, M. (1998): Tehnologija učenja i nastave, „Tehnički fakultet Mihajlo Pupin“, Zrenjanin.

<sup>5</sup>Prema Bogbaru, (2010) „Škola koja razvija kreativnost“, <https://www.scribd.com/document/57919633/Skola-Koja-Razvija-Kreativnost>

- Tehnika Šest šešira podrazumijeva podjelu mišljenja na šest različitih načina (prikazani šeširima u različitim bojama). Promjenom šešira mijenjamo način razmišljanja: prvi šešir – prikupljanje informacija, drugi šešir – razmišljanje na osnovu intuicije (zašto nam se nešto sviđa ili ne sviđa), treći šešir – upozorava na rizik, četvrti šešir – daje optimizam (pronalaži sve što je pozitivno), peti šešir – kreativni šešir (namijenjen planiranju i stvaranju novih ideja), šesti šešir – razmatranje procesa mišljenja (može se koristiti i na početku i na kraju rasprave). Ta tehnika podstiče saradnju i timski rad, pomaže u rješavanju problema i donošenju odluka.
- Provokacije je kreativna tehnika koja počinje neobičnom izjavom koja u sadašnjoj situaciji nije istinita. Ova tehnika podstiče originalnost i razmišljanje izvan ustaljenih obrazaca.
- Humor je metoda koja podstiče kreativnost učenika u opuštenom okruženju i pogodna je jer se može primijeniti u bilo kojoj situaciji što može dovesti do neobičnih rješenja.

### **3.Odnos uspjeha učenika i kreativnosti**

U prethodnom odjeljku iznijeli smo stav da veliki značaj u razvoju kreativnosti učenika ima nastavnik, odnosno vaspitno-obrazovni proces, ali analizom školskog uspjeha istaknutih stvaralaca, došli smo do saznanja da njihov prosječan školski uspjeh nije nagovještavao kasnija velika kreativna ostvarenja.

Postoji više razloga što školski uspjeh i kreativnost nijesu uvijek povezani:

1. Stav nastavnika da ocjenjuju učenike na osnovu njihovog školskog uspjeha, a pritom ne prepoznaju kreativnost.
2. Neke osobine kreativnih učenika (odudaranje od zajednice, nezavisnost u donošenju odluka, neprihvatanje kritika drugih, samodovoljnost) često dovode do toga da nijesu omiljeni kod vršnjaka, pa i nastavnika, što može dovesti do neuspjeha u školi.
3. Do loših ocjena kreativnih učenika može dovesti i raskorak između školskih i njihovih ličnih potreba i interesa.
4. Neprilagođenost i savladavanje kreativnih potreba mogu dovesti do stvaranja pogrešne slike o sebi, što kao proizvod ima probleme u učenju, ali i ponašanju.
5. Na neslaganje između školskog uspjeha i kreativnosti utiče i atmosfera u razredu koja ne dozvoljava rješavanje problema na više načina.

U nastavnom procesu veoma je važno da nastavnik ima sposobnost prepoznavanja kreativnosti učenika, koja se može kriti iza loših ocjena i neprilagođenog ponašanja.

---

<sup>6</sup>Prema: B. Đorđević, „Individualizacija vaspitanja darovitih“, Prosveta, Beograd, 1979.

#### 4. Kreativni nastavnik – kreativan učenik

„Pedagoška osposobljenost nastavnika može se posmatrati s tri aspekta: 1) osobine nastavnika kao ličnosti; 2) stručno i profesionalno znanje i 3) spretnost i organizaciono-komunikativna sposobnost nastavnika.“<sup>7</sup> Jedna od važnih osobina nastavnika svakako je kreativnost. Kreativni nastavnik stvara kreativnu atmosferu što za proizvod – rezultat ima kreativne učenike. Iako ograničen trajanjem časa, a često i nastavnim planom i programom koji ne dozvoljava uvijek improvizacije, nastavnik treba da stvara pedagoške situacije kojima će podsticati kreativnost. Veliku pomoć mogu mu pružiti savremena tehnička sredstva koja razbijaju monotoniju i povećavaju njegovu kreativnu ulogu u toku nastavnog procesa.

Kreativnost je, na neki način, moć kombinovanja svojih znanja sa sposobnostima svojih učenika, mogućnostima svoje škole, potrebama okruženja. Kreativni nastavnik je posvećen nastavnik, jer kad se posvetimo nekoj temi ili problemu doći ćemo do rješenja, a na taj način utičemo i na svoje učenike da i oni na isti način pristupaju temama i idejama.

Postoji čitav niz metodičkih postupaka koji podstiču i i razvijaju kreativnost, a neke od njih ćemo predstaviti u praktičnom dijelu ovog rada. Osim kreativnosti koju treba da posjeduje kao osobinu ličnosti, važno je da budući nastavnik već na fakultetu ovlada ovim postupcima kako bi ih mogao koristiti u svojoj budućoj praksi.

#### Praktična primjena kreativnih tehnika

##### 1. čas

Prvi čas je započet tehnikom *Oluja ideja* gdje su učenici u paru zapisivali asocijacije na zadati pojam „bajka“. Najčešće spomenute su: „Ružno pače“, „Mala sirena“, „Princeza na zrnu graška“, „Crvenkapa“, „Pepeljuga“, „Uspavana ljepotica“, „Tri praseta“, nestvarno, vile, čarobnjaci, kraljica... Kada navedu neke od bajki Hansa Kristijana Andersena upoznaćemo ih sa njegovom biografijom putem video zapisa (Power Point Presentation).

Nakon odgledanog video zapisa učenici su se prisjetili njegovih djela s kojima su se upoznali ranije. Iznosili su svoje utiske.

Usljedilo je interpretativno čitanje teksta „Djevojčica sa šibicama“ H.K. Andersena, tokom kojeg je mašta učenika podsticana kreativnom tehnikom Čitanje s predviđanjem, gdje su učenici imali utisak da zaista učestvuju u radnji bajke, pokušavajući predvidjeti šta će se dalje događati. Neizvjesnost daljih događanja u bajci motivisala je učenike na pažljivo praćenje teksta i aktivno učešće u nastavi. Nakon čitanja uslijedilo je saopštavanje utisaka i raspoloženja učenika.

<sup>7</sup>Radovan Damjanović, „Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza“, ZUNS, Podgorica, 2006.

## 2. čas

Na početku drugog časa učenici su podijeljeni u četiri grupe, od kojih je svaka dobila poseban zadatak u kojem je imala mogućnost da se kreativno izrazi.

Prva grupa je imala zadatak da izradi sociogram, tj. da slikovito prikaže odnose među likovima u djelu, koristeći simbole, linije, boje, riječi ili rečenice. Učenici su likove slikovito prikazali različitim simbolima (djevojčica – tužan lik, otac – namršten lik, baka – nježna, blaga). Odnose između likova su označili an-lajkovima/lajkovima.

Druga grupa je imala zadatak da u tekstu pronade kontraste (suprotstavljene) slike. (Npr. za sliku „... ulicom se širio miris gušćijeg pečenja...“ pronalaze suprotnu sliku „... gladna i jadna lutala je dalje...“).

Treća grupa imala je zadatak da uz pomoć kreativne tehnike Pisanje pisma jednom od likova iz djela ili autoru djela, skrene pažnju na poruku djela (Svi ljudi su jednaki i imaju ista prava na miran i srećan život; sva djeca treba da se osjećaju voljeno i zaštićeno u svojim porodicama).

Četvrta grupa je uz pomoć tehnike Vođena fantazija otputovala u zaleđenu ulicu, pomogla djevojčici sa šibicama i na taj način izmijenili kraj priče. Pri povratku u školske klupe učenici su pismeno izrazili svoj doživljaj.

Usljedila je prezentacija radova i analiza tih radova.

Nakon ova dva časa učenicima su podijeljeni evalacioni listići kako bi se provjerilo njihovo zadovoljstvo i želja za daljim radom uz pomoć kreativnih tehnika.

## ZAKLJUČAK

Uz pomoć intelektualnih sposobnosti, kao što su senzibilnost, originalnost, fleksibilnost, stvaralačka fantazija, kritičnost itd., kreativna osoba dolazi do novih ideja i realizuje ih. Kreativni nastavnik ove sposobnosti razvija kod učenika, podstiče ih i usmjerava ga da ih koristi, kako u učenju, tako i u svakodnevnim životnim situacijama.

Upotreba različitih postupaka za podsticanje kreativnosti učenika od velikog je značaja u nastavnom procesu. Kreativni nastavnik je onaj koji zna da iskoristi sve faktore koji utiču na razvoj kreativnosti (svoje sposobnosti, sposobnosti učenika, mogućnosti škole, potrebe okruženja) i na taj način usmjeri učenike ka iznalaženju novih rješenja za neki problem.

Početo gledište da se kreativnost dobija ili ne dobija rođenjem, ne možemo prihvatiti i mislimo da se ova sposobnost razvija kod djece od ranog djetinjstva, pri čemu značajnu ulogu ima nastavnik i nastavni proces.

## LITERATURA

1. Bognar, L., (2010) „Škola koja razvija kreativnost“, <https://www.scribd.com/document/57919633/Skola-Koja-Razvija-Kreativnost> (posjećeno decembar 2016.)
2. Damjanović, R., (2005) Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica.
3. Danilović, M., (1998) Tehnologija učenja i nastave, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin, Zrenjanin.
4. Đorđević, B., (1979) Individualizacija vaspitanja darovitih, Prosveta, Beograd.

## IMPORTANCE OF CREATIVITY IN THE CLASSROOM

### **Abstract:**

Active participation of students and teachers as mediators in modern teaching is in the focus of this paper. History background of the development of creative thinking has been given in the paper. It also describes traits of creative person as well as preconditions to be fulfilled to enable teacher's creativity. Student's learning attainments are often not in correlation with their creativity. Methods for encouraging student's creativity have been presented in the paper including examples of student's creativity and their practical application.

**Keywords:** creativity, teacher, student, creation of new ideas, teaching process.



Slaven DRAGAŠ<sup>1</sup>  
Ante ŠUŠNJARA<sup>2</sup>

## OBUČAVANJE I UVJEŽBAVANJE DJECE OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA U NOGOMETU

### Rezime:

Metodički ispravan rad s mladim uzrasnim kategorijama nogometaša uveliko utječe na vrhunske rezultate u nogometnoj igri. Pri ispravnoj metodi rada u mladim uzrasnim kategorijama treninzi pozitivno utječu, kako na anatomsko-fiziološke promjene, tako i na cjelokupan razvitak osobnosti mladog sportaša. Pritom je iznimno važna uloga motoričkih programa i ponavljanje vježbi. U ovom radu objašnjavaju se temeljni metodološki postupci i daju se savjeti za metodički ispravan rad s mladim uzrasnim kategorijama nogometaša.

Ključne riječi: rad s mladim uzrasnim kategorijama nogometaša, metodika, ponavljanje.

### 1.UVOD

Postoji više vrsta rada s mladim nogometašima koje imaju utjecaj na vrhunske rezultate u nogometnoj igri i to: zdravstveno-obrazovni, rekreacijsko-zabavni, amaterski, školsko-natjecateljski pa sve do vrhunskog stvaralaštva. Rad sa mladim uzrasnim kategorijama je posebna vrsta rada, koja se odvija u izrazito osjetljivoj dobi mladih nogometaša i traje do konačnog formiranja cjelokupne osobnosti.

---

<sup>1</sup>Slaven Dragaš, prof.,v.pred. , Veleučilište „Marko Marulić“ u Kninu,

<sup>2</sup>Ante Šušnjara, student, Veleučilište „Marko Marulić“ u Kninu



Nogomet je danas jedna od najmasovnijih sportskih grana. Suvremeni model nogometne igre, tehničko-taktička svojstva, specifične motoričke predispozicije, kreativnost, hrabrost, plemenitost, a prije svega red, rad i disciplina, trebali bi biti nadahnuće u školama i sportskim klubovima. Vrhunski nogomet temelji se na kvalitetnom trenažnom procesu „čija je bit u razumijevanju motoričkih procesa učenja“<sup>3</sup> (Fishman and Oxedine, 1993: 11)

Programiranje stručno-pedagoškog rada s mlađim uzrasnim kategorijama nogometaša može se realizirati putem dugoročnog programiranja te putem operativnog kratkoročnog programiranja.

U konačnici, treba naglasiti važnost rada s kvalificiranim trenerima, koji razumiju aspekte senzibilne faze razvitka djeteta. O tome Wein (2007: 2) kaže,

„Nedostatak visoko-kvalificiranih trenera znači da su mladi nogometaši u svojim školama i klubovima izloženi nestručnoj obuci. U većini slučajeva, djecu obučavaju na isti način kao odrasle, ne vodeći računa o razvojnim fazama mladih nogometaša tijekom vremena. Nestručne i riskantne metode pojedinih trenera uvelike negativno utječu na kvalitetu obuke mladih nogometaša.“<sup>4</sup>

## **2. ANATOMSKO-FIZIOLOŠKE OSOBINE MLADIH NOGOMETAŠA**

Vodeću ulogu u razvoju funkcija organizma ima CNS (engl. Central Nervous System/ središnji živčani sustav). Anatomske razvoj živčanog sustava skoro se u potpunosti završava početkom puberteta. Sinkronizacija funkcije kore velikog mozga javlja se u ponašanju djece, njihovoj psihi. Djeca provjeravaju svoju snagu kako mentalnu tako i fizičku u radu, u akciji tj. žele se dokazati. Imaju široki krug interesa, ali ti interesi još nisu stabilni.

U dobi od 8. do 12. godine nastaju bitne promjene u procesima mišljenja i pamćenja. Prilikom obučavanja, kod djece se razvija sposobnost logičnog prosuđivanja i apstraktnog razmišljanja. Pojavljuje se kritički prilaz izučanim pokretima. Zbog toga je podučavanje tehnici nogometa u ovoj uzrasnoj dobi potrebno provoditi metodom pokazivanja vježbe u cjelini s naglaskom na izvođenju pojedinih detalja.

Sposobnost za pamćenje pokreta kod djece posebno intenzivno raste u periodu od 7. do 12. godine. U ovom periodu koordinacija pokreta znatno se poboljšava. Pokreti se izvode ekonomičnije, s relativno manjim utroškom energije te postaju precizniji i brži.

Dječaci od 9 do 10 godine relativno lako usvajaju elemente tehnike nogometa.

Kod dječaka od 13 do 14 godina primjećuje se postojanje dobre koordinacije pri složenim pokretima. Zapaža se negativan utjecaj pubertetskih manifestacija koje usporavaju savladavanje tih pokreta.

<sup>3</sup>Prijevod s engleskog izvornika.

<sup>4</sup>Prijevod s engleskog izvornika.

Pri ispravnoj metodi rada u mladim uzrasnim kategorijama treninzi pozitivno utječu kako na anatomsko-fiziološke promjene tako i na cjelokupan razvitak osobnosti mladog sportaša.

Dakle, temeljni cilj metoda treninga trebao bi biti „stvaranje kompletnog igrača, predodređenog za postizanje visoke razine učinkovitosti u budućnosti“ (Mucha i dr., 2013: 51)

Prema Mihačić i Ujeviću (2014: 149),

„Osnove metodike treninga funkcionalnih sposobnosti čini anaerobno i aerobno treniranje s temeljnim načelima razvoja osnovnih funkcionalnih mehanizama. Trening motoričkih sposobnosti uključuje sustave za razvoj i održavanje snage, brzine, izdržljivosti, gibljivosti, koordinacije i preciznosti, te kombiniranih motoričkih sposobnosti.“

### **3.STVARANJE MOTORIČKIH PROGRAMA**

Učinkovite motoričke informacije kod mladih nogometaša najuspješnije se mogu stjecati iterativnom metodom (lat. Iterare = ponoviti). Velik broj ponavljanja kretanja u određenim situacijama omogućuje stvaranje automatiziranih programa, koji se realiziraju bez intervencije kognitivnih čimbenika. Program se stvara dok ne postane učinkovit. Provjera učinkovitosti motoričkog programa u nogometu moguća je samo u nogometnoj igri.

Po Metikošu i Sekuliću (2007:161), „i najjednostavniji motorički programi (koji nama u stvari iz ove perspektive izgledaju jednostavni), u osnovi su vrlo složeni i ne mogu se svladati “iz prve” ili se barem “iz prve” ne mogu savladati onoliko dobro kao nakon određenog broja ponavljanja.“<sup>5</sup>

#### **3.1 Etape stvaranja motoričkog programa**

1.) Percepcija i formiranje ideomotorne slike putem demonstracije kretanja: Ove vizualne informacije omogućuju osnovnu predodžbu o kretanju. Dakle, one omogućuju prepoznavanje kretanja i kao takve čine temelj za početak kretanja. U ovoj fazi se još uvijek ne radi o motoričkoj informaciji.

2.) Faza iradijacije:

Ona omogućuje angažiranje i napetost miškulature. Zapaža se uključivanje velikog broja mišićnih sklopova, koji izazivaju veliku potrošnju energije. Stvaraju se početni oblici motoričkog čina. Potrebno je sačuvati ritam kretanja te otklanjati samo grube pogreške. To se postiže velikim brojem ponavljanja vježbi.

3.) Faza diferencijacije koordinacije kretanja:

Višestrukim ponavljanjem kretanja CNS vrši automatski odabir uključivanja onih motoričkih sklopova koji su odgovorni za učinkovito izvođenje vježbe, a postupno isključuje rad onih mišića koji su ometali koordinaciju pokreta.

---

<sup>5</sup>Opširnije u: MILANOVIĆ D. (1993.), Osnove teorije treninga, Zagreb.

#### 4.) Faza automatizacije pokreta:

Ova faza predstavlja potpuno oblikovanje motoričkog zadatka. Umijeće kretanja utvrđuje se točno određenim sustavom reakcije kretanja. Automatizacija kretanja podrazumijeva izvršenje pokreta tj. motoričkog znanja i umijeća bez kontrole i intervencije kognitivnih čimbenika. Automatizacija motoričkih programa dovodi do motoričkih navika.

### **4. METODIKA OBUČAVANJA TEHNIČKIH ELEMENATA U NOGOMETU**

Redoslijed učenja i vježbanja osnovnih nogometnih elemenata nije precizno određen. Treba početi od kretanja bez lopte, promjenom smjera i brzine kretanja, osnovnog odbrambenog stava i kretanja unatrag bez lopte. Onda ide udaranje lopte o zid unutarnjom i vanjskom stranom stopala pa dodavanje lopte u parovima, osnovni driblinzi itd. Sljedeći elementi su: šut na gol iz mjesta i šut na gol iz kretanja. Poseban značaj treba posvetiti zaustavljanju i ravnoteži tijela.

Temelj tehničkog znanja u nogometu počiva na radu nogu. Od bitnog značaja je da se u obučavanju tehničkih elemenata u nogometu koriste obje noge, i lijeva i desna. Igrači koji u nogometnoj igri koriste samo jednu nogu za kontroliranje lopte i šutiranje na gol su hendikepirani u današnjem modernom nogometu jer su „pročitani“ na lakši način od strane igrača suprotne ekipe.

#### **4.1. Metodološki savjeti**

Dakle, temeljni cilj metodike obučavanja tehničkih elemenata u radu s mlađim uzrasnim kategorijama nogometaša je razvitak motoričkih, kognitivnih i konativnih sposobnosti mladih nogometaša, vodeći računa o senzibilnoj fazi razvoja kod djece.

S obzirom na to, trenažni proces trebao bi se odvijati u nekoliko koraka:

- proces učenja tehničkih elemenata početi s jednostavnim ciljevima prema složenijim strukturama;
- taktičko razmišljanje razvijati paralelno sa uvježbavanjem tehničkih elemenata;
- sve elemente izvoditi energično, brzo, i što je važno, jednostavno.
- inzistirati na ispravnoj biomehaničkoj strukturi izvođenja svakog pojedinog elementa.

## 5. ZAKLJUČAK

S obzirom na sve okolnosti koje su ovladale dostignućima znanosti u struci, za očekivati je da će se trend usavršavanja u pripremi mladih sportaša isključivo bazirati na potrebi sustavnog usavršavanja, školovanja i selekcije mladih sportaša.

Obučavanje i uvježbavanje mladih nogometaša podrazumijeva učenje motoričkih znanja u periodu odrastanja i senzibilne faze njihova života.

Provjera učinkovitosti savladavanja motoričkih programa moguća je samo u nogometnoj igri.

Pritom je iznimno važna uloga trenera kao metodičara, savjetnika, promatrača, organizatora i pokretača. (Wein, 2007: 36)

## Literatura

- Fischman, M. G. & Oxendine, J. B. (1993). *Motor skill learning for effective coaching and performance*. In, J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal growth to peak performance*. Mountain View CA: Mayfield Publishing Co.
- Wein, H. (2007). *Developing Youth Football Players*. Human Kinetics, USA
- Milanović, D. (1993.). *Osnove teorije treninga*. Zagreb.
- Mihačić, V.; Ujević, B. (2014). Pdf. io. „Kondicija nogometaša“. S mreže skinuto 9.11.2016. s adrese: <http://www.pdfio.com/k-2915498.html>
- Sekulić, D.; Metikoš, D. (2007) *Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji - Uvod u Osnovne Kineziološke Transformacije*. Sveučilište u Splitu - udžbenik.

## TRAINING AND DRILLS FOR PRESCHOOL AGE CHILDREN IN FOOTBALL

### Abstract:

Methodologically correct work with younger categories of football players greatly affects the top results in the game. The correct training methods positively impact the anatomical and physiological changes as well as the overall personality development of young athletes.

The role of motor programs and repetition of exercises are extremely important. This paper explains the basic methodological procedures and provides advice for methodically correct operation with the younger age categories of football players.

**Keywords:** work with younger categories of football players, methodology, repetition.



Marija LEKIĆ<sup>1</sup>

## SKUPOVI I FUNKCIJE U MATEMATICI U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI U CRNOJ GORI

### Rezime:

U radu je dat pregled uvođenja pojmova skupa i funkcije i njihova obrada kroz osnovnu i srednju školu (prvenstveno gimnaziju) u Crnoj Gori. Pregled je dat analizom udžbenika matematike po kojima se ove teme obrađuju (izdanja navedena u literaturi), sa sitnim poređenjima kako je to urađeno u onim koji se mogu uzeti kao dodatna literatura.

**Ključne riječi:** skup, funkcija, osnovna škola, srednja škola.

### Uvod

*Osjećam jaku potrebu da objasnim zašto govorim o skupovima poslije brojeva. Nadam se da sam razjasnio da, i što se tiče sadržaja i što se tiče nastave, matematika počinje brojem, brojanjem i da se veći dio matematike koju većina ljudi mora da uči, vrti oko broja.*

...

*Dobro je početi najvažnijim stvarima, to osigurava da se zna koliko je manje važna stvar potrebna da bi se važna stvar uradila kako treba.*

*Da li skupovi treba da budu po redu odmah poslije brojeva? Ne vjerujem. Tu treba da budu funkcije. Funkcije vuku sa sobom skupove u naslov poglavlja, ali uopšte nije fer skupovima priznati prvo mjesto u naslovu i poglavlju. To je više dozvola nego princip.*

Hans Freudenthal

---

<sup>1</sup>Mr Marija Lekić, dipl.matematičar, student doktorskih studija Matematičkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i saradnik u nastavi Fakulteta za saobraćaj, komunikacije i logistiku u Budvi

## SKUPOVI

### Osnovna škola

Po „novom“ nastavnom programu osnovna škola u Crnoj Gori traje devet godina.

Pojam skupa uveden je nakon priče o skupu prirodnih brojeva  $N$  i skupa  $N_0$ , kao i priče o razlomcima, iako, zvanično, još uvijek nije objašnjeno što znači ta riječ. Svaka lekcija počinje pričicom ili stripom koji treba da približe temu i sadržaj. Na početku lekcije o skupovima date su slike kojima se ističe skup životinja, skup biljaka, skup ljudi. Nakon toga navodi se da „skup čine elementi (članovi) koje navodimo u vitičastim zagradama“, nakon čega slijede primjeri skupova neparnih jednocifrenih brojeva  $\{1,3,5,7,9\}$ , skup čiji su elementi London i Rim, kao i skup slova u riječi „član“. Poslije primjera dati su zadaci u kojima se od učenika traži da zapišu skup čiji su elementi dati, što je, u stvari, uvježbavanje upotrebe vitičastih zagrada i nabiranja elemenata skupa. Kasnije je navedeno da „skup zamišljamo kao mnoštvo elemenata koji imaju neko zajedničko svojstvo“. Oznake skupova velikim štampanim slovom latinice i upotreba znaka „ $\in$ “ i „ $\notin$ “ dati su kroz primjer u kom je detaljno objašnjen izgled skupa u vitičastim zagradama, kao i pripadnost svakog elementa skupu, korišćenjem oznake i jezičkim objašnjenjem kako se to sve čita. Slijede detaljnija objašnjenja adekvatnim primjerima koje učenici sami treba da urade.

Primjerom je opisano kako se skup može predstaviti pomoću slike, gdje su za njegovo predstavljanje korišćene razne grafičke oznake: zatvorena kriva linija, elipsa, krug, pravougaonik itd (naravno, bez navođenja imena krivih).

„Grafički prikaz skupa naziva se Venov dijagram.“ U fusnoti je objašnjen termin dijagram i navedeni osnovni podaci o Džonu Veneu. Slijede zadaci u kojima učenici treba opisno (riječima) zadati skup da prikažu pomoću Venovog dijagrama.

Nakon još primjera, uveden je pojam praznog skupa i njegove oznake, što je dovoljno za prvu lekciju o skupovima.

Lekcija koja se tiče načina zadavanja skupova započinje opisom mogućnosti da se skup predstavi u obliku  $\{x|\Phi(x)\}$  s naglaskom da je to skup elemenata koji imaju zajedničko svojstvo  $\Phi(x)$ . „Ovaj zapis se naročito koristi kada imamo skupove koje nije moguće zapisati navođenjem svih njegovih elemenata“. Dati su primjeri i zadaci pomoću kojih djeca treba da ovladaju ovim načinom zapisivanja skupa, kao i shvatanjem koji elementi su u skupu ako je on zadat na ovaj način što je jako važna lekcija budući da se u srednjoj školi i fakultetima ovaj način češće koristi u poređenju sa načinom u kom eksplicitno zadajemo članove skupa.

Jednakost dva skupa uvedena je jako zanimljivim primjerom, slikom dva akvarijuma (skup  $P$  – prije 5min i skup  $D$  – sada) gdje se vidi da su ribe promijenile položaj, ali da su u njemu ostale te iste ribe. Naravno, uz to je naveden način zapisivanja dva jednaka skupa. Odmah poslije ovoga nevedena je, prema mom mišljenju, dosta teška definicija za taj uzrast „skupovi  $A$  i  $B$  su jednaki ako je svaki element skupa  $A$  istovremeno i element skupa  $B$  i obratno, svaki element skupa  $B$  je istovremeno i u skupu  $A$ “, koja nosi implikaciju u oba smjera čiju težinu je u ovom momentu teško shvatiti. „Poređak elemenata u skupu nije bitan“ je jako važna konstatacija koja se ovdje otkriva i pamti za cio život. Zadacima se radi na tome da učenici sve ovo što bolje uvježbaju i upamte.

Slijedi lekcija kojom se objašnjava šta je to podskup. Nakon predstavljanja oznake za podskup navedene su još dvije jako važne činjenice:

- svaki skup je podskup samog sebe  $\square$
- prazan skup je podskup svakog skupa.

Slijede dobri primjeri gdje se, korišćenjem Venovih dijagrama, skiciraju skup i njegov podskup, a potrebno je ispisati elemente pomenutih skupova.

Jako važna i praktično upotrebljiva lekcija o uniji skupova počinje prihvatljivom definicijom („Unija dva skupa je skup svih elemenata koji pripadaju bar jednom od tih skupova“), primjerima koji to lijepo ilustruju, uz primjedbu da broj pojavljivanja i redosljed elemenata u skupu nijesu bitni, čime je uvedena jednakost  $A \cup B = B \cup A$ . Na ovom nivou, što je sasvim razumljivo, jednakost je prihvaćena da važi samo na osnovu primjera.

Na sličan način govori se o presjeku. U zadacima za vježbu provlači se primjer koji svedoči da je  $C \cap D = C$  ako je  $C \subset D$ , što nije eksplicitno navedeno, ali se vidi u rješenju zadatka. Ovo je zanimljiv način da učenici kroz primjer vide šta se dešava u nekim specijalnim slučajevima, a i dobar je skok u malo teže stvari namijenjene boljim učenicima, kao uvođenje u nešto složenije što će biti rađeno tokom kasnijeg školovanja.

Priča o skupovima se završava lekcijom o razlici dva skupa sa zanimljivim dijalogom između učenika na slici koji kažu: „Što je to što ti imaš, a ja nemam?“ „Razlika skupova A i B je skup svih elemenata koji pripadaju skupu A, a ne pripadaju skupu B“ što se nadovezuje na pomenuti dijalog. Slijede urađeni primjeri i zadaci u kojima je razlika detaljnije objašnjena, uz jedan „jači“ primjer koji pokazuje da za proizvoljan skup važi da je  $S \setminus S = \emptyset$ , kao i  $S \setminus \emptyset = S$ , tj. da se skup ni po čemu ne razlikuje od samog sebe, ali da se od praznog skupa razlikuje po svim elementima koji mu pripadaju tj. po njemu cijelom, što se ovako zapisuje.

Uz sve ovo ide zbirka sa dobro odabranim i po težini poredanim zadacima iz skupova.

Ovim se, u osnovnoj školi, završava priča o skupovima. Nigdje više nijesu spomenuti u ovom obliku, već samo kao usputni pojam da bi se pričalo o brojevima ili o funkcijama, pri čemu, logično, nijesu u prvom planu.

Cijela priča se može zaokružiti varijacijom na temu jednog zadatka, zbog kojeg su matematičari prozivani čak i putem javnih glasila od strane roditelja! Zadatak je sljedeći: Od 38 učenika jednog razreda, 20 učenika govori engleski jezik, a 24 njemački. Engleski, njemački i ruski govori 5, engleski i njemački 9, samo njemački 6, a engleski i ruski 10. Koliko učenika govori samo ruski?

## Srednja škola

U uvodu udžbenika matematike za prvi razred gimnazije stoji dobro poznata činjenica da prelazak iz osnovne u srednju školu donosi mnoge novine koje se u matematici ogledaju u tome što se pojmovi preciznije definišu, metode rješavanja uopštavaju, a stečena znanja primjenjuju u praksi.

Skupovi su obrađeni prije brojeva, a poslije logike koja će biti iskorišćena tokom operisanja sa skupovima. Iako je u osnovnoj školi skup slikovito prikazan, ovdje se kaže „skup je osnovni pojam, ne definišemo ga, tj. ne svodimo ga na još jednostavnije pojmove. Mada to ne činimo, mi ga objašnjavamo, konkretnim primjerima ilustrujemo, ukazujemo da su izrazi gomila, mnoštvo, hrpa, kolekcija, skup,... sinonimi za isti pojam i označavaju više objekata koji po nekoj osobini čine predmet našeg razmatranja. Pojam skupa je osnova za izgradnju mnogih drugih matematičkih noimova.“



Slijedi obnavljanje već poznatog gradiva iz osnovne škole o označavanju skupova, slovima koja su rezervisana da označe određene skupove brojeva, element skupa i sl. Onda dolazi priča na višem nivou, a to su beskonačni skupovi. „Skup može biti konačan ili beskonačan. Skup koji ima konačan broj elemenata naziva se konačan skup. Skup koji nije konačan nazivamo beskonačan skup.“ Ovdje je uveden i pojam kardinalnog broja. Zatim se nastavlja sa obnavljanjem, upotrebom vitičastih zagrada, konstatacija da ne možemo svaki skup zapisati navođenjem svih njegovih elemenata, i da se u takvim slučajevima skup zadaje opisnim putem ukazujući na njegovo karakteristično svojstvo, tj. svojstvo koje imaju svi elementi skupa.

Pojam praznog skupa uvodi se u ovom dijelu uz poređenja sa nulom među brojevima. Opet imamo obnavljanje pojmova podskup, nadskup (novina) i dolazimo do formalne definicije podskupa: „za skup B kažemo da je podskup skupa A, oznaka  $B \subset A$  ako su svi elementi skupa B takođe i elementi skupa A, tj.

$$B \subset A \text{ ako } (\forall x)(x \in B \Rightarrow x \in A)“.$$

Na ovom mjestu učenici znaju šta je smjer implikacije (jer je prethodilo poglavlje iz matematičke logike) pa je ova definicija sasvim adekvatna. Ponavlja se priča iz osnovne škole kako je prazan skup podskup svakog skupa i kako je svaki skup podskup samog sebe, ali je to sada razumljivije i jasnije. Udžbenik sadrži priče i zadatke sa strane koji su namijenjeni onima koji žele da nauče više pa je time autor podigao nivo na stepenicu iznad i time doprinio da bolji učenici čuju još zanimljivosti.

Nastavak pominje jednakost skupova i po prvi put se ispituju njena svojstva. Ispituju se refleksivnost, simetričnost i tranzitivnost jednakosti skupova iako nijesu navedeni nazivi ovih svojstava. Produbljuvanje priče o skupovima učinjeno je adekvatnim primjerima za razmišljanje koji npr. ukazuju da je  $a \neq \{a\}$ . Za one koji žele da nauče više ispričana je priča sa dokazom da ne postoje dva različita prazna skupa. Nije izostavljena ni verzija priče o dobro definisanom skupu „smatra se da je skup zadat samo onda kada se za proizvoljni objekat može utvrditi da li je element skupa ili ne. Nepoštovanje ovog pravila može dovesti do raznih paradoksa kao što je onaj o berberinu...“.

Slijede stroge i formalne definicije operacija sa skupovima, disjunktni skupovi, primjeri koji kombinuju skupovne operacije, dokazivanje skupovnih jednakosti koji se oslanjaju na zakonitosti koje su dokazane u odjeljku iz logike, pojam komplementa skupa, simetrična razlika i sl. Sve ovo predstavlja novinu i podizanje nivoa znanja i načina razmišljanja na adekvatan nivo koji priliči prvom razredu, s obzirom na momente koji čekaju srednjoškolca iz matematike u „starijim“ razredima.

Ono što je napomenuto u osnovnoj školi dato je i na ovom mjestu, ali uz dokaz:

- $A \setminus A = \emptyset$  □
- $A \setminus \emptyset = A$ .

Neizostavna priča koja slijedi je uređeni par i Dekartov proizvod, što predstavlja uvodnu priču za ono što tek slijedi a to su relacije i funkcije (koje su preko njih i uvedene).

Ovim se završava priča o skupovima. Pojam skupa se kroz dalje školovanje provlači samo kao usputni, ali već dobro poznati pojam.

## **Funkcije** **Osnovna škola**

Iako još uvijek nije uveden pojam funkcije, već se pominju obrada i prikazivanje podataka, stupčasti i linijski dijagrami, tabele, koordinate.

Slijede osna i centralna simetrija uz pominjanje riječi „preslikavanje“, ali nigdje prethodno nije rečeno šta, zapravo, taj pojam znači. Ponavljaju se i proširuju

lekcije o obradi i prikazivanju podataka, kao i o dijagramima sa stupcima, ali još uvijek bez pomeni riječi „funkcija“.

U okviru lekcije o proporcijama i procentnom računu, dato izlaganje u vezi sa direktno i obrnuto proporcionalnim veličinama. Kod direktne proporcionalnosti dat je primjer u kom je zadata tabela zavisnosti jedne veličine od druge – zavisnost prihoda od putničkih automobila od broja automobila u tunelu Sozina:

|                     |                     |                   |                     |                    |                      |                    |
|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| x [broj automobila] | $x_1 = 1$           | $x_2 = 2$         | $x_3 = 3$           | $x_4 = 4$          | $x_5 = 5$            | $x_6 = 6$          |
| y [prihod]          | $y_1 = 2,5\text{€}$ | $y_2 = 5\text{€}$ | $y_3 = 7,5\text{€}$ | $y_4 = 10\text{€}$ | $y_5 = 12,5\text{€}$ | $y_6 = 15\text{€}$ |

Iz tabele se vidi da ako se broj automobila poveća dva puta, tada se i prihod poveća dva puta. Dalje se navodi „veličine x (broj automobila) i y (prihod) su direktno proporcionalne ako između njih postoji takva zavisnost da kada se jedna od tih veličina uveća k puta onda se i druga veličina uveća k puta.“

Obrnuta proporcionalnost objašnjena je sljedećim primjerom: „Jedan radnik obavi posao za 120 radnih dana. Za koliko bi dana obavili isti posao 2, 3, 4, 5, 6, ... radnika?“ Sljedeća tabela pokazuje na koji način broj radnih dana potrebnih da se obavi posao zavisi od broja radnika:

|                      |             |            |            |            |            |            |
|----------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| x [broj radnika]     | $x_1 = 1$   | $x_2 = 2$  | $x_3 = 3$  | $x_4 = 4$  | $x_5 = 5$  | $x_6 = 6$  |
| y [broj radnih dana] | $y_1 = 120$ | $y_2 = 60$ | $y_3 = 40$ | $y_4 = 30$ | $y_5 = 24$ | $y_6 = 20$ |

Ako se broj radnika poveća 2,5 puta (sa 2 na  $2,5 \cdot 2 = 5$  radnika) tada se broj radnih dana smanji 2,5 puta (sa 60 na  $60/2,5 = 24$  dana). Slijedi konstatacija: „Za dvije veličine kažemo da su obrnuto proporcionalne ako između njih postoji takva zavisnost da kada se jedna od tih veličina uveća k puta, onda se druga umanja k puta. Veličine x (broj radnika) i y (broj radnih dana) su obrnuto proporcionalne“.

Upoređujući udžbenike, može se vidjeti da je u nekim od njih prvo uveden pojam funkcije pa je iskorišćen za lekcije o direktnoj i obrnutoj proporcionalnosti.

Proširenje priče iz ove oblasti slijedi nakon pripreme za jednu od najvažnijih oblasti a to su funkcije. Priprema počinje uvođenjem Dekartovog pravouglog koordinatnog sistema koji je, prema istoričarima matematike, bio prava revolucija u mišljenju koja je ujedinila algebru i geometriju i otvorila prostor za izučavanje funkcija, odakle je nastala analiza. Tema se nastavlja obnavljanjem o grafičkom prikazivanju podataka i vrstama dijagrama, ovoga puta sve je jasnije jer smo naučili koordinatni sistem, što sve, zapravo, predstavlja uvod u poglavlje o funkcijama pod nazivom „Šta je to funkcija“?

Opet se, razumljivo, ne ide direktno na definiciju funkcije već se govori o konstantama i promjenljivim veličinama, kao i primjerima gdje je za promjenljive naglašeno da predstavljaju „parove veličina čiji je međusobni odnos takav da pri promjeni vrijednosti jedne od tih veličina dolazi do promjene vrijednosti i druge veličine.“ Lijep primjer kojim se uvodi pojam nezavisno i zavisno promjenljive su sljedeći:

Izračunati broj dijagonala mnogougla, ako je broj njegovih stranica jednak:  
a.  $n=5$    b.  $n=17$    c.  $n=22$ .

Rješenje se dobija korišćenjem formule  $D(n) = \frac{n(n-3)}{2}$ .

„Promjenljiva n (broj stranica mnogougla) čiju vrijednost u skupu  $D = \{3,4,5,\dots\}$  biramo proizvoljno je nezavisno promenljiva. Promjenljiva  $D(n)$  (broj

dijagonala mnogougla) čija vrijednost zavisi od izabrane vrijednosti promjenljive  $n$  je zavisno promjenljiva. Drugačije se kaže da je broj dijagonala mnogougla **funkcija** broja njegovih stranica“ nakon čega je dat primjer iz fizike: *dužina puta  $S$  kao funkcija vremena  $t$ .*

U nastavku se daje pregled šta je zajedničko za navedene primjere i naglašava da su to neki zadati skup  $D$ , dvije veličine čija je međusobna zavisnost takva da svakoj vrijednosti prve veličine iz skupa  $D$ , prema određenom pravilu, odgovara tačno jedna vrijednost druge veličine. Zatim se prelazi na formalnu definiciju: „**Funkcijom** ili **preslikavanjem** skupa  $D$  u skup realnih brojeva  $R$  nazivamo **svako pravilo**  $f$  prema kojem svakom elementu  $x \in D$  odgovara **tačno jedan** element  $y$  skupa  $R$ . Skup  $D$  zove se **oblast definisanosti**, a skup  $R$  **oblast vrijednosti** funkcije  $f$ . Za označavanje funkcije koja skup  $D$  preslikava u skup realnih brojeva  $R$  koristimo zapis  $f : D \rightarrow R$ . Kako je element  $y \in R$  dobijen primjenom pravila  $f$  na element  $x$  iz skupa  $D$ , za označavanje funkcija koristimo i sledeće zapise:

$$f : x \rightarrow y, x \in D \quad x \rightarrow f(x), x \in D \quad y = f(x), x \in D$$

O elementima  $x \in D$  govori se kao o nezavisno promjenljivim ili argumentima, a o elementima  $y = f(x)$  kao o zavisno promjenljivim funkcije  $f : D \rightarrow R$ . Takođe se kaže da je  $f(x)$  vrijednost funkcije  $f : D \rightarrow R$  na elementu  $x \in D$ . Za označavanje funkcija služimo se i drugim slovima:  $h, g, \dots$ “

Nakon kontrolnih pitanja slijedi lekcija o načinima zadavanja funkcije: tabelarno, formulom (primjeri gdje se određuje oblast definisanosti za funkciju zadatu razlomkom) i grafički.

Autori su se odlučili za sasvim postepeno uvođenje složenog i apstraktnog pojma funkcije.

Ozbiljna priča se nastavlja definicijom i crtanjem grafika funkcije.

„Grafikom funkcije  $y = f(x), x \in D$  nazivamo skup tačaka u koordinatnoj ravni čije su apscise jednake vrijednostima nezavisno promjenljive  $x \in D$ , a ordinate vrijednostima funkcije  $f(x)$ “. Grafik se u zadacima (npr.  $y = x^2, -3 \leq x \leq 3$ ) crta tako što se formira tabela sa odgovarajućim vrijednostima za  $x$  i izračunavaju se odgovarajuće vrijednosti za  $y$ . Nakon toga, konstruiše se što veći broj tačaka u koordinatnoj ravni i, njihovim spajanjem se dobija grafik funkcije.

Ako je funkcija zadata grafički, učenicima se objašnjava na koji način se čitaju vrijednosti sa grafika. Primjer za to je, između ostalih, temperatura vazduha  $T$  u funkciji od vremena  $t$ . Posmatrajući grafik može se utvrditi kada je temperatura bila najviša, kada najmanja, u kojim intervalima vremena je rasla, a u kojim se spustila i sl. što je dobar primjer budući da su sada vremenske prognoze jako popularne ne samo u medijima već i kao aplikacija za mobilni telefon, pa se učenicima može staviti do znanja još jedna primjena matematike na ovu praktičnu oblast.

Imajući u vidu ovo, novo, stečeno znanje stvoren je teren za nadovezivanje na dio o funkcijama direktne i obrnute proporcionalnosti. Zadaci koji su rješavani preko proporcija sada se rješavaju „novom“ metodom, primjenom funkcija direktne i obrnute proporcionalnosti. Crtamo grafik funkcije direktne proporcionalnosti,  $y = kx, k \neq 0$  i na ovom mjestu, crtajući razne primjere, zaključujemo da je on prava koja prolazi kroz koordinatni početak, kao i da njen položaj zavisi od znaka koeficijenta proporcionalnosti  $k$ , što je slikovito objašnjeno. Kod funkcije obrnute proporcionalnosti,  $y = \frac{k}{x}, k \neq 0$ , broj  $k$  je koeficijent obrnute proporcionalnosti.

„Kako dijeljenje nulom nema smisla, zaključujemo da je oblast definisanosti funkcije

obrnute proporcionalnosti skup koji sadži sve realne brojeve, osim broja 0.“ Grafik je nacrtan na primjeru funkcije  $y = \frac{4}{x}$  pomoću tačaka u koordinatnoj ravni.

Nakon ovoga, akcenat je stavljen na grafik linearne funkcije i zaključke koji se tiču njegovih osobina. Zaključeno je da je grafik linearne funkcije prava, kao najupečatljivije mjesto, koje treba da se pamti. Naglašeno je i da je funkcija direktne proporcionalnosti, zapravo, specijalan slučaj linearne, što dokazuje da se u knjizi išlo na pristup proširivanja znanja, od posebnog slučaja ka opštijem. Prelazeći preko dijela u kom se traže presjeci sa  $x$  i  $y$  osom, dolazimo do toka i znaka linearne funkcije. Kada je funkcija rastuća, a kada opadajuća su nazivi koji svoj puni smisao dobijaju tek kada se nacrtaju grafici takvih funkcija, u zavisnosti od  $k$ . Na ovom mjestu dat je kompletan dokaz zašto i kada neku funkciju zovemo rastućom, a zašto opadajućom.

Priča o linearnoj funkciji završena je podrobnim objašnjenjem šta je to znak funkcije. Nastavak je iz međusobnog položaja grafika linearnih funkcija, gdje se podizanje na veći nivo ogleda u tome što su u ove svrhe iskorišćeni odgovarajući koeficijenti  $k$ . Tek na kraju poglavlja uveden je pojam koeficijent pravca prave, a to je, u stvari  $k$ .

Nakon primjera i već ispričane priče o izgledu grafika u zavisnosti od znaka koeficijenta  $k$  dato je tvrdjenje „prava  $y = kx + n$  obrazuje sa pozitivnim dijelom  $x$  ose oštar ugao za  $k > 0$ , odnosno tup ugao za  $k < 0$ .“ Logično zaokruživanje cjeline učinjeno je izradom zadatka: „Nacrtati grafik funkcije  $y = |x|$ “

Grafik linearne funkcije pominje se još jednom kod jednačina sa dvije nepoznate, kao i kod grafičkog rješavanja sistema od dvije linearne jednačine sa dvije nepoznate.

Poređenjem sa drugim udžbenicima, može se zaključiti da su na različitim mjestima objašnjavane lekcije iz prikazivanja statističkih podataka. Dok je u nekim udžbenicima to dato nakon objašnjenja pojma funkcije i crtanja njenog grafika, u udžbenicima koji se koriste kao zvanična literatura o njima se govori jednostavnim primjerima čak i razred prije nego se upusti u priču o funkcijama. Primjećuje se postupnost u uvođenju ovih pojmova, prvo na nivou raznih crteža, a kasnije, nakon upoznavanja sa koordinatnim sistemom, na, za nijansu, ozbiljnijem.

Takođe, u nekim drugim udžbenicima, za razliku od onih koji se koriste u Crnoj Gori, na nivou osnovne škole navedeno je da funkcija ima eksplicitni i implicitni oblik ili primjer u kom se koristi i implicitni.

## **SREDNJA ŠKOLA**

### ***Prvi razred***

U gimnaziji se nailazi na ozbiljna predavanja o funkcijama kako na početku, tako na kraju ovog nivoa školovanja.

Sve započinje u 1. razredu obnavljanjem i produbljivanjem izlaganja o skupovima, Dekartovom proizvodu, koji služi da bi se uveo pojam binarne relacije kao njegovog podskupa, uz naglasak zašto binarna. Tu su i inverzna (obratna) relacija, osobine binarnih relacija ( $R$ ,  $S$ ,  $AS$ ,  $T$ ), primjeri, slike, zadaci, pitanja, ne bi li se što bolje shvatile relacija ekvivalencije i relacija poretka.

Autori priču o funkcijama započinju istorijatom: „Termin funkcija prvi put se pojavljuje 1692. godine u jednom radu Lajbnica. Dograđivali su ga mnogi matematičari među kojima je najznačajniji doprinos dao Ojler. Definicija u ovoj lekciji je precizirana definicija funkcije koju je 1837. g. predložio Dirihle“. Sinonimi: transformacija, operator, postupak, zavisnost... su navedeni na pravom mjestu a potrebni su radi lakšeg prepoznavanja pojavljivanja funkcije pod drugim, „skrivenim“, imenom.

„Relacija  $f \subset A \times B$  može biti zapisana u obliku  $f: A \rightarrow B$ . Neka je  $a \in A$  i  $f(a) = \{b \mid (a, b) \in f \wedge b \in B\}$ . Relaciju  $f$  nazivamo funkcija (ili preslikavanje) sa domenom  $A$  i kodomenom  $B$ . Kada je  $f$  preslikavanje, tada umjesto  $(a, b) \subset f$  pišemo  $b = f(a)$ , pri čemu  $f(a)$  nazivamo vrijednost funkcije  $f$  u tački  $a$ . Dakle, funkcija  $f$  iz skupa  $A$  u skup  $B$  je trojka  $(A, B, f)$  gdje je  $f \subset A \times B$  relacija sa svojstvom: za svako  $a \in A$  postoji tačno jedno  $b \in B$  takvo da je  $(a, b) \subset f$ . Navedena definicija funkcije, oslobođena znaka za skupove, obično se formuliše na sledeći način:

**Def.** Funkcija je zakon (pravilo) po kojem se svakom elementu jednog skupa (domen) pridružuje jedan i samo jedan element drugog skupa (kodomen).

Ako je  $A$  domen,  $B$  kodomen i  $f$  zakon pridruživanja, tada pišemo  $f: A \rightarrow B$  ili  $y = f(x), x \in A, y \in B$ .“ Sve je slikovito prikazano pomoću Venovih dijagrama. Nakon toga su dati primjeri relacija od kojih neke jesu a neke nijesu funkcije, a to je potrebno prepoznati. Slijede pojmovi original i slika, traženje slike iz originala po konkretno zadatom pravilu gdje su grafički navedeni elementi domena i njihove slike u kodomenu. Tu je na dovtljiv način ubačena i kompozicija funkcija: „naći  $f(f(1))$ “, mada se taj pojam još uvijek ne pominje. Kroz primjere su prožeti različiti načini zadavanja funkcije (Venov dijagram, skup uređenih parova, zgrade, opisno – Dirihleova funkcija) čime je, razumljivo, pojačan nivo u odnosu na osnovnu školu. Konkretnim primjerom uveden je pojam nepokretne tačke, skupa slika funkcije, inverzne slike skupa, kao i vrste preslikavanja („1□“, „na“, „u“, bijektivno, konstantno, identičko), poslije čega se uplivava u kompoziciju funkcija i inverzno preslikavanje. Zanimljivo je to da su kompozicija i inverznost prvo objašnjeni na primjeru kompozicije (slaganja) uređenih parova  $(a, b) \circ (b, c) = (a, c)$  i inverznog para para  $(a, b) \square (b, a)$ . Dat je i zakon asocijacije za kompoziciju parova. Tek nakon ovoga se uvodi kompozicija funkcija: „Neka su data preslikavanja  $f: A \rightarrow B$  i  $g: B \rightarrow C$ . Preslikavanje  $h: A \rightarrow C$  za koje je  $h(x) = g(f(x)), x \in A$  nazivamo kompozicija (slaganje, proizvod) preslikavanja  $f$  i  $g$  i označavamo  $h = f \circ g$ “. Zamjerka autoru knjige na ovom, po meni najkritičnijem mjestu u udžbeniku je navođenje redosljeda funkcija, budući da u istoj knjizi postoji dokaz da kompozicija funkcija nije komutativna!

Slijede urađeni primjeri i zadaci iz kompozicije i inverznog preslikavanja.

Skupovi brojeva obrađeni su nakon lekcije o funkcijama.

Pojam preslikavanje pominje se još kod izometrija, gdje ima malo obnavljanja osnovnih pojmova (domen, kodomen i sl.). Govori se i o polinomima, ali se, za sada, prećutkuje da su i to, u stvari funkcije.

Slijedeći put se sa funkcijama srećemo u lekcijama o proporcionalnosti, mada se riječ funkcija nigdje eksplicitno ne pominje, već samo zavisnost između veličina.

Linearne funkcije obnovljene su nakon linearnih jednačina. Novina je pojam neprekidnosti koji se, na ovom nivou, definiše tako što se kaže da se grafik takve funkcije može nacrtati bez podizanja vrha olovke sa lista papira, a da se stroga definicija neprekidnosti uči u IV razredu. Predstavljeni su grafici funkcija  $f(x) = kx$  i  $f(x) = kx + n$ , naznačeno je ono što je već rečeno u osnovnoj školi, a to je da je grafik ovakve funkcije prava. Podsjećanje na pojam monotonosti i konstatacija, ovoga puta ozbiljno formulisana kao teorema: „nije teško dokazati da funkcija  $y = kx + n$  raste na skupu  $\mathbb{R}$  za  $k > 0$ , i opada na skupu  $\mathbb{R}$  za  $k < 0$ “.

Zanimljivo mjesto u ovoj lekciji pripada ilustraciji dokaza koji, korišćenjem sličnosti trouglova, pokazuje da je grafik funkcije  $y = kx + n$  prava.

Slijedi ponavljanje onoga što je već rečeno u osnovnoj školi, a vezano je za međusobni položaj dvije prave u zavisnosti od njihovih koeficijenata pravca.

Navedeni su grafici specifičnih funkcija  $\{x\}, [x], \{x\}$  (decimalni dio od  $x$ :  $y = \{x\} = x - [x]$ ).

Još uvijek se „čuti“ o tome da prava može imati eksplicitni i implicitni oblik. Nema čak nijednog primjera u kojem su  $x$  i  $y$  sa iste strane znaka jednakosti.

Poređenjem sa izdanjima istih autora od ranije („stari“ nastavni program) primjećujemo skraćivanje gradiva u smislu da je, ionako opširna, literatura ipak manje obimna od one koja je korišćena ranije. Dokaz za to je i dio koji se tiče linearne funkcije. Ranije su isti autori objasnili značenje pojma linearnog preslikavanja (aditivnost + homogenost) po kom se vidi da je korišćenje termina „linearno“ neadekvatno jer preslikavanje  $f(x)=ax+b$  nije linearno ako je  $b$  različito od 0, ali da se ipak u školskoj literaturi odomaćio termin da se svaka funkcija čiji je grafik prava naziva linearnom funkcijom.

### **Drugi razred**

Gradivo drugog razreda počinje stepenovanjem, a zatim se podsjećamo i zaokružujemo znanja o funkcijama i njihovim bitnim svojstvima: definicija, oblast definisanosti, oblast vrijednosti, monotonost, ograničenost, najmanja i najveća vrijednost funkcije (primjeri povezanosti ograničenosti sa postojanjem najmanje i najveće vrijednosti), konveksne funkcije, parnost, neparnost (definicija, primjeri, svojstva grafika), neprekidnost (još uvijek definicija iz 1. razreda), crtanje grafika funkcije, čitanje svojstava funkcije ako je zadata grafički.

Poglavlje o stepenoj funkciji započinje konstatacijom da grafik stepene funkcije prolazi kroz koordinatni početak i tačku (1,1), a zatim se razmatra funkcija  $y = x^2$ . Uzimanjem dovoljnog broja tačaka i određivanjem vrijednosti funkcije u njima postepeno se crta njen grafik i zaključuju osobine. Slično je i sa funkcijom  $y = x^3$ . Poseban slučaj se uopštava tako što se zaključuje da se funkcije sa parnim izloziocem ponašaju i imaju osobine slične funkciji  $y = x^2$ , a funkcije sa neparnim eksponentom slično funkciji  $y = x^3$ . Zatim, koristeći isti pristup, autor objašnjava grafike sa minusom ispred  $n$ .

Poglavlja se još uvijek odnose samo na elementarne funkcije i grafik se crta pomjeranjem duž osa, kao i korišćenjem osobina inverzne funkcije, uz propratne istorijske zanimljivosti koje dodatno motivišu učenike. Detaljno se ispituju osobine grafika funkcije što je sve uvod u ozbiljan rad sa funkcijama koji predstoji u četvrtom razredu.

Ono što je ostavljeno za kraj priče o funkcijama u trećem razredu su trigonometrijske funkcije.

Nakon definicije trigonometrijskih funkcija oštrog ugla, prelazi se na iste funkcije tupog ugla, uopštenje pojma ugla, mjerenje uglova. Ova lekcija započinje prigodnim primjerom sa tačkom na kom je fiksirana tačka  $A$  čije kretanje se prati pri okretanju tačka u definisanom smjeru (koji zovemo pozitivan). Pri rotaciji tačka  $A$  opisuje kružnu liniju  $i$ , poslije određenog vremena, ponovo se nađe u početnom položaju. Prati se njena dalja rotacija i daje se zapažanje da će tačka opisati pun ugao koji može opisivati više puta, a da se može kretati i u suprotnom smjeru koji zovemo negativan. Uopšteno i preciznim matematičkim terminima rečeno, posmatramo koordinatnu pravu (vertikalno postavljenu sa pozitivnim smjerom naviše) koja dodiruje u tački  $P$  kružnu liniju  $k$  sa centrom u tački  $O$  i poluprečnikom  $l$ . Postepeno se objašnjava kako je moguće uspostaviti jednoznačno preslikavanje između skupa svih uglova i skupa svih realnih brojeva. Zbog toga funkcija sinus ima realan argument  $x$ .

Sljedeće razmatranje odnosi se na svođenje trigonometrijskih funkcija na vrijednost od funkcije oštrog ugla u kom se uvodi jako važan pojam jedinične tj. trigonometrijske kružnice, koji, kada se shvati, otvara mnoge vidike vezane za

trigonometrijske funkcije. Pomoću ove kružnice uvedeni su pojmovi sinus, kosinus, tangens i kotangens. Jako čitko su navedene i tablice trigonometrijskih funkcija uglova od  $0$  do  $180^\circ$  što je lekcija za čitav život. Kod lekcije o monotonosti i znaku trigonometrijskih funkcija najupečatljiviji dio je kružnica sa iscrtanim  $+$  ili  $-$  u zavisnosti od toga koji znak ima koja funkcija u kojem kvadrantu. Nalaženje ugla kada je poznata vrijednost neke od trigonometrijskih funkcija obrađeno je u sljedećoj lekciji, ali samo na nivou poznatih vrijednosti. One druge su pronađene geometrijskim putem uz napomenu da se radi o inverznim trigonometrijskim funkcijama koje će detaljno biti obrađene u III razredu. Dalje gradivo se tiče formula za svodenje trigonometrijskih funkcija, trigonometrijskih identiteta i prostijih trigonometrijskih jednačina. Na ovom mjestu uveden je pojam periodične funkcije. Slijede objašnjenja za periode funkcija tangens i kotangens. Periodičnost je uvedena baš na ovom mjestu zbog prostijih trigonometrijskih jednačina koje slijede.

### *Treći razred*

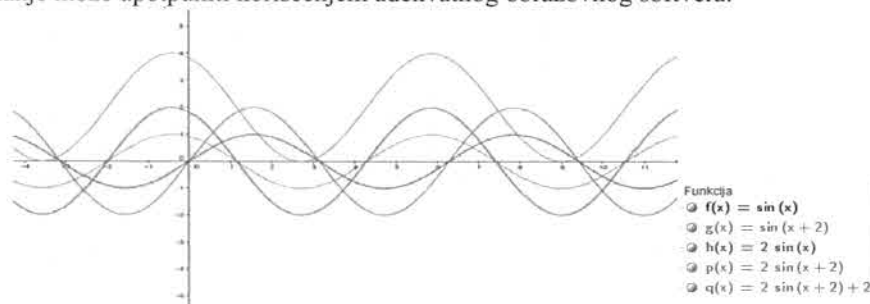
Treći razred započinje adicione formulama, preko trigonometrijskih funkcija dvostrukog ugla, trigonometrijskih funkcija polovine ugla, formula za zbir, razliku i proizvod trigonometrijskih funkcija, trigonometrijskog oblika kompleksnog broja, do inverznih trigonometrijskih funkcija. Inverzne trigonometrijske funkcije se na početku definišu, zatim se rješavaju trigonometrijske jednačine, sve dok se ne dođe do crtanja grafika funkcije  $y = \sin x$ . Prethodne lekcije urađene su, između ostalog, zato što se koriste pri otkrivanju osobina funkcija čiji grafici slijede, pa je logično što su prethodile ovom gradivu.

Grafik funkcije  $y = \sin x$  iscrtan je na sledeći način. Naime, najprije se razmatraju njene osobine i zaključuje da se vrijednost sinusa od argumenta može svesti na vrijednost sinusa od argumenta koji pripada bilo kom odsječku dužine  $2\pi$ . Pomoću formula za svodenje trigonometrijskih funkcija, vrijednost sinusa proizvoljnog ugla može se svesti na izračunavanje sinusa ugla iz odsječka  $\left[0, \frac{\pi}{2}\right]$ .

Slijedi, grafik funkcije  $y = \sin x$  na čitavoj brojnoj osi može se nacrtati pomoću dijela grafika nacrtanog na odsječku  $\left[0, \frac{\pi}{2}\right]$ . Pokazano je kako se crta grafik funkcije u početku na odsječku  $[0, \pi]$ , zatim na odsječku  $[-\pi, \pi]$  i na kraju na čitavoj brojnoj osi. Koristeći periodičnost grafik se može prenijeti na cio skup oblasti definisanosti. Nastavak se tiče pomjeranje grafika duž koordinatnih osa i uvježbavanja crtanja sličnih funkcija.

Autor nas je, koristeći sličan trik, uveo i u crtanje grafika funkcije  $y = \cos x$  tako što je rekao: „za svako  $x$  važi  $\cos x = \sin\left(x + \frac{\pi}{2}\right)$ “ pa je grafik polazne funkcije nacrtao translacijom grafika funkcije  $y = \sin x$  i ispitivanjem osobina dobijenog grafika. Grafik funkcije  $y = \operatorname{tg} x$  iscrtan je slično, navođenjem nekoliko tačaka na određenom intervalu i korišćenjem osobine da je  $\operatorname{tg} x$  neparna, pa je grafik preslikan u odnosu na koordinatni početak. Za grafik funkcije  $\operatorname{ctg} x$  autor je naveo da se može nacrtati korišćenjem tačaka ili osobine  $\operatorname{ctg} x = -\operatorname{tg}\left(\frac{\pi}{2} + x\right)$ . Ovo bi sada trebalo da bude lako, budući da je dobro uvježbano manevrisanje graficima duž koordinatnih osa.

Posebne lekcije posvećene su graficima i svojstvima funkcija  $y = a \sin(kx+n)+b$ ,  $y = a \cos(kx+n)+b$  i njihovim osobinama, gdje se stečeno znanje može upotrijebiti korištenjem adekvatnog obrazovnog softvera.



Slika 1. Crtanje grafika trigonometrijskih funkcija „korak po korak“ korištenjem softverskog paketa GeoGebra

Slijedi oblast trigonometrijskih nejednačina u kojima se koriste stečena znanja.

Preskačući oblasti koje slijede, dolazimo do permutacija koje su uvedene preko primjera, nigdje nije naglašeno da su i to, u stvari, funkcije.

Poglavlje o aritmetičkom i geometrijskom nizu počinje objašnjenjem šta je to brojni niz „Ako svakom prirodnom broju  $n$  ( $n=1, 2, 3, \dots$ ) pridružimo po nekom pravilu (zakonu) neki realan broj  $x_n$ , tada kažemo da je zadat niz brojeva  $x_1, x_2, \dots, x_n, \dots$  ili, kraće, zadat je brojni niz  $(x_n)$  (koristi se i oznaka  $\{x_n\}$ )“. Na samom početku se uočava da je brojni niz ništa drugo nego funkcija iz skupa  $N$  u skup  $R$ . Zadati niz znači zadati pravilo (zakon) po kojem se može izračunati njegov  $n$ -ti član  $x_n$  za svaki prirodni broj  $n$ . Pravilo za zadavanje niza može biti različito, npr. pomoću formule, opisno (riječima) i td. U nastavku se napominje da brojni niz funkcije iz  $N$  u  $R$  nazivamo realnim nizom. Uočava se i da se analogno definišu kompleksni nizovi, kao funkcija iz  $N$  u  $C$ .

#### Četvrti razred

Poglavlje „Elementi matematičke analize“ počinje obnavljanjem osnovnih svojstava funkcija: definicija,  $D(f)$ ,  $E(f)$ , osnovne elementarne funkcije, ograničene, ekstremne vrijednosti (najmanja i najveća vrijednost), parne, neparne, periodične funkcije, monotone funkcije, ekstremne vrijednosti (lokalni minimum i lokalni maksimum), inverzne funkcije, grafik funkcije (simetrija u odnosu na koordinatne ose, translacija duž koordinatnih osa), ispitivanje funkcije, rastezanje i sažimanje grafika duž koordinatnih osa.

Primjećuje se da iskusni autor o ovim pojmovima vodi računa i stalno ponavlja priču pojačavajući njen nivo ciklično i korak po korak od razreda do razreda dok se, konačno, ne dođe do ozbiljnog ispitivanja funkcija.

Slijedi lekcija o klasifikaciji elementarnih funkcija (polinom, racionalna, iracionalna, algebarska, transcendentna).

Uvođenjem pojma granične vrijednosti funkcije dolazimo do formalnog definisanja i matematike kao ozbiljne nauke. Učenici polako, lekciju po lekciju, ulaze na vrata više matematike koju će neki od njih nastaviti da izučavaju i na fakultetu. U uvodnom dijelu stoji: „Oni koji nastave izučavati matematiku tek će otkriti njenu ljepotu“.

Date su definicije granične vrijednosti funkcije u tački, lijeva i desna granična vrijednost funkcije, beskonačne granične vrijednosti, granična vrijednost funkcije



kada  $x$  teži beskonačnosti, neprekidnost. Definicije su strogo formalno zasnovane, a njihova primjena se traži u zadacima koji slijede.

Prije pomena granične vrijednosti funkcije, razmatra se konvergencija brojnog niza. Obnovljeno je ono što je već rečeno, a to je da je niz u stvari funkcija iz  $\mathbb{N}$  u  $\mathbb{R}$ .

Definicija granične vrijednosti funkcije uvedena je preko konvergencije niza (Hajne), nakon čega slijedi Košijeva definicija.

Jako korisne i praktične su lekcije o lijevoj i desnoj graničnoj vrijednosti funkcije, beskonačnim graničnim vrijednostima, kao i graničnoj vrijednosti funkcije kada  $x$  teži beskonačnosti i njihovim svostvima. Konačno dolazimo do formalne definicije toliko pominjane neprekidnosti: „Za funkciju  $f$  kažemo da je neprekidna u tački  $x_0$  ako je ona definisana u nekoj okolini  $O(x_0)$  i ako je  $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f(x_0)$ .“

Slijede urađeni primjeri koji pomažu shvatanju neprekidnosti u tački, kao i o vrstama prekida.

Nakon ovoga govori se o asimptotama grafika funkcije, ali još uvijek nismo spremni za ozbiljnu priču o ispitivanju funkcije i crtanju njenog grafika. Nedostaje, naravno, lekcija o izvodu funkcije, koja je smještena u sledeće poglavlje.

Sledeći, sada već dobro poznati pojam je monotonost, ali se uvodi i rješava na potpuno nov način, korišćenjem izvoda. Nakon izvoda višeg reda dolazimo do ekstremnih vrijednosti funkcije, za koje smo takođe, već čuli. Ali u pitanju je nov način traženja ekstremnih vrijednosti. Uviđamo prednost – za bilo koju funkciju, za koju još uvijek ne sanjamo o izgledu njenog grafika i sa njega nešto pročitamo, znamo da odredimo tačke minimuma i maksimuma. Navedeni su i primjeri praktičnih zadataka tipa: „od svih pravougaonika čija je dijagonala jednaka  $d$  odrediti onaj koji ima najveću površinu“. Iste teoreme o srednjoj vrijednosti (Rolova i Lagranžova), jako pitka lekcija o Lopitalovom pravilu, konveksnost pomoću izvoda, prethode onome što odavno čekamo i čemu težimo a to je crtanje grafika funkcije.

Lekcija počinje postupkom (algoritmom) crtanja grafika funkcije  $f$ :

1. Naći oblast definisanosti funkcije (ukoliko ona nije data),
2. Ispitati da li je funkcija: parna, neparna, periodična,
3. Odrediti (po mogućnosti) nule funkcije i znak funkcije,
4. Ispitati ponašanje funkcije na krajevima intervala definisanosti; odrediti vertikalne asimptote (ako ih ima); naći presjeke horizontalnih asimptota (ako ih ima) sa grafikom funkcije,
5. Ispitati neprekidnost funkcije,
6. Odrediti stacionarne tačke i intervale monotonosti funkcije □ odrediti ekstremne vrijednosti funkcije (ako ih ima),
7. Odrediti kose asimptote funkcije (ako ih ima) i njihov presjek sa grafikom funkcije,
8. Odrediti prevojne tačke grafika funkcije (ako ih ima) kao i intervale konveksnosti, konkavnosti
9. Na osnovu dobijenih rezultata nacrtati grafik funkcije.

Slijede podrobno urađeni primjeri grafika raznih vrsta funkcija.

Lekcijom o primitivnoj funkciji počinje predavanje o integralima, još jednoj novini iz oblasti funkcija. Autori su se ponovo dohvatili primjera iz fizike da bi ukazali na potrebu da je nekada iz zadate veličine koja predstavlja izvod potrebno pronaći funkciju čiji je to izvod. Nasuprot pojmu diferenciranje imamo pojam integraljenje, što je uvedeno zajedno sa praviljenjem paralele sa kvadriranjem – korijenovanjem i sl.

Nastavak govori o neodređenom integralu i njegovim svojstvima, uz navođenje tablice integrala. Zatim slijedi metod smiene promjenljivih, metod

parcijalne integracije kao i dublja priča koje se tiče integrala nekih racionalnih funkcija i nekih klasa trigonometrijskih funkcija.

Nailazimo na definiciju određenog integrala gdje smo odgovorili na čuveno pitanje učenika „šta će meni sve ovo?“ Upotreba određenog integrala u praksi je očigledna.

Ovim je završena priča o jako opširnom poglavlju o funkcijama u srednjoj školi.

Ako uvidimo koliko prostora je dato skupovima, a koliko funkcijama, vidimo da zaista „funkcije skupove vuku sa sobom“, što je, nakon ove analize, očiglednije.

Tokom analize se, takođe, uviđa poštovanje horizontalne i vertikalne strukture nastavnog programa, kao i način povezivanja lekcija u cilju održavanja kontinuiteta nastave i učenja.

Napomena: Analiza iznešena u radu oslanja se na izdanja udžbenika navedena u literaturi, koja su bila aktuelna tokom njegovog nastajanja.

## Literatura

- Hans Freudenthal, *Mathematics as an educational task*, D. Reidel Publishing Company/Dordrecht-Holland, 1973.
- Vladimir Dragović, Danijela Jovanović, Vesnica Rašajski-Čikara, *Matematika za 5. razred osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2013.
- Radoje Šćepanović, Ivona Adžić, Vanja Đurđić-Kuzmanović, *Matematika za 6. razred*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2007.
- Izedin Krnić, Marko Jokić, Ljiljana Kruška, *Matematika za 7. razred*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2009.
- Izedin Krnić, Marko Jokić, Mirjana Bošković, *Matematika za 8. razred*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2013.
- Izedin Krnić, Marko Jokić, Mirjana Bošković, *Matematika – udžbenik za deveti razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2010.
- Radoje Šćepanović, Dragoje Kasalica, *Matematika 1 – udžbenik za prvi razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2006.
- Radoje Šćepanović, Snežana Delić, *Matematika 2 – udžbenik za drugi razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2007.
- Radoje Šćepanović, Snežana Delić, *Matematika 3 – udžbenik za treći razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2008.

- Radoje Šćepanović, Siniša Stamatović, Snežana Delić, *Matematika 4 – udžbenik za četvrti razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2009.
- Radoje Šćepanović, Dragoje Kasalica, *Zbirka zadataka iz matematike za I razred srednjih škola*, Ministarstvo prosvjete i nauke Republike Crne Gore, Laboratorija za matematiku i računarstvo, Podgorica, 2001.
- Milosav M. Marjanović, *Jedan pristup izvođenju nastave aritmetike*, *Nastava matematike*, LVIII, 3-4 (2013), 1-13
- Biljana Krstić, *Razvoj pojma funkcije kroz osnovnu i srednju školu*, *diplomski master rad*, Univerzitet u Beogradu, Matematički fakultet

#### SETS AND FUNCTIONS IN MATHEMATICS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL IN MONTENEGRO

**Abstract:**

The paper gives an overview of the introduction of sets and functions and its processing through the primary and secondary school in Montenegro. An overview has been done by the analysis of textbooks of mathematics in these schools (issues mentioned at references), with little comparison to some that can be taken as an additional reference.

**Keywords:** set, function, primary school, secondary school.

Бојана УДОВИЧИЋ<sup>1</sup>

### ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП РОМАНУ РОБИНСОН КРУСО ДА- НИЈЕЛА ДЕФОА

**Резиме:**

Због своје обимности, сложености тематско-проблемске грађе, бројних вриједносних чинилаца и захтјева наставне интерпретације, роман је веома сложен проблем за изучавање у настави. Пошто се сви вриједносни чиниоци међусобно прожимају, допуњавају, надовезују и условљавају, омогућавају оригиналне рецепцијске и сазнајне путеве чиме се намећу различите могућности за заснивање проблемског проучавања у настави.

Као сложено и обимно књижевно дјело, роман Робинсон Крусو Данијела Дефоа, нуди мноштво различитих подстријека за анализу који ученицима могу бити занимљиви, а од наставника захтијева да благовременим припремним и истраживачким задацима, помогне ученицима у проучавању романа, организовању мисли и синтетизовању саопштења. Лик Робинсона може се расвијетлити из различитих перспектива и односа, а за реализацију ове идеје на другом часу лектире, погодна је примјена проблемског приступа. Ученике ћемо додатно мотивисати ако час организујемо у виду дебате којом развијамо њихово критичко, логичко и креативно мишљење.

**Кључне ријечи:** проблемски приступ, лик, Робинсон Крусо, роман, анализа, дебата.

---

<sup>1</sup>Бојана Удовичић, студент докторских студија на Учитељском факултету у Ужицу

### Уводна разматрања

Својим појављивањем 1719. године, авантуристички роман Робинсон Крусо, енглеског писца Данијела Дефоа (Daniel Defoe, 1660–1731), привукао је пажњу читалачке публике, постао популаран и радо читан роман, који је до данас, успио да сачува мјесто у књижевности за дјецу, иако је првобитно био намијењен одраслима. Најприје су га читали морнари, морепловци, трговци, капетани бродова, људи жељни брзог успјеха, али је авантуристички дух главног јунака, заинтригирао читалачку публику Европе и стао на чело енглеског реалистичког романа. Стваралаштво Дефоа не припада реализму, али његов умјетнички поступак доприноси убједљивости испричаног и ствара привид реалистичности. С тим у вези сријећу се бројни наводи да је Дефо тематику за стварање романа нашао у Вудсовом Путовању око света у ком је представљена истинита прича о боравку шкотског морнара Александра Селкирка на пустом острву. Аутор је порицао ову везу, тврдећи да је Робинсон Крусо настао као алегорија његова живота (Vuković 1996: 299-300, Пухало 1998: 496, Милинковић 2006: 71, Kalezić-Đuričković 2008: 250, Spasić 2013: 32).

У Србији се први пријеводи романа појављују 1799. године, а захваљујући Владети Поповићу и издавачкој кући *Просвета* први модеран пријевод урађен је 1947. године (Пухало 1998: 499, Милинковић 2006: 73, Spasić 2013: 29). Дјело је преведено на готово све свјетске језике, али је такође, пуно имитирано, прерађивано, тако да су настале бројне робинзонаде, као посебан модел књижевности за дјецу (Spasić 2013: 28), односно поджанр авантуристичког романа (Vuković 1996: 295).

Према подацима Народне библиотеке Србије, сазнајемо да је овај роман био најчитаније дјело у XX вијеку, последице Шекспира (William Shakespeare), Бајрона (George Gordon Byron) и Милтона (John Milton). Популарности дјела допринио је швајцарско-француски филозоф просветитељства Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) који је Робинсона сматрао за узор у васпитавању младих нараштаја и будућих генерација. У свом дјелу *Емил или о васпитању* (1762), он наводи изузетност овог романа и истиче да је то прва књига коју ће његов Емил прочитати и у његовој библиотеци заувјек ће заузимати почасно место (Русо Ж. Ж., 1925-1927). У поговору овог романа, Милован Данојлић каже, да је повест о Робинсонову боравку на острву једна је од најљепших прича које је човјек човјеку испричао (Дефо, 1990: 297).

Вуковић истиче да се читалачкој публици допао Дефоов јасан и комуникативан стил писања (1996: 299). Као умјетничке вриједности Дефоовог романа Душан Пухало истиче: непосредност и живост утиска, машту спојену с великим животним искуством, унутрашњу логику у мотивисању лика, док су негативна критичка мишљења сљедећа: „композиција је елементарна, психологија површна, Дефо није научио вјештину дијалога, а уз то је донекле оптеретио књигу моралисањем, које су његови читаоци радо примали, а које

је данашњима можда досадно“ (Пухало 1998: 499). Ипак све то не нарушава вриједност овог романа који постаје незаобилазна школска и слободна лектира, интересантна за читање и у данашње вријеме.

### **Проблемски приступ роману Робинсон Крузо**

Роман *Робинсон Крузо* погодан је за постављање бројних литерарних проблема, те с разлогом у наставном процесу предлажемо проблемску наставу. Велики број методичара у свом раду настоји да пронађе иновативне моделе рада како би трансформисао класични процес учења. Савремена методика у први план истиче врсту наставе која се не заснива на пасивном посматрању појава и опонашању операција које изводи наставник, него успоставља активан (мисаони) однос према појавама и уводи ученике у самостално истраживање проблема (Росандић 1975: 159-174). При рјешавању проблема, ученици изражавају своја знања, умијења, искуство и интелигенцију, а посебно стваралачко мишљење.

По предметном програму за Српски језик и књижевност, овај роман, обрађује се у петом разреду осмогодишње основне школе и за његову реализацију предвиђена су три школска часа. Роман *Робинсон Крузо* може се посматрати и као роман лика па ћемо се на другом часу бавити анализом главног јунака. За проучавање ћемо користити проблемски приступ који омогућава ученицима да размишљају о постављеном проблему, истражују дјело, износе своје закључке и расправљају о њима, уз дискретна упутства наставника. Да би додатно мотивисали ученике да активно учествују у процесу интерпретације романа, час ћемо организовати у виду дебате. Циљ дебате, није само да се ученици баве анализом романа, већ и да усавршавају своје изражавање, да раде на стилу, обогаћују вокабулар, не понављају већ речено, да не одуговлаче с одговором, него да јасно и стилски прецизно саопште суштину.

Структура часа организованог према захтјевима проблемске наставе, обухвата сљедеће фазе: стварање проблемске ситуације, дефинисање проблема и метода рада, самостални истражвачки рад ученика, анализа и корекција резултата рада, нови задаци за самостални рад ученика. Павле Илић упозорава да би те фазе и њихов редосљед кроз који пролази наставни час, организован по овом систему, требало узети само начелно, јер би „стриктно придржавање назначене организације таквог часа и инсистирање на свакој фази и њиховом редоследу, увек и по сваку цену, водило ка њеном шематизовању и формализацији“ (Илић 2006: 99).

Циљеви обраде романа односе се на оспособљавање ученика за дубље доживљавање и проучавање дјела, одређивање психолошке, социолошке и етичке карактеристике главног лика и њихово подстицање за истраживачко читање, проналажење аргумената за одређене тврдње у тексту и извођење закључака на основу датог текста. Оспособљавање ученика за учешће у де-

бати. Развијање културе комуникације и толеранције за другачија увјерења. Његовање сарадничких односа у групи.

Уводни дио часа:

### **Стварање проблемске ситуације**

Стварање проблемске ситуације, која претходи дефинисању проблема (фрагментарно најављује проблем), иницира ученикову интелектуалну активност, покреће стваралачку имагинацију, ствара напетост и мотивише га за стваралачки рад (Кајић, 1981: 122). На самом почетку посредством дијалогске методе, ученици се подсјећају главних фабулативно-сижејних елемената романа обрађених на протеклом часу. Ученици фронтално одговарају на следећа питања:

О чему смо говорили на претходном часу? Ко је главни јунак романа? Хајде да се подсјетимо главних етапа у Робинсонову животу.

Ученици одговарају да смо на претходном часу говорили о роману Робинсон Крусое, енглеског писца Данијела Дефоа, насловљеног по главном јунаку. Централно мјесто у роману заузима судбина Робинсона Крусоеа, испричана у хронолошкој ретроспективи. Роман има тродјелну композицију, у првом дијелу описан је Робинсонов живот прије доспијећа на пусто острво, други дио посвећен је боравку на пустом острву и у трећем дијелу описан је његов живот након одласка са острва. Као осамнаестогодишњи младић, Робинсон је напустио родитељски дом и отиснуо се на море. Ни прве невоље које му се дешавају на мору, нијесу га поколебале у намјери да оствари своје циљеве. Сплетом околности постаје власник плантаже у Бразилу, и прва значајнија новчана средства стиче трговином. Послови на плантажи захтијевали су више радне снаге, која у то време није била лако доступна, што га наводи на одлуку да прихвати понуду и крене бродом за Гвинеју, руководећи посадом која тргује робљем. Међутим, цијела посада и брод страдају у бури, а Робинсон доспијева на пусто острво на којем остаје двадесет осам година. Након двадесет шест година усамљеничког живота, спасава једног урођеника од људождера и даје му име Петко, који му постаје вјерни слуга. Поред свих недаћа које су га задесиле успијева да се врати у Енглеску, али му авантуристички дух не дозвољава да мирује, па планира нова путовања.

Док ученици дају одговоре на питања, наставник записује битне етапе његова живота:

Табела 1: *Етапе Робинсонова живота*

| Фазе Робинсонова живота                        | Обиљежја појединих фаза Робинсонова живота   |
|--|--|
| Робинсонов живот прије доласка на пусто острво | Авантуристички дух младића, жеља за брзим стицањем богатства, страст према мору и путовањима   |
| Живот на острву прије појаве Петка             | Стална борба за опстанак, стварање основних услова за живот, прилагођавање природе својим потребама, експлоатација острва, припитомљавање животиња, окретање ка вјери и богу |
| Живот на острву након спашавања Петка          | Остваривање дуго прижељкиваног људског друштва на острву, учење Петка језику, европској култури, одијевања, исхране, вјере...  |
| Робинсонов живот након одласка са острва       | Женидба, троје дјеце, смрт жене, планови за нова путовања  |

Средишњи дио часа:

### Дефинисање проблема

Проблемско питање којим се ученици баве на другом часу обраде романа гласи: Је ли Робинсон Крусо позитиван или негативан лик? Покушајте да сагледате и процијените са нових, ширих становишта. Да би дошли до рјешења постављеног проблема, врши се његова декомпозиција и проналазе се методе за његово рјешавање. Ученици дају своје приједлоге; да би се постављени проблем ријешило, треба указати на Робинсонов однос према родитељима, Ксурију, острву и Петку.

Задатак ученика је да пронађу аргументе и за једну и за другу тврдњу. „Основни захтеви у надметању 'за и против' јесу да се расправа води на основу познавања предмета расправе (дакле, не на основу лаких импровизација) да се надметање усмери на снагу аргумената, да се поштује излагање друге стране“ (Ивић, Пешикан и Антић 2001: 102). Овакав вид подстицаја покренуће критичко мишљење ученика и сами ће пронаћи гледишта са којих ће побијати исхитрене и површне оцјене. Проблемска ситуација је зато и створена да би се ученици критички освртали на постављену тезу, стварали сумњу у њезину истинитост, затим постављали антитезу приближнију истини.

### Самосталан истраживачки рад ученика

Ученици се дијеле у четири групе, према мјесту сједјења. По двије групе добијају исти Радни задатак с истраживачким задацима. Дати истраживачки задаци треба да им помогну да формулишу аргументе у оквиру својих група и продискутују их.

*Задатак за прву и другу групу:* Пронађите аргументе да је Робинсон позитиван лик. Припремите се да остатак одјељења убиједите у то.

Од помоћи могу бити сљедећи истраживачки задаци:



*У чему се огледа Робинсонов авантуризам? Јесу ли га невоље које доживљава на мору обесхрабриле у намјери да оствари своје циљеве? Како се ослобађа турског ропства на гусарском броду? Опиши у чему се огледа његова амбициозност. Опиши на који начин Робинсон успијева да преживи на пустом острву. Како је храбрио себе у тешким тренуцима? Што му је на острву највише недостајало? Какав је његов однос према острву? Које његове особине долазе до изражаја на острву? Што за Робинсона представља појава Петка? Чему га је све научио? Због чега је Робинсон прави мушкарац?*

Кад заједнички дођете до одговора на постављена питања издвојте и запишите своје аргументе. Размислите о томе који би аргументи могли бити са супротне стране и припремите се да их побијете.

У сваком тренутку наставник је спреман да одреагује, подстиче и по потреби редукује одговоре, али никако не даје готова рјешења. Овако вођени ученици доћи ће до следећих закључака:

Робинсонов авантуризам огледа се у његовој сталној жељи за путовањем, чежњи за одласком у далеке и непознате крајеве, спремности да се ухвати у коштац с разним опасностима. Његова амбициозност повезана је с предузетништвом. Жеља за брзим богаћењем основни је динамички мотив који га води у пропаст, мада се бродолом и доспијевање на пусто острво могу посматрати као искупљење за морални и духовни развој. Када на насуканом броду пронађе новац схвата његову безвредност. „Све добре ствари овога света вреде за нас толико колико су нам од користи“ (Дефо 1990: 59).

Упорност је једна од особина која га одржава на пустом острву, али такође је повезана са његовом страшћу према мору, иако искуства нијесу увијек пријатна, због своје упорности истрајава и не одустаје. Да се упорност исплати указује нам чињеница да је од тринаест дана проведених на копну, једанаест дана ишао на насукани брод да пренесе употребљиве ствари. Годину дана је правио и ограђивао своје боравиште, неколико година учио папагаја да говори, дужи низ година му је требао да сакупи, то јест произведе сјеме да посије и узгаја пшеницу да направи хљеб и слично.

Живот на острву посматра рационалистички, раздвајајући позитивне и негативне стране које му је доспијеће на острво донијело. Таквим ставом брани се од очајања и утучености, али показује да прави мушкарац не смије да поклекне кад наступе тешки животни тренуци. Вођен мишљу да је „разум извор математике и да свако може временом савладати сваку механичку вештину“, он прави распоред рада, одласка у лов, времена за одмор и разоноду (Дефо 1990: 69). Његова рационалност повезана је са штедљивошћу, одмјереношћу и умјереношћу. Кад у поједине подухвате уложи напор и они ипак буду неуспјешни, Робинсон се не обесхрабри, већ се потруди да следећи пут уради нешто вјештије како би било успјешно. Пошто је сам на пустом острву ослања се искључиво на сопствене снаге и то чини веома самоувјерено и смјело.

Своју доминацију изразио је односом према природи (острву) и према Петку, које посједује, култивише и експлоатише. Надмоћ заснива на свом знању, полу, раси, вјери, култури. Робинсон потчињава природу својим потребама, земљу обрађује, претвара у плодносну, убира плодове свог рада сијући и узгајајући европске културе. Страх од острва као првобитни осјећај, Робинсон је након девет мјесеци, замијенио жељом и потребом да детаљније испита унутрашњост острва на које није крочила људска нога и да се касније прогласи њеним господаром и власником. „При помисли да је то све моје, да сам цар и господар све ове земље и да на њу имам права својине; кад бих могао добити тапију, могао бих земљу оставити коме у наслеђе, сасвим онако као господар племићког имања у Енглеској“ (Дефо 1990: 101).

При спасавању Петка прва помисао му је била да ће добити слугу. Његово култивисање започиње учењем језика и давањем имена, а при том не покушава да научи ни једну ријеч Петкова језика. „Најпре сам му дао на знање да ће му име бити Петко, пошто сам му у петак спасао живот. Научио сам га, даље, да каже господар, па му ставим до знања да ће ми то бити име“ (Дефо 1990: 197). У сљедећем кораку научио га је да не једе људско месо, научио га је начину одијевања, понашања. Врхунац Петкова култивисања је увођење у хришћанство.

Аргументи да је Робинсон позитиван лик:

- Авантуристичка снага његовог бића надјачала је све препреке
- Потпуно се прилагодио животу на пустом острву
- До изражаја долазе његова упорност, истрајност, рационалност, умијеће, духовна снага и физичка снага
- Природу прилагођава себи и својим потребама
- Спасавањем Петка, пружа му нови живот, а себи дуго чекано људско друштво
- Петка учи енглески језик, начину живота и култури, хришћанству

Групе које су добиле супротан задатак оспораваће његову позитивност односом према родитељима, Ксурију и Петку. Позитиван став ученици ће бранити објашњавајући да је он морао тако да се понаша јер га је авантуристички дух надјачао, није могао да запостави своје жеље и супротстави се својој природи зарад других. Цијенио је и поштовао себе и увијек истицао своје личне ставове испред других. Да није тако било ко зна би ли успио да преживи све што му се догодило.

*Задатак за трећу и четврту групу:*

Пронађите аргументе да је Робинсон негативан лик и припремите се да у то убиједите остатак одјељења. На основу текста покажите које негативна особине доминирају у односу Робинсона према родитељима, Ксурију, острву и Петку.

*Које негативне особине изражава Робинсонов однос према родитељима? Сноси ли неке последице за своје своје понашање и које? Како се Робинсон понашао према Ксурију? Какав је био њихов однос? Испуњава ли Робинсон обећање које му је дао и због чега? Што Робинсонова одука да тргује робљем говори о њему? Одобравате ли такав поступак? Како се Робинсон опходио према природи на пустом острву иако он себе доживљава у осиносу према острву? Објасните Робинсонов однос према Петку. Због чега не жели да учи ни једну ријеч из његова језика? Зашто га није ни питао за име? Какав је Робинсонов однос према раси црних људи? Поштује ли Петков језик, вјеру, расу...?*

Робинсонов однос према родитељима указује на његову неосјетљивост и непослушност. Није марио за осјећања родитеља, већ упркос њихову противљењу одлази на море жељан авантуре и бољег живота. Није свјестан невоља које га очекују на путовању, па са првом буром коју доживљава помишља да је отац био у праву, да је погријешо што се отиснуо на море. Због своје непромишљености и неискуства бива заробљен на турком гусарком броду. Ипак успијева да побјегне, у чему му помаже дјечак Ксури. Робинсонов однос према Ксурију указује колико је он саможив и неосјетљив према другим људима. Кад су побјегли из ропства плашећи се да му неће бити вјеран, Робинсон је Мавра бацио у море и рекао му да плива до обале. И Ксурија је намјеравао да удави, али му је његова помоћ била неопходна. „Радом сам хтео повести тог Мавра, а дечака бих удавио, али не смедох се поздати у њега. Кад се он удаљи, обратим се дечаку који се звао Ксури и кажем: 'Ксури ако ми будеш веран, учинићу те великим човеком!'...“ (Дефо, 1990: 25). Када их спаси португалски капетан, Робинсон продаје Ксурија као роба за шездесет долара. Његова жеља да постане богат је велика, у свему види материјалну корист, па се одлучује на трговину људима. Такође људе друге вјере и боје не сматра себи равнима, чиме оправдава своју потребу да људе посматра као робу и тргује њима. Пошто лако и брзо загосподари људским животима, веома лако је и острво на ком се нашао претворио у свој посјед и власништво. Присваја ту земљу и на њој прави своју колонију, себе сматра њеним господаром.

Робинсонов однос према Петку указује колико је он супериоран, себе види као Оца и Бога, као Петкова ствараоца. Ученици наводе дио текста у којем Робинсон спасавајући Петка и не покушава да сазна његово име, већ му одмах даје име Петко јер га је спасао у петак. Своју доминацију наглашава тиме што Петку говори да се зове Господар, што нас упућује да влада и Петком и острвом. Сматра да је његов језик бољи и зато Петко, да би могао да извршава његова наређења, учи енглески језик. Колико је Петко потчињен и неважан, у свему подређен Робинсону, указује чињеница да Робинсон не жели и не покушава да научи ни једну ријеч његова језика. Заправо, Робинсон увјерава Петка да је многобоштво лажна религија и да је само хришћанство

права вјера за човјека који жели да спаси своју душу након смрти. Он је убијеђен да је бијела раса далеко испред црне и да су црнци створени да буду робови. Став обесправљивања и омаловажавања људи указује колико је Робинсон неправедан и себичан, како у свему види личну корист, што га и наводи да људе види као робу и тргује њима. Није учио Петка разним стварима зато што је искрено желио да га култивише, већ да би био бољи слуга и да би боље извршавао његове наредбе. Петко није само дивљак, већ људско биће које има осјећања, размишљања и ставове по питању неких дешавања, А Робинсон само тежи да потчињава и искоришћава друге.

Аргументи који указују да је Робинсон негативан лик:

- Непослушност родитеља и неосјетљивост за њихов бол кад бјежи од куће
- Распадање његове моралне природе, тргује људима
- Односом према Ксурију указује колико је саможив и у свему види материјалну корист
- Острво подређује сопственим потребама и експлоатише га
- Господари Петком и његовим животом

Групе које су добиле супротан задатак могу се бранити ставом да је Робинсон морао подређивати друге себи да он не би био подређен. Неко је морао бити вођа, пошто је био паметнији то је свакако био он што га не чини негативним ликом, јер је користио све своје ресурсе да би остварио циљеве које је зацртао.

Када групе припреме аргументе свака бира свог представника за учешће у дебати. Прво говори страна која заступа тезу да је Робинсон позитиван лик, а потом страна која заступа тезу да је Робинсон негативан лик у роману. Затим, свака страна оспорава неки од аргумената супротне стране. Закључак може бити да је у неким сегментима романа Робинсон позитиван лик, док је у неким сегментима негативан, зависно од угла посматрања. Пошто је роман написан из Робинсонова угла, за очекивати је да ће он бити приказан надмоћније у односу на друге ликове, јер је циљ аутора да покаже Робинсонову менталну и физичку снагу, моћ и супериорност. Ако промијенимо угао гледања и сагледамо из перспективе других ликова, можемо уочити Робинсонову неосјетљивост, незаинтересованост, небригу за друге и њихова осјећања и потребе. У томе је привлачност и комплексност овог лика.

Завршни дио часа:

Наставник даје упутство за израду домаћег задатка, тј. ствара нове проблеме за самостални истраживачки рад код куће. Ученици треба да напишу састав на тему Однос Петка и Робинсона, али уз промјену перспективе посматрања. Задатак је да опишу њихов однос, али из Петковог угла. Овакав вид задатка активираће машту код ученика, и створиће један нов, другачији угао посматрања ликова у роману.

### Закључна разматрања

Овако конципирана настава, захтијева добро и прецизно осмишљена методичка и методолошка упутства, добру припрему наставника вјештог у инструктивном раду, јер ученик у највећој мјери самостално рјешава проблемске задатке. Организација часа заснована на проблемском приступу, усмјерена је ка непрестаном подстицању ученика да самостално запажају, истражују и рјешавају проблеме. Истраживање и рјешавање проблема захтијева индивидуално, интензивно и креативно мишљење које за резултат има активно и стваралачко усвајање нових сазнања. Приликом самосталног истраживања задатака долази до опречних мишљења који воде ка полемисању. На овај начин развија се самосталност властитог суда и критичког мишљења. Ученици самостално тумаче и оцјењују књижевно дјело (не прихватајући готова мишљења), долазе до закључака који за наставника могу бити од непроценљивог значаја.

### Литература

- Ивић И., Пешикан А., Антић С. (2001): *Активно учење: приручник за примену метода активне наставе/учења*, Београд, Институт за психологију.
- Илић П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад, Змај.
- Миљинковић М. (2006): *Страни писци за децу и младе*, Чачак, Легенда.
- Пухало Д. (1998): „Данијел Дефо: отац енглеског романа“, *Дечја књижевност у књижевној критици*, уредио Воја Марјановић, Београд, ВМГ.
- Росандић Д. (1975): *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности*, Сарајево, Свјетлост.
- Кајић Р. (1981): *Roman u sustavu problemske nastave*, Sarajevo, Svjetlost.
- Kalezić Đuričković S. (2008): *Nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi*, Podgorica, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Spasić J. (2013): *U potrazi za skrivenim blagom (engleski avanturistički roman XVIII i XIX veka)*, Sremski Karlovci, Kairos.
- Vuković N. (1996): *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica, Unireks.

### Извор:

- Данијел Д. (1990): *Робинсон Крусо*, превод Владета Поповић, Београд, Нолит.

## PROBLEM SOLVING APPROACH TO THE TEACHING OF NOVEL ROBINSON CRUSOE BY DANIEL DEFOE

### **Abstract:**

The novel is very complex and demanding for its study in the classroom. There are different possibilities for its problems analysis during the class.

Robinson Crusoe by Daniel Defoe as a very complex and extensive literary work that offers a number of different incentives for its analysis that may attract students and help students in understanding the novel, organisation of thoughts and synthesis of its analysis. Robinson's character can be understood from different perspectives and relations and for realisation of such idea the lesson on literature must be organized as a debate where students are able to develop their critical, logical and creative thinking.

**Key words:** problems approach, character, Robinson Crusoe, novel, analysis, debate.



Katarina KRNIĆ<sup>1</sup>

## INDIKATIV I KONJUNKTIV U PRILOŽNIM REČENICAMA FRANCUSKOG I TALIJANSKOG JEZIKA

### Rezime:

Na samom početku članka ukratko se predstavlja tema koju rad razmatra. Nekoliko rečenica potom je posvećeno gramatičkim pojmovima priložna rečenica i glagolski načini s naglaskom na indikativu i konjunktivu. U središnjem dijelu članka jedna za drugom sistematično se nižu priložne rečenice: vremenska, uzročna, posljedična, namjerna, dopusna, pogodbeni, poredbeni i načinski. Način rada za svaku od njih je jednak; nakon razmatranja francuskog jezičnog sustava uz detaljno navođenje veznika i vezničkih izraza koji uvode indikativ odnosno konjunktiv, na jednak način prilazi se talijanskom jezičnom sustavu. Na temelju navedenoga, vrši se njihova usporedba. Svi rečenični primjeri preuzeti su iz konzultiranih izvora; gramatičkih priručnika, udžbenika i rječnika. Na samom kraju članka sintetizira se najvažnija spoznaja rada: potpuna podudarnost u uporabi ovih dvaju glagolskih načina nazočna je u uzročnim, posljedičnim i namjernim rečenicama, dok su u ostalim priložnim rečenicama vidljive manje ili veće razlike. Uporaba konjunktiva češća je u talijanskom jezičnom sustavu.

**Ključne riječi:** priložna rečenica, indikativ, konjunktiv, veznici, usporedba.

Ovaj rad razmatra uporabu indikativa i konjunktiva u priložnim zavisno složenim rečenicama francuskoga i talijanskoga jezika.

Zavisno složene (subordinirane) rečenice su one rečenice u kojima je jedna surečenica dio gramatičkog ustroja druge surečenice. Surečenica u čije se gramatičko ustrojstvo uvrštava zove se glavna rečenica, dok surečenica koja se uvrštava i koja o glavnoj ovisi predstavlja zavisnu rečenicu.

---

<sup>1</sup>Katarina Krnić, viši predavač, Sveučilišni Odjel za stručne studije, Sveučilište u Splitu, Hrvatska



Zavisno složene rečenice po gramatičkoj ulozi koju imaju mogu biti: predikatne, subjektne, objektne, atributne i priložne ili adverbne. Priložne rečenice zavisno su složene rečenice koje nadopunjavaju glavnu rečenicu i prema njoj se odnose kao priložna oznaka prema predikatu. Po službi koju imaju u odnosu na glavnu rečenicu priložne rečenice mogu biti mjesne, vremenske, uzročne, posljedične, namjerne, dopusne, pogodbene, poredbene i načinske.

Indikativ i konjunktiv glagolski su načini koji, uz imperativ i kondicional, imaju različite oblike za pojedina glagolska lica. Infinitiv, particip i gerund, pak, nemaju specifične nastavke za pojedina lica. Što se glagolskih vremena tiče, raznolik je njihov broj u pojedinim glagolskim načinima; tako ih, primjerice, indikativ broji osam, konjunktiv četiri, kondicional, infinitiv, particip i gerund po dva te imperativ jedan. Kao uvod u ovu tematiku može nam poslužiti sljedeći citat „ Les modes expriment l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé; ils manifestent différentes manières d'envisager le procès. Ainsi, l'indicatif le présente dans sa réalité, par opposition au subjonctif qui l'apprécie dans sa virtualité...“ (Riegel et al., 1999) koji kaže da glagolski načini izražavaju stav govornika u odnosu na ono izgovoreno; indikativ ga predstavlja u njegovoj stvarnosti, dok ga konjunktiv obuhvaća u njegovoj virtualnosti.

### VREMENSKA REČENICA

Vremenska rečenica zavisna je rečenica koja nadopunjava glagol glavne rečenice kao priložna oznaka vremena. Precizira trenutak u kojem je smještena radnja glavne rečenice u odnosu na radnju zavisne rečenice, a koja može biti istodobna, posteriorna ili anteriorna.

#### A. FRANCUSKI JEZIK

Glagolski način nazočan u vremenskoj rečenici izravno ovisi o vezniku ili vezničkome izrazu koji ju uvodi. Veznici mogu označavati:

- istodobnost: *quand, comme, lorsque, au moment où.*
- istodobnost u trajanju: *à mesure que, au fur et mesure que, aussi longtemps que, tant que, cependant que, durant que, en même temps que, pendant que, alors que, tandis que.*
- ponavljajuću istodobnost: *chaque fois que, toutes les fois que.*
- posteriornost: *après que, dès que, aussitôt que, aussitôt après que, sitôt que, une fois que, depuis que, maintenant que, à présent que, du jour où.*
- anteriornost: *avant que...ne (explétif), en attendant que, jusqu'à ce que, d'ici à ce que, du plus loin que, avant le moment où, jusqu'au moment où, en attendant le moment où.*

#### ● Indikativ

- Ako je radnja glavne rečenice istodobna ili posteriorna u odnosu na onu zavisne rečenice primjenjuje se indikativ. Naime, radnja zavisne rečenice u prvo slučaja trenutno se izvršava, dok je u drugome slučaja već izvršena.

Pr., „Chaque fois que la colère s'emparait de lui, son front se plissait.“ (Beaujeu et al., 1991:102).

„Une fois qu'il sera là, nous verrons ce qu'il convient de faire de lui.“ (Wartburg & Zumthor, 1958:88).

- Konjunktiv

- Ako je radnja glavne rečenice anteriorna u odnosu na onu zavisne rečenice primjenjuje se konjunktiv. Radnja glavne rečenice tek se treba dogoditi i njezina realizacija je upitna, nesigurna.

Pr., „Faites vite ce travail avant qu'il ne vienne.“ (Wartburg & Zumthor, 1958:277).

„Il réclame jusqu'à ce qu'on lui cède.“ (Riegel et al., 1999:511).

Potrebno je, međutim, zamijetiti kako je nakon veznika après que, usprkos logici i gramatici, sve učestalija primjena konjunktiva. Ta je pojava relativno novijeg datuma.

Pr. „Il repassera nous voir après que nous ayons dîné.“ (Riegel et al., 1999:507)

## B. TALIJANSKI JEZIK

I u talijanskome jeziku upravo o veznicima ovisi uporaba glagolskoga načina. Potrebno je razlikovati veznike koji uvode sljedeće odnose:

- istodobnost: *quando, come, mentre, allorché, allorquando, al tempo in cui, nel momento in cui, ogni volta che, ogni qual volta, tutte le volte che.*

- posteriornost: *dopo che, appena, non appena, dacché, da quando, fin da quando, dal momento in cui, una volta che.*

- anteriornost: *prima che, avanti che, anzi che, finché, fino a che, fin quando, fino a quando, fino al momento in cui, fintantoché.*

- Indikativ

- Veznici koji uvode odnos istodobnosti i posteriornosti gotovo u pravilu zahtijevaju uporabu indikativa.

Pr., „Quando l'ho visto, gli sono corso incontro.“ (Dardano & Trifone, 1996:283).

„Dacché è arrivato, non ha smesso di lamentarsi.“ (Cattana & Nesci, 1995: 298).

- Konjunktiv

- Veznici koji uvode odnos anteriornosti svakako zahtijevaju uporabu konjunktiva.

Pr., „Questo non accadrà mai più fin ch'io viva.“ (Serianni, 1991:345).

### C. USPOREDBA IZMEĐU DVA JEZIČNA SUSTAVA

U talijanskome jeziku konjunktiv je moguće primijeniti čak i nakon veznika koji uvode odnos istodobnosti i posteriornosti ukoliko se želi izraziti nijansa eventualnosti, mogućnosti. Što se tih veznika tiče u francuskome jeziku, jedino veznik *apres que* može uvoditi konjunktiv dok iza drugih u pravilu slijedi indikativ.

Pr. „Me ne andrò quando tu me lo chiedi.“ (Dardano & Trifone, 1996: 301).

„La nuit était claire et sonore quand je sortis du palais désert.“ (Beaujeu et al., 1991: 102).

„Il repassera nous voir après que nous ayons dîné.“ (Riegel et al., 1999: 507).

### UZROČNA REČENICA

Uzročna rečenica zavisna je rečenica koja nadopunjava glagol glavne rečenice kao oznaka uzroka. Navodi uzrok, motiv radnje izražene u glavnoj rečenici.

#### A. FRANCUSKI JEZIK

Glagolski način koji će se upotrijebiti u uzročnoj rečenici ovisi prije svega o veznicima koji mogu uvoditi stvaran uzrok: *parce que, puisque, comme, du moment que, dès lors que, en ce que, sous prétexte que, surtout que, vu que, étant donné que, pour la simple et bonne/seule raison que, considérant que, attendu que te onaj razmatrani i/ili zanijekani (negirani): non que/non pas que/ce n'est pas que...mais c'est que/ mais parce que, faute que, soit que...soit que, que...ou (que)...ou (non).*

- Indikativ

- Indikativ se primjenjuje nakon veznika koji uvode siguran uzrok.

Pr. „Il n'osait pas entrer, vu qu'il n'avait pas le son.“ (Wartburg & Zumthor, 1958:95).

„Du moment que tu aspires aux bénéfiques, prends les charges.“ (Beaujeu et al., 1991: 110).

- Konjunktiv

- Nazočan je ukoliko je izraženi uzrok samo razmatran i/ili zanijekan (negiran).

Pr. „J'ai quitté mon appartement, non qu'il fût trop petit, mais parce qu'il manquait de confort.“ (Beaujeu et al., 1991: 108).

#### B. TALIJANSKI JEZIK

Jednako tako, i u talijanskome jeziku odabir glagolskoga načina izravno je određen veznicima. Veznici mogu uvoditi stvaran uzrok: *perché, ché (che), poiché, siccome, dal momento che, giacché, per il fatto che, per la ragione che, per il motivo che, tanto più che, dato che, visto che, considerato che, visto e con-*

*siderato che, atteso che, posto che, essendo che, perocché, perciocché, imperocché, conciossiaché te onaj razmatrani i/ili zanijekani (negirani): non perché/non già che...ma perché, o perché...o perché.*

- Indikativ

- Veznici koji uvode stvaran uzrok zahtijevaju uporabu indikativa.

Pr. „Visto che non c'è, vado via.“ (Dardano & Trifone, 1996: 299).

„Da noi, siccome non avevamo un posto in casa, dormiva all'albergo.“ (Serianni, 1991:577).

- Konjunktiv

- Uporaba konjunktiva je obavezna iza veznika koji uvode razmatrani i/ili zanijekani (negirani) uzrok.

Pr. „Glielo dirò, non perché voglia delle scuse, ma perché preferisco che sappia come la penso.“ (Dardano & Trifone, 1996:299).

### C. USPOREDBA IZMEĐU DVA JEZIČNA SUSTAVA

Vidljivo je da je uporaba glagolskih načina u uzročnim rečenicama ovih dvaju jezičnih sustava u potpunosti jednaka.

### POSLJEDIČNA REČENICA

Posljedična rečenica zavisna je rečenica koja nadopunjava glavnu rečenicu kako bi označila posljedicu onoga što se izriče u toj rečenici.

#### A. FRANCUSKI JEZIK

Veznici koji uvode posljedničnu rečenicu mogu uvoditi bilo način bilo intenzitet same radnje.

Oni koji uvode način su: *de (telle) sorte que, en sorte que, si bien que, tant et si bien que, de (telle) manière que, de (telle) façon que, sans que, de façon à ce que, de manière à ce que* dok je intenzitet moguće izraziti sljedećim veznicima i vezničkim izrazima: *au point que, à ce point que, à tel point que, si/tant/tellement/tel...que, assez /suffisamment/trop/trop peu/ suffisant ...pour que.*

- Indikativ

- Uporaba indikativa obvezna je nakon veznika *si bien que* te nakon posljediničnih vezničkih izraza *si/tant/ tellement/ tel...que.*

Pr. „Il a mangé goulument, *si bien* qu'il a été malade.“ (Grevisse & Goosse, 1995:370).

„Elle a tant d'amoureux *qu'* elle ne sait lequel prendre.“ (Riegel et al., 1999: 516).

-Indikativ se primjenjuje i nakon veznika *de façon que, de manière que, de (telle) sorte que, à tel point que, au point que, à ce point que,* ali samo i isključivo onda kada je izražena posljedica objektivni rezultat radnje bez i najmanje nijanse

volje, htijenja i/ili namjere.

Pr., „Je le cachai de telle sorte qu`on ne le trouva plus.“ (Wartburg & Zumthor, 1958:238).

- Konjunktiv

- Iza vezničkoga izraza *assez/suffisamment/trop/trop peu/suffisant...pour que* u pravilu slijedi konjunktiv budući da se njime izražava željena posljedica.

Pr. „Il était trop intelligent pour qu`on ne soit pas méfié de lui.“ (Riegel et al., 1999:516).

- Konjunktiv se primjenjuje i onda kada je glavna rečenica upitna ili negativna.

Pr. „Sa conduite *n`est pas* telle qu`une sanction si grave soit justifiée.“ (Wartburg & Zumthor, 1958: 232).

- Veznik *sans que* koji uvodi ideju da posljedica ni u kojem slučaju ne može biti ostvarena uvijek traži primjenu konjunktiva.

Pr., „Il fait ce travail sans que son frère le remarque.“ (Wartburg & Zumthor, 1958:107).

- Suvremeni izrazi de façon à ce que, de manière à ce que također traže konjunktiv.

Pr. „Agis de manière à ce qu`on ne sache rien.“ (De Dominicis, 1997:327).

- Veznici *de façon que*, da manière que, de (telle) sorte que, à tel point que, au point que, à ce point que uvode konjunktiv ukoliko se želi u samoj posljedici izraziti nijansa htijenja i/ili napora pri postizanju cilja.

Pr. „Je l`ai installé dans la chambre de sorte que je puisse recevoir des visites.“ (Wartburg & Zumthor, 1958:232).

## B. TALIJANSKI JEZIK

I u talijanskome je jeziku nužno razlikovati veznike i vezničke izraze koji izražavaju način te one koji iznose intenzitet same posljedice.

- Indikativ

- Posljedični izrazi koji iznose intenzitet svakako traže primjenu indikativa *si/così/tanto/talmente/tale /siffatto/ simile...che*.

Pr., „La vita psichica è talmente forte che può dominare la nostra vita cosciente.“ (Serianni, 1991:586).

- Indikativ se primjenjuje iza veznika koji izražavaju način: *sicché, cosicché, in modo che, in tal modo che, di maniera che, a/al segno che, di`in guisa che, a tale che* te nakon veznika koji izražavaju intenzitet, ali samo onda kada je posljedica objektivni rezultat radnje.

Pr., „Era stanco a tal punto che non si reggeva più in piedi.“ (De Dominicis, 1997:1087).

- Konjunktiv

- Iza lokucije *troppo/poco/troppo poco/abbastanza....perché* uvijek slijedi konjunktiv.

Pr. „È troppo astuto perché lo si possa imbrogliare.“ (De Dominicis, 1997:1087).

- Konjunktiv se obvezno primjenjuje i onda ukoliko je glavna rečenica negativna ili upitna.

Pr. „Scherzava sulla penetrazione dell'amico non tanto spensieratamente che non si sentisse la voce rauca.“ (Serianni, 1991:585).

- Konjunktiv je obavezan i nakon veznika *senza che*.

Pr. „Agisci senza che si sappia in giro.“ (Cattana & Nesci, 1995:1171).

- Iza veznika koji iznose način (pored senza che) te onih koji iznose intenzitet, moguća je uporaba konjunktiva ukoliko posljedica sadrži nijansu htijenja i/ili eventualnosti.

Pr. Gli parlerò in modo che non si faccia troppe illusioni. (Dardano & Trifone, 1996:300).

### C. USPOREDBA IZMEĐU DVA JEZIČNA SUSTAVA

Ova dva jezična sustava gotovo su jednaka. No, potrebno je naglasiti kako talijanski jezik ne posjeduje suvremene vezničke izraze koje bi odgovarale onima u francuskome jeziku de façon à ce que, de manière à ce que, a iza kojih se primjenjuje konjunktiv.

### NAMJERNA REČENICA

Namjerna rečenica zavisna je rečenica koja označava namjeru s kojom se vrši radnja u glavnoj rečenici.

#### A. FRANCUSKI JEZIK

Veznici koji uvode namjernu rečenicu su: *afin que, à seule fin que, pour que, de/per peur que, de/per/dans la crainte que, de façon/sorte/manière que*.

- Indikativ

U namjernim rečenicama indikativ se ne primjenjuje.

- Konjunktiv

Namjerna rečenica uvijek izražava cilj ili namjeru koja se želi ili ne želi ostvariti. Posljedica je, dakle, nesigurna i/ili neizvjesna, stoga je konjunktiv jedini primjereni glagolski način.

Pr. „Le notaire a procédé à la vente des biens afin que chacun reçoive sa part.“ (Beaujeu et al., 1991:111).

## B. TALIJANSKI JEZIK

Veznici koji uvode namjernu rečenicu su: *perché, affinché, acciocché, a ché, a fare sì che*.

- Indikativ

I u talijanskome jeziku namjerne rečenice ne uvode indikativ.

- Konjunktiv

Primjena konjunktiva obvezna je u namjernim rečenicama.

Pr. „Acciocché ella più facilmente glielo credesse, ripeté la frase più volte.“ (Serianni, 1991: 582).

## C. USPOREDBA IZMEĐU DVA JEZIČNA SUSTAVA

Nema razlike u uporabi glagolskih načina u ovim jezičnim sustavima. Oba sustava zahtijevaju uporabu konjunktiva.

## DOPUSNA REČENICA

Dopusna rečenica zavisna je rečenica u kojoj se dopušta sadržaj glavne rečenice iako se tome protivi sadržaj zavisne rečenice.

## FRANCUSKI JEZIK

Više je vezničkih skupina koje uvode dopusnu rečenicu:

- dopusni veznici u užem smislu riječi: *bien que, quoique, encore que, (bien) loin que, malgré que, au lieu que*.

- vremenski veznici s dopusnim značenjem: *lorsque, alors que, tandis que*.

- *priložni izrazi si/pour/tout/quelque...que*.

- zamjenički i pridjevski izrazi *qui que, quoi que, où que, quelque...que, quel que*.

- veznici koji uvode dopuštenje po značenju blisko pretpostavci *quand, quand (bien) même, même si, alors même que*.

- Indikativ

- Indikativ je nazočan nakon vremenskih veznika s dopusnim značenjem.

Pr. „Ceci est beau alors que celui-là ne me plaît pas.“ (De Dominicis, 1997:969).

- Indikativ se koristi nakon priložnog izraza *tout...que*.

Pr. „Toute compréhensive qu'elle était, elle a manifesté sa désapprobation.“ (Beaujeu et al., 1991:120).

- Indikativ se primjenjuje nakon veznika *même si* koji istodobno ima dopusnu i pogodbenu vrijednost.

Pr. „Même si on les menaçait de représailles, ils resteraient sur leurs positions.“ (Beaujeu et al., 1991:120).

- Konjunktiv

- Konjunktiv se primjenjuje nakon dopusnih veznika u užem smislu riječi.

Pr. „*Bien qu'il ait passé des années dans ce pays, il ne sait pas en parler la langue.*“ (Riegel et al., 1999:513).

- Priložni izrazi *si/pour/quelque...que* uvode konjunktiv.

Pr. „*Pour têtù qu'il soit, il devra céder.*“ (Grevisse & Goosse, 1995:372).

- Konjunktiv je nazočan i iza zamjeničkih i priložnih izraza.

Pr. „*Quelque procédé qu'on choisisse, l'opération est délicate.*“ (Wartburg & Zumthor, 1958:228).

#### TALIJANSKI JEZIK

Kao što ćemo to jasno zamijetiti u nastavku, i u talijanskome jeziku veznici izravno određuju odabir glagolskoga načina.

- Indikativ

Veznici iza kojih se primjenjuje indikativ su *anche se* (ima istodobno dopusnu i pogodbenu vrijednost) te *con tutto che*.

Pr. „*Sono più ricchi gli italiani, anche se non sempre lo sanno.*“ (Serianni, 1991:598).

- Konjunktiv

Dopusni veznici u užem smislu riječi traže primjenu konjunktiva: *benché, sebbene, quantunque, nonostante (che), malgrado (che), per quanto, ancorché*.

Pr. „*Per quanto sembri strano, nondimeno è la pura verità.*“ (Dardano & Trifone, 1996:304).

- Konjunktiv je nazočan iza veznika koji imaju istodobno dopusnu i hipotetsku vrijednost: *seppure (se pure), quand'anche*.

Pr. „*Quand'anche l'avessi saputo, non avrei potuto far nulla.*“ (Cattana & Nesci, 1995:1018).

- Konjunktiv se susreće i nakon izraza koji se sastoji od dva korelativna elementa *per...che*.

Pr. „*Qualunque dose, per piccola che sia, comporta un rischio.*“ (Serianni, 1991:602).

- Pridjevi i neodređene zamjenice *chiunque, qualunque, qualsiasi, checché* te prilozi i priložni izrazi *comunque, come se, ovunque, dovunque, da ogni parte* u pravilu uvode konjunktiv.

Pr. „*La seguirò dovunque lei vada.*“ (Cattana & Nesci, 1995:357).

#### C. USPOREDBA IZMEĐU DVA JEZIČNA SUSTAVA

Moguće je uočiti kako ova dva jezika imaju jednaku uporabu konjunktiva što se tiče dopusnih veznika u užem smislu riječi, priložnih te zamjeničkih izraza. U talijanskome jeziku se u ovome kontekstu ne primjenjuju vremenski veznici, za razliku od francuskog u kojem traže indikativ. Nadalje, u talijanskome jeziku ne postoji priložni izraz koja bi odgovarao onome u francuskome jeziku *tout...que*, a iza kojega slijedi indikativ.



## POGODBENA REČENICA

Pogodbena rečenica zavisna je rečenica u kojoj se izriče pogodba ili uvjet potreban za ostvarenje radnje u glavnoj rečenici.

### A. FRANCUSKI JEZIK

Uporaba glagolskog načina određena je veznicima *si, si même, même si, comme si, si tant est que, si ce n'est que, sinon que, s'il est vrai que, au cas que, en cas que, à (la) condition que, sous (la) condition que, supposé que, à supposer que, en supposant que, en admettant que, pourvu que, pour autant que, pour peu que, à moins...ne (explétif), soit que...soit que, soit que...ou que, que...ou que, suivant que, selon que...ou que, que*. Potrebno je napomenuti kako veznici *quand, quand bien même, lors/alors même que, au cas où, dans le cas où, pour le cas où, dans l'hypothèse où, dans l'éventualité où* uvode kondicional.

- Indikativ

Indikativ se primjenjuje nakon veznika *si, si même, même si, comme si, suivant que, selon que...ou que*.

Pr. „*Si tu avais admis cette opinion, tu aurais eu tort.*“ (Grevisse & Goosse, 1995:374).

- Konjunktiv

Svi ostali veznici, izuzev onih za koje je naglašeno da uvode kondicional, primjenjuju konjunktiv.

Pr. „*En cas qu'il ne soit pas à la maison, reviens tout de suite.*“ (Horetzky, 1991:95).

### A. TALIJANSKI JEZIK

Vodeću ulogu u odabiru glagolskih načina imaju veznici.

- Indikativ

Veznici koji uvode indikativ *su se, se pure, nella misura in cui*. Potrebno je, međutim, naglasiti da veznik se uvodi indikativ samo uz trenutnu, ostvarivu pogodbu.

- Konjunktiv

- Ukoliko se radnja glavne rečenice koju uvodi veznik se samo pretpostavlja, bez obzira na ostvarivost ili neostvarivost, primjenjuje se konjunktiv.

Pr. „*Se comincia a parlare, non la finisce più.*“ (Dardano & Trifone, 1996:303).

- Konjunktiv se primjenjuje nakon veznika: *se anche, se mai, casomai, ove, dove, laddove, qualora, quando, purché, sempreché, ammesso che, concesso che, dato che, posto che, a condizione che, a patto che, solo che, per poco che, nel caso che, nell'eventualità che, nell'ipotesi che*.

Pr. „Nell'eventualità che il tempo sia brutto, mangeremo nel rifugio.“ (Catana & Nesci, 1995:410).

### C. USPOREDBA IZMEĐU DVA JEZIČNA SUSTAVA

Moguće je zamijetiti kako su veznici koji uvode indikativ mnogo brojniji u francuskome jeziku. Postoji i primjetna razlika koja se tiče veznika si. U francuskom jeziku taj veznik uvijek uvodi indikativ, dok je u talijanskome jeziku to slučaj jedino onda kada je izražena pogodba trenutna i ostvariva. Ukoliko se, pak, radi o pretpostavljenoj kako ostvarivoj tako neostvarivoj pogodbi, konjunktiv je obvezatan.

### POREDBENA REČENICA

Poredbena rečenica zavisna je rečenica koja nadopunjava glavnu rečenicu uspoređujući sadržaj jedne rečenice sa sadržajem druge rečenice. Usporedba izražena među dvjema rečenicama može izraziti odnos jednakosti, nejednakosti te onaj proporcionalnosti.

#### A. FRANCUSKI JEZIK

Potrebno je navesti veznike koji upućuju na odnos jednakosti *comme, tel que, ainsi que, de même que, de la même façon/manière que, le même qui, le même que, tel...tel, autre...autre, aussi...que, autant...autant*, one koji uvode odnos nejednakosti *plutôt que (de), autre que, autrement que, plus (de)...que, moins (de)...que, mieux que, pire que* te one koji uvode odnos proporcionalnosti *plus...plus, mieux...mieux, mieux...plus, plus...mieux, moins...moins, moins...plus, plus...moins, selon que, suivant que, d'autant plus/mieux/moins...que, autant que, à mesure que, au fur et à mesure que*.

- Indikativ

Poredbena rečenica iznosi nedvojbenu, neupitnu činjenicu te u pravilu uvodi indikativ.

Pr. „Elle est jolie comme on est jolie à cette âge.“ (Riegel et al. 1999:515).

- Konjunktiv

Moguće je primijeniti i konjunktiv ukoliko se želi naglasiti nijansa eventualnosti u izrazima *autant que je sache, autant que je me souviennne, plutôt que, autant que*.

Pr. „Autant que je me souviennne, ce revolver était chargé à blanc.“ (Béchade, 1986:301).

#### A. TALIJANSKI JEZIK

Kao što ćemo to u nastavku vidjeti, upraba glagolskog načina ovisi o veznicima.

- Indikativ

Indikativ je obvezatan nakon veznika koji uvode odnos jednakosti *come, come...così, come...anche, nel modo in cui, (tanto)...quanto, (tale)...quale*,

(*così*)...*come te* iza onih koji uvode odnos proporcionalnosti *via via che, di mano in mano che, man mano che, a misura che, più..più, quanto più...tanto più, più...meno, meno...più.*

Pr. „*Più l'umanità si fa grossa, meno diventa trasparente per sé stessa.*“ (Serianni, 1991:617).

- Ponekad se, međutim, koristi indikativ čak i nakon veznika koji uvode odnos nejednakosti diverso...*da/di come, differente...da/di come, altro da/di come, più (meglio/maggiore)/meno(peggio/minore)...di quanto (non)/che (non) /di come/di quello che (non) /di quando.*

Pr. „*Si svegliò più stanco di quando era andato a dormire.*“ (Dardano & Trifone, 1996:303).

- Konjunktiv

- Veznici koji uvode odnos nejednakosti u pravilu uvode konjunktiv.

Pr. „*Il problema è più complesso di quanto pensassi.*“ (Dardano i Trifone 1996:303).

- Neki veznici uvode odnos jednakosti no, unatoč tome, slijedi ih konjunktiv: *come se, quasi che, secondo che, a seconda che.*

Pr. „*Era sempre come se raccontasse quella storia per la prima volta.*“ (Serianni, 1991:613).

### C. USPOREDBA IZMEĐU DVA JEZIČNA SUSTAVA

Moguće je konstatirati da veznici u francuskom jeziku u pravilu uvode indikativ. U talijanskom jeziku, naprotiv, veznici koji izražavaju nejednakost češće uvode konjunktiv. Dakle, konjunktiv je češće primjenjivan u talijanskome jeziku.

### NAČINSKA REČENICA

Načinska rečenica zavisna je rečenica koja nadopunjava glavnu rečenicu kao oznaka načina.

#### A. FRANCUSKI JEZIK

Potrebno je razlikovati četiri skupine veznika i vezničkih izraza:

- oni koji istodobno izražavaju posljedicu, cilj i način: *de manière que, de façon que, de sorte que.*

- oni koji izražavaju način imajući istodobno nijansu vremenskog značenja *à mesure que, au fur et à mesure que.*

- oni koji izriču istodobno usporedbu jednakosti i način *comme, ainsi que, de même qu.*

- veznik *sans que* koji istodobno uvodi posljedicu i način.

- Indikativ

- Uporaba indikativa je obvezna nakon veznika *comme, ainsi que, de même que, à mesure que, au fur et à mesure que.*

Pr. „*Elle reculait à mesure que j'avancais.*“ (Grevisse & Goosse, 1995:369).

- *De manière/façon/sorte que* uvode indikativ ukoliko je posljediца ostvarena.

Pr. „Il a partagé les gâteaux de manière que tout le monde est satisfait.“ (Grevisse & Goosse, 1995:369).

- Konjunktiv

- Konjunktiv je obvezatan nakon veznika *sans que*.

Pr. „Il est sorti sans qu'on le remarque.“ (Dubois & Lagane, 1997:198).

- *De manière/façon/sorte que* uvode konjunktiv ukoliko posljedica nije ostvarena.

Pr. „Il a partagé les gâteaux de manière que tout le monde soit satisfait.“ (Grevisse & Goosse, 1995:369).

#### A. TALIJANSKI JEZIK

Kao i do sada, veznici imaju glavnu ulogu u odabiru glagolskoga načina.

- Indikativ

Indikativ je obvezatan iza veznika koji u isto vrijeme uvode odnos jednakosti i način, ali samo ukoliko izražavaju stvarnu, sigurnu činjenicu: *come, secondo che, nel modo in cui, nel modo che, come se, quasi che*.

Pr. „Comportati *nel modo che* ritieni più opportuno.“ (Dardano & Triffone, 1996:308).

- Konjunktiv

- Konjunktiv se primjenjuje iza veznika *senza che*.

Pr. „Abbiamo fatto tardi *senza che* ce ne rendessimo conto.“ (Dardano & Triffone, 1996:309).

- Konjunktiv je moguć i nakon veznika koji uvode istodobno odnos jednakosti i način, ukoliko izražavaju pretpostavljenu i/ili neostvarivu činjenicu.

Pr. „Si comporta *come se* la colpa fosse mia.“ (Serianni, 1991:611).

#### C. USPOREDBA IZMEĐU DVA JEZIČNA SUSTAVA

U talijanskome jeziku svi veznici mogu uvoditi indikativ i konjunktiv ovisno o ostvarivosti izražene ranje, dok francuski jezik posjeduje veznike iza kojih slijedi isključivo indikativ.

Po završetku usporedbe ovih dvaju jezičnih sustava, moguće je istaknuti sljedeće činjenice:

- Vremenske rečenice talijanskoga jezika primjenjuju konjunktiv čak i ako je radnja glavne rečenice istodobna ili posteriorna u odnosu na onu zavisnu. U francuskome jeziku to, pak, nije moguće.

- U uzročnim rečenicama dva jezična sustava imaju jednaku uporabu glagolskih načina; veznici koji uvode stvaran uzrok traže indikativ, dok oni koji uvode razmatrani ili negirani uzrok u pravilu zahtijevaju konjunktiv.

- I u posljedičnim rečenicama nazočna je potpuna podudarnost; indikativ je obvezatan nakon posljedičnih vezničkih izraza te nakon veznika koji

izriču način (ali samo i isključivo onda kada je izražena posljedica objektivni rezultat radnje bez i najmanje nijanse volje, htijenja i/ili namjere), dok se konjunktiv primjenjuje iza vezničkih izaraza koji sadrže prilog količine ili pridjev, u upitnoj i niječnoj rečenici te nakon veznika *sans que/senza che*.

- Identična primjena glagolskih načina vidljiva je i u namjernim rečenicama koje u oba jezika, uvode isključivo konjunktiv.
- U dopusnim rečenicama talijanskoga jezika primjenjuje se konjunktiv čak i s onim veznicima koji u francuskom koriste isključivo indikativ.
- Što se pogodbenih rečenica tiče, najveća razlika jest činjenica da veznik si u francuskom jeziku uvodi indikativ bez obzira na pogodbu koju izražava. U talijanskom jeziku, naprotiv, pripadajući veznik se uvodi indikativ samo ukoliko je pogodba trenutna i ostvariva. Ako se, međutim, radi o pogodbi koja se samo pretpostavlja, bez obzira na ostvarivost, obvezatan je konjunktiv.
- Poredbene rečenice u talijanskom jeziku češće uvode konjunktiv budući da se uz određene veznike primjenjuju oba glagolska načina.
- Posebnost načinskih rečenica jest u tome što talijanski jezik primjenjuje indikativ i konjunktiv, dok je u francuskom nazočan samo indikativ.

Moguće je konstatirati da ova dva lingvistička sustava imaju jednaku uporabu glagolskih načina u uzročnim, posljedičnim i namjernim rečenicama. Što se drugih priložnih rečenica tiče, postoje manje ili veće razlike. Uporaba konjunktiva češća je u talijanskome jezičnom sustavu.

## Literatura

- Abbadie, C., Chovelon, B., Morsel, M.-H. (1994): *L'expression française écrite et orale*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Babić, S., Finka, B., Moguš, M. (2003): *Hrvatski pravopis*. Zagreb, Školska knjiga.
- Beaujeu, C.-M., Carlier, A., Mimran, R., Torres, M., Vrilland-Meunier, J. (1991): *350 exercices supérieur 2*. Paris, Hachette.
- Béchade, H.-D. (1986): *Syntaxe du français moderne et contemporain*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Cattana, A., Nesci, M.-T. (1995): *Dizionario compatto della lingua italiana*. Bologna, Nicola Zanichelli Editore S.p.A.
- Dardano, M., Trifone, P. (1996): *La lingua italiana*. Bologna, Nicola Zanichelli Editore S.p.A.
- De Dominicis, F. (1997): *Dizionario Garzanti di francese*. Cernusco (Mi), Garzanti Editore.
- Dubois, J., Lagane, R. (1997): *La nouvelle grammaire du français*. Paris, Larousse-Bordas.
- Grevisse, M., Goosse, A. (1995): *Nouvelle grammaire française*. Louvain-La-Neuve, Duculot s.a.
- Horetzky, E. (1991): *Précis pratique de grammaire française*. Zagreb, Školska knjiga.
- Renzi, L. (1991): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna, Il mulino.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1999): *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Serianni, L. (1991): *Grammatica italiana*. Torino, Utet libreria.
- Težak, S., Babić, S. (1992): *Gramatika hrvatskoga jezika, priručnik za osnovno jezično obrazovanje*. Zagreb, Školska knjiga.
- Wartburg, W., Zumthor, P. (1958): *Précis de syntaxe du français contemporain*. Winterthur, Geschwister Ziegler & CO.
- Indicative and Subjunctive in adverbial sentences in Italian and French language systems

## INDICATIVE AND SUBJUNCTIVE IN ADVERBIAL SENTENCES IN ITALIAN AND FRENCH LANGUAGE

### **Abstract:**

The beginning of the article offers a short introduction into adverbial sentences and verbal modes with an emphasis on the Indicative and Subjunctive. Then, the main adverbial sentences are presented: temporal, causal, consequential, intentional, concessional, conditional, comparative and modal sentences. The method of work for each of them is the same: having explored the French language system with a detailed listing of conjunctions and conjunctive expressions that introduce the Indicative and Subjunctive, the same analysis is performed for the Italian language system. On the basis of the above, the two systems are compared. All examples are taken from the grammatical textbooks, textbooks and dictionaries. At the end of the article, the most important findings of this study are outlined: there is a complete congruence in the use of two verbal modes in the causal, consequential and intentional sentences. In the other adverbial sentences, some differences are noticeable. The use of the Subjunctive is more frequent in the Italian language system.

**Key words:** Adverbial sentence, Indicative, Subjunctive, conjunctions, comparison.

Nada ORBOVIĆ<sup>1</sup>

## METODIKA U NASTAVI INFORMATIKE

### Rezime:

Cilj rada je upoznavanje s osnovnim karakteristikama metodike nastave informatike i problemske nastave. U radu ćemo se baviti i praktičnim opisivanjem postupka pripreme za čas. Ponudit ćemo postupak planiranja jednog školskog časa s detaljnim opisom što je planirano za uvodni, glavni i završni dio časa iz oblasti Izrada multimedijalnih slajd prezentacija, na temu-**Preduzetničko učenje u nastavi informatike.**

**Ključne riječi:** informatika, školski čas, preduzetničko učenje

### Uvod

Informatika kao nastavni predmet počinje se izučavati u školama tek od 70-ih godina 20. vijeka. Učenici su počeli da se upoznaju s informatikom, a u pedagoškoj nauci razvijala se i usavršavala posebna pedagoška disciplina „**metodika informatičkog obrazovanja**“.

U oblasti informatičkog obrazovanja metodika informatike proučava pojedine pojave, njihove uzroke i posljedice, utvrđuje zakonitosti tih pojava i ukazuje na povoljne i nepovoljne uzroke s ciljem da se postignu optimalni rezultati u informatičkom obrazovanju.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Nada Orbović, profesorica informatike, OŠ „Luka Simonović“ - Nikšić

<sup>2</sup>Velimir Sotirović (2000), Metodika informatike, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin Zrenjanin



**Nastava informatike ima sljedeće ciljeve:**

- osposobljavanje za izvođenje operativno-tehničkih poslova;
- upoznavanje osnovnih principa rada računara;
- sticanje osnovnih znanja o novim tehnologijama i komunikacijama;
- sticanje osnovnih znanja iz oblasti programiranja;
- da se afirmiše upotreba novih informacionih i drugih tehnologija u funkciji podizanja kvaliteta obrazovanja;
- promocija i informisanje prosvjetne i opšte javnosti o dostignućima u oblasti IT i primjene istih u nastavi;
- razvijanje pozitivnih osobina ličnosti.

U nastavi informatike primjenjuju se svi tipovi nastavnih časova. U informatičkom obrazovanju promijenio se i položaj i funkcija učenika i nastavnika. Učenik nije više samo objekat nastave, a nastavnik nije samo predavač, jer oni podjednako učestvuju u nastavnim aktivnostima. Primjena kompjutera doprinijela je uvođenju novina u nastavni proces i stvoreni su preduslovi za kvalitetnije obrazovanje.

**Metodika nastave informatike**

**Metodika nastave informatike** je naučna disciplina koja proučava zakonitosti poučavanja i učenja u nastavi informatike. Ona to postaje time što objektivno, tačno i egzaktno izgrađuje svoj metodološki sistem, utvrđuje zakonitosti i opšte principe, metode, sredstva poučavanja i učenja koji su u skladu sa strukturom učeničke ličnosti. Efikasnost nastave informatike u direktnoj je zavisnosti od kvaliteta, raznolikosti i načina metodičkog djelovanja.

Metodička rješenja za ostvarivanje kvaliteta a samim tim i efikasnosti nastave informatike su:

- kvalitet rada nastavnika koji je posrednik između djece i nastavnih sadržaja;
- organizacija procesa nastave i fokusiranja istog na učenika;
- interaktivne nastavne metode sa aktivnim učešćem učenika;
- fokusiranje nastave na postignuća učenika a ne na realizaciju nastavnog programa;
- korišćenje formativnih metoda za ocjenjivanje učenika;
- kvalitet postignuća u učenju koji treba da se ogleda u eliminaciji učenja napamet i nepotrebnog ponavljanja;
- obezbjeđivanje učenicima suštinskih znanja koja će im koristiti u daljem obrazovanju i u životu uopšte;
- koncentrisanje na informatičku pismenost;
- osposobljenost učenika da koriste svoja novostečena znanja i vještine i van škole.

Informatičko obrazovanje ima značajnu ulogu u postizanju opštih, društvenih i civilizacijskih ciljeva, a to je obrazovan i kreativan pojedinac, spreman na izazove informacionog društva. Osim osnovne lingvističke pismenosti, informaciono društvo obrazovnom sistemu postavlja zahtjeve iz kompjuterske pismenosti. Kroz formalno obrazovanje, osnovnu i srednju školu, svaki pojedinac - učenik mora steći osnovnu kompjutersku pismenost i biti pripremljen za dalje školovanje. To školovanje će zahtijevati stalno učenje, usavršavanje, prilagođavanje promjenama i iskorišćavanje globalnih potencijala informaciono-komunikacionih tehnologija.

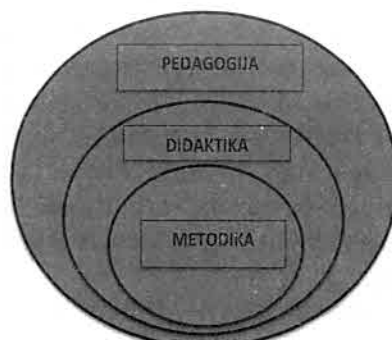
Osnovna informatička znanja i vještine koje treba da posjeduje „informatički pismena“ osoba su:

- poznavanje računarske konfiguracije i osnova korišćenja operativnog sistema;
- primjena programa za obradu teksta;
- primjena programa za tabelarne proračune;
- primjena programa za izradu prezentacija pomoću računara;
- poznavanje osnova programiranja, poznavanje Interneta i njegovih servisa, a posebno komuniciranje elektronskom poštom i korišćenje World Wide Weba;
- pretraživanje WWW uz pomoć web-pretraživača itd.

Dodatna znanja potrebna osobama koje se školuju za buduće nastavnike i profesore u osnovnim i srednjim školama su:

- znanja o ICT u obrazovanju i o metodologiji korišćenja ovih tehnologija u nastavi;
- primjena ICT u obrazovanju kao dopuna klasičnom obrazovanju, a i za obrazovanje na daljinu;
- upotreba računara u nastavi i korišćenje obrazovnih paketa kao nastavnih pomagala;
- definicija, prednosti, nedostaci, oblici, tehnologija i metode rada učenja i obrazovanja na daljinu;
- testiranje i ispitivanje pomoću računara;
- osnove korišćenja različitih alata za razvoj multimedijских prezentacija;
- izrada jednostavnijih obrazovnih hipermedijских aplikacija.

Razvoj u oblasti informacionih tehnologija, doveo je do izmijenjenih odnosa na relaciji nauke i obrazovanja. Pedagogija kao nauka zahtijeva nove pristupe didaktici i metodici nastave. U ovom poglavlju, sagledane su pedagoške, didaktičke i metodičke specifičnosti informatičkog obrazovanja. Na sljedećoj slici, možemo vidjeti da su didaktika i metodika izvedene iz pedagogije i prema pedagogiji nalaze se u naučno logičkom odnosu: opštem-pedagogija, posebnom - didaktika i pojedinačnom-metodika.



*Šema odnosa i veze pedagogije, didaktike i metodike*

### **Didaktika**

Didaktika je posebna pedagoška naučna disciplina koja proučava cjelokupnost nastave i obrazovanja, posreduje između pedagogije, kao nauke o vaspitanju, i njene prakse, dajući metodici smisao (metodika je „primijenjena“ didaktika) i suštinski okvir za optimalno vaspitno-obrazovno djelovanje. U korijenu riječi **didaktika** je grčki pojam **didaskhein** (poučavati) i **didasko** (poučavan). Didaktika bi, prema tome, morala ići od poučavanja ka učenju. Didaktički principi su opštevažuća pravila i rukovodeća načela kojima se regulišu tokovi poučavanja i učenja u nastavi i van nje.

Predmet didaktike je jedinstvo nastave i učenja. Učenje može postojati i izvan nastave, pojedinac može učiti i izvan školskog sistema, ali nastave bez učenja nema. Didaktika je pedagoška disciplina koja proučava opšte probleme i zakonitosti nastave i učenja u njihovom dijalektičkom jedinstvu.

Didaktika treba da odgovori na pitanja:

- Zašto se uči, koji je cilj i koji su zadaci?
- Što se uči, koji su nastavni sadržaji?
- Kako se uči, koje su nastavne metode, postupci i načini učenja?
- Čime se uči, sa kojim nastavnim sredstvima i medijima?

### **Metodika**

**Metodika** je posebna naučna pedagoška disciplina koja proučava zakonitosti procesa poučavanja, učenja, samoučenja i stvaralaštva u okviru nastavnih predmeta, nastavnih sistema ili savremenih pedagoških procesa - učenje, vaspitanje i obrazovanje.

Metodika je pedagoška i stručna disciplina, koja u prvom planu ima konkretan nastavni sadržaj iz konkretnog nastavnog predmeta koji učenici treba da usvoje kao znanje ili vještinu. Bavi se postupcima, načinima i metodama kako najracionalnije i najefikasnije ostvariti cilj i zadatke nastave.

**Metodika informatičkog obrazovanja** definiše se kao posebna pedagoška disciplina koja proučava zakonitosti procesa poučavanja, učenja, samoučenja i stvaralaštva u okviru nastavnog predmeta informatika, ali i u okviru vannastavnog i vanškolskog učenja informatičkih sadržaja. Metodika informatičkog obrazovanja proučava zakonitosti procesa obrazovanja na specifičnim informatičkim sadržajima.

To je izuzetno kompleksna naučna disciplina, jer sama informatika u svojoj osnovi ima znanja iz mnogih nauka, a specifičnost njene metodike je u njenom odnosu i relacijama s kibernetikom, pedagogijom, didaktikom, psihologijom, računarstvom i samom informatikom.

Didaktika i metodika informatičkog obrazovanja proučavaju isto područje, ali na različitim nivoima. Metodika informatičkog obrazovanja konkretizuje didaktičke zakonitosti na specifične informatičke sadržaje i ovdje su ove dvije discipline u komplementarnom odnosu.

### **Didaktičke metode u informatičkom obrazovanju**

**Metoda usmenog izlaganja** primjenjuje se od prvih oblika vaspitanja pa do danas. Ova metoda koristi se u nastavi uopšte, ali je potrebno prilagođavanje uzrasnim mogućnostima učenika i njihovim nivoima sposobnosti. Suštinu ove metode određuje postupak monološkog i nastavnikovog izlaganja, objašnjavanja i tumačenja određenih sadržaja. Nastavnik je osnovni ili dominantni subjekt obrazovnog procesa. Ova metoda se primjenjuje u oblasti informatičkog obrazovanja, prije svega za sticanje znanja koja imaju teorijski karakter a o kojima učenici nemaju potrebna predznanja i iskustva.

**Metoda razgovora** pripada verbalnim metodama. Suštinu ove metode čine različite varijante razgovora nastavnika i učenika u procesu sticanja znanja, vještina i navika. Dobra strana metode razgovora je što se tako uspješnije aktiviraju učenici u nastavi, kod njih se više razvija rad u odnosu, na primjer, na monološku metodu. Sem toga, pri obradi gradiva razgovorom učenici su na času informatike prinuđeni da sami uočavaju odnose između pojmova, da izvode zaključke, vrše uopštavanja, pa se tako vježbaju u samostalnom mišljenju i radnim aktivnostima. Naučeno na ovaj način, bolje se razumije, shvata i pamti. U savremenoj informatičkoj nastavi i obrazovanju najčešće se primjenjuju metodički razgovori poznati pod nazivom razvojni i slobodni razgovor. U obje varijante ovog razgovora relevantan didaktički problem je izbor i formulisanje pitanja za razgovor. Najčešća primjena ove metode podrazumijeva postavljanje pitanja i tražanje za adekvatnim odgovorima. Postoje tri vrste razgovora ove metode:

- sokratovski (majeutički) razgovor - navođenje učenika, sagovornika da sam otkrije suštinu;
- katehitički razgovor - razgovor po unaprijed pripremljenim pitanjima i

- heuristički razgovor - nastavnik pomoću razvojnih pitanja podstiče učenike da samostalno zaključuju.

**Metoda rada na tekstu** predstavlja postupke sticanja znanja na osnovu čitanja unaprijed pripremljenih tekstova. Osnovni uslov za primjenu ove metode je tekst koji se može preuzeti iz udžbenika, priručnika, enciklopedija, radnih sveski i druge literature. Ova metoda u kombinaciji sa drugim nastavnim metodama može da dovede do intenzivne misaone i emocionalne aktivnosti, do razvijanja kulture uspješnog čitanja i korišćenja različite literature. U informatičkom obrazovanju moguće je koristiti i tekstove sačuvane u memoriji kompjutera, fleš memoriji i sl.

Prednosti metode rada na tekstu su:

- usvajanje znanja veće preciznosti i preglednosti;
- mogućnost češćeg ponavljanja istih sadržaja;
- bogaćenje rečnika i izgrađivanje književnog stila;
- sticanje navika druženja sa knjigom, njegovanje čitalačke kulture.

Nedostaci metode rada na tekstu su:

- ne mogu je koristiti učenici koji nijesu savladali vještinu čitanja;
- teže se prilagođavaju interesovanjima, predznanjima i sposobnostima učenika;
- traži veći mentalni napor i koncentraciju učenika.

**Metoda ilustracije i demonstracije** - u nastavi demonstracija (pokazivanje, dokazivanje, objašnjavanje) predstavlja prikazivanje svega što je moguće perceptivno doživjeti. Zato je ova metoda najuže povezana sa materijalno-tehničkom stranom nastave, s primjenom nastavnih sredstava i radom u laboratorijskim uslovima.

U nastavi informatike ovo je veoma korišćena metoda. Zato se najčešće, u ovom smislu, koristi demonstracija predmeta kao što su slike, crteži, šeme, predmeti, demonstracija aktivnosti i dinamička struktura određenog rada, radni procesi, demonstracija rada na računaru i dr.

Osnovna svrha demonstriranja je da učenici steknu adekvatna saznanja o stvarnosti (prirodnoj i društvenoj), da usvoje neke činjenice koje služe kao osnova za razvijanje generalizacija. Zato je naročito važno da nastavnik odabere adekvatne izvore, izvore iz prve ruke, jer će na takvim izvorima prezentovane činjenice biti veoma korisne za dalja uopštavanja. Metoda demonstracije se uvijek povezuje s ostalim nastavnim metodama. To je neophodno jer kad nastavnik, na primjer, izlaže nastavno gradivo, on to pr prati demonstracijom odgovarajućih sredstava, postupaka, pokreta, radnji i sl., kako bi se učenici potpunije unijeli u problem i shvatili ono što je predmet izlaganja. Zato se metoda demonstracije primjenjuje u svim etapama nastavnog procesa, pa čak i u fazi provjere naučenog. Rijetko se

ova metoda primjenjuje kao jedina metoda rada. Ona je posebno povezana sa adekvatnim didaktičkim nastavnim sredstvima.

Demonstracija u nastavi informatike je veoma poželjna, jer nastavnik informatike prezentovanjem određenih koraka pruža učenicima mogućnost da shvate i usvoje principe i zakonitosti rada u nekom od programskih okruženja. To su najčešće PowerPoint prezentacije koje slikovito objašnjavaju učenicima ono što se ne bi u potpunosti objasnilo verbalno tekstualnom metodom.

**Metoda laboratorijskih i praktičnih radova** - u nastavi informatike laboratorijski rad je način nastavne aktivnosti u kojoj učenici uz rukovodstvo nastavnika, rade s računarskom opremom na odgovarajućim sadržajima s ciljem da potpunije upoznaju prirodu i zakonitosti datih sadržaja. Sve to zavisi od radnog zadatka. Ali bez obzira na oblik rada, mjesto i vrstu, laboratorijski rad prolazi kroz nekoliko faza:

- proučavanje potrebe za laboratorijskim radom;
- upoznavanje mogućnosti uspješnog izvođenja;
- realno odmjeravanje radnih zadataka;
- davanje zadataka i uputstva za rad;
- izvršavanje radnih zadataka;
- upoznavanje grupe, kolektiva ili samo nastavnika o rezultatima rada;
- vrednovanje postignuća pojedinca ili grupe.

Svrha učenikovog angažovanja za ovaj rad je u intenziviranju njihove aktivnosti na upoznavanju stručnih i naučnih metoda rada i postupaka u informatici, osamostaljivanju i posmatranju veza i odnosa u raznim informatičkim oblastima, razvijanju tehničke i radne kulture učenika.

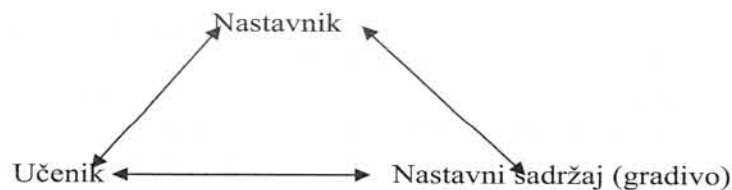
U profesionalno stručnom osposobljavanju učenika praktični radovi su integralni dio nastave informatike i veoma su važni za profesionalno osposobljavanje i uključivanje u informatičku struku.

#### **Informatičko obrazovanje i savremeni nastavni sistemi**

Nastavni sistem je oblikovan i strukturisan nastavni proces. Svaki nastavni sistem označava skup elemenata koji su međusobno povezani i predstavljaju funkcionalnu cjelinu.

Osnovni elementi nastavnog sistema su nastavnik, učenik i nastavni predmet ili nastavni sadržaj.

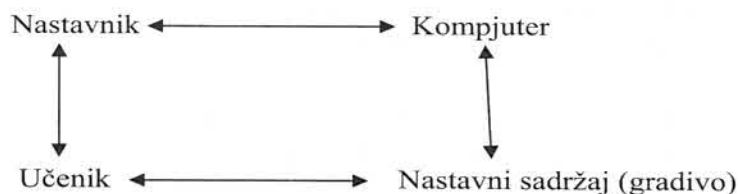
Ova tri elementa čine „didaktički trougao“, koji je grafički prikazan na sljedećoj slici.



*Grafički prikaz didaktičkog trougla*

Nastava informatike i računarstva ima još jedan neizostavan faktor, a to je kompjuter. Kompjuter omogućava maksimalnu individualizaciju nastavnog rada i kompletno upravljanje nastavnim procesom, jer je kompjuter uređaj koji prima, obrađuje i memoriše podatke i obrađene podatke daje na izlazu.

Kako tehnologija napreduje, „didaktički trougao“ prerastao se u „didaktički četvorougao“, koji predstavlja „didaktički trougao“ proširen dodavanjem „kompjutera“, što je grafički prikazano na sljedećoj slici.



*Grafički prikaz didaktičkog četvorougla*

### **Problemska nastava**

Problemska nastava nastala je iz potrebe da se poveća efikasnost obrazovnog rada. To je tip nastave u kome učenici samostalnim istraživanjem i rješavanjem problema razvijaju stvaralačko mišljenje. Organizacija i nastavni postupci se tako biraju da maksimalno podstiču i održavaju misaonu aktivnost učenika i doprinose razvoju njihovih mentalnih sposobnosti. Rješavanje problema predstavlja najveći oblik učenja. Problemska nastava izaziva kod učenika radoznalost, omogućava osamostaljivanje učenika, razvija kod njih stvaralačke sposobnosti i dr. Učenik je istraživač i kreator, dok je nastavnik organizator, motivator i programer.

Problemska nastava se planira i tačno se predviđaju nastavne teme i jedinice koje će biti obrađene ovim tipom nastave. Težina problema mora odgovarati uzrastu učenika, kao i njihovim sposobnostima. Problemska nastava može se primjenjivati u svim nastavnim predmetima, mada je efikasnija u skupu prirodnih nastavnih predmeta. Traži potpuno angažovanje učenika, puno aktiviranje svih njegovih snaga i sposobnosti, a samim tim i samostalno služenje knjigom,

korišćenje brojnih izvora znanja i primjena stečenih znanja u rješavanju problemskih zadataka.

### **Organizacija nastave putem problema**

Organizacija nastave putem problema razlikuje se od klasične nastave, jer uobičajena struktura nastavnog časa kao što je pripremanje učenika, obrada gradiva, ponavljanje, vježbanje i provjeravanje, mijenja se u problemskoj nastavi, a ponavljanje, vježbanje i provjeravanje gradiva upliću se u sve faze časa i ne moraju se smjenjivati određenim redom.

U problemskoj nastavi imamo vaspitno-obrazovni rad koji odgovara logici naučnog istraživanja kao što je:

- stvaranje problemske situacije;
- formulisanje problema;
- postavljanje hipoteze;
- izbor metoda i oblika rada istraživanja;
- rješavanje problema;
- analiza rezultata istraživanja koja garantuju vjerodostojnost hipoteza.

### **Faze procesa rješavanja problema u problemskoj nastavi**

Kako će se organizovati čas, kroz koje će etape proći, zavisi od više faktora-prirode gradiva, problemskih zadataka, prethodnih znanja učenika, njihovog iskustva u rješavanju problema, a nastavnik, na osnovu vlastite procjene, treba da se odluči za najbolju realizaciju i organizaciju časa.

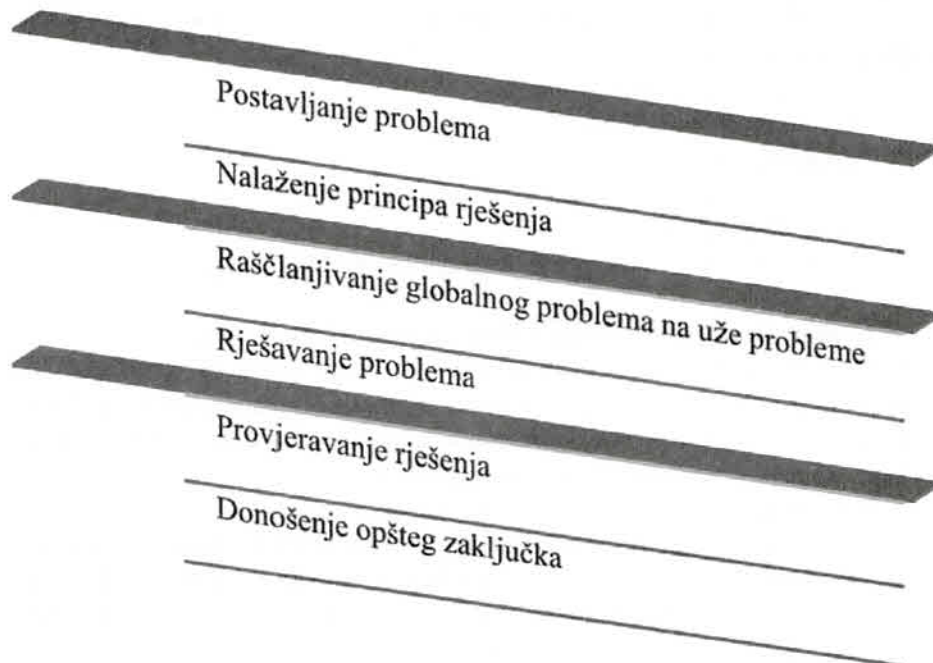
Čas problemske nastave može imati sljedeće etape:

- **Formulisanje problema** gdje u pripremnom dijelu časa kod učenika treba stvoriti potrebu za rješavanje problema, a to je stvaranje problemske situacije. Njen smisao je u tome da učenici osjete problem, da se u njima javi radoznalost i motivacija za rješavanje problema.
- **Izbor hipoteze** - pretpostavke predstavlja postavljanje hipoteze koja omogućava traganje za prihvatljivim rješenjem problema. Postoji induktivni i deduktivni put u postavljanju hipoteze. Ukoliko nastavnik primijeti da mišljenje učenika ide stranputicom, što dovodi u pitanje rješenje problema, može im pomoći u postavljanju racionalne hipoteze.
- **Raščlanjivanje opšteg problema** na manje logičke cjeline je svojevrsno razvrstavanje nastavnih sadržaja na nekoliko međusobno povezanih sastavnih dijelova tj. manjih problema. Takvim postupkom učenicima se olakšava rješavanje glavnog problema.
- **Rješavanje problema** - svaki od manjih problema rješava se razmišljanjem, posmatranjem, izvođenjem ogleđa i sl. To je najsloženija i najteža faza problemske nastave koju učenici izvode samostalno, eventualno uz pomoć nastavnika. U ovoj fazi učenici, samostalno izučavaju gradivo ponavljajući ranije obrađene sadržaje, vježbanje.



- **Provjeravanje rješenja** - rješenje provjerava nastavnik, mada i učenici kada završe rad vezan za rješavanje problema.
- **Donošenje opšteg zaključka** - opštim zaključkom obuhvaćena su sva stečena znanja o izučavanoj pojavi ili procesu. Zaključak može biti dat kao definicija, pravilo i sl.

*Faze rješavanja problema u problemskoj nastavi, grafički su predstavljene na sljedećoj slici:*



*Grafički prikaz faza rješavanja problema u problemskoj nastavi*

**Značaj i mogućnosti primjene problemske nastave** izlazi iz njene suštine. Ona treba bitno da utiče na otklanjanje slabosti koje stalno reprodukuje klasična nastava, a koje se iskazuju u razvijanju mehaničkog pamćenja umjesto mišljenja, u reprodukciji umjesto produkciji, u kopiranju i oponašanju umjesto stvaralaštvu, za razvoj stvaralačkog mišljenja.

Najvažnije je da nastavnik dobro razmisli o prirodi gradiva i da pripremi prave problemske zadatke koji će se naslanjati na prethodna znanja učenika. Obrada sadržaja na problemski način zahtijeva više vremena i truda od obrade na klasičan način, ali su zato rezultati ubjedljivo bolji.

Vaspitne i obrazovne vrijednosti problemske nastave su:

- formiranje svjesne, sigurne i samostalne, intelektualno bogate i osposobljene ličnosti za samoobrazovanje;

- podsticanje učenika da sami rješavaju zadatke;
- veliki doprinos misaonom i stvaralačkom radu;
- redovna povratna informacija;
- primjena postojećih znanja u novim situacijama;
- omogućava nastavniku da na osnovu povratne informacije koriguje nastavni proces, da otkloni slabosti i tako uspješno ostvari postavljeni cilj i zadatak.

### **Praktičan rad**

Nastavni čas predstavlja vremensku i didaktičku jedinicu nastavnog rada.

Postoje četiri osnovna tipa nastavnog časa, a to su:

- uvodni čas koji ima informativni karakter, a primjenjuje se na početku obrazovnog procesa i osnovna funkcija mu je uvođenje učenika u nastavni predmet;
- čas obrade novog gradiva gdje učenici stiču nova znanja;
- čas ponavljanja i vježbanja □ cilj ovakvog časa je sprečavanje zaboravljanja naučenih sadržaja, stečeno znanje se sistematizuje, generalizuje i učvršćuje u svijesti učenika;
- čas provjeravanja koji se organizuje kada je potrebno utvrditi postignute rezultate i ocijeniti učenike.

Nastavni čas ima i svoju unutrašnju strukturu koju čine tri faze, a to su uvodni dio časa, glavni dio časa i završni dio časa.

U ovom radu smo na jednom praktičnom primjeru opisali postupak pripreme za čas i postupak planiranja školskog časa, s opisom što je planirano za uvodni, glavni i završni dio časa iz oblasti **Izrada multimedijalnih slajd prezentacija**, na temu - **Preduzetničko učenje u nastavi informatike**.

### **Priprema za čas**

Naziv predmeta: **Izrada multimedijalnih slajd prezentacija** (izborni predmet)

Škola: „Luka Simonović“ - Nikšić

Nastavna jedinica: **Preduzetničko učenje u nastavi informatike**

Napomena: Prije izrade projekta organizovati posjetu plantažama organskih drenjina u okolini Nikšića.

Ciljevi i zadaci nastavne jedinice: **Sticanje osnovnih znanja o preduzetničkom učenju u nastavi informatike.**

Naziv projekta: „Proizvodi od drenjina“

Vrijeme realizacije: dva školska časa.

Tip časa: obrada novog gradiva.

Oblici rada: frontalni, individualni i grupni oblik rada.

Nastavne metode: monološka, metoda razgovora, metoda demonstracije

pomoću prezentacija i video materijala, praktičan rad (samostalni rad, rad u grupi) i interaktivno učenje.

Nastavna sredstva: kompjuter, projektor i nastavni listići.

**Operativni ciljevi - učenik:**

- zna načine kreiranja nove prezentacije;
- vlada načinima umetanja i formatiranja teksta;
- razumije pojam objekta i načine uključivanja objekata u prezentaciju;
- zna postupak pripreme prezentacije za izlaz.

**Obrazovni zadaci /posebni ciljevi/ - učenici se upoznaju sa:**

- potrebom za razvojem i unapređenjem poljoprivredne organske proizvodnje, proizvodnje i prerade drenjina (drenjina kao lijek – najzdravija voćka koja dominira na prostoru Nikšića);
- oživljavanjem seoske sredine, otvaranjem novih mogućnosti za zaposlenje i podršku mladima;
- zaštitom životne sredine i sprečavanje devastacije poljoprivrednog zemljišta;
- očuvanjem tradicionalnih vrijednosti i nacionalnog blaga - obilježja Nikšića;
- razvojem poljoprivredne organske proizvodnje – proizvodnje drenjina.

**Ishodi učenja** - učenici će se upoznati s kompletnim procesom uzgoja drenjina, održavanjem, preradom, ambalažiranjem, skladištenjem i tržišnom valorizacijom.

**Minimalni nivo vještina na ulazu:**

- učenik treba da zna da kreira prezentaciju, vlada načinima umetanja i formatiranja teksta;
- razumije pojam objekta i načine uključivanja objekata u prezentaciju;
- zna postupak pripreme prezentacije za izlaz;
- koristi Web čitač, samostalno prikuplja, analizira i koristi informacije pronađene na Internetu.

**Ključne kompetencije koje treba razviti:**

- kreativno izražavanje ideja, usvajanje novih tehnologija;
- sposobnost da se znanja stečena na časovima informatike primjene u novim uslovima;
- sposobnost rada u grupama;
- sposobnost samostalnog prikupljanja, analiziranja i prezentovanja informacija.

**Vaspitni zadaci:**

- razvijanje logičkog načina mišljenja i zaključivanja;
- razvijanje interesovanja i radoznalosti kod učenika;
- podsticanje pozitivnih osobina ličnosti - preciznosti, tačnosti, istrajnosti, upornosti i sl.;
- sticanje novog znanja i iskustva.

Plan izvođenja časa – uvod 10 minuta, glavni dio časa 55 minuta i završni dio časa 25 minuta.

**Uvodni dio časa**

U uvodnom dijelu časa planirano je podsjećanje učenika na prethodno stečena znanja iz oblasti Izrada multimedijalnih slajd prezentacija korišćenjem prezentacije kreirane u Microsoft Office PowerPoint programu s odgovarajućim primjerima. Uvodnim dijelom časa planirano je utvrđivanje predznanja učenika, provjeriti i/ili podsjetiti kako se koristi Web-čitač, kako se pretražuje Internet i preuzimaju informacije i čuvaju na računaru, provjeriti i/ili podsjetiti na postupke kreiranja prezentacije, unošenje i formatiranje teksta i objekata, dizajniranje, prelaz između slajdova. Nastavnik upoznaje učenike s temom i planiranim ishodima, saopštava sadržaj prezentacije, demonstrirajući gotove prezentacije na slične teme, formira grupe (dva učenika u grupi).

Nastavnik saopštava aktivnosti učenicima - koristeći Internet potrebno je da prikupe i analiziraju informacije o plantaži organskih drenjina - plantaži drenjina, sadnji, vrstama drenjina, održavanje organskih drenjina, berba, prerada organskih drenjina u različite proizvode, ambalažiranje, plasman na tržište.

Nastavnik ističe kriterijume prema kojima će se vrednovati rezultati □ prezentacija mora da sadrži sve elemente navedene u nastavom listiću, svaki slajd se mora ilustrovati odgovarajućim fotografijama, ispravno unositi i formatirati tekst i objekte, ubaciti dizajn prezentacije a zatim dijeli nastavne listiće sa sljedećim sadržajem slajdova prezentacije:

- O plantaži organskih drenjina u okolini Nikšića (najzdravije voćke koja dominira na prostoru Nikšića).
- Drenjina kao lijek.
- Vrste organskih drenjina.
- Sadnja drenjina.
- Redovno održavanje organskih drenjina.
- Berba organskih drenjina (vrijeme berbe, način, transport itd.).
- Prerada, dobijanje proizvoda od organskih drenjina (sokovi, pekmez i ostali proizvodi).
- Ambalažiranje i čuvanje proizvoda od organskih drenjina.
- Plasman na tržište.

Učenici slušaju, postavljaju pitanja, komentarišu, diskutuju.

### **Glavni dio časa**

U **glavnom dijelu časa**, učenici pretražuju Internet individualno ili grupno, prikupljaju i analiziraju informacije, čuvaju ih na kompjuteru. Usaglašavaju stavove, ideje i želje, odlučuju o sadržaju i izgledu prezentacije. Kreiraju prezentaciju. Sami analiziraju i procjenjuju svoj rad, pitajući se da li prikupljene informacije zadovoljavaju sve kriterijume za vrednovanje navedene na početku časa. Usvajaju sugestije nastavnika. Pripremaju prezentaciju za izlaz. Znajući željene ishode, plan aktivnosti i kriterijume prema kojima će se vrednovati rezultati, iskazuju svoje dileme ako ih imaju, pitaju, sugerišu. Nastavnik nadgleda rad učenika, pruža podršku.

Na praktičnom primjeru, u kreiranju prezentacije planirano je da se prikaže kako se kreiraju multimedijalne slajd prezentacije kroz interaktivan odnos s predavačem, gdje se kao nastavno sredstvo, takođe koristi prezentacija izrađena u Microsoft Office PowerPoint programu uz objašnjavanje nastavnika.

Učenici koji bi prvi uradili zadatak, prezentovali bi svoje rješenje ostalim učenicima. U slučaju da niko od učenika ne dođe do rješenja zadatka, u vremenu predviđenom za to, planirano je da nastavnik prezentuje rješenje.

### **Završni dio časa**

U završnom dijelu časa planirano je da se provjeri koliko su učenici usvojili gradivo koje je obrađeno na času iz oblasti **Preduzetničko učenje u nastavi informatike**.

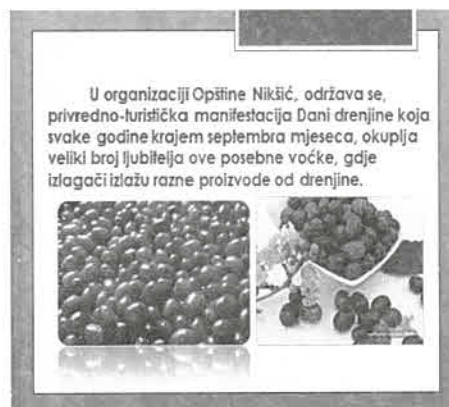
Učenici prezentuju urađene prezentacije pomoću projektora, učenik, mentor iz svake grupe, komentariše prezentaciju svoje grupe.

Ovdje je potrebno pregledati i analizirati prikupljeni materijal, pružiti povratnu informaciju, a zatim pozvati učenike na samoprocjenu i međusobno ocjenjivanje grupa. Nastavnik prati tok prezentovanja. Zajedno s učenicima izvodi zaključke, a zatim ističe što je dobro i u kojoj mjeri, što nije i zbog čega. Neophodno je ponuditi ideje za poboljšanje prezentacije, isticati pozitivan utisak, dati podsticaj i ohrabrenje za dalji rad.

Na sljedećim slikama prikazani su slajdovi jedne od urađenih prezentacija.



Slajd broj 1.



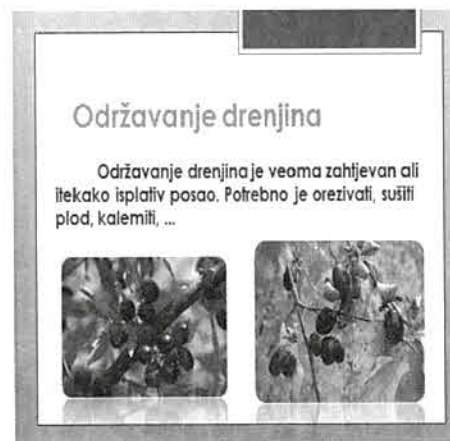
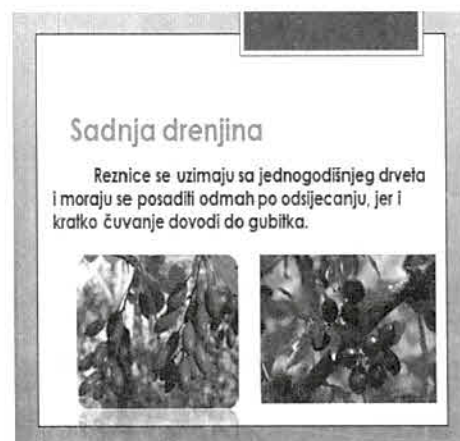
Slajd broj 2.



Slajd broj 3.



Slajd broj 4.



Slajd broj 5.



Slajd broj 7.



Slajd broj 9.

Slajd broj 6.



Slajd broj 8.



Slajd broj 10.

### Zaključak

Cjelokupna nastava u školi a time i nastava svakog pojedinog predmeta ima zadatak da na odgovarajućem nivou osposobljava pojedinca za život.

Biti osposobljen za život i rad na određenom nivou, znači:

- znati što, kako i na temelju čega raditi - to je obrazovanje;
- umjeti na temelju stečenih znanja, vještina, navika i sposobnosti, konkretno izraditi, napraviti - to je izgrađenost;
- htjeti na temelju stečenih stavova i razumnih interesa, imati volju da se izradi, napravi - to je vaspitanje.

Nastavni ciljevi i zadaci često se mijenjaju i dopunjuju, jer moraju pratiti

brz razvoj informacione-komunikacione tehnologije (ICT). Javlja se potreba za određivanjem temeljnih znanja, koja predstavljaju osnovna informatička znanja i vještine koje treba da posjeduje „informatički pismena“ osoba.

Metodika informatičkog obrazovanja izuzetno je kompleksna naučna disciplina, jer sama informatika u svojoj osnovi ima znanja iz mnogih nauka, a specifičnost njene metodike je u odnosu i relacijama s kibernetikom, pedagogijom, didaktikom, psihologijom, računarstvom i samom informatikom.

Problemska nastava je pogodna za primjenu u nastavnom predmetu informatika gdje se od učenika traži da samostalno istražuje i otkriva, pri čemu su u tom procesu zastupljeni svi oblici misaone aktivnosti, jer naše vrijeme traži potpuno angažovanje učenika, puno aktiviranje svih njegovih snaga i sposobnosti.

Iskustvo pokazuje da su znanja do kojih se došlo sopstvenim naporima najtrajnija i najproduktivnija.

### **Literatura**

- Bulatović, Vesna (2014), *Osnove informacionih tehnologija i korišćenje računara i rad sa fajlovima*, Microsoft Windows 7, Priručnik za pripremu ECDL ispita, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica.
- Jovanović, Predrag (2013), *ECDL Start* - Delegacija evropske Unije u Crnoj Gori.
- Bakić-Tomić, Ljubica & , Mario (2012), *Odabrana poglavlja iz metodike nastave informatike*, Zagreb - Školska knjiga.
- Gugić I., Seršić S., Hrpka S., Musser E., Mirković, M. i Bagarić Z. (1997), *Priručnik metodike za nastavu računalstva i informatike*, Vinkovci - Pentium.
- Lipljin, N. (2003), *Metodički priručnik za nastavnike*, Varaždin - PROMIL.
- Hoić-Božić, N. (1997) *Hypermedia Supported Education*, (M.Sc. Thesis), Ljubljana - Faculty of computer and information science.
- Poljak, V. (1985), *Didaktika*, Zagreb - Školska knjiga.
- Sotirović, Velimir (2000), *Metodika informatike*, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin Zrenjanin.

### **Internet sajtovi (Web pages):**

- <http://www.tfzr.uns.ac.rs/Content/files/1/Metodika%20nastave%20informatike%5B1%5D.pdf>
- <https://www.math.pmf.unizg.hr/hr/metodika-nastave-informatike-2>
- <http://www.mathos.unios.hr/didaktika/program.html>
- <http://www.scribd.com/doc/16423766/Problemska-nastava#scribd>
- [https://hr.wikipedia.org/wiki/Problemska\\_nastava](https://hr.wikipedia.org/wiki/Problemska_nastava)



## INFORMATICS TEACHING METHODS

**Abstract:**

The aim of the paper is to introduce basic characteristics of Informatics teaching methods and problem teaching. Paper also describes practical example procedure of preparation for lesson. The process of lesson planning with detailed description of what is planned for introduction, main and final part from of the lesson, how to produce multimedia presentations for the topic - Entrepreneurial learning in teaching Informatics.

**Key words:** informatics, school lesson, entrepreneurial learning.

Marina PETROVIĆ<sup>1</sup>

## MEĐUPREDMETNA POVEZANOST FIZIKE I PREDUZETNIŠTVA

### Rezime:

Današnji učenici su budući radnici, lideri, konzumenti i glasači. Oni će živjeti u svijetu koji će nedvosmisleno biti mnogo više zasnovan na tehničkim dostignućima nego što je trenutno. Zbog toga kvalitetna nastava na svim nivoima postaje sklonija kritici nego što je to ikada bila. Potreba za unapređenjem nauke i nastave fizike naglašavana je nedavno na nekim forumima. Kvalitetna nastava iz ove dvije oblasti veoma je bitna za pripremu učenika ne samo za poslove koje bi željeli da rade kao odrasli već i za probleme sa kojima će se suočavati. Kroz projekte fizike i preduzetništva učenici uvećavaju svoja znanja i usavršavaju vještine za razvijanje poslovnih ideja. To iskustvo posebno doprinosi razvijanju samopouzdanja za samostalno obavljanje poslova u budućnosti. U ovom radu predstaviti ću dva preduzetnička projekta koja su pokazala na koji način se fizika i preduzetništvo prožimaju: „Energija i njeni izvori“, izabran u 20 naintrigantnijih primjera Preduzetništva 360 u takmičenju koje je organizovao OCED i Evropska komisija i projekat „Preuzimam rizik i više mi se ne spava, mijenjam sebe i druge jer ovo je preduzetnička nastava“, nagrađen od Nacionalnog partnerstva za preduzetničko učenje u Crnoj Gori. Takođe, pronaći ćete pripremu za čas fizike „Energija i preduzetništvo“ u osnovnoj školi.

**Ključne riječi:** fizika i preduzetništvo, preduzetnički projekti, priprema za čas iz fizike i preduzetništva.

---

<sup>1</sup>Marina Petrović, nastavnica fizike u Osnovnoj školi „Jugoslavija“ u Baru

## Uvod

Univerzalno prihvaćena i koncizna definicija preduzetničkog učenja ne postoji, pa i samo terminološko određenje pojma nije u potpunosti usklađeno. Najdetaljnije određenje preduzetništva nudi Evropski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Evropska komisija naglašava da preduzetničko obrazovanje ne treba miješati s opštim poslovnim i ekonomskim studijama, već da je njegov cilj promovisanje kreativnosti, inovativnosti i samozapošljivosti, i može da uključuje sljedeće elemente:

- razvoj karakteristika ličnosti koji čine osnovu preduzetničkog duha (kreativnost, smisao za inicijativu, spremnost za preuzimanje rizika, samostalnost, samopouzdanje, liderstvo, timski duh...);
- podizanje svijesti učenika o mogućnostima samozapošljavanja i preduzetništvu kao opcijama za poslovnu karijeru nakon završetka školovanja;
- rad na konkretnim preduzetničkim projektima i aktivnostima;
- sticanje specifičnih poslovnih vještina i znanja o tome kako osnovati preduzeće i uspješno ga voditi.

Na nivou osnovnog obrazovanja, preduzetničko učenje usmjereno je na razvoj individualnih kvaliteta učenika: kreativnost, preuzimanje inicijative i samostalnost koji doprinose razvijanju preduzetničkog stava. U ovoj fazi učenici treba da razvijaju samostalnost, proaktivnost i da steknu prva znanja i kontakt sa svijetom rada. Aktivnosti koje podstiču aktivno učenje na ovom uzrastu su rad na projektima, učenje kroz igru, prezentacije jednostavnih studija slučaja i posjete lokalnim preduzećima i ustanovama. Glavni fokus preduzetničkog učenja na nivou osnovne škole treba da bude na podsticanju učenika da koriste svoju kreativnost i da istražuju i eksperimentišu. Učenike treba ohrabrivati da stiču znanja o lokalnoj zajednici u kojoj žive i razvijaju interesovanja za aktivnosti koje se u njoj odvijaju. Tokom školovanja, učenici treba da razvijaju neke od vještina kao što su: smišljanje ideja, donošenje odluka i rješavanje problema. Oni treba da dobiju mogućnost da rade u timu i da procjenjuju svoje prednosti na ovom polju. Učenike treba ohrabrivati da preuzimaju odgovornost za realizaciju odjeljenskih i školskih aktivnosti i da sa svojim idejama i planovima doprinose poboljšanjima i promjenama u životu škole. Učenici treba da dobiju priliku da učestvuju u aktivnostima kroz koje mogu produbljivati svoje interesovanje za preduzetništvo.

Ako razmatranja o preduzetništvu suzimo na pojam preduzetničko učenje, onda je riječ o procesu u kome učenici (ukoliko govorimo o preduzetničkom učenju u sistemu obrazovanja) stiču širok spektar kompetencija koje mogu da imaju i širu individualnu, društvenu i ekonomsku korist jer stečene kompetencije mogu da se primijene u svakom aspektu života i tokom čitavog života. Ipak, i ovaj pojam zahtijeva dodatno specifikovanje. Naime, kao što je podvučena razlika između pojmova „preduzetnik“ i „djelovati preduzetnički“, i pojam „preduzetničko učenje“ prema istoj distinkciji može se podijeliti na uže i šire

preduzetničko učenje. Prvi vid učenja obrazuje i osposobljava za preduzetničku poslovnu djelatnost, a drugi za preduzetničko ponašanje, mišljenje, odnosno djelovanje. U formalnom obrazovanju uže preduzetničko učenje obuhvaćeno je predmetom preduzetništvo, virtuelnim preduzećem ili preduzećem za vježbu, koji su reformom obrazovanja uvedeni kao poseban predmet. Šire preduzetničko učenje u formalnom obrazovanju razvija znanja, vještine i stavove preduzetništva kao načina mišljenja i djelovanja. U ovom slučaju govorimo o razvoju preduzetničke ključne kompetencije iz perspektive svih predmeta.

#### **Projekat „Energija i njeni izvori“**

„Energija i njeni izvori“ je projekat koji povezuje fiziku i preduzetništvo. Taj je projekat izabran u 20 naintrigantnijih primjera Preduzetništva 360 u takmičenju koje je organizovao OCED i Evropska komisija. Osnovne informacije o projektu:

- *Oblast:* fizika i preduzetništvo
- *Uzrast:* osmi razred osnovne škole
- *Ciljevi projekta:* Učenici razumiju da je energija svuda oko nas i što je ta energija. Razumiju što su energetski izvori i vrste tih izvora. Ilustruju situacije iz životnog okruženja. Izvode oglede. Povezuju stečena znanja sa svakodnevnim životom i osposobljavaju se za primjenu naučnih informacija u različitim situacijama. Razvijaju unutrašnju motivaciju za učenje.
- *Kratak opis projekta:* Smjenom ukrštenica, asocijacija, oglede, kvizova, korišćenjem raznih sajtova, stvara se atmosfera aktivnog učenja kroz različite oblike nastavnog procesa uz pomoć nastavnika i saradnje s učenicima. Na taj način razvija se preduzetnički duh kod učenika.
- *Korišćeni ICT alati u realizaciji nastave:* Microsoft Office Word, Microsoft Office Power Point, Microsoft One Note, Microsoft Office Picture Manager, Photo Scape, Wordpress softwer, Blogger, Paint, Photo Story 3, Movie Maker, Auto Collage, Life Photo Maker, Prezi, Format Factory, Linoit-online Stickers, Glogster, Microsoft Silverlight, Photo Editor, Hypercarn 2, Hot Potatoes 6, Weebly

#### *Detaljan opis projekta:*

Da bi se programski sadržaji nastave fizike i preduzetništva što više približili učenicima i savladali neophodno je osavremeniti nastavni proces. „Energija i njeni izvori“ ([energijainjeniiizvori.weebly.com](http://energijainjeniiizvori.weebly.com)) je projekat pokrenut kao inicijativa čiji je prevashodni motiv bio zalaganje za promjene u obrazovanju i uvođenje inovativnog pristupa nastavi. Jedan od glavnih nedostataka klasične nastave jeste prevelika pasivnost učenika, učenici postaju objekat, a ne subjekat učenja i otuđuju se od samog nastavnog procesa. Na taj način učenici se sve više udaljavaju od nastave, postaju nezainteresovani i sadržaj koji se uči na časovima fizike čine im se teškim i nejasnim. Međutim, ukoliko se učenicima pruži šansa

da kroz realizaciju časova iz fizike i preduzetništva sami kreiraju sadržaje koji su predviđeni za savladavanje gradiva iz određenih oblasti fizike taj isti sadržaj prestaje da im bude dosadan i postaje zanimljiv. Učenici shvataju da fizika nije predmet koji je nastao sam od sebe i da ne postoji mimo učenika već da opisuje fenomene koje sriječemo u svakodnevnom životu.

Učenici su tokom ovog projekta odgovarali na niz postavljenih pitanja, radili su eksperimente, rješavali su računске i enigmatske zadatke, koristili i otvarali svoje učeničke blogove, sami pretraživali internet.



Slika 1. Detalj s časova fizike i preduzetništva

*Ishodi učenja:* Kroz ovaj projekat učenici razumiju što je energija, počinju da razlikuju neobnovljive i obnovljive izvore energije kao i njihove nedostatke i prednosti, stižu znanja o energetskej efikasnosti i upotrebljivim oblicima energije u Crnoj Gori. Razvijaju sposobnost opažanja, samostalnog zaključivanja i korišćenja savremenih sredstava nastave. Kroz upotrebu savremenih didaktičkih principa i nastavnih metoda razvijaju smisao za posmatranje i uočavanje fizičkih pojava. Rade oglede i simulacije na raznim programima, čitaju radne materijale, osmišljavaju razne Power Point prezentacije. Na kraju projekta ocjenjuju sebe pomoću raznih igara i zanimljivih asocijacija i kvizova. Takođe učenici izražavaju svoje viđenje projekta ispunjavanjem anketa i postavljanjem stikera na Linoit internet stranici. Rezultati te ankete pokazuju da su ovako smišljeni časovi zanimljivi učenicima, da im povećavaju koncentraciju i da bolje savladavaju gradivo.

#### **Projekat „Preuzimam rizik i više mi se ne spava, mijenjam sebe i druge jer ovo je preduzetnička nastava“**

Kao što sam već istakla ovaj projekat je školske 2016/17. nagrađen od strane Nacionalnog partnerstva za preduzetničko učenje u Crnoj Gori. To je bio veliki uspjeh kako za naš preduzetnički tim, tako i za školu u cjelini. Biti nagrađen

nije svrha niti cilj iniciranja nekog projekta, ali svakako predstavlja veliko zadovoljstvo za učenike i nagradu za veliki trud koji su uložili tokom trajanja ovog projekta. Smatram da je biti nagrađen nešto što je učenicima jako bitno i nešto što može da ih motiviše da budu kreativniji. Ipak, ukoliko nagrada izostane, nastavnik mora naročito da se trudi da objasni da nagrada nije sama sebi cilj. Nagrada nije i ne treba da bude jedini motiv za pokretanje nekog projekta iz preduzetništva.

#### **Ciljevi projekta:**

U projektu „Preuzimam rizik i više mi se ne spava, mijenjam sebe i druge jer ovo je preduzetnička nastava“ kao jedan od glavnih ciljeva prepoznaje se potreba za dugogodišnjim postojanjem. Ovaj projekat je započet 2014. godine i planiramo da se nastavi još dugi niz godina. Neki od ostalih osnovnih ciljeva su:

- razvijanje preduzetničkog duha kod učenika,
- promovisanje fizike kao nauke koja je veoma bitna za dalje školovanje, koja nije „teška“ nauka već nauka koja može da pomogne učenicima u razvijanju preduzetničkog duha
- razvijanje shvatanja da je fizika korisna i primjenljiva u svakodnevnom životu

#### **Ishodi učenja:**

U najopštijem obliku ishodi učenja predstavljaju iskaz očekivanih znanja, sposobnosti razumijevanja ili sposobnosti koje bi učenik trebalo uspješno da demonstrira nakon procesa učenja. Ishodi učenja određuju minimalne zahtjeve za razvijanje preduzetničkog duha. Neki od osnovnih ishoda učenja (razvijanje znanja, vještina i stavova) iskazani su u sljedećem:

- definisanje kriterijuma potrebnih za donošenje odluke na individualnom i grupnom nivou i objasniti njihov uticaj
- izračunati produktivnost i utvrditi komparativne prednosti preduzetničkog učenja
- razviti preduzetničku ideju
- pokazati sposobnost individualnog i rada u timovima kao i saopštavanja ideja drugima na efikasan način
- pokazati sposobnost za kreativno i inovativno razmišljanje, vještine planiranja, delegiranja i vođenja tokom grupnog rada
- pokazati sposobnost prepoznavanja i navođenja rizika
- pokazati sposobnost ocjenjivanja rezultata i procesa iz grupnog rada
- predstaviti preduzetničku ideju
- preuzeti inicijativu za umrežavanje s pojedincima i grupama
- pokazati sposobnost za samostalni rad
- pokazati sposobnost poštovanja drugih
- pokazati sposobnost prihvatanja inovacija i promjena

|   |   |
|---|---|
| Što kvalifikuje ovu aktivnost kao primjer dobre prakse?         | Sveobuhvatni pristup preduzetničkom učenju. Kroz ovaj projekat učenici su saznali nešto više o:<br><input type="checkbox"/> prevenciji narkomanijed načinu na koji možemo uticati na druge da ne koriste drogu<br><input type="checkbox"/> interesantnim ekperimentima (kao što je učešće u globalnom događaju „Eratostenov eksperiment – (više o tome možete čitati u našem časopisu <i>Veseli fizičar</i> , broj 3, postavljenom na sajtu Zavoda za školstvo Crne Gore)<br><input type="checkbox"/> učenici su sami kreirali Fejsbuk stranice i blogove. Učenici su koristili internet ne samo u cilju zabave već i u cilju sticanja kvalitetnih znanja.<br><input type="checkbox"/> saradnja s mnogim organizacijama kao što su: Zavod za školstvo, Nevladina organizacija „Ekom“, Ministarstvo prosvjete, Prirodnjački muzej Crne Gore, Zavod za metrologiju Crne Gore, a naročito bismo istakli saradnju s internetskim sajtom <i>www.barinfo.me</i><br><input type="checkbox"/> svim ovimaktivnostima uticalo se na sticanje preduzetničkog duha kod učenika što je osnova za neke buduće profesionalne anganžmane djece  |
| Na što ste posebno ponosni?                                     | Naročito smo ponosni na blogove koje smo kreirali<br><input checked="" type="checkbox"/> Mala meteo radionica<br><input checked="" type="checkbox"/> Fizika<br><input checked="" type="checkbox"/> Pritisak u tečnostima i gasovima<br><input checked="" type="checkbox"/> Fizika koja se voli<br><input checked="" type="checkbox"/> We rule! We are drug<br><input checked="" type="checkbox"/> free school!<br><input checked="" type="checkbox"/> Fizika radoznalih mladih fizičara!  |
| Ključni faktori uspjeha   | <input type="checkbox"/> prihvatanje činjenice da se uvijek može bolje, ljepše, da se svakoga dana može naučiti nešto novo<br><input type="checkbox"/> spremnost učenika/učenica da svojim idejama aktivno učestvuju u svim sprovedenim aktivnostima  |
| Izazovi i način njihovog prevazilaženja                         | <input type="checkbox"/> razvijanje svijesti o tome koliko je bitno imati preduzetnički duh<br><input type="checkbox"/> razvijanje svijesti o tome da nastavnik nijesveznajući autoritet koji nikada ne griješi već da je to osoba koja želi i koja može pomoći u prevazilaženju različitih problema s kojim se susrijeću naročito djeca u razvoju<br><input type="checkbox"/> učenicima se pokušava objasniti da „pogriješiti“ ne znači „smak svijeta“, već da su greške i porazi prirodna stvar u životu koja nam pomažu da postanemo bolji i samostalniji ljudi<br>Najveći izazovi s kojima smo se susreli jeste i dalje ukorijenjeno mišljenje da učenicima treba sve prezentovati, da učenici nemaju pravo glasa i da oni sami nikako ne mogu doći do određenih rješenja. Mi smo i dalje, kao društvo u cjelini, skloni tome da povjerujemo da samo autoritet i strah mogu pomoći da djeca dođu do povoljnih rezultata. Samim tim javlja se otpor kako kod roditelja, tako i kod nastavnika. Veliki broj učenika jeste uključen u sve gorenavedene aktivnosti, međutim, gledajući procentualno na nivou škole to i nije neki procenat s kojim možemo naročito biti zadovoljan.<br>Kako se mogu prevazići ti izazovi? Stalnom komunikacijom, saradnjom, organizovanjem raznoraznih vannastavnih aktivnosti u školi, podsticanjem kreativnosti. Mišljenja smo i da društvo u cjelini mora ići naprijed jer samim približavanjem Crne Gore Evropskoj uniji sve više će biti spominjana potreba za unapređenje preduzetničkog duha kod učenika.<br>Tako da svi zajedno trebamo da učinimo sve da budemo bolji. |
| Kada biste ponovili ovu aktivnost, što biste uradili drugačije? | Možda bi prije svega trebalo sazivati češće roditeljske sastanke na kojima bi trebalo ukazivati na sve prednosti razvijanja preduzetničkog duha. A takođe trebalo bi organizovati više seminara na kojim bi neki nastavnici mogli da saznaju nešto više o preduzetničkom učenju. Međutim, kako je jedna od karakteristika našeg društva sporije mijenjanje svijesti veliko je pitanje da li bi takve aktivnosti poboljšale ili pogoršale same ishode projekta. Vrijedi pokušati! Svjesni smo činjenice da i ovaj projekat ima određenih vrlina i mana.  |
| Kako je ova aktivnost uskladena s Akcionim planom rada škole?   | Akcionim planom škole predviđene su aktivnosti za „prožimanje“ časova preduzetničkog učenja kroz redovnu nastavu. Nastavnici su u obavezi da kroz plan i program predmeta koji predaju jedan dio časa posvete preduzetničkom učenju. Zaista, nema nastavne teme u fizici u kojoj se ne može „prožeti“ preduzetničko učenje.   |

Tabela 1. Kvalitativne informacije o sprovedenoj aktivnosti

Ovim projektom željeli smo da između ostalog motivišemo djecu na saradnju. Takođe, željeli smo da izgradimo ključne socijalne kompetencije koje doprinose zdravom razvoju djece, izgradnji kvalitetnih odnosa s drugim ljudima i samim sobom. Između ostalog ovim i sličnim projektima podstiče se:

- izgradnja sposobnosti dobrog odnosa s drugima – za to je potrebna empatija, odnosno sposobnost saosjećanja s drugima, prepoznavanje i razumijevanje njihovih osjećanja, kao i efikasno upravljanje emocijama;
- izgradnja sposobnosti saradnje – sposobnost usklađivanja vlastitih ciljeva i prioriteta sa ciljevima i zahtjevima sredine;
- izgradnja sposobnosti upravljanja sukobima i njihovog rješavanja.

#### **Priprema i scenario za čas iz fizike „Energija i preduzetništvo“**

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Škola                         | JU OŠ „Jugoslavija“ Bar  |
| Nastavnica                    | Marina Petrović  |
| Nastavni predmet              | Fizika   |
| Nastavna tema                 | Energija i rad   |
| Nastavna jedinica             | <b>Energija i preduzetništvo</b>   |
| Razred/ odjeljenje            |  |
| Broj učenika u odjeljenju     | ukupno 26<br>muški: 12 ženski: 14  |
| Prosječna uzrast učenika      | 13 godina  |
| Datum održavanja časa         |  |
| Ishodi učenja:<br><br>Znanja: | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definisati kriterijume potrebne za donošenje odluke na individualnom i grupnom nivou i objasniti njihov uticaj</li> <li>✓ Izračunati produktivnost i utvrditi komparativne prednosti</li> <li>✓ Objasniti važnost propratnih troškova i održivog planiranja (razmišljati zeleno) za preduzetničke delatnosti</li> <li>✓ Utvrditi korake pri rješavanju problema i rizike i dati primjer za svaki</li> <li>✓ Razviti preduzetničku ideju</li> <li>✓ Objasniti javna dobra i dati primjere</li> </ul> |
| Ishodi učenja:                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pokazivanje sposobnosti individualnog i rada u timovima kao i saopštavanja ideja drugima na efikasan način</li> </ul>   |



|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Vještine:                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pokazivanje sposobnost za kreativno i inovativno razmišljanje, vještine planiranja, delegiranja i vođenja tokom grupnog rada</li> <li>✓ Izrađivanje matrice za donošenje odluka</li> <li>✓ Pokazivanje sposobnosti prepoznavanja i navođenja rizika</li> <li>✓ Određivanje ekoloških posljedica njihovih akcija</li> <li>✓ Prikazivanje sposobnosti za rješavanje problema i donošenja odluka zajedno sa drugima</li> </ul>   |
| Ishodi učenja:<br>Stavovi   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preuzeti inicijativu za umrežavanje s pojedincima i grupama</li> <li>✓ Pokazati sposobnost za samostalni rad</li> <li>✓ Pokazati sposobnost poštovanja drugih</li> <li>✓ Pokazati sposobnost prihvatanja inovacija i promjena</li> <li>✓ Pokazati odgovornost za javna dobra</li> </ul>   |
| Ciljevi/ zadaci časa        | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Razumiju da je svuda oko nas energija i što je energija!</li> <li>+ Razumiju što su obnovljivi izvori!</li> <li>+ Razumiju što su neobnovljivi izvori! □</li> <li>+ Prepoznaju razne izvore energije! □</li> <li>+ Usvajaju nova saznanja, sami traže informacije na internetu! □</li> <li>+ Razumiju prednosti i nedostatke raznih izvora energije:</li> <li>+ Navode primjere za obnovljive izvore</li> <li>+ Sticanje znanja o energiji i njenim izvorima, kao i o njihovim prednostima i nedostacima koji utiču na našu planetu.</li> <li>+ Razvijanje sposobnosti opažanja, samostalnog zaključivanja, korišćenja savremenih sredstava za nastavu, razvijanje pozitivnog odnosa prema radu i interesa za fiziku.</li> <li>+ Razvijanje smisla za posmatranje i uočavanje fizičkih pojava, kao i sposobnost samostalnog traženja rješenja i saznanja i logičkog mišljenja.</li> </ul> |
| Obrazovni:                  |  |
| Vaspitni:                   |  |
| Funkcionalni:               |  |
| Oblici rada                 | Grupni, individualni, frontalni  |
| Nastavne metode             | Monološka, dijaloška, kooperativno učenje, ilustrativno/demonstrativna, diskusija, video prezentacija, debata  |
| Nastavna sredstva/ pomagala | Nastavni listići, lap!top, projektor, bim, pisani materijal, materijal za eksperimente, panoi, posteri, brošure, fotografije   |
| Novi pojmovi                | Energija, obnovljivi izvori, neobnovljivi izvori, održanje energije  |
| Korelacija                  | Fizičko vaspitanje, geografija, biologija sa ekeologijom, hemija   |
| AKTIVNOSTI UČENIKA          | Rješavaju ukrštenicu, slušaju, diskutuju, polemišu, prezentuju materijal koji su prethodno uradili po uputstvu nastavnika, analiziraju, komentarišu  |

#### Scenario časa:

✓ Učenci su podijeljeni u 4 grupe

1. Nastavnica zajedno s učenicima radi ukrštenice da bi na zanimljiv način došli do teme o kojoj će se razgovarati



2. Nastavnica daje uvodno izlaganje:

**Energija utiče na skoro sve ljudske aktivnosti: energijom grijemo domove, ona je pogon za naše automobile, pomoću nje obrađujemo zemlju i ona pokreće sve naše mašine. Eksploatacija svjetskih izvora energije podigla je naše standarde života do neslučenih visina. Toliko smo navikli na upotrebu energije da je život prije njenog otkrivanja jedva moguće i zamisliti.**

3. Predstavnici grupa predstavljaju timske projektne radove i prezentacije koje su pripremili :

- ✓ Prva grupa – projektni pano – Energija
  - ✓ Druga grupa – projektni pano – Vrste energije
  - ✓ Treća grupa – projektni pano – Neobnovljivi oblici energije
  - ✓ Četvrta grupa – projektni pano – Obnovljivi oblici energije
4. Učenci vode debatu o obnovljivim i neobnovljivim oblicima
    - Prezentuju prednosti obnovljivih izvora
    - Analiziraju negativne efekte neobnovljivih izvora
    - Predlažu kako uštedjeti energiju koju sada koristimo
    - Objašnjavaju koja je svrha duplih prozora, čemu služe zavjese, kako poboljšati izolaciju doma ili škole.
  5. Nastavnica zadaje domaći zadatak da naprave zajedničku prezentaciju o svojim idejama

#### Zadaci procjene:

Učenci će svoja saznanja o energiji i radu prenijeti svojim vršnjacima i roditeljima što će doprinijeti boljoj svijesti o prednostima nekih vrsta energije. Takođe, učenci će prenositi saznanja kako na što bolji način uštedjeti energiju koju koristimo sada.

#### Napomene nastavnika/nastavnice

Ciljevi i ishodi učenja se mogu realizovati kroz tri časa nakon što učenici urade prezentaciju i urade razne zanimljive zadatke (prilozi)

#### Rezultati koje treba ostvariti:

- učenici treba da se snalaze u grupi i da poznaju osnove timskog rada;
- učenici treba da završe projektni zadatak u predviđenom vremenskom roku, da savladaju nove termine i usmeno prezentovanje□

#### Kriterijumi za evaluaciju:

- da se ne udaljavaju od zadate teme□
- prezentacija i projektni rad treba da su zanimljivi, tačni, koncizni i pregledni;

#### Očekivanja:

- saradnja u grupi□
- ispunjavanje svojih zaduženja u okviru grupe;
- poštovanje vremenskog okvira;
- prikupljanje informacija putem interneta□
- poznavanje novih termina□

#### Metodologija ocjenjivanja:

- rezultat koji će se ocjenjivati će biti u okviru prezentacije, usmenog izlaganja, kvaliteta urađenog domaćeg zadatka
- ocjenjivanje se vrši na nivou grupe i na individualnom nivou na osnovu izlaganja svakog člana grupe prilikom ispunjavanja sopstvenih zaduženja

#### Osvrt na realizaciju časa:

### **Zaključak**

Preduzetništvo i preduzetnici važni su izvori inovacija, privrednog rasta i zapošljavanja. Preduzetništvo utiče na povećanje produktivnosti, povećanje prilagodljivosti i osigurava da se mogućnosti u potpunosti realizuju. Preduzetništvo se može i mora naučiti, kako bi se omogućilo društvu da ima koristi od punog potencijala svojih građana. Ono pruža opipljiv doprinos razvoju znanja, vještina i stavova značajnih za zapošljavanje, aktivno građanstvo i kreiranje novih radnih mjesta. Preduzetničko učenje ima uži i širi kontekst. U užem smislu, preduzetničko učenje odnosi se na sticanje znanja o pokretanju vlastitog poslovnog poduhvata i podrazumijeva ekonomsku i finansijsku pismenost. U širem smislu usmjereno je na razvoj osobina ličnosti i vještina koje kod učenika/učenica razvijaju kritičko mišljenje, odgovornost za sopstveno učenje, iskustveno učenje, kooperativne aktivnosti i kritički osvrt na učenje.

Preduzetništvo obuhvata tendenciju da pojedinac sam pokrene neku promjenu ili sposobnost da se prilagodi inovacijama koje su izazvali spoljni faktori. Preduzetništvo podrazumijeva preuzimanje odgovornosti za postupke, bilo pozitivne ili negativne, razvoj strateške vizije, postavljanje i ispunjavanje ciljeva, uz visok nivo motivisanosti i aspiracije. Da bi se promovisalo preduzetništvo, preduzetničko učenje i preduzetnička pismenost kao polazišta za preduzetničko društvo, škole treba da se transformišu u otvoreno okruženje za učenje kako bi povećale preduzetničke kapacitete učenika.

Jačanje preduzetničkih aktivnosti na nivou škole od posebne je važnosti za društvo u cjelini. Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika mnogo je više od sticanja znanja. Oni treba da omoguće razvijanje i unapređivanje kompetencija svakog pojedinca. Obrazovanje koje nema isključive ciljeve, već se prilagođava stalnim promjenama i potrebama društva, pomaže učenicima da preispituju mišljenja, promovišu inovacije, pokreću inicijativu, ispoljavaju preduzetničke osobine i stiču kapacitet za buduće učenje.

## Literatura

- Obradović, S., Pejović, Lj., Radulović, S., Vukašinović, M.: *Mladi preduzetnici*, Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, 2012.
- Lalović, Z., Čabrilo, N., Đilas, D.: *Naša škola: metodološko uputstvo za realizaciju međupredmetne oblasti (preduzetničko učenje)*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2015.
- Lajović, D. i grupa autora: *Preduzetništvo u novi milenijum*, CID, Podgorica 2001.
- Čekić-Marković, J.: *Preduzetničko obrazovanje: Komparativni pregled obrazovnih politika, modela i prakse*; Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlada Republike Srbije, Beograd, 2015.
- Ščekić, D. Čabrilo, N., Lalović, Z. Bojić, M.; *Uputstvo za implementaciju preduzetničkog učenja kroz obavezne predmetne programe u osnovnoj školi*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2013.
- [nastavapreduzetnistva.wordpress.com](http://nastavapreduzetnistva.wordpress.com)
- [www.preduzetnickicentri.me](http://www.preduzetnickicentri.me)
- [www.skolskidnevnik.net](http://www.skolskidnevnik.net)
- [osbrankoradicevic.edu.rs](http://osbrankoradicevic.edu.rs)
- [zelenaucionica.com](http://zelenaucionica.com)

## CONNECTION BETWEEN TEACHING PHYSICS AND ENTREPRENEURSHIP

### **Abstract:**

Today's students are tomorrow's workers, leaders, consumers, and voters. They will live in a world that will undoubtedly be more highly technological than the present one. Due to this reason quality education at all levels has become more critical than ever before. The need for improved science and physics education has been stressed in a variety of forums. A solid foundation in these two subject areas is essential to preparing students for not only the kind of work they are most likely to desire as adults but also the kind of issues with which they will grapple. Through physics and entrepreneurship project students enhanced their knowledge and skills for development of business ideas. This experience also contributed to their self-esteem necessary for starting a business in the future. Two entrepreneurship project will be presented in this paper in order to show connections between teaching physics and entrepreneurship: "Energy and sources of energy" selected in the 20 most intriguing examples of Entrepreneurship 360 in the OCED and European Commission Competition and project "I take a risk and I am not a sleeper, I am changing myself and others because this is entrepreneurship education" awarded by National Partnership for Entrepreneurial Learning in Montenegro. The paper also contains preparations for teaching physics and entrepreneurship in primary school.

**Key words:** physics and entrepreneurship, entrepreneurship project, preparation for teaching physics and entrepreneurship in primary school.

## PRIKAZI



Srđa MARTINOVIĆ

### VOJNO OBRAZOVANJE OFICIRSKOG KORA KRALJEVSKE CRNOGORSKE VOJSKE

U Crnoj Gori do sredine 19. vijeka nije postojala vojna škola niti su se održavali vojni kursevi i obuke. Školovanih vojnih starješina bilo je svega nekoliko. Prvi poznati školovani vojni starješina bio je Đorđije Savov Petrović kojeg je Petar I kao svog izabranika za crnogorski prijesto uputio na školovanje u Rusiju. Đorđije Petrović ubrzo se opredijelio za oficirski poziv, odrekao se prijestola i ostao u Rusiji. Završio je vojnu školu u Petrogradu<sup>1</sup> i stupio kao oficir u carsku rusku vojsku. Međutim, postoje dosta oskudni podaci o njegovoj službi u ruskoj vojsci u kojoj je služio u poručničkom činu. U Crnu Goru vratio se 1835. godine kad je postavljen na mjesto potpredsjednika Senata. A kasnije je vodio odrede crnogorske vojske 1847. godine u Crmnici i 1852/53. godine, ali nije zabilježeno je li na neki način prenosio stečena vojnička znanja na crnogorsku vojsku. Pored Đorđa Petrovića, vojno obrazovanje u inostranstvu dobio je i Mašo Vrbica, kasnije vojvoda i ministar unutrašnjih djela. Mašo Vrbica završio je Pirotehničku (artiljerijsku) školu u Petrogradu 1854.<sup>2</sup> godine, kad se vratio u Crnu Goru i ubrzo je postavljen za komandanta crnogorske artiljerije. On je primjenjivao stečena znanja na organizaciji skromnu crnogorsku artiljeriju koja je sa svojim oskudnim sredstvima i organizacijom djelovala u toku Crnogorsko-turskog rata 1858. godine, a kao komandant artiljerije istakao se u Veljem ratu 1876. godine, da bi ubrzo bio postavljen za komandanta Letećeg odreda koji je upućen kao pomoć srpskoj vojsci. Nakon njih, vojno obrazovanje u inostranstvu, na akademiji na Sen-Siru stekli su vojvoda Stanko Radonjić i Niko Matanović. Oni su zajedno s budućim knjazom Nikolom upućeni na školovanje u Francusku. Stanko Radonjić i Niko Matanović produžili su dalje obrazovanje na vojnoj akademiji na Sen-Siru koje su uspješno

---

<sup>1</sup>Grupa autora, Istorijski leksikon Crne Gore, knjiga 5, Vijesti, 2006, str. 1013.

<sup>2</sup>Isto, str. 1185.



okončali 1869. godine. Po povratku u Crnu Goru stupili su na službu na crnogorskome Dvoru kao ađutanti knjaza Nikole. Međutim, njihovo znanje nije valorizovano na pravi način, Stanko Radonjić je nakon reforme Državne uprave postavljen 1874. godine za upavitelja kancelarije za spoljne poslove. Istina, u početku Veljeg rata učestvovao je kao šef štaba crnogorske vojske<sup>3</sup> (prvi zvanični načelnik Vrhovnog štaba crnogorske vojske), ali zbog poraza koji je crnogorska vojska pretrpjela na Bišini jula 1876. godine,<sup>4</sup> Radonjić se više nije uključivao u operativne vojne poslove. Tokom 1877. godine bio je predstavnik Crne Gore u glavnom štabu ruske vojske, a kasnije je bio crnogorski poslanik u Carigradu i prvi ministar inostranih djela, posvetivši se u potpunosti diplomatiji. Od budućih crnogorskih brigadira vojno obrazovanje u Srbiji stekli su Joko Martinović<sup>5</sup> i Đuza Vukotić, pohađajući nastavu na artiljerijskom smjeru Oficirske škole.<sup>6</sup> Nakon Berlinskog kongresa nastavio je da se bavi diplomatijom i spoljnim poslovima, kao ministar spoljnih poslova. Slična situacija je i s Niko Matanovićem koji se istakao učešćem u Veljem ratu, nakon kojeg je postavljen na druge položaje nevezane za vojsku (bio je ministar finansija). Pored tri navedena lica, u tom periodu sticajem okolnosti vojno obrazovanje u inostranstvu sticali su i braća Jovo i Milo Savov Martinović. Njihov otac Savo Matov Martinović kao oficir garde, emigrirao je 1857. godine iz Crne Gore i tokom boravka u emigraciji školovao je svoje sinove. Obojica su završili vojničku školu u Kamenici, a potom Višu oficirsku artiljerijsku školu<sup>6</sup> u Krakovu u Austriji<sup>7</sup>, Jovo Martinović je vojne škole pohađao od 1864. do 1871. godine.<sup>8</sup> Oni su nakon kratkotrajnog službovanja kao oficiri u austrougarskoj vojsci stupili u redove crnogorske vojske i učestvovali u Veljem ratu. Jovo Martinović, kasnije brigadir, bio je upravitelj topništva, a Milo Martinović, komandir, bio je decenijski sekretar Ministarstva vojnog i prvi pomoćnik ministra vojnog Ilije Plamenca. Dvojica braće artiljerijskih oficira dali su snažan doprinos organizaciji Ministarstva vojnog kao jedini školovani oficiri koji su radili u njemu, a prema njihovu projektu u rukovodstvu potpuno je reorganizovano crnogorsko topništvo i osnovan prvi artiljerijski kurs.<sup>10</sup> Nije na odmet iznijeti činjenicu da je Crna Gora, prema raspoloživim podacima, u Veljem ratu 1876-1878. godine imala na raspolaganju svega petoricu svojih oficira školovanih u inostranstvu. Crnogorska vojska konstantno je tokom postojanja imala problem

<sup>3</sup>Isto, knjiga 4, str. 1074.

<sup>4</sup>Isto.

<sup>5</sup>DACG, MV 54, Konduit liste oficira (službenički listovi) 1900–1912 sadrži listova 49, II–7.

<sup>6</sup>Plamenac, Rade Turov: Memoari, CID, Podgorica, 1997, str. 670.

<sup>7</sup>Martinović, Savo Matov, Memoari-životopis, pisma, pjesme, CID, Podgorica, 1996, str. 75.

<sup>8</sup>Od 1867. Austrougarska, današnja Poljska.

<sup>9</sup>Stanojević, Stanoje: Narodna enciklopedija srpsko-hrvatsko-slovenačka, knjiga II, Zagreb, 1929, str. 694.

<sup>10</sup>Martinović, Dušan, Portreti, knjiga VI, Obod, Cetinje, 1997, str. 70

s nedovoljnim brojem školovanog vojnog kadra. Bez određenog broja vojnog kadra s teorijskim i praktičnim znanjima organizacija crnogorske vojske na savremenijim osnovama bila bi nemoguća. U cilju djelimičnog obezbjeđenja školovanog kadra, knjaz Nikola je 1882. godine uputio grupu mladića na školovanje u vojno-obrazovnim institucijama Italije. Iz svih brigada knjaz je odabrao 12 mladića (vidi tabelu). Ti pitomci prvo su završili kadetsku (podoficirsku školu), nakon čega su pohađali Oficirsku školu u Milanu i Modeni. Nakon završenog školovanja, kad su se vratili u Crnu Goru, proizvedeni su u čin potporučnika. Školovali su se kao stipendisti knjaza Nikole, a prva grupa od deset potporučnika vratila se 1. jula 1886. godine. Navedena lica su se odmah uključila u obuku vojske,<sup>11</sup> tako su već 1886. godine mladi potporučnici pozvani na šestomjesečni kurs koji se održavao u Nikšiću kako bi obučavali 520 pješaka. U nedostatku školovanog oficirskog kadra brzo su napredovali, zauzimali su ključne položaje u vojsci i predstavljali su njezinu okosnicu i kostur u daljoj organizaciji i ustrojstvu. Druga grupa od sedam crnogorskih mladića školovanih u Italiji vratila se 1890. godine i stupila na službu u crnogorsku vojsku. To su bili: Mitar Martinović, Jovo Bećir, Stevo Jovičević,<sup>12</sup> Milutin Vučinić, Radomir Vešović,<sup>13</sup> Pavle Plamenac i Nikola Mitrović. Nakon Italije knjaz Nikola je crnogorske mladiće, u cilju sticanja vojnog obrazovanja, slao u Francusku, Rusiju, Austriju, Bugarsku pa i Osmansko Carstvo. U Austriji je Kraljevsku bataljonsku akademiju u trajanju od četiri godine završio, 1890. godine, Milutin Vukotić, koji se kasnije usavršavao za generalštabnu struku u Francuskoj.<sup>14</sup> Nešto kasnije vojno obrazovanje na San-Siru stekli su i Nikola Vukotić i Joko Petrović, a u Italiji su vojne akademije završili i Jovan Vukotić, Niko Jovičević i Milo Đukanović. Prva grupa mladića školovanih na vojnim akademijama u Rusiji vratila se 1898. godine, to su budućí visoki oficiri crnogorske vojske: Luka Gojnić,<sup>15</sup> Milo Matanović,<sup>16</sup> Mihailo Popović i Rade Medenica. Kasnije su u Rusiji vojno obrazovanje sticali Danilo Gatalo,<sup>16</sup> Jakov Nenadović, Blažo Đukanović, Milo Petrović-Njegoš, Lazar Cerović, Veselin Sekulović, Blažo Marković, zatim Radosav Vuksanović, Savo Martinović, Rako Kusovac itd.

---

<sup>11</sup>Babić, Branko: Crnogorska vojska 1878–1912, (feljton) Pobjeda, 12. septembar 1979. godine, str. 14.

<sup>12</sup>Glas Crnogorca, godina XLIII, broj 20 od 12. april 1914. godine, str. 4.

<sup>13</sup>Vešović, Radomir, Memoari, Unireks, Podgorica, 2005, str. 11.

<sup>14</sup>„Slobodna misao“ u br. 35 od 5. septembra 1935. godine na str. 5.

<sup>15</sup>Grupa autora, Srpski biografski rečnik, knjiga III, Matica srpska, Novi Sad, str. 737.

<sup>16</sup>DACG, MV, Knjiga o službenim i ličnim odnosima oficira 1905.

<sup>17</sup>DACG, MV 54, Konduit list Danila Gatala (službenički listovi) 1900–1912 sadrži listova 49, II–7.

U Bugarskoj su se školovali Petar Martinović, Marko Martinović, Petar Lompar,<sup>18</sup> Vuko Lepetić i Miloš Lazović koji su završili artiljerijski smjer na Carskom Vojnom učilištu u Sofiji. U Osmanskom Carstvu vojno obrazovanje završili su Joko Jovanović,<sup>19</sup> Blažo Vrbica i Stevan Radović, koji su završili inženjerski smjer na Vojnoj akademiji u Carigradu.

Školovani oficiri prenosili su znanja kasnijim generacijama, radili su na osnivanju oficirskih i podoficirskih škola, i izvođenju vježbi po ugledu na evropske oružane snage. Grupa oficira školovanih u inostranstvu umnogome je doprinijela uvođenju novih trendova i modernizaciji crnogorske vojske iz plemenskoga karaktera u moderan vojni sistem koji nažalost nije u potpunosti zaživio zbog materijalnih prilika i ratova koji su uslijedili.

#### Prva grupa mladića upućenih na školovanje u Italiju 1882. godine

| Ime i prezime  | Brigada                          |
|--|----------------------------------|
| 1.Janko Vukotić (Čevo)<br>2.Savo Ivanović (Cetinje)                        | Prva (Katunska) brigada          |
| 3.Niko Pejanović (Dobrsko Selo)<br>4.Ivo Đurović (Crmnica)                 | Druga (Riječko-crmnicka) brigada |
| 5.Mašan Božović (Piperi)<br>6.Miloš Radović (Martinići)                    | Treća brigada                    |
| 7.Milutin Nikolić (Nikšić) <sup>20</sup><br>8. Ilija Bojović (Župa)        | Četvrta                          |
| 9.Antonije Milačić (Brskut)<br>10.Lakić Labović (Vasojevići) <sup>21</sup> | Peta brigada                     |

<sup>18</sup>DACG, MV 54, Konduit liste Petra Lompára (službenički listovi) 1900–1912 sadrži listova 49, II–7.

<sup>19</sup>DACG, Ministarstvo vojno, Knjiga o službenim i ličnim odnosima oficira 1905. godina (Konduit liste oficira iz raznih jedinica ) II–1, ukupno sadrži 21 list.

<sup>20</sup>Ministarstvo vojno – zbornik dokumenata 1879–1916, CID, Podgorica, str. 52.

<sup>21</sup>Iz Vasojevića su bila određena još dva mladića, Acko Miketić i Risto Račić međutim zbog bolesti nijesu mogli nastaviti dalje školovanje (prim. autora).

## Domaće vojno obrazovanje oficirskog kora crnogorske vojske

Širenjem i reorganizacijom crnogorske vojske povećavala se i potreba za školovanim oficirskim kadrom. Prva generacija vojnih komandanata nije imala nikakvo vojno obrazovanje, već su od rane mladosti vojnički zanat izučavali u svakodnevnim borbama četujući i vojevajući za odbranu sopstvene države protiv daleko moćnijih i organizovanijih vojski. Iako nijesu imali potrebna vojna znanja, naviknuti na okolnosti krajnje nužde i stalnog ratovanja, pokazali su zavidan uspjeh u komandovanju povjerenih jedinica tokom crnogorsko-turskih ratova 1852/53. godine, 1862. i 1876-1878. godine. Osim ratnih iskustava, prva vojna znanja sticali su i u Crnoj Gori. Na Cetinju je 1866. godine održana obuka pješadijskoga i artiljerijskoga oficirskog kadra. Nastavu su izvodili oficiri iz Srbije pod rukovodstvom Milutina Jovanovića.<sup>22</sup> Pješadijsku obuku obavilo je 109, a artiljerijsku 50 pitomaca koji su kasnije u svojim plemenskim jednicama prenosili stečena znanja.<sup>23</sup>

U cilju uređenja topništva i dobijanja sposobnoga artiljerijskog kadra u aprilu 1885. godine organizovan je artiljerijski kurs u Podgorici, nakon kojeg je crnogorska vojska dobila 24 artiljerijska oficira. Redovnija obuka artiljerijskoga oficirskog kadra počinje 1890. godine kad se iz Italije vraća još sedam svršenih vojnih akademaca koji se odmah postavljaju na dužnosti u Ministarstvu vojnom i trupci, a uključuju se i u proces držanja nastave. Pješadijski kurs osnovan je 1893. godine u Podgorici u cilju dobijanja nedostajućeg pješadijskog starješinskog kadra koji je pohađalo 100 mladića od 15 do 25 godina, a čiji su izbor vršili brigadiri. Pješadijska podoficirska škola osnovana je 1895. godine u Podgorici. Za njenog komandanta postavljen je Janko Vukotić. Uspostavljanjem stajaće vojske, stvorili su se uslovi da se u decembru 1896. godine formira Artiljerijska oficirska škola. Za prvog komandanta te škole postavljen je Mitar Martinović. Škola je trajala tri godine, tako da je Crna Gora 1900. godine dobila 16 novih artiljerijskih potporučnika školovanih u Crnoj Gori. Za potrebe uvećane crnogorske vojske izgrađen je Vojni stan na Cetinju koji je svečano otvoren 2. avgusta 1896. godine kad je i formirana Stajaća vojska kao redovna crnogorska vojska, koja je u početku imala jedan bataljon. Po uredbi od 1. septembra 1896. godine služba u Stajaćoj vojsci trajala je četiri mjeseca tako da su se za period od godinu mogle smijeniti tri klase vojnika, a svaki krug službe obuhvatao je oko 500 vojnika. Po okončanju službe u Stajaćoj vojsci čekali su pohađanje Oficirskoga kursa nakon čega su proizvođeni u čin potporučnika.

---

<sup>22</sup>Grupa autora, Istorijski leksikon Crne Gore, knjiga 2, str. 439.

<sup>23</sup>Bogdanović, Branko: „Artiljerija crnogorske vojske 1850–1878“, Glasnik cetinjskih muzeja, XI, Cetinje, str. 128.

Osnivanjem bataljona Stajaće vojske, Vojničke škole i izgradnjom Vojnog stana na Cetinju stvorene su solidne pretpostavke za domaće obrazovanje budućeg oficirskog kora crnogorske vojske. Kako jedan bataljon Stajaće vojske nije bio dovoljan da bi kroz njega prošli svi vojnici koje je trebalo obučiti, 1903. godine osnovan je drugi bataljon sa šedištem u Podgorici, kad je formirana brigada Stajaće vojske. Dodatni korak na razvoju vojno-obrazovnih ustanova napravljen je 1911. godine kada je s radom počeo Nikolajevski kadetski korpus na Cetinju pod rukovodstvom ruskog pukovnika Jegorjeva. Prema propisima o radu toga korpusa izbor mladića vršen je iz svih jedinica bez postojanja povlašćenih i protekcije, a u njemu su se odabrani mladići spremali za odlazak na školovanje na najviše vojno-obrazovne institucije u inostranstvu. Ipak izbor mladića nije prošao bez određenih protežiranja, tako da su neki vojni kadeti bili sinovi oficira, barjaktara i glavarskoga sloja. Međutim, usljed početka balkanskih i Prvog svjetskog rata taj je korpus prestao s radom.

U nedostatku obrazovanoga oficirskog kadra školovani oficiri brzo su postavljeni na odgovorne i rukovodeće dužnosti, a pojedinicima od njih uspjeh u vojnoj karijeri bio je vrtoglav, tako da su u činu potporučnika ili poručnika služili svega jednu godinu, nakon čega su proizvođeni u čin kapetana, dok je drugima napredak tekao postupno. Takvi postupci zbog nedovoljno iskustva imali su negativne posljedice po vojsku, što je dovođilo do grešaka i propusta u ustrojstvu vojske.

#### Države u kojima su se školovali brigadiri i divizijari<sup>24</sup>

| Vojno obrazovanje      | Broj i procenat          |
|------------------------|--------------------------|
| Italija                | 10 20,40%                |
| Rusija                 | 4 8,16%                  |
| Bugarska               | 2 4,08%                  |
| Francuska              | 2 4,08%                  |
| Srbija                 | 2 4,08%                  |
| Austrija               | 1(1) <sup>25</sup> 4,08% |
| Osmansko Carstvo       | 1 2,04%                  |
| Crna Gora              | 10 20,40%                |
| Civilni fakultet       | 1 2,04%                  |
| Bez vojnog obrazovanja | 15 30,61%                |

<sup>24</sup>Bez prinčeva i počasnih generala (prim. autora).

<sup>25</sup>U Austriji se pored Jova Martinovića, školovao i Milutin Vukotić, koji se školovao i u Francuskoj (prim. autora).

### **Obrazovanje crnogorskih generala u jugoslovenskoj vojsci 1919-1941.**

Brisanjem Crne Gore sa mape država 1918. godine, nakon nelegitimnih odluka Podgoričke skupštine, pojedini oficiri crnogorske vojske započeli su angažman u vojsci novoformirane države. Za potrebe ovog rada sagledaćemo samo obrazovanje oficira koji su imali čin generala u novoj vojsci i državi. U Vojsci Kraljevine SHS i Kraljevine Jugoslavije 1919-1941. godine bilo je 13 generala iz Crne Gore. Oni su u njezine redove stupili kao već formirani pripadnici višeg i srednjeg oficirskog kora crnogorske vojske. Opšte i vojno obrazovanje sticali su kao stipendisti crnogorskog Dvora i Vlade. Osnovno obrazovanje, osim Luke Gojnića i Petra Martinovića koji su gimnaziju učili u Beogradu, završili su u Crnoj Gori. Svoja vojna obrazovanja sticali su na prestižnim oficirskim školama. Na vojno-obrazovnim ustanovama u Italiji školovali su se: Mitar Martinović (Milano i Torino), Janko Vukotić i Radomir Vešović (Modena)<sup>26</sup> i Milo Đukanović (Torino). Vojno obrazovanje u Rusiji stekli su: Luka Gojnić, Radosav Vuksanović i Blažo Đukanović, dok su se u Bugarskoj školovali: Petar Martinović i Vuko Lepetić (Sofija).<sup>27</sup> U tadašnjem Osmanskom Carstvu u Liceju Galata-Saraj školovalao se Blažo Vrbica (Carigrad), a Oficirsku školu na Cetinju završio je Ljubo Novaković, dok je vojvoda Lakić Vojvodić bio bez vojnog obrazovanja kao divizijar narodne vojske. Milo Iličković jedini je od 13 generala imao civilno obrazovanje jer je kao stipendista kralja Nikole u Moskvi završio Medicinski fakultet. Pješadijski oficiri bili su: Janko Vukotić, Radomir Vešović, Luka Gojnić i Blažo Đukanović,<sup>28</sup> dok su artiljerijski oficiri bili: Mitar Martinović, Petar Martinović, Milo Đukanović, Radosav Vuksanović i Ljubo Novaković.<sup>29</sup> Vojno-inženjerijske struke bio je Blažo Vrbica,<sup>30</sup> a sanitetski oficir bio je Milo Iličković. Bez obzira na to što su se vojnim vještinama učili u inostranstvu na poznatim oficirskim školama, i što su svi do jednog učestvovali u balkanskim i Prvom svjetskom ratu u sastavu crnogorske vojske kao njeni istaknuti rukovodioci, njihovo napredovanje u vojsci novostvorene države nije išlo glatko zbog čega je najveći dio njih bio razočaran u sistem vrijednosti nove države i uglavnom odlazio u prijevremenu penziju po ličnom zahtjevu.

---

<sup>26</sup>DACG, MV, Knjiga o službenim i ličnim odnosima oficira 1905.

<sup>27</sup>DACG, MV, Knjiga o službenim i ličnim odnosima oficira 1905.

<sup>28</sup>DACG, Ministarstvo vojno 54, Konduit liste oficira (službenički listovi) 1900–1912 sadrži listova 49, II–7.

<sup>29</sup>Bjelajac, Mile, Generali i admirali Kraljevine Jugoslavije 1918-1941, Institut za noviju istoriju Srbije, Beograd, 2004, str. 231.

<sup>30</sup>Martinović, Dušan, Portreti, Obod, Cetinje, str. 111.

**Tabela obrazovanja crnogorskih generala 1919-1941**

| Država školovanja      | Ime i prezime generala   | Procenat <sup>31</sup> |
|------------------------|--|------------------------|
| Italija                | 1.Martinović Mitar<br>2.Vukotić Janko<br>3.Vešović Radomir<br>4.Đukanović Milo               | 30,76%                 |
| Rusija                 | 1.Gojnić Luka<br>2.Vuksanović Radosav<br>3.Đukanović Blažo<br>4.Iličković Milo <sup>32</sup> | 30,76%                 |
| Bugarska               | 1.Martinović Petar<br>2.Lepetić Vuko   | 15,38%                 |
| Turska                 | 1.Vrbica Blažo   | 7,69%                  |
| Crna Gora              | 1.Novaković Ljubo  | 7,69%                  |
| Bez vojnog obrazovanja | 1.Vojvodić Lakić   | 7,69%                  |

Sagledavajući obrazovanje koje su završili oficiri crnogorske vojske, pohađajući vojne škole na prestižnim institucijama Italije, Rusije, Francuske, Austrije, Osmanskog Carstva, Bugarske, može se uglavnom reći da po obrazovanju nijesu zaostajali za svojim kolegama u armijama drugih država. Oficirskog kadra školovanog u inostranstvu nije bilo mnogo i u tome se pravcu mogu sagledati nedostaci crnogorske vojske u smislu nedovoljnog broj školovanog kadra. Naravno oni zbog potrebe Crne Gore da ih uključi u proces obuke nijesu bili u mogućnosti da svoja vojna znanja i teorijski usavršavaju kao njihove kolege u drugim državama. Crnogorski oficiri svoja vojna znanja upotrebljavali su i kalili kroz ratne okršaje u tri rata od 1912-1918. godine. U Crnoj Gori na domaćim vojno-obrazovanim institucijama, prije svega Oficirskoj školi, dobijali su solidna znanja iz pješadijske, artiljerijske, inženjerijske, vojno-sanitetske struke i roda. Programi Oficirske škole bili su mješavina programa italijanske, francuske i ruske akademije, koje su sačinjavali oficiri školovani u inostranstvu. Ipak, ne može, a da se ne primijeti da je crnogorskog oficira i pored stečenog vojničkog znanja i ratnog iskustva umnogome i dominantno oblikovala naslijeđena ratnička tradicija i duh. Kralj Nikola i drugi visoki vojni komandanti naročito su se starali o njegovanju takvog crnogorskog duha i karaktera jer se on pokazao kao osnovni pokretač viševjekovne borbe protiv stranog zavojevača.

<sup>31</sup>Procenat izračunat na 13 generala iz Crne Gore (prim. autora).

<sup>32</sup>Milo Iličković je stekao civilno obrazovanje, u Moskvi je završio Medicinski fakultet, po povratku u Crnu Goru stupio je na vojnu službu kao vojni ljekar i dobio oficirski čin (prim. autora).

Dr Dijana VUČKOVIĆ, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet

Раде Делибашић,

**Васпитање за развој хумане – достојанствене личности,  
Подгорица: Црногорска академија наука и умјетности, 2016, 245 стр.**

U izdavačkom programu Crnogorske akademije nauka i umjetnosti, kao sto dvadeset druga publikacija u ediciji Posebna izdanja (monografije i studije), našla se prethodne godine i knjiga pod naslovom Vaspitanje za razvoj humane – dostojanstvene ličnosti. Naslov sugeriše raspravu o suštinskim pitanjima vaspitanja humanosti i dostojanstva ljudske ličnosti, a podstiče i ideju da će se između korica ove knjige naći još neka temeljna pedagoška pitanja, i to snažno osvjetljena optikom autora dobro poznatog naučnoj, stručnoj i široj javnosti. Riječ je o još jednoj u nizu publikacija prof. dr Rada Delibašića, renomiranog crnogorskog pedagoga. Delibašić ima britko pero, sklon je analitici, kritičkom prosuđivanju i znalačkom vrednovanju savremenog društva kao konteksta u kome se vaspitanje odvija, te procjeni samog procesa vaspitanja. Generalno, autor kroz tekst traga za Arijadninim nitima za vaspitanje integrisanog, dostojanstvenog i humanog *Homo scribensa* u globalnom i lokalnom društvu obilježenom mnogim ometajućim faktorima.

Na stranicama ove značajne studije čitamo pet poglavlja uokvirenih uvodnim i zaključnim razmatranjima. Od početka do kraja knjige ton autora je kritički, ne i kritizerski. Delibašić – zaista, više nego opravdano – problematizuje odnose vaspitanja i obrazovanja, tj. preispituje zapostavljenost fizičke, emocionalne, moralne, estetske, radno-tehničke i voljne vaspitne komponente u korist umne, tj. intelektualne. Tom zapostavljenosti dobrog dijela ličnosti dešava se suštinski obrt u temeljnim pedagoškim pojmovima, pa obrazovanje – koje bi trebalo da je podskup vaspitanja – izlazi iz te pozicije, nadilazi je i postaje jedina teža vaspitnog djelovanja. Ako imamo na umu da su odnosi vaspitanja i obrazovanja teorijski vrlo jasni i naučno utemeljeni, te da je obrazovanje (sa akcentom na pojedinčev intelektualni razvoj) s razlogom samo jedan od vaspitnih elemenata, postaje jasno



da promjena odnosa u dijadi vaspitanje – obrazovanje znači pojavu ozbiljnog problema u pedagoškoj teoriji i praksi. Upravo o tom problemu diskutuje Delibašić u ovoj knjizi. On navodi mnogo argumenata u prilog tezi koju zastupa, a to je da sami razvoj intelekta i rad na obrazovanju ne može stvoriti ličnost, naročito ne humanu, cjelovitu i slobodnu individuu.

Delibašić ukazuje na civilizacijske okolnosti koje su dovele do „toposa obrnutog svijeta“ u savremenoj pedagoškoj teoriji i praksi. Njegova su razmatranja rodno i klasno senzitivna i saopštena su koherentnom pedagoškom vizijom brige o svakom ljudskom potomku koji danas stasava. To znači da je optika autora konstruktivistička, socijalno interaktivna, inkluzivna, dakle, primjerena pozitivnim i aktuelnim gledištima usmjerenim na dijete, na njegove potrebe i mogućnosti.

Od samog početka studije upadljiv je zabrinuti i praktično očinski ton iskusnog pedagoga. Delibašić uvjerljivo, a na momente upozoravajući i opominjući, prikazuje široku sliku globalnog i lokalnog društva kao poprišta raznih procesa koji snažno oblikuju „hronotop“ pedagoškog djelovanja. Globalizacija i tranzicija, izmjene svjetskih moći i česte ljudske nemoći tokom adaptacije na uslove tehničko-tehnološke civilizacije, važni su elementi pedagoškog meta-narativa. O njima autor piše tragajući za uzrocima i razlozima koji su doveli do toga da je „čovjek ovovremene civilizacije postao rob sopstvenih izuma i dostignuća“ (str. 11).

U prvom poglavlju, čiji naslov glasi *Činioci koji ometaju razvoj*, autor kontekstualizuje pedagoške (ne)moći u savremenom društvu. Ispostavlja se, a kroz izlaganje eksplicitno izriče, da je čovjek uspio da unaprijedi sve osim sebe. Naime, naučna i tehničko-tehnološka dostignuća su izuzetna, ali napredak na tom fonu prevazilazi mogućnosti čovječije, pa se javlja snažna materijalizacija, usmjerenost tržištu i robi, alijenacija itd. Delibašić smatra da današnji vaspitno-obrazovni sistemi moraju učiniti nešto kako bi unaprijedili i poboljšali čovjeka – njegovu moralnost, emocionalnost, socijalnu dimenziju itd. Nejasni odnosi između vaspitanja i obrazovanja, tj. pitanje prioriteta ovih pojmova ili njihovih odnosa nadređenosti i podređenosti, formiraju raskol između potrebe za tim da od čovjeka formiramo stručnjaka ili da oblikujemo cjelovitu, integrisanu, humanu i moralnu ličnost. Ovo drugo uključuje i prvo, tj. sadrži umnu komponentu, dok prvo ne može inkludirati drugo. Ili, kako kratko i jasno kaže Delibašić: „Cilj je da svaki stručnjak istovremeno bude i dobar čovjek“ (str. 230). Sasvim se usaglašavajući sa ovom konstatacijom, moramo se zaista duboko zamisliti nad takvom pedagoškom (ne)mogućnošću. Ni sam autor nije zaneseni optimista u tom pogledu. Naprotiv, on vrlo objektivno uočava težinu vaspitnog zadatka razvoja svestrane ličnosti, pa se ponegdje osloni i na snagu djela Petrovića, a povremeno u sadašnji problematizovani trenutak invocira pređašnju i svagdašnju lučonosnu misao Petra II.

Drugim poglavljem, nazvanim *O pojmu i osobinama ljudske ličnosti*, autor definiše subjekt vaspitanja i njegove pedagoško-psihološke predispozicije i odrednice. U tekstu se ukazuje na kompleksnost ličnosti, na njenu slojevitost i

neponovljivost. Upravo unikatnost svakog ljudskog bića osporava bilo kakvu vrstu pedagoške preskripcije. No, to istovremeno unosi i dozu stvaralačkog u svaku pedagošku djelatnost. Delibašić jasno uviđa stvarni dualizam u prirodi ličnosti: „Nije sporno da su dobro i zlo sadržani u svakoj ličnosti, a koje će se od njih razviti i staviti u funkciju zavisi od prilika u kojima se živi“ (str. 40). Među prilike u kojima se živi ubrajaju se, jasno, i pedagoški uticaji. Pomenuta dualnost dobro – zlo je vitalni princip, to je odnos Eros – Tanatos, relacija između koje se po tankoj ivici krećemo od rođenja do upokojenja, a okruženje nas često usmjerava na jednu ili na drugu stranu. Takvu dualnost pedagoška nauka teorijski razumijeva, no, u praksi se mogu desiti čak i nenamjerni propusti. Nije mali broj primjera da čineći nešto iz najbolje, čiste pedagoške namjere, zapravo činimo rdave usluge ličnostima djece kojima pomažemo da se formiraju. O svemu tome Delibašić piše argumetovano i problemski.

Treće poglavlje ima naziv *Subjektivni činioci razvoja*. Ovdje autor izlaganje počinje preciznom i nespornom činjenicom, pa kaže: „U Crnoj Gori su od iskona bili na višoj cijeni umni i razboriti ljudi“ (str. 43). Pri tome, umnost i razboritost, kako o njima Delibašić promišlja, nesvodive su na obrazovanost. Obje odlike mnogo su šire semantički. One uključuju, pored obrazovanosti, i ostala pozitivna svojstva ličnosti – osjećajnost, moralnost, snažnu volju i karakter itd. Razvoju takvog, umnog i razboritog pojedinca, Delibašić namjenjuje ovo poglavlje. Skoro na samom početku saopštava i jedan prilično apsurdan stav. Naime, obrazovanje je „zagospodarilo“ nad vaspitanjem, ali – što je, rekli bismo, logična posljedica takvog obrtanja prioriteta – došlo je do „masovne, sveprisutne upravo vrišteće neobrazovanosti“ (str. 61). Zašto bi ovo bila logična posljedica, iako zaista nonsensno zvuči da „novi gospodar pedagoškog trona ni sebi ugoditi ne umije“? Situacija je prilično prosta – vaspitanje je onaj pedagoški pojam u kome se definišu vrijednosti. Obrazovanje se, generalno, bavi prenosom nauke i umjetnosti u nastavu, te je praktično jedina vrijednost koja mu je svojstvena naučna, tj. umjetnička tačnost sadržaja obrazovanja. Sve ostalo je van obrazovnog domašaja, negdje daleko, u potisnutom i zapostavljenom vaspitnom krugu. Ako je taj vodeći krug ostao ispod površine pedagoške djelatnosti, tada je sasvim prirodno da obrazovanje ne može samo da rješava probleme vrijednosti znanja, ocjena, kvaliteta, razvoja itd. Svaki Delibašićev upitni stav i povremeni pedagoški pesimizam, poput ovog prethodno citiranog, opredmećen je u njegovom izlaganju, kao što je materijalizovan i u stvarnosti počevši od očiglednog primjera da ocjene „rastu“, a znanje „opada“.

U ovom poglavlju Delibašić se – saglasno vlastitom opredjeljenju da piše o pedagogiji umne, razborite i svestrane ličnosti – bavi emocionalnim, socijalnim, moralnim, estetskim, voljnim razvojem. Posebna je vrijednost ovog izlaganja što ima živu dijahronijsku perspektivu i što se snažno vezuje za ovaj trenutak, tj. za pedagošku sadašnjost. Pokušavajući da analitički predstavi pojedine komponente, Delibašić ih i znalački interferira. Tako nam pokazuje pedagoški željenu sliku

ličnosti koja nastaje kao složaj ili kao rezultanta svih pojedinih komponenti. Slika takve cjelovite i svestrane ličnosti bezmalo je danas fantazmagorična, zahtjevnija i mnogo složenija od antičkog ideala ljepote i dobrote nazvanog kalokagatija.

Četvrto poglavlje prirodno se nastavlja na treće i naslov mu je *Objektivni činioci razvoja*. Ličnost ne stasava i ne razvija se u socijalnom vakuumu, nego je ukupno njeno okruženje neka vrsta modela koji utiče na taj razvoj. U svakom slučaju, ukupan bliži i dalji djetetov socijalni prostor ima izuzetan uticaj na razvoj ličnosti. Ako je djetetova okolina previše restriktivna i kruta, ličnost joj se prirodno opire. Ako je, s druge strane, odveć nedefinisana i lišena jasnih vrijednosti, tada ličnost koja stasava nema jasne putokaze u vlastitoj izgradnji. Od tih i takvih postavki, Delibašić započinje pedagoško traganje za rješenjima koja bi porodica i škola – kao dominantne društvene jedinice kad je o vaspitanju riječ – trebalo da slijede. Poput prethodnih razmatranja, i ovdje se autor zalaže za detaljnu deskripciju civilizacijskog konteksta u kome funkcionišu i porodica i škola. Takvu deskripciju i prezentuje, pa tokom analize duboko zalazi u mnoge ponore koji danas utiču na savremenu porodicu, koji je često dezintegrišu i/ili čine nefunkcionalnom. U pedagoškim je krugovima česta rasprava o odnosima porodice i škole, o zadacima jedne i druge u vaspitnom procesu i, interesantno, ta rasprava sporo i mukotrпно vodi ka razumijevanju pedagoške stvarnosti u kojoj i porodica i škola imaju jasne i podijeljene uloge, ali i jedan dio zajedničkih zadataka. O svemu tome detaljno piše Delibašić. On ukazuje i na posebnosti i jednog i drugog okruženja, te na ambijent kakav bi morao da ih odlikuje da bi ličnost djeteta stasavala ka humanom i dostojanstvenom ospoljenju. I zadaci škole danas su obremenjeni novim i drugačijim zahtjevima, koji ponekad prispjevaju i neselektivno, bez dovoljno opreza i bez procjenjivanja njihove prilagođenosti crnogorskom vaspitno-obrazovnom sistemu.

Petim i završnim poglavljem, naslovljenim *Uticaj društva i medija*, autor zaokružuje faktore vaspitanja. Mediji su, prirodno, snažan i sve značajniji vaspitni činilac. Često im se pripisuje negativna uloga u transmisiji nepoželjne slike svijeta, loših navika i osobina ličnosti. Takve ocjene zaista imaju realno utemeljenje, što i prof. Delibašić kazuje. On, ipak, uviđa i drugu stranu, tj. svjestan je i mogućih pozitivnih aspekata medija i medijskog obrazovanja. U ovom poglavlju, kao i u prethodnima, upadljiva je zabrinutost nad onom tankom linijom između dobrog i lošeg, koju smo prethodno pomenuli. Autor analizira ravan realne recepcije novih medija – svaka medijska inovacija izaziva pažnju i često biva primljena sa oduševljenjem, naročito među djecom i mladima. Ipak, oprezna pedagoška misao našeg autora nalaže nužnost kritičkog preispitivanja mogućnosti i (nad)moći medija.

Uopšte uzevši, tema na koju je usmjerena knjiga *Vaspitanje za razvoj humane – dostojanstvene ličnosti*, nije nova i ne predstavlja samo ovovremenu pedagošku temu. Naprotiv, tema je dio predmeta pedagogije od samog njenog nastanka, pa i od ranije – dok se vaspitanje izvodilo bez posebne nauke koja ga de-

terminiše i definiše. Ono što je naročito vrijedno u ovoj knjizi jeste njena savremena optika, a novo je to da se neko uopšte odlučio da danas otvara ovakve, rekli bismo, fundamentalne pedagoške teme. Riječ je o tome da je za ovakvu temu nužna višestruka perspektiva – kakva u knjizi postoji – i da do nje nije uopšte jednostavno doći. Ličnost je složaj mnogih predisponiranosti i različitih uticaja, pa je pitanje o njenom razvoju u smjeru humanosti i dostojanstva, uistinu teško, zahtjevno i neizvjesnoga ishoda.

Autor je postavio mnogo pitanja – na neka je odgovorio, ali je pojedina ostavio otvorenim. To, sa aspekta ove nauke, predstavlja najdublji pedagoški podsticaj – nad postavljenim pitanjima zastajemo, dalje ih razvijamo u smjeru vlastite profesionalne angažovanosti i pokušavamo da nazremo „zrno istine i klicu razvoja“, te da svako dijete povedemo u smjeru humanog i dostojanstvenog ličnog ostvarenja i ospoljenja. Zašto – povedemo? Zato što je ta riječ utkana u samo ime pedagoške nauke i zato što povesti nekog nikako ne znači da ga previše čvrsto *držimo, stežemo i vezujemo*. Naprotiv, pedagoški voditi možemo i moramo mnogo suptilnije, vještije, uz osjećaj za mnoge detalje koji oblikuju svaki pojedinačni put ka humanoj i dostojanstvenoj ličnosti. O tim i takvim pedagoškim zadacima piše ova knjiga.

Knjiga *Vaspitanje za razvoj humane – dostojanstvene ličnosti* biće posebno zanimljivo štivo svima koji se profesionalno bave vaspitanjem i obrazovanjem, ali u tom se krugu ne iscrpljuje njena moguća publika. Naprotiv, pitanja koja su u knjizi razmatrana tiču se sadašnjeg i budućeg društva, perspektiva i mogućnosti za individualni i društveni napredak. Time ova studija zaslužuje pažnju najšire čitalačke publike.



Aleksandar RADOMAN

**UNUTRAŠNJA STRANA VREMENA MARIJANE TERIĆ**  
(Marijana Terić, *Unutrašnja strana vremena. Fantastika u romanu Unutrašnja strana vetra* Milorada Pavića, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2016)

U izdanju Fakulteta za crnogorski jezik i književnost iz štampe je izašla knjiga *Unutrašnja strana vremena* Marijane Terić. Riječ je o monografiji koja čini prerađenu verziju magistarskoga rada „Fantastika u romanu *Unutrašnja strana vetra* Milorada Pavića“, odbranjenoga pod mentorstvom prof. dr Save Damjanova na Filozofskome fakultetu u Nikšiću.

Marijana Terić se svojim dosadašnjim angažmanom u domenu nauke o književnosti predstavila javnosti kao autorica širokih interesovanja, s posebnim interesovanjem za književnost druge polovine XX vijeka i osobito proučavanje teorijskih pretpostavki poetika modernizma i postmodernizma u južnoslovenskim književnostima. Na tom tragu je i monografija *Unutrašnja strana vremena*, podnaslovom preciznije definisana nazivom magistarskoga rada.

Osvijetliži fenomen fantastike u književnosti i posebno njegovu funkcionalnost u kontekstu poetike postmodernizma, Marijana Terić pristupila je analizi fantastike u djelu Milorada Pavića, jednoga od kanonskih pisaca južnoslovenskoga postmodernizma. Već samim izborom romana *Unutrašnja strana vetra*, koji je u kritičkoj literaturi znatno manje eksploatisan u odnosu na *Hazarski rječnik*, i usmjerenjem na uže problemsko područje fantastike, tradicionalno zanemarivano u južnoslovenskome književnonaučnome diskursu, Marijana Terić pokazala je neophodnu istraživačku hrabrost da se upusti u tumačenje neizučениh i slabo osvjetljenih fenomena savremene književnosti. Rezultat tog postupka je teorijski i književnoistorijski zasnovana monografija kojom je ne samo ponuđen metodološki utemeljen obrazac analize fenomena fantastike već i pouzdanom metodologijom definisano mjesto i uloga Milorada Pavića u kontekstu poetike postmodernizma.

Pored uvoda, knjigu čine četiri poglavlja podijeljena na manje cjeline, potom zaključak, literatura, indeksi imena i pojmova i bilješka o autorki. U uvodu studije autorka ocrta osnove poetike Milorada Pavića, autora koji je obilježio srpsku i južnoslovensku književnost kraja XX vijeka smjelim kompozicijskim rješenjima i kombinovanjem različitih pripovjednih strategija karakterističnih za poetiku postmodernizma. No u centru istraživanja Marijane Terić nalazi se analiza fantastike u Pavićevu romanu *Unutrašnja strana vetra*.

Prvo poglavlje knjige naslovljeno „Definisanje pojma fantastike. Odnos fantastičnog i realnog“ sačinjeno je od tri cjeline, „Phantastiké i mimesis“, „Korijeni fantastike u južnoslovenskoj književnosti“ i „Klasifikacija fantastične književnosti“, u kojima je autorka raščlanila osnovne pojmove i odnose vezane za fenomen fantastične književnosti, ponudila kratak istorijat njegova prisustva (i proučavanja) u južnoslovenskim literaturama te ponudila klasifikaciju toga fenomena. Svoja razmatranja autorka temelji na velikome korpusu relevantne literature posvećene fantastičnoj književnosti, prihvatajući već postojeće modele tumačenja, ali ih i modifikujući i dajući nova objašnjenja i time bogateći fundus literature posvećene fantastici.

Drugo poglavlje knjige, „Postmodernistička organizacija proznog tkiva u djelu Milorada Pavića“, sačinjeno je od tri cjeline („Postmodernistički mehanizmi stvaranja“, „Milorad Pavić: 'unutrašnja strana' teksta“ i „Recepcija proze Milorada Pavića“) i predstavlja neophodan uvod u djelo Milorada Pavića, odnosno u poetička načela spoljašnje i unutrašnje organizacije njegova proznog stvaralaštva. Autorka u tome poglavlju skicira one elemente Pavićeve (auto)poetike (višeslojnost teksta, sklonost kombinovanju različitih nivoa i narativnih strategija, receptivnu „otvorenost“ i sl.) koje su ga, na koncu, učinile osobenom pojavom u srpskoj i južnoslovenskoj književnosti druge polovine XX vijeka.

Ipak, s obzirom na temu magistarskoga rada iz koje je proizašla monografija, centralnim poglavljem knjige možemo smatrati četvrto poglavlje, „*Unutrašnja strana vetra* ili roman o Heri i Leandru“. U okviru toga poglavlja nahode se posebne cjeline „Fantastika u prozi Milorada Pavića“, „Postupak ugradnje Pavićevih pripovjedaka u romanesknu strukturu 'Unutrašnje strane vetra'“, „Pripovjedačko tkanje u 'Unutrašnjoj strani vetra'“, „Žanrovsko određenje 'Unutrašnje strane vetra'“ i „Prostorno-vremenska tačka gledišta (Problem proticanja vremena u Pavićevom romanu)“. Kao što je vidljivo iz samih naslova, autorka nudi kompleksnu analizu Pavićeva teksta, ne zanemarujući niti jedan bitan segment njegove strukture. Tako je u centru njezina interesovanja ponajprije fantastika, ali ništa manje i kompozicija, žanr i prostorno-vremenski aspekt teksta. Pavićevu romanu autorka pristupa kao dvopolnome, „romanu o muškarcu i ženi“ u čijem je fokusu jedna od najpoznatijih antičkih legendi o ljubavi i smrti, ona o Heri i Leandru, što djelu daje svojevrsnu formu klepsidre, pa je u kritičkoj literaturi ovaj roman već ocijenjen kao „prostorno-vremenski model svijeta u kojem su prošlost i budućnost spajaju kao sadašnjost.“

Završno, četvrto poglavlje monografije naslovom „Karakterizacija likova. Intertekstualnost i citatnost“ upućuje na osnovne pravce interesovanja autorke. U njemu se pored analize postupka modelovanja likova i osvjetljavanja fenomena (auto)citatnosti i metatekstualnosti u romanu, autorka osvrće i na procese simbolizacije teksta i ocrta neke važne stilske osobenosti romana.

U zaključku monografije Marijana Terić sublimira saznanja proizašla iz pažljive analize Pavićeva romana *Unutrašnja strana vetra*. Hermeneutički zahvat kojem je autorka monografije podvrgla roman rezultirao je novim književnoteorijskim uvidima i uspelim rasvjetljavanjem kompleksnoga tkiva Pavićeva romana. Kao jednu od pripovjednih novina Marijana Terić izdvaja svojevrsnu „otvorenost“ Pavićeva djela: „Uključivši čitaoca u središte svog umjetničkog procesa, autor ga je učinio koautorom djela, koji je obavezan da se suoči sa tekstom i sam pronade izlaz iz literarne tvorevine u koju je dospio. To znači da 'tekst nije konačan u svojoj formalnoj dovršenosti. Njemu smisao daje svako novo čitanje.' Smisao teksta zapravo leži u čitaćevoj imaginarnoj kompetenciji.“

Kad se sagleda u cjelini monografija *Unutrašnja strana vremena* Marijane Terić, ocjena koju je izrekao njen recenzent Sava Damjanov nameće se kao pouzdan parametar za njeno vrednovanje: „Studija mr Marijane Terić 'Unutrašnja strana vremena' (nastala kao magistarski rad) ukazuje na ključne poetičke premise romana, kao i na osnovne elemente i tehnike Pavićevog romanesknog postupka i tako daje pregled relevantnih kritičkih i teorijskih stavova o fenomenu fantastičke književnosti, ali i o recepciji ovog djela Milorada Pavića, što uz neophodan osvrt na piščevu autopoeziku, pruža uvid u mogućnost čitanja ovakvog tipa teksta i pomjera interpretativne modele ka novim izučavanjima.“

Seriozni naučni pristup Marijane Terić primijenjen u monografiji *Unutrašnja strana vremena* preporučuje ovaj naslov kao obaveznu literaturu ne samo studentima i profesorima južnoslovenske književnosti već i širem auditorijumu zainteresovanom za probleme savremene književnosti. Knjiga *Unutrašnja strana vremena* nesumnjivo je vrijedan doprinos recentnim književnoteorijskim i književnoistorijskim izučavanjima u Crnoj Gori.





Gojko NIKOLIĆ<sup>1</sup>

**CRNA GORA GEOGRAFSKI ENCIKLOPEDIJSKI LEKSIKON**  
**(Prof. emeritus dr Branko Radojičić, akademik; izdavač:**  
**Filozofskifakultet – Nikšić, 2015)**

Posebna je čast predstaviti crnogorskoj javnosti knjigu *Crna Gora Geografski enciklopedijski leksikon*, naučno djelo enciklopedijskog ranga, akademika Branka Radojičića. Djelo čija zamisao i realizacija ima duboke korijene. Upravo je to naše polazište za ocjenu i vrijednosni sud ovog Leksikona.

Profesor Branko Radojičić je emeritus i pedagog, a nadasve bard geografske tradicije i izvornosti, geograf koji je po prvi put u Crnoj Gori organizovao i institucionalizovao naučnu geografiju, posebno fizikogrografiju, i podigao je na nivo koji je svojstven evropskim geografskim školama, na čemu mu dugujemo generacijsku zahvalnost. Nizu ranije objavljenih knjiga iz geografije Crne Gore dodat je *Geografski leksikon Crne Gore*, knjiga kojoj pripada posebno mjesto, ne zbog toga što ona objektivno potvrđuje snagu produktivnosti i/ili citiranosti autorovog naučnog opusa, nego što je riječ o najrecentnijem djelu crnogorske geografije.

*Crna Gora Geografski enciklopedijski leksikon*, djelo koje je rezultat rada samo jednog autora.

Takav naslov i tema – očekivanja ne samo geografskog esnafa nego i svih drugih ne mogu biti mala. I šta smo dobili? Dobili smo djelo koje predstavlja do sada nesumnjivo najobuhvatniju geografsku sintezu geoprostora Crne Gore. Djelo koje tom stilu, enciklopedijskom, odgovara i koje je geografiji Crne Gore odavno bilo potrebno, tim prije što raniji pokušaji nijesu bili najsvrsishodniji. Djelo kojim autor rješava jedan od temeljnih zadataka crnogorske geografske struke i kulture.

---

<sup>1</sup>Doc. dr Gojko NIKOLIĆ, Filozofski fakultet – Nikšić

Obim knjige je 930 strana. Metodološki instrumentarij Leksikona sadrži predgovor (4 str.), savremen i instruktivan rječnik stručnih termina s 312 pojmova (25 str.), preko 70 tabelarno-grafičkih prikaza – posebno demografskih, koji su simultano uklopljeni i funkcionalno prate i upotpunjuju tekst. Referentna i vrijedna bibliografija s 523 literaturne reference pokazuje ne samo s koliko je samoprije- gora autor godinama crpio saznanja i podatke, već je to i brevijar kroz naučnu i stručnu literaturu o Crnoj Gori. Blizu 50 kartografskih priloga čine posebnu vri- jednost knjige, jer su namjenski urađeni za svaku važniju odrednicu, a kvalitetno su upotpunjeni s više od 200 fotografija.

Grafička oprema i dizajn knjige su odlični, primjereni sadržaju i naučnom značaju knjige, služeći na čast izdavaču, Filozofskom fakultetu u Nikšiću, i dekanu gдинu Goranu Baroviću.

Autor *Enciklopedijskog leksikona*, naš ugledni profesor univerziteta i istaknuti naučnik Branko Radojičić bavi se više od šest decenija geografskom prob- lematikom Crne Gore, njenom prirodnom osnovom, stanovništvom, njegovim etničkim identitetom, socijalnom organizacijom, migracijama, kulturnim nasljeđem, funkcionalnom organizacijom i namjenom geoprostora, mrežom naselja, planskim uređenjem i razvojnim programima različitog hijerarhijskog nivoa.

Naučnik i iskusan terenac, višestruki analitičar koji prepoznaje zbivanja i okolnosti u struci, enciklopedijskog zahvata u nauci koji mu se ne može poreći, kao ni bogato životno iskustvo i evo – kao sinteza višedecenijskog rada – pred nama je Enciklopedijski leksikon visoke naučne zrelosti.

Želja da se na ovakav način pomogne geografiji Crne Gore i njenim ge- ografima podrazumijevala je da se prione teškom i mukotrpnom radu koji je rezul- tiraao obradom po abecednom slogu blizu 1000 različitih odrednica, s više hiljada prvenstveno geografskih pojmova, ali i onih koje su s geografijom Crne Gore matično povezane.

Leksikon po sadržaju nadilazi svoju formu, kompoziciono je strukturisan po abecednom slogu, koji je uvaženi profesor veoma dobro osmislio, i realizovao je na ovaj način:

- A (111–7 str.), broj odrednica: 4; Fizičko-geografske odrednice: 1 (Ada).
- B (17–85 str.), broj odrednica: 97; Fizičko-geografske odrednice: 29 (Barno jezero, Barsko polje, Belveder, Beranska kotlina, Bigova, Bijela, Bijela Gora, Bilečko jezero, Bioč, Biogradska gora, Biogradsko jezero, Bistrica, Bjelasica, Bjelojevićka rijeka, Bjelopavlićka ravnica, Bjelopoljska kotlina, Bobotov kuk, Bogićevica, Bojana, Boka Kotorska, Boljanska rijeka, Brezna, Brisko polje, Brnjica, Brzava, Budoš, Bukovica, Bukumirsko jezero, Buljarica).
- C (86–403 str.), broj odrednica: 30; Fizičko-geografske odrednice: 10 (Cetinjska pećina, Cetinjsko polje, Cijevna, Cmiljevica, Crkvičko polje, Crmničko polje, Crna Gora – prirodna osnova, Crnogorsko primorje,

- Crnojevića rijeka, Crno jezero).
- Č (403–405 str.), broj odrednica: 7; Fizičko-geografske odrednice: 3 (Čakor, Čokovo vrelo, Čeline).
  - Ć (405–408 str.), broj odrednica: 5; Fizičko-geografske odrednice: 2 (Ćehotina, Ćemovsko polje).
  - D (408–437 str.), broj odrednica: 54; Fizičko-geografske odrednice: 15 (Dajbabska gora, Dapsićka rijeka, Debeli brijeg, Devesilja, Dinarske planine, Divljak, Dolja, Draga, Dragaljsko polje, Drcka, Drenovačka vrela, Drobni pijesak, Duboki do, Duga, Durmitor).
  - DŽ (438 str.), broj odrednica: 1.
  - Đ (438–440 str.), broj odrednica: 8; Fizičko-geografske odrednice: 2 (Đalovića klisura, Đalovića pećina).
  - E (441 str.), broj odrednica: 1.
  - F (441–442 str.), broj odrednica: 2.
  - G (442–468 str.), broj odrednica: 52; Fizičko-geografske odrednice: 15 (Garač, Glava Zete, Golija, Golija i Duga, Goransko polje, Gorica, Gornje polje, Gornjepoljski vir, Grabovica, Gračanica, Grahovska rijeka, Grahovsko jezero, Grahovsko polje, Grbaljsko polje, Gurdić).
  - H (469–476 str.), broj odrednica: 9; Fizičko-geografske odrednice: 2 (Hajla, Horolačko jezero).
  - I (476–480 str.), broj odrednica: 7; Fizičko-geografske odrednice: 4 (Ibar, Ibrištica, Ivanova korita, Ivanje).
  - J (480–497 str.), broj odrednica: 10; Fizičko-geografske odrednice: 8 (Jadransko more, Jame u Crnoj Gori, Javorak, Jaz, Jezera Drobnyačka, Jezerski vrh, Jezerštica, Jugoštica).
  - K (497–535 str.), broj odrednica: 81; Fizičko-geografske odrednice: 27 (Kaludarska rijeka, Kaludersko vrelo, Kamenik, Kamenovo, Kanjoni u Crnoj Gori, Kapa Moračka, Kapetanovo jezero, Karuč, Kita Nikšićka, Klobuk, Ključ, Kolašinska kotlina, Komarača, Komarnica, Komovi, Konjsko, Kopilje, Koštanica, Kotorska vrela, Kovač, Kozička rijeka, Kraštica, Krnovo, Krupačko jezero, Kupić, Kutska rijeka, Kutsko brdo).
  - L (535–552 str.), broj odrednica: 36; Fizičko-geografske odrednice: 14 (Laz, Lepešnica, Lim, Lipska pećina, Lisa, Lisinj, Liverovičko jezero, Lokvica, Lola, Lovćen, Lukavice, Lukavička glacijacija, Lupoglav, Luštica).
  - LJ (552–556 str.), broj odrednica: 11; Fizičko-geografske odrednice: 7 (Lješko polje, Lješnica, Lješnica, Ljubišnja, Ljuboviđa, Ljuča, Ljuta).
  - M (556–587 str.), broj odrednica: 64; Fizičko-geografske odrednice: 20 (Maganik, Maglić, Mala rijeka, Malo jezero, Manito jezero, Maočnica, Mareza, Međeđak, Međurječka rijeka, Modro jezero, Mogren, Mokra, Morača, Mratinjski potok, Mrčevo polje, Mrkovsko polje, Mrtvica, Mrtvo duboko, Mukavica-Vidov potok, Murinska rijeka).

- N (587–618 str.), broj odrednica: 13; Fizičko-geografske odrednice: 6 (Nenada, Nevidio, Nikšičko polje, Nozdra, Nozdruć, Nudo).
- NJ (618–620 str.), broj odrednica: 6; Fizičko-geografske odrednice: 2 (Njegoš, Njeguško polje).
- O (620–630 str.), broj odrednica : 22; Fizičko-geografske odrednice: 12 (Obodska pećina, Oboštičko oko, Opačica, Opasanica, Orahovačka vrela, Orahovštica, Orjen, Osječenica, Ostroška greda, Ostroški klanac, Ostrvo cvijeća, Otilovičko jezero).
- P (630–706 str.), broj odrednica: 84; Fizičko-geografske odrednice: 32 (Pčinja, Pećine u Crnoj Gori, Pepićka rijeka, Perućica, Pešića jezero, Pirlitor, Piševska rijeka, Piva, Pivsko jezero, Pivsko oko, Pješčanica, Planina Pivska, Planinica, Planinska jezera Crne Gore, Plašnica, Platije, Plava pećina, Plavska rijeka, Plavsko-gusinjska kotlina, Plavsko jezero, Pljevaljska kotlina, Podgoričko-skadarska kotlina, Podzemne vode u Crnoj Gori, Police, Polimlje, Pošćenjska jezera donja, Pošćensko jezero, Prekornica, Prevlaka, Prokletije, Pržno, Pusti Lisac).
- R (706–724 str.), broj odrednica: 36; Fizičko-geografske odrednice: 12 (Radovče, Rastovac, Ratac, Riblje jezero, Ribnica, Ridsko jezero, Rikavac, Rikavačko jezero, Risanske vrulje, Rudnica, Rumija, Ržanička rijeka).
- S (725–789 str.), broj odrednica: 68; Fizičko-geografske odrednice: 35 (Savina, Savin kuk, Selačka rijeka, Sinjac, Sinjajevina, Sitnica, Sjevernica, Skadarsko jezero – Nacionalni park, Skrbuša, Slanasta vrela u Crnogorskom primorju, Slansko jezero, Slatina, Slivlje, Slivski ponor, Somina, Sopot, Sozina, Spila Risanska, Srablje jezero, Središnja udolina Crne Gore, Središnje visoke planine i površi, Stabanjska jezera, Sućeska, Sušica, Sušica, Sušica, Sušica, Sušičko jezero, Sutorinska rijeka, Sutorman, Suva Dubočica, Suva Lokva, Sveti Marko, Sveti Nikola, Svinjača).
- Š (790–807 str.), broj odrednica: 28; Fizičko-geografske odrednice: 14 (Šasko jezero, Šavnička glava, Šćepan polje, Šekular, Šekularska rijeka, Ševarita lokva, Šiška jezera, Škopotnica, Škrka, Škrčka jezera, Škurda, Štirovnik, Štitarica, Štitovo)
- T (808–828 str.), broj odrednica: 32; Fizičko-geografske odrednice: 12 (Tara, Tatarijsko jezero, Tivranska klisura, Trašte, Trebišnjica, Trepčanska rijeka, Trnovačko jezero, Trojica, Trnoša, Trubjela, Turjak, Tušina).
- U (828–835 str.), broj odrednica: 8; Fizičko-geografske odrednice: 2 (Ulcinjnsko polje, Ursulovačka jezera).
- V (836–863 str.), broj odrednica: 56; Fizičko-geografske odrednice: 24 (Valdanos, Valovito jezero, Velička rijeka, Velika plaža, Velimsko polje, Verige, Veruša. Vezičnica, Vidrovan, Vinicka rijeka, Visitor, Visitorsko jezero, Vještačka jezera u Crnoj Gori, Vojnik, Voloder, Volujak, Volujica, Vranjina, Vražje jezero, Vrbnica, Vrmac, Vrtac, Vruja, Vučje).

- Z (864–876 str.), broj odrednica: 23; Fizičko-geografske odrednice: 12 (Zabojsko jezero, Zaravan Dubokog krša, Zaslavnica, Zeleni vir, Zeletin, Zeta, Zetska ravnica, Zla gora, Zlorečica, Zminičko jezero, Zminje jezero, Zoganjsko jezero).
- Ž (877–887 str.), broj odrednica: 13; Fizičko-geografske odrednice: 5 (Žanjica, Željeznica, Žijovo, Žljeb, Žurim).

*Leksikon* je tematski složen, odrednice su potpune, hijerarhijski i hronološki uravnotežene.

Posebno je vrijedna enciklopedijska odrednica koja se odnosi na Crnu Goru čiji sadržaj obuhvata skoro jednu trećinu leksikona. Po kvalitetu prezentovanih činjenicama, stilu i načinu prikaza, formi i opsegu priloga ova odrednica nadilazi nivo leksikona, to je, u stvari, „knjiga u knjizi“ i/ili preciznije rečeno, profesor Radojičić je uradio temeljnu odrednicu za Enciklopediju Crne Gore. Geokompleksnost je osnova te odrednice, ima dvojni hijerarhičnost i data je kao skup uzajamno povezanih funkcija teritorije: položajnih i lokacionih, geo i biodiverzitetnih, proizvodnih i geoprostornih. Iscrpno su obrađeni geoprostorni, regionalno-geografski, istorijsko-geografski i antropogeografski aspekti položaja Crne Gore. Primarnost ove geografske determinante, autor posmatra s odgovarajućom vremenskom dubinom, uz pojašnjenje njenih funkcionalnih veza s istorijsko-demografskim, etničkim, etnopolitičkim, geopolitičkim i kulturološkim strukturama i međuzavisnost tog geoprostora s drugim djelovima jugoistočne Evrope i perspektive razvoja Crne Gore kao evropske države.

Pododjeljak ove odrednice, koji se bavi prirodnom osnovom, počinje geološkim sastavom i objašnjenjem sistema, koje su, osim rijetkih geografa kojima pripada i profesor Radojičić, uglavnom utvrdili geolozi. Dat je prikaz litološke, stratigrafske i tektonske građe, izdvojene i objašnjene strukturno facijalne jedinice, njihov geotektonski položaj i kontakti, seizmogene strukture, neotektonski sklop, izrasijedanost i seizmička rejonizacija.

Georeljef i geomorfološke jedinice su profesorova specijalnost, analizirani su u odnosu na veliku amplitudu energije morfogenetskih i morfodinamičkih procesa, što uslovljava izrazitu diverzitetnost georeljefa Crne Gore, kako u prostoru tako i u vremenu. Orografski elementi imaju direktrise s posebnim pravcem pružanja i elementima sklopa, što su neki od kriterijuma za njihovu kategorizaciju. Osim geološko-petrografskog sastava, složenu geomorfološku evoluciju obilježila je smjena faza izdizanja i relativnog tektonskog mirovanja koje su pogodovale eroziono-akumulativnim procesima. Georeljef Crne Gore je izraz takvih odnosa, posebno padinski reljef. Krš Crne Gore i područje koje zahvata kategorijalno su objašnjeni kroz uslove i oblike okršavanja i karstifikacije, hidrogeologije i cirkulacije vode u kršu, odnosa riječne erozije i krškog procesa, postanak i značenje polja i zaravni u kršu, zatim fluvijalnog, marinskog, glacijalnog i krionivacionog

i antropogenog modelovanja toga prostora i njegove geokološke osjetljivosti. U nekim od ovih pitanja profesoru Radojičiću pripada ne samo pionirska uloga, već i uloga prvog istraživača, posebno kada se radi o analizi ritma morfoogenetskih procesa u kršu, njegovoj zaštiti i valorizaciji kao i izgradnji hidrotehničkih objekata.

Shodno tradiciji škole akademika Roglića, uvaženi profesor je uvijek sugerisao da u pručavanju reljefa treba poći od savremenih – stvarnih odnosa i procesa koji i danas djeluju na terenu, a u prošlost ići onoliko koliko su tragovi pouzdani. S pravom je isticao da je pleistocen veoma važna geološka epoha za današnji izgled reljefa, posebno krša Crne Gore.

Ovaj pododjeljak nastavlja se klimatskim, hidrološkim i pedološkim posebnostima Crne Gore. Naglašava se značaj geopedoloških i reljefnih karakteristike kao konstantnih činilaca erozije, dok se promjenljivost klimatskih uticaja posmatra u okviru oscilatornih ciklusa. Autor nam iskustveno skreće pažnju i na osjetljivost i ranjivost primorskog pojasa koji za Crnu Goru ima vrlo važno privredno, socio-geografsko i političko značenje. Njegova privlačnost vodi sve većoj i bržoj transformaciji koja danas već dostiže kritične vrijednosti.

Podjeljak se završava posebno vrijednim stranicama teksta koje se odnose na biodiverzitet i geokološki sadržaj, koji je u osnovi prikaz održivosti i suživota čovjeka i vrijedne prirodne osnove, s posebno naglašenim ekološkim zahtjevima i problemima, njihovim obimom i hitnosti rješavanja. To je potka za autorovu misao da „Čovjek bolje čuva ono što poznaje i cijeni“ (str. 182).

Pododjeljak „Društvena osnova“ urađen je na sličan način. Tekst nije orijentisan prema prikazu što većeg broja ažurnih statističkih podataka, već teži sintezi i pojašnjavanju savremenih socioekonomskih procesa i pojava u Crnoj Gori. Primarni zbirni prikazi se odnose na četiri glavne geografske fizionomske regije, ali su izdvojeno date i pojedine manje regije, uz objašnjenja nivoa plemenske organizacije i njihovog teritorijalnog zahvata. Analizom je obuhvaćena istorijsko-geografska periodizacija, sociogeografski, demografsko-tranzicioni i migratorni, administrativni, privredni, etnički i etnodivergentni aspekti i procesi. Fundamentalni statistički pokazatelji periklinalno vas usmjeravaju prema etnostatističkoj, geodemografskoj, demopolitičkoj i geopolitičkoj ravni, ali sintetički objedinjeni kao cjeline, ovi podaci djeluju kao modeli, koji su bili prisutni u vremenski različitim periodima razvoja crnogorskog društva i države.

Administrativne jedinice Glavni grad Podgorica, prijestonica Cetinje i opštinski centri dualno su prikazane: prvo je dat širi prikaz administrativne jedinice kao cjeline, a potom centralna naselja, odrednice su upotpunjene podacima o njihovoj položajnoj trijadi i udaljenosti od mora. Takođe su navedene serije podataka koje se odnose na stanovništvo, prirodno kretanje i broj stanovnika (popisi 2003. i 2011. godine), ekonomsku i obrazovnu strukturu, nacionalnu i vjersku pripadnost, etničke i etičke osobine stanovništva. U glavnom dijelu pododjeljka dat je opis naselja i njihova površina, prosječna gustina na km<sup>2</sup>, promjena imena naselja

u istorijskom slijedu, sektorske djelatnosti, administrativni kapacitet, strukturni i kulturni značaj.

Autor pažnju fokusno usmjerava na tzv. E modele, modele jake i slabe održivost i ekološke ekonomije, u tom smislu analizira i prirodne resurse – posebno obradivo zemljište, kritičnost prirodnog kapitala i privredne trendove, infrastrukturu i turizam, te obrazovanje i nauku, s porukom da se ekomske aktivnosti postave u kontekst bioloških i fizičkih sistema koji odražavaju život, uključujući i sve ljudske aktivnosti.

Argumentacija profesora Radojičića ima iskustvom potvrđenu snagu, i to kako po rješenjima koja se iz serija podataka i činjenica izvode tako i po načinu njihove formulacije i održivosti.

Standardizovan nivo analize i naučne identifikacije autor je primijenio i kod obrade svih ostalih odrednica, a posebno onih koje se bave fizikogeografskim sadržajem. Njihov broj je impresivan (preko 300), i pripada im jedna trećina urađenih odrednica u leksikonu. Posebno su prepoznatljive i kategorijalno vrijedne tematske odrednice koje se odnose na glavne orografske cjeline i hidrološke objekte u Crnoj Gori.

Profesor Radojičić pravi osvrt i na kartografiju Crne Gore, štampane i elektronske karte, njihovu reprodukciju, istorijski slijed i razmjerni niz, institucionalni razvoj i razvoj savremenih tehnologija, posebno GIS-a i LBS-a (položano vezanih usluga) u savremenoj kartografiji Crne Gore.

Vremensko-prostorna prizma govori nam da su prostor i vrijeme vrijedni resursi koji se koriste i koji su ograničeni, uvaženi profesor Radojičić u radu na ovom leksikonu maestralno ih je iskoristio, i to po više osnova:

1. po osnovu tematskog sadržaja leksikona: Crna Gora – njena prirodna i društvena osnova, utkana ne samo u karakter Crnogoraca, nego je i paradigma njihove istorijskodržavotvorne i egzistencijalne sudbine;
2. po vrijednosnom stručnom i naučnom sudu do sada izrečenom o ovoj knjizi. Da je riječ o vrijednom djelu potvrđuju nam i ugledni recenzenti svojim imenom i poslom koji su obavili: akademik dr Radoje Pajović i prof. dr Mihailo Burić; urednik leksikona je ugledni profesor Univerziteta Crne Gore dr Radovan Bakić;
3. po činjenici da danas već bez geografskog leksikona teško da može raditi ijedan geograf, bio on nastavnik ili naučnik; rad u geografskoj struci biće lakši i kvalitetniji, no leksikon nije namijenjen isključivo njima, jer objašnjava mnoge pojmove koji se upotrebljavaju u svakodnevnoj komunikaciji (štampa, mediji, institucije koje se bave geoprostornim podacima);
4. po tome što je leksikon sistematična i objedinjena geobaza i inventura enciklopedijskih odrednica koja se već može koristiti kao reper u naučnoj i stručnoj geografiji, posebno je važan nastavnom osoblju koje rade u manjim sredinama, gdje nedostaju valjane biblioteke – biće im pouzdan



oslonac kad nešto ne bude jasno;

5. i na kraju, leksikon je odraz ne samo profesionalnih i kulturoloških dometa autora akademika prof. dr Branka Radojičića, već on ostvaruje i funkciju društveno angažovanog teksta, jer čitatelja nastoji aktivno uključiti u zadatke i izazove savremenog crnogorskog društva.

Uvaženom profesoru Branku Radojičiću želimo dug život, a Geografskom leksikonu Crne Gore uspješan start u misiji oplemenjivanja i utemeljenja naše nacionalne geografije.

Бранко А. КОПРИВИЦА

## МОДЕРНА И СВЕОБУХВАТНА ДИЈАЛЕКТОЛОШКА СТУДИЈА

Владимир Остојић: „**Говор Језера и Шаранца**“, Црногорска академија наука и умјетности, Подгорица 2016.

Недавно је у издању Црногорске академије наука и умјетности (Одјељење хуманистичких наука) изашла из штампе монографија **Говор Језера и Шаранца**, обима 396 страница, младог црногорског лингвисте, др Владимира Остојића.

### I

Пошто је детаљно проучио све најзначајније радове о штокавском дијалекту и о науци о језику уопште, Остојић је сложеном и захтјевном задатку да проучи говор Језера и Шаранца пришао зналачки, студиозно и креативно. Услиједила су теренска истраживања која је обавио у 2009, 2010, 2011. и 2012. години. Обишао је 58 села на подручју Језера и Шаранца, а сав дијалекатски материјал сабрао је по упутствима Александра Белића и методологији Мата Храста. Највећи дио материјала снимео је на магнетофону или прикупио биљежењем уз коришћење упитника сачињеног на основу дијалектолошких радова источнохерцеговачких говора, упитника за дијалектолошки атлас и упитника за општесловенски лингвистички атлас.

Како су о говору Пиве, говору Ускока и говору Дробњачког корита написане студије из пера академика - проф. др Јована Вуковића, дијалектолога и лексикографа Милије Станића и проф. др Михаила Шћепановића, Владимир Остојић се латио пера да научној јавности и заинтересованим читаоцима представи говор Језера и Шаранца на свим језичким нивоима - прозо-дијском, фонетско-фонолошком, морфонолошком, морфолошком, творбено-језичком и синтаксичком, јер о говору ових крајева у нашој дијалектолошкој

литератури нема посебних радова, односно говор Језера и Шаранца остао је све до данас непознат. При изради ове студије аутор је детаљно проучио радове говора у окружењу - Потарја и Пљеваља са Затарјем (Гојка Ружичића, Драга Ћупића и Драге Бојовић), Колашина, Мораче и Роваца (Мата Пижурце) и других; те обимну етнографску литературу о поријеклу становништва Језера и Шаранца. По истраживању Остојића и аутора чија је дјела консултовао, становништво оба та подручја је релативно ново и измијешано; досељено у Језера највећим дијелом из Бањана и Никшићких Рудина (с успутним стаништем у Дробњачком кориту); док су Шаранци дошли из Билећких Рудина (из села Плана), уз успутна станишта у Бјелопавлићима и колашинској Платој. И данас се, наиме, у билећкој Платој, и селима у њеном окружењу (Бијела Рудина, Ђеч, Ораховица, Његановићи, Пађени, Фатница, Дивин, Кукричје, Мека Груда, Качањ, Давидовићи и др.) може чути прича како је родоначелник Шаранаца (по имену Мијајло) од неке опаке болести добио красте по тијелу и остао „шарен“ због чега су га у шали задиркивали: „Ено га наш Мијајло, није му мане да је од Властелиновића“ (мислећи на никшићке и рисанске Властелиновиће, потомке древних Угреновића, који су славили Јоакима и Ану, то јест Аћимов-дан). Од краста по лицу тада је оболио и предак познате рудинске породице Шаренац, чији потомци и данас живе у Давидовићима код Билеће.

## II

У уводним напоменама аутор је, дакле, представио географске и историјске прилике у Језерима и Шаранцима, становништво и његово поријекло, живот у насељима и говор ове области и, посебно, досадашња дијалектолошка испитивања.

У наредном поглављу до танчина су расправљене прозодијске особине говора Језера и Шаранца (инвентар прозедема, дистрибуција акцената и преношење акцената на проклитику), прозодијске алтернације у деклинацији и прозодијске алтернације у конјугацији.

У другом дијелу аутор је представио фонетику и фонологију, то јест вокализам (вокалски систем, вокалске групе, редукцију вокала, покретне вокале и вокале у страним ријечима) и консонантизам (консонантски систем, јекавско јотовање, судбину групе ст и зд, консонантске групе, метатезу и партикуле).

Слиједи потом поглавље о морфологији (о именицама, замјеницама, придјевима, бројевима, глаголима и прилозима), а потом о лексици и творби ријечи, гдје је представљена лексика (творба хипокористика и надимка, продуктивни суфикси и туђице) и ономастика.

Пети дио студије посвећен је синтакси реченице, синтакси падежа и синтакси глагола.

### III

А сада у најкраћим цртама да саопштимо што доноси и открива Остојићева студија.

1. Старији дијалектолози сматрали су да дурмиторске говоре у склопу источнохерцеговачких говора одликује велика компактивност и уједначеност говорних особина, а што је, по резултатима истраживања лингвисте Остојића, само дјелимично тачно. Дијалектолошке студије о тим говорима јасно показују да дурмиторске говоре чине – говор Пиве, говор Дробњачког корита (или ниског Дробњака), говор Ускока и говор Језера и Шаранца.
2. Тако је на цјелокупном подручју Језера и Шаранца Остојић распознао и установио пет говорних зона: пирлиторско-ћиперовачку, штучко-ћуревачку, оруичко-поддурмиторску, горњошаранску и доњошаранску. Наведене зоне није посматрао као посебне говорне индивидуалности већ само као посебне насељске индивидуалности, са по којом говорном, у првом реду лексичком, цртом која их карактерише.
3. Поред директних контаката с говорима Колашина, Мораче и Роваца с јужне стране, и говорима Потарја и Санцака с друге стране – говор Шаранаца непосредно се наслања преко сињајевинских катуна на говор Загарача и Пипера, а говор Језера са западне стране на говор Пиве, односно с јужне стране на говор Дробњачког корита и Ускока.
4. Говор Језера има неке особине говора Дробњачког корита, а говор Шаранца ускочког говора. То је и разумљиво јер су Шаранци у директном контакту с Ускоцима и њихов говор наслања се непосредно преко сињајевинских катуна на говор Ускока, а говор Језера на говор Дробњачког корита. С друге стране неколико особина говора Санцака, иако спорадично, подједнако су се инфилтрирале у оба говорна подручја. Међутим, не постоје озбиљне разлике да би се говори Језера и Шаранаца могли сматрати као посебно изграђене говорне индивидуалности. Дакле, говор Језера и Шаранаца представља јединствен говорни тип, који припада новоштокавским говорима херцеговачког типа.
5. Говор Језера и Шаранца обогаћен је бројним туђицама (турцизмима и романизмима), а уз то он баштини и врло слојевиту ономастичку лексику. Наиме, у његовом рјечнику чувају се прасловенски, давнашњи романски и старији словенски језички елементи.

#### IV

Као млад, пословично опрезан, проницљив, поуздан и одговоран, скроман и ненаметљив истраживач, др Остојић је мишљења да ће ова његова дијалектолошка расправа бити релевантна при рјешавању проблема формирања еволуције и раслојавања дурмиторских говора и при утврђивању мјеста овога говора међу најмлађим ијекавским штокавским говорима, а затим и међу црногорским говорима. Уз то, она ће бити од значаја за сигурније историјско праћење језичких појава на свим нивоима и за свестраније разумијевање развитка нашег језика у цјелини. Но, вријеме ће показати да је Остојићева монографија о говору Језера и Шаранаца, у научном смислу, много више од тога.

Студија је обогаћена картама Језера и Шаранаца с мрежом испитаних села говорним зонама и текстовима забиљеженим од информатора из Шумановца, Гомила, Шљиванска, Горњих Врела, Руданаца, Доњих Врела, Подгоре, Новаковића, Мотичког Гаја, Тепаца, Његовуђа, Јаворја и Зминице, те релевантном научном литературом.

У лингвистици се одавно зна да су црногорски говори данас најбоље проучени говори у словенском свијету. И то захваљујући онима који су их проучавали – Радосаву Бошковићу, Михаилу Стевановићу, Гојку Ружичићу, Радомиру Алексићу, Јовану Вуковићу, Данилу Вушовићу, Васу Томановићу, Бранку Милетићу, Луки Вујовићу, Божидару Видоеском, Асиму Пецу, Митру Пешикану, Милији Станићу, Драгољубу Петровићу, Данилу Барјактаревићу, Мату Пижурци, Душану Достинићу, Драгу Ћупићу, Драгомиру Вујичићу, Мирославу Николићу, Нади Ловрић, Миодрагу Јовановићу и другима. Тим проучаваоцима црногорских говора придружио се и др Владимир Остојић, модерном, свеобухватном и минуциозном студијом о говору Језера и Шаранца, а што чини част, како аутору, тако и издавачу – Црногорској академији наука и умјетности.

Dr Čedomir BOGIĆEVIĆ

**CRNOGORSKA KULTURNA BAŠTINA  
KAO TEKOVINA DUHA I NASLJEDE PREDAKA**

(Monografija *Dukljanski knez Sveti Vladimir* u izdanju „Fondacije Sveti Petar Cetinjski“, Podgorica, 2016. godine)

Znameniti njemački historičar, filozof i teoretičar Johan G. Herder (1744-1803) u svome glasovitom djelu *Ideje za filozofiju istorije čovječanstva* istakao je da se tokom povjesnoga hoda društva stvara „lanac kulture“ u kojem narodi svojim generacijama u nasljeđe predaju tekovine svoga stvaralaštva. Sve što su pojedini naraštaji tokom svoje duhovne egzistencije ostvarili u empirijskoj zbilji svoga bivstva je onaj dio kulturne baštine i njezina nasljeđa koji je ponikao iz uzvišenih tekovina naših predaka, što je ne samo svojom duhovnom i materijalnom građevinom jedan sveti hram u kojem su svi naraštaji i pokoljenja unijeli dio svoga životnog agona u traganju za svrhom, prirodom i duhom svoje egzistencije, nego i veliko historijsko svjedočanstvo o pregnuću naših slavniha pređa kao praroditelja i očeva osnivača crnogorskoga historijskog habitusa na pozornici svjetsko-historijskog kretanja ka ideji slobode, gradeći samonikli i autohtoni slobodarski, kulturni, prosvjetiteljski i moralni identitet kao zavjet za očuvanje i unapređenje i njihovo ulivanje u novu snagu života i perspektivu budućnosti pred novim naraštajima koji dolaze. Tako samo nasljeđe, u lancu pokoljenja životnog toka čovječanstva, čini dušu svakog od pokoljenja u graditeljskom ostvarivanju tekovina kulture i civilizacije i duhovnu supstanciju samoga naroda i njegovo kulturno bogatstvo. Supstanciju etosa jednoga naroda ne čine samo misli i ostvarenja živih nego i mišljenja i djela davno preminulih naraštaja čime se dobija predstava o svrsi jednog historijskog nasljeđa putem kojega pojedinac stiče opšti pregled, a pojedini djelovi tog historijskog toka dobijaju svoje obrise i smisao na osnovu odnosa prema cjelini. Još je njemački filozof G. F. Hegel (1770-1841) u svojoj „Istoriji filozofije“ upozoravao da je redosljed u filozofiji i istoriji, u hronološkome smislu, vremenski, ali da to nije smotra sistema koji slučajno dolaze i iščezavaju jer vri-

jeme uopšte nije važno za svjetski duh koji se kao unutrašnji poslovoda nalazi izvan vremena jer je vječan. Priroda dolazi do svog cilja najkraćim putem dok svjetsko historijsko kretanje duha do ideje slobode ima trnovit, mukotrpan i zaobilazni put.

Monografijom *Dukljanski knez Sveti Vladimir* „Fondacije Sveti Petar Cetinjski“ (na 395 stranica u formatu od 28 cm i simboličnome tiražu od 1016 primjeraka, u visokoj tehnici štampe u tvrdom povezu, kako je i u skraćenoj verziji izdanja izašlo u koprodukciji s izdavačem „Nova Pobjeda“, Podgorica, 2016. godine), svoju izdavačku atribuciju gradi u službi kulture i prosvjetiteljstva na osnovama širenja istine, priznanja i poštovanja među ljudima i narodima na osnovama multikulturalnosti i multivjerskog izraza kao supstancijalnih vidova ostvarenja principa koegzistencije, što su najljepše usluge koje historiografija može pružiti životu svakog čovjeka i svakog naroda u skladu s njegovim snagama i nuždama pri čemu se saznavanje prošlosti, bilo kao monumentalne, antikvarne ili kritičke historije, sagledava kao istinska svrha života koja se stavlja u službu budućnosti, u kojoj je sama prošlost i njezina povijest, ipso facto, i graditelj budućnosti, jer se ona – historija, preko iskonskih poznavalaca sadašnjosti može sagraditi kao most na putu ka vječnosti. „Samo onaj koji izgrađuje budućnost ima pravo da sudi o prošlosti“ (F. Niče). Historija pripada čuvarima i poštovacima velikih tokova slobode, pregalaštva i duha, onima koji je s ljubavlju u srcu prenose u kolijevku slave svog otečestva odajući zahvalnost minulim naraštajima koji iza sebe ostavljaju bogato historijsko nasljeđe i ustanove formirajući, kako ističe slavni francuski pravnik Leon Digi (1859-1928), svete zakone ljudskih dužnosti, među kojima kao aksiološki stub etike i stožer egzistencije počiva javna dužnost vjernosti. Ova izuzetna i dragocjena *Monografija* pojavila se u godini velikih crnogorskih državnih jubileja - 1000 godina državnosti, 1000 godina od smrti dukljanskoga kneza Svetog Vladimira, 220 godina donošenja monumentalnog političko-pravnog spomenika Stege – prvoga crnogorskog Ustava, u materijalno-pravnome smislu, te velikih bitaka Crnogoraca na Martinićima i Krusima, 100-godišnjicama Medovske tragedije i mojkovačke herojske žrtvenosti, te 75-godišnjice 13-julskog ustanka crnogorskog naroda i 10-godišnjicu obnove crnogorske državne nezavisnosti i posvećena je hiljadugodišnjici crnogorske državotvornosti i utemeljenoj historijskoj predstavi o državotvornome pregnuću dukljanskoga kneza Svetog Vladimira ne samo s historijskog stanovišta nego i iz ugla književnosti, umjetnosti i hagiografije kojom su javnosti predstavljena historijska svjedočanstva kao dokazi iz prve ruke – primarna, koja nedvosmisleno brišu mnoge kontroverze i hipoteze, uspostavljajući čvrste dokaze u procesu izgradnje silogističkog stava, topički i hermeneutički, čime je unaprijeđeno povijesno istraživanje naše srednjovjekovne historije, a dukljanski knez Sveti Vladimir (970-1016) osvjetljava se kao jedan od najčvršćih kamena temeljaca građenja crnogorske države, njezine slobode, historije i kulture i otima od svih drugih uzurpatora, negatora i falsifikatora crnogorske samobitnosti i njezina samonikloga i

slobodarskoga puta u esenciju, jer je „Crna Gora najdragocjeniji dar i najljepši biser u ljudskoj istoriji“ (mađarski pjesnik Šandor Petefi 1823-1849). Ova, po svome značenju, monumentalna *Monografija*, u obje svoje verzije, osvjetljava ne samo obrise i istorijsko značenje života i državotvornoga pregnuća dukljanskog kneza Svetog Vladimira, nego izražava fenomene samog narodnog života prve crnogorske države – Duklje, i njezina duha, čiji kulturni agon, naraštaji preuzimaju kroz nove egzistencije noumena – Zeta i Crna Gora, čime se potvrđuje teza filozofa i velikana prirodnih nauka G. Lajbnica (1636-1716) da je „sadašnjost puna budućnosti i ispunjena prošlošću“, a da sveukupna sinteza Monografije koja je predmetu svog istraživanja pristupila tripartitnim i pregnantnim jedinstvom s ciljem, kako bi rekao Njegoš: „Da se bezdne mračne osvjetle“ putem metoda deskriptivne, pragmatičke i genetičke istorije, čime je izvršen sveobuhvatni pristup u osvjetljavanju značaja i uloge dukljanskoga kneza Vladimira, vremena u kojem je živio i žrtve vječnoga duha za koji je život položio, čime su redaktori ove monografije potvrdili tvorbenu načelo istorijske škole „da vasiona nije sistem nego istorija“ (Savinji, 1779-1861).

Navedena *monografija*, u obje verzije svoje edicije, predstavlja istinski poduhvat neizmjenjnih historiografskih, prosvjetiteljskih i kulturoloških dimenzija jedne grandiozne istorijske ličnosti i njegova duha za multikulturološko crnogorsko biće i njegovu egzistenciju, esenciju, samobitnost, samoniklost na pozornici slobodnih i prosvjećenih naroda čovječanstva, a u historiografskom, umjetničkom, te književnom aspektu predstavlja najviši stepen saznanja šireći horizonte u osvjetljavanju prošlosti kao svjetionike u izgradnji crnogorske budućnosti čime je ostvaren gnoseološki cilj da se jednostavnost sagleda preko dubine, a dubina preko jednostavnosti. Sama Monografija strukturno je podijeljena u pet tematskih poglavlja: 1. Simboli žrtvene ljubavi (u kome se kroz sedam autorskih tekstova osvjetljava dukljanski knez Vladimir s aspekta istorije, mita i religije), 2. Portreti svetog Vladimira u likovnoj umjetnosti, 3. Hagiografija i književna bibliografija o Svetom Vladimiru, 4. Književni prilozi o Svetom Vladimiru, a završava se dragocjenim i studioznim poglavljem - pregledom koji se odnose na važnije datume sveukupne crnogorske istorije (autor: S. Perović). Kako osvrst na ovu monografsku publikaciju ima kulturološko-prosvjetiteljsku svrhu i misiju, imam slobodu uputiti apel crnogorskom javnom umu da se ove edicije, u obje verzije, nađu u školskim, univerzitetskim i javnim bibliotekama, te u fundusu međunarodnih ustanova nauke i kulture u vodećim kulturnim centrima svijeta i da posluži kao inspiracija za različite oblike kulturnih i umjetničkih fenomena: književnicima, umjetnicima, rediteljima, dramaturzima, i stalno opominje i podseća naše državne, kulturne i prosvjetne krmanoše o dubokim temeljima crnogorskog identiteta i bića na zavjetnu dužnost ka njegovoj daljoj dogradnji, uobličavanju, obogaćivanju, konstituciji i oslobođenju. Istovremeno, treba početi rad na bilingvalnoj (crnogorsko-engleskoj) jezičkoj redakciji. Ova reprezentativna *Monografija* ne samo da je kulturološki poduhvat u godini



crnogorskih jubileja, nego i kulturološki poduhvat kao izdavački podvig u jubileju 10-godišnjice obnove državne nezavisnosti, zbog čega sam slobodan inicirati nadležnim faktorima da izdavač – *Fondacija Sveti Petar Cetinjski* i direktor ovog projekta Dragoljub Drago Rašović budu nagrađeni najvišim državnim odlikovanjem, a glavni urednik akademik Sreten Perović državnom – Trinaestojulskom nagradom, a drugi sudionici u ovom projektu adekvatnim društvenim priznanjem i nagradom. *Ko svoje zaboravlja tuđemu se klanj*

Aleksandar ČOGURIĆ<sup>1</sup>

### BORISLAV CIMEŠA: S one starne života

Počecemo time da je roman *S one strane života* dio „epske prezentacije zemlje, istorije i politike“<sup>2</sup> *zemlje crnih brda*. Taj je iskaz upotrijebio, drugim povodom, Vilijem Rou u eseju *Latinoamerička poezija*. Smatramo ga potpuno primjenljivim na roman o kojemu govorimo i za koji možemo reći da je izraz „nacionalne varijacije u kulturološkoj globalizaciji“.<sup>3</sup> Tako pozicioniran roman obavezuje na pažljivo čitanje i otkrivanje smislova utkanih u njegovu strukturu.

Sve što se zbivalo u Crnoj Gori iza decembra 1918. godine stvorilo je materijal za veliku nacionalnu priču. Ta priča egzistira u različitim oblicima pamćenja i stvaranja. Nacionalna kultura, a osobito književnost kao njezin značajan dio, mogućna je da odgovori velikim nacionalnim zadacima. Tematika koja je organizovala ovaj roman ima snage i razmjera da odgovori kulturološkim i umjetničkim izazovima. O toj velikoj priči koju prirodno baštini svaka kultura Porter Abot je napisao ovo: „U kulturi svake nacije postoje određene velike priče od kojih su neke samo lokalne varijante univerzalnih velikih priča. (...) zanimljiva je pretpostavka da velike priče predstavljaju neku vrstu kulturne spone koja povezuje društvo kao celinu“.<sup>4</sup> Ova priča jeste velika jer je ukorijenjena u nacionalnome ošecaju već vijek jedan, a kolike je uticaje na svoj način imala na svakodnevlje crnogorsko u svim decenijama, valja još knjiga da bi to razgradile onako kako treba i koristi jednoj kulturi. To je moguće jer: „...ne postoje granice narativa, jer su narativi deo ogromnog tkanja, koje se iznova stvara i neprestano menja“,<sup>5</sup> rekao

---

<sup>1</sup>Mr Aleksandar Čogurić, saradnik u nastavi na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

<sup>2</sup>Moderna latinoamerička kultura. Esez Vilijema Roua, Latinoamerička poezija. CID, Podgorica, 2009, str. 178.

<sup>3</sup>Frenk Lečner i Džon Boli, Kultura sveta. CLIO, Beograd, 2006, str. 52.

<sup>4</sup>Porter Abot, Uvod u teoriju proze. Službeni glasnik, Beograd, 2009, str. 88.

<sup>5</sup>Porter Abot, Uvod u teoriju proze. Službeni glasnik, Beograd, 2009, str. 169.

bi pominjani Abot. Ova je knjiga načela *veliku priču*, na ostalim stvaralaocima jeste da je proširuju, svako u svojem stvaralačkom polju, jer je priča takva da može odgovoriti potrebama medija koji je obrađuje. Ide stvaralocu na ruku to što je *priča* napravila distancu od jednoga vijeka, koji je humanizovao sve surovosti koje su se zbile na izvorištu priče. Umjetnost mora biti humanizovana, mora izbjeći surov lik, iako ga surovim predstavlja.

Skladno se na rečeno nadodaje zapažanje da se, čitajući *S druge strane života*, potvrđuje razmišljanje Mihaila Bahtina o umjetniku. On je rekao: „Umetnik i čovek su najčešće naivno, mehanički sjedinjeni u jednoj ličnosti – čovek privremeno odlazi u stvaralaštvo iz *životnih bura*, kao kakav drugi svet *nadahnuća*, slatkih zvukova i molitava“.<sup>6</sup> Obrađujući tematiku za ovaj roman autor je iz nacionalne životne bure sklopio svoj istorijsko-romaneskni mozaik, prolazeći kroz stvaralačku oluju i uspijevajući da svojom percepcijom oživi saznanji, socijalni, politički, ekonomski i religiozni kontekst u noćima i danima iza te osamnaeste godine. Toj godini ne treba odrednica što obilježava vijek, sama je sebi dovoljna.

Oduvijek je čitalac naučen na junaka koji je u središtu fabularnoga niza. Ovaj roman to nema. Ta činjenica može osporiti pravo da roman nazivamo romanom, jer bez junaka nema pripovjedačkoga djela. To ne treba da zabrinjava, ima on svog junaka – uvjerljivoga i sigurnoga pripovjedača, koji nadgleda situaciju i drži konce pričanja u svojim rukama. Iako roman nema glavnoga junaka, odabranoga pojedinca, s vremena na vrijeme pojavi se poneko epizodno ime, jednom ili više puta. Pretpostavka je da je roman ostao bez romana, čitaj junaka, jer junak mora imati identitet u punome kapacitetu svoje ličnosti. A vrijeme koje se opričava bilo je zatrla identitet i surovo kosilo svaki pokušaj da se odupre tome slamanju. Takvu je autor poruku poslao.

Koliko god da se autor oslanjao na dokumentarni sadržaj prilikom slivanja pripovijedne građe nije u tome uspio. No, to ga ne treba brinuti, jer ga štiti Boris Ejhenbaum koji kaže: „Umetnik je u stvari po prirodi svoj improvizator. Pisana kultura ga tera da bira, utvrđuje, obrađuje, ali on još više i radije teži da očuva makar umetnikove vlasti, utisak i iluziju slobodne improvizacije“.<sup>7</sup> Kad se roman sagleda u cjelosti stiže se utisak o autoru-improvizatoru. Je li improvizator? Svud će progovori svojim doživljajem i refleksijom o onome što je u rukavcima njegove moždane oluje.

Iako znamo da „umetničko delo doživljava različite epohe svoga uspeha, stiže mnoge, i smislene, estetske konkretizacije“,<sup>8</sup> moramo istaći da će ovaj roman vješto savladavati sve te izazove, te da će njegov uticaj trajati i ostajati vrlo živ i aktivan, da će njegova čitljivost uvijek biti jača od nijemosti na koju naiđu mnoga djela. Vrijednosti ovoga romana otkrivajuće se kroz različite *estetske konkretizacije* o čijemu je značaju govorio Roman Ingarden.

<sup>6</sup>Mihail Bahtin, Rani spisi. Službeni glasnik, Beograd, 2010, str. 5.

<sup>7</sup>Boris Ejhenbaum, Književnost. Nolit, Beograd, 1972, str. 61.

<sup>8</sup>Ingarden, Doživljaj, umetničko delo i vrednost. Nolit, Beograd, 1975, str. 191.

Konkretizaciju će najpouzdanije osiguravati emocionalna reakcija koja nikad neće prestajati, jer će je svaki konzument proživljavati na svoj način. Ako osmotrimo slojevitost ovoga romana zapazićemo da u toj slojevitosti dominiraju ljudi i događaji, ostalo je potisnuto tim dvjema činjenicama, iako nijesu manje važnosti. Ljudi i događaji u ovome romanu toliko su suvereni da obezbjeđuju sigurnu poziciju.

Konkretizaciju osvrta na roman uradićemo na jednoj priči iz romana. Ovaj roman ima jedno predavanje iz biologije. Neočekivano, ali inventivno. Sličnih mjesta ima još. Takva mjesta tačke su oslonca velikih djela. Da li su dovoljna drugo je pitanje. U ovome romanu to su primjeri izvrsne pripovjedačke svjetlosti. Pomenuti sintagmem *predavanje iz biologije* naslov je jedne kratke priče i ta priča izgleda ovako.

Tvrđi pripovjedač da svaki građanin i seljak ima predstavu kako izgledaju slon ili kamila iako ih nikad nijesu videli, kako izgledaju konj i vo, to znaju. Znaju i kolika je tegleća moć pobrojanih životinja. Sve rečeno, potpuno očekivano. Međutim, tvrdi pripovjedač, o sitnim životinjama isti taj građanin ili seljak ne zna ništa, a pogotovo koliku tegleću snagu imaju. Te sitne životinje vuku velike terete, ko zna koliko veće od svoje težine. Kad bi se to dalo srazmjerno veličini slona ili vola ispalo bi da te sićušne životinje mogu vući čitav željeznički voz do vrha natovaren. Tako paramecijum ili uhlaža ili uvlaža mogu silu tereta povući. I opet ništa neobično. U daljem kazivanju slijedi preokret: pripovjedač kaže da postoji biće koje može povući veći teret od paramecijuma, a nije *ušlo u zoologiju*, ali ga ni nauka ne poznaje. Priča se tu tek zapliće.

Neočekivani odgovor glasi: *Penzija*, s velikim P. Zaintrigirani čitalac može se pitati kako su povezani *Penzija* i paramecijum. Odatle priča ide ka kulminaciji. Ubaćio se župan i šeta svojom teritorijom. Župan ime nema i ne treba mu. Nailazi na *gomilu svijeta*. Ogleda ko su, što su, čiji su, što su tu đe su. To zahtijevaju pravila njegove teritorije. Pažljivo osmotrivši teritoriju zaključio je da nema ništa opasno. Slučajno se sve dešava ispred Finansijske uprave. U kratkome dijalogu s jednim iz gomile saznaje da se tu čeka *Penzija* i da taj koji čeka ima penziju koja je sitnija od paramecijuma, kad bi mogla biti prenešena u svijet zoologije. Ljubopitljivo župan konstatuje da je to beznačajna penzija. A penzioner (nije ni odmetnik, ni ustanik) kaže da ona uopšte nije mala, jer ima očekivane i neočekivane dodatke koji pune onaj voz s početka do vrha. Takav budžetski proračun zloslutno je zazvučao ubaćenome županu. Nije mogao pobjeći od svoje misli: *Ako budu ovako mala bića, ovako velike terete vukla, bojim se da jednoga dana ne razvuku i samu našu veliku Jugoslaviju*. Kako je pomislio župan, tako se i zbililo. Župan taj trenutak očima nije mogao videti, jer trebalo je proći župana da bi se rodila Crna Gora iznova. Ovaj roman je u podtekstu odgovorio koja su bića izela županovu teritoriju.

Jedna od poruka ove priče da mali organizam svojom upornošću i nošenjem tereta višega no što je sam, može izesti veliki organizam koji nema takav tegleći

kapacitet. Metaforičnost ove priče je fantastična. Za tom fantastičnošću metafore ne zaotaje ni priča Lov na leptire (opet neka zoologija). Ostale metafore, kojih je podosta, na ovome mjestu nećemo isticati. Njih će čitalac sam prepoznavati i otkrivati njihovu funkciju.

Kad smo pomenuli naslove nekih priča još jedan naslov, među mnogima, zaslužuje posebno isticanje. To je priča Ko je kriv – fantastična u neočekivanome razrješenju. Ali i odlična priča Lov – metafora kakvu je žrtvu dala pobuna i otpor beznađu velikoga historijskoga prelamanja i slamanja.

Roman je napisan crnogorskim jezikom, onako kako je zborilo vrijeme kojemu je roman preuzeo građu. A što je jezik i kakvo mu je značenje potvrđuju riječi poznatoga kulturologa Pitera Berka, koji je rekao: „Jezik ne samo da izražava identitete, već ih i stvara ili pomaže pri njihovom stvaranju“.<sup>9</sup> Ovaj roman potvrđuje utemeljenost tolike borbe za onaj crnogorski jezički kod koji odvaja svojim likom i značenjem. Veliki je korak što imamo autore kojima nije zazor svoju najdublju misao zaodnuti crnogorskim jezičkim ruhom, koje nije radi dijalekatskoga ili lokalnoga abažura od bižuterije. Primjereno je istaći da Cimeša nije jedini pisac koji ide tim putem, na jad onima koji ne razumiju takve potrebe.

Roman Borislava Cimeše *S one strane života* izborio se za svoje parče istorije. Autor je suvereno odlomio to parče i suprotstavio ga varljivome pamćenju. Stotina će godina od vremena kad se stvarala građa za ovaj roman. Iz takvoga osećaja izašao je naslov *S one strane života*, đe je sve bilo ledno i bezdušno nečovječno. Bez obzira ne rečeno roman ima optimističan kraj. I to je dodatak njegovoj vrijednosti. *S one strane života* potvrđuje, kako je govorio Vilhelm fon Humbolt, kad je napisao: „Mi stvaramo umetnika time što njegovo oko uvežbavamo na remek delima umetnosti ...“.<sup>10</sup> Takvoga je autora predstavio ovaj roman, koji bi mogao podstaći preispitivanje da li je možda riječ o pokušaju povratka na roman toka misli.

---

<sup>9</sup>Piter Berk, *Kultura sveta*. CLIO, Beograd, 2010, str. 119.

<sup>10</sup>Vilhelm fon Humbolt, *Spisi iz antropologije i istorije*. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića Sremski Karlovci, Novi Sad, 1991, str. 20.

Dr Čedomir BOGIĆEVIĆ

### Željko Rutović: HOMO MAŠINA

#### I

Ima toliko zora koje još nisu sijale – ali njih otkrivaju samo tvorački umovi čiji agon pokreće djelatni duh nošen iskonskom vjerom u čovjekoljublje, u kome kritička svijest kao najviši stadijum kontemplacije otvara široka polja razvića etičko-povijesne svijesti i izgradnje društva u kome sve što je ljudsko mora biti uvedeno u životni tok i biti spašeno i pretočeno u grandioznu potenciju čovječnosti.

Čovjek – to je čovjekov svijet u kome je sva misao okrenuta zbilji, ali i sama zbilja stremljena misli (Marks). Najteži zadatak filozofa je spuštiti se iz svijeta misli u realni svijet zbilje putem slobode javnog uma.

Eto, to je postulat stvaralačkoga zavjeta prosvjetiteljskog pregnuća, naučne, etičke i životne entelehije našega Željka Rutovića. Njegova gnoseologija duha tvori čvrste puteve otkrića istine putem metoda kritike: 1. da sve strane predmeta istraživanja moraju biti ispitane kroz postulat: *De omnibus dubitandum* (*S točke svake osmotri čoeaka – Njegos*), 2. da se spoznaju tamne osnove naše duhovne egzistencije (*Da se bezne mračne osvjetle – Kad svi kraji zaplamte svijetlošću/tad će opšti tvorac počinuti – Njegos*), 3. da se kroz prizmu cjelokupne ljudske prakse svako istraživanje i proučavanje uzme u razvoju i kretanju kao najvišem izrazu dijalektike, jer nema apsolutnih istina: *Panta rei* (Heraklit).

Željko Rutović kao humanistički znanstvenik piše i uz racio i s emocijom ostvarivši san korifeja poeticum humanusa, filozofije i književnosti što je tragao za suštinom prirode ljudskog bivstva – V. Igoa: „Kako bi za ljudsko rod bilo najbolje kada bi čovjekov razum u srcu počivao“. Za Željka Rutovića najviša aksiološka vrijednost je ljudskost, što znači posvećenost drugome, preuzimajući odgovornost za njegovo bivstvo. Razumjeti bivstvo znači priznati drugoga.

Bivstvo – to je drugi. Jastvo – to je drugi u nama (*U drugome srcu svoje srce čuti* – B.Miljković).

Ne postoji istina zbog čovjeka nego zbog čovječnosti. Humanističke nauke proučavaju čovječnost a ne čovjeka.

Filozofiju „kao vrijeme obuhvaćeno mislima“ (A. Kami) ugledni znanstvenik Rutović ovako supstancijalno razlaže: filozofija, to je znanje. To je istina. To je mudrost. To je esencija duhovnosti. To je čovječnost u pojedincu. To je persona u osobi. (Nije svaka osoba persona, kao najviši stadij ličnosti, nego samo ona koja priznaje dostojanstvo drugog čovjeka smatrajući ga sebi ravnim – Hegel.) Filozofija je univerzalna sinteza logosa i nomosa koja gradi teleološku strukturu društva kao carstva ljudskih svrha. Zato je lakše spoznati zašto je svaki susret s našim Željkom uzvišeni trenutak ljudskosti.

Mr Željko Rutović, doktorant sociologije kulture, sociologije kulture medija i humanističkih nauka, poznati kulturni i javni radnik, socijalni filozof, mislilac, pisac i publicista, inače direktor Direktorijata za medije u Ministarstvu kulture u Vladi Crne Gore, predavač na Filozofskom fakultetu u Nikšiću – djelatnu potenciju duha kauzalno vezuje za moć misli kao samotvornu energiju duha. U mislima se sve začinje, stvara i biva. Živjeti znači misliti, ili – kartezijski: cogito ergo sum (*Mislím, dakle jesam* – Dekart). On je temeljno spoznao Aristotelovu misaonu trijadu: theoria, praxis, poiesis, a vitalnu emanaciju bitka izgrađuje kroz dva procesa: stvaranje (facere) i djelovanje (agere). Jednom je M. Krleža kazao: „Pred čovjekom su dva životna puta: put uma i put umjetnosti. Putem uma umnici umuju, a putem umjetnosti umjetnici stvaraju“. Ali ne samo Aristotelovu nego je Rutović, kao izuzetni erudit i senzibilni intelekt spoznao i supstancijalne osnove Kantove gnoseološke trijade: što treba da znamo, kuda treba da idemo, čemu treba da se nadamo; kao i trijadu Hegelove socijalne kulture: međusobno priznanje ljudi, praštanje i odricanje. Ali i najuzvišeniju trijadu moralne strukture ličnosti, čije je principe formulisao najveći jurista u istoriji civilizacije – slavni Leon Digi: dužnost poštenja, socijalna dužnost solidarnosti i javna dužnost vjernosti – koje naš Željko nosi kao izraz svog moralnog habitusa.

Misao je živa sila, ali samo ako se ispolji i iskaže, pa se od njihove građe naprave snovi i postaje seme iz kojeg niče sami Demijurg tvorbe izmještajući svoj čin iz središta stvari (in medias res) u srce života (in medias vivos). Čovjek je ono što je stvorio, on je stvaralac, kao samoodređujuće i samosvjesno biće. No, tome mora da prethodi agora javnog uma, kao izraz ljudske hrabrosti i slobode, da saopštimo ono što treba reći ili učiniti, čime se šire horizonti spoznaje i ostvaruje prosvijećenost među ljudima. „Sile koje sputavaju čovjeka da saopšti svoje misli, lišavaju ga same slobode da misli“ (I. Kant). Sve ovo semantički ljepše je izrazio crnogorski vladar, vladika, mudrac, vojni zapovjednik, pjesnik, diplomata, povjesničar i poliglota, Petar I Petrović (Sv. Petar Cetinjski): *Kad su misli svezane, ruke su sputane.*

## II

Knjiga *Homo mašina* Željka Rutovića potvrđuje: 1. da polihistorički impulsi trepere između filozofije, psihologije, antropologije, poezije, istorije i sociologije, 2. da ko nosi mudrost nosi brigu, a ko širi znanje umnožava muku, jer su naučnik i filozof kao dijete na morskoj obali ispred koje leži veliki okean istine (I. Njutn). Dakle, ova knjiga nije nastala preko noći i iznenada, kao što je rođena Atena iz Zevsove glave, Afrodita iz pjene morskih talasa ili Minerva iz plavetnila nebeskih oblaka. Ovo djelo, kao tvorački portret jednog polemaha (znalac više oblasti duha) – rezultanta je mukotrpnog decenijskog istraživanja i proučavanja suštinskih osnova čovjekova bića i istinski je ukras humanističkih nauka, socijalne filozofije, socijalne antropologije, psihologije, sociologije rada, filozofije prirode, psihoanalitike, istorije i pedagogije, što u formi 50 naučnih eseja pretresa dramatične tokove razvića tehničkog uma i njegove dominacije nad socijalnim i etičkim, a u kojem se čovjek preobražava od bića koje misli u robota i mašinu, to jest u *res cogitans* – promišljenu stvar, čime se ljudska doxa, logos i nous, *metamorfozom* postaju epigoni Erosa, i time proklamuje pokleknuće racia pred iracionalnim, ega pred igom, svijesti pred instinktom – metaforički rečeno „razumnim slugom vlada nerazumni gospodar“. Evo kako je naturalizam bića kao prirodni antagonizam izrazio Ovidije u svojim čuvenim *Metarmofozama*: „Vidim ono što je bolje, a idem za onim što je gore. Razum kazuje jedno, a strast pokazuje drugo.“ Jednom je prilikom Anatol Frans, veliki francuski humanistički filozof i nobelovac, u svom slavnom djelu *Savremena istorija* kazao „da neće značiti ništa što će tehnologija i mašine, u budućnosti, možda, biti čovječnije, ako u ljudima ostane srce od gvožđa“.

Sa psihološkog aspekta ovaj fenomen po Erihu Fromu, iskazuje da je potrošački nalog postao ontološko svojstvo čovjekovo pa on sve što više troši sve više postaje rob svojih sopstvenih potreba i strasti, čime je prestao da bude ljudsko biće. U jurističkom smislu, izvršena je supstancijalna konverzija bića u kome je postulat homo sapiensa da je čovjek subjekt a stvari objekt prava, kao imaginaran pretočen u stvarno antičovječno značenje u empirijskim odnosima: da objekt vlada subjektom i da stvari upravljaju ljudima. Homo phaber je postao homo consumens.

Lovčenske muze kao glasnice znanosti javljaju: Crna Gora je u Željku Rutoviću ovom knjigom dobila crnogorska Montenja, slavnog francuskog esejistu iz XVI vijeka, velikana prosvjetiteljstva i humanističke filozofije, što je koračao ispred vremena.

Autor u eseju *Kraj čovjeka* dramatično upozorava: „Hoće li čovjek znati kad prelazi granicu poslije koje će mašine početi same da se razvijaju i reprodukuju – neprepoznavanje te granice označiće kraj (ne)savršenog čovjeka.“

Na pomolu je konačni istorijski razvod između čovjeka i prirode te između bića i mišljenja, esencije i egzistencije. Čovjek je prestao biti cilj i sredstvo spoznaje. Filozofija ne smije podleći pred strahom da se uguši sposobnost slobodnog



mišljenja o refleksijama humanističke dimenzije ljudskog bića. Upravo kad nam je nauka pomogla da srušimo predrasude, zablude, dogme i sujevjerja te strah od nepoznatog, ljudska zajednica je postala društvenom mašinerijom čiju zastavu vijori državna birokratija u čijim temeljima latentno žive sistemi eksploatacije, alijenacije, dominacije, proglašivši čovjeka za sredstvo a ne cilj društvene harmonije i prosti mehanizam za proizvodnju profita bez subjektiviteta u procesima rada, čime je čovjek postao rob vlastitih tvorevina nad kojim lebdi Damoklov mač biopsihirurgije, bioimplantacije, genetičkog kloniranja, fiziološke transfiguracije, u kome je humanističko obrazovanje veliki ponor i izopšteno kao nepremostivi jaz između svijeta rada i svijeta kapitala.

### III

Dragi Željko, samo budni snijevaju! Samo su hrabri ljudi romantičari i sanjalice! Štedi, ljudska ljepoto, plemenito seme za nove brazde! Čuvaj, plemeniti Željko, umne snage za nove otkose!

## ISPRAVKA

U prošlom broju časopisa (br. 4/2016) došlo je do greške u navođenju imena autora rada RELACIJE SOCIODEMOGRAFSKIH KARAKTERISTIKA I DIMENZIJA PORODIČNOG ŽIVOTA KOD STUDENATA PEDAGOŠKOG FAKULTETA kojom prilikom je izostavljeno ime MIE MARIĆ.

Ispravljamo grešku tako što objavljujemo UDK rada, imena autora, naslov, rezime, ključne riječi i početak uvodnog izlaganja kako je trebalo da stoji u prošlom broju časopisa.

Izvinjavamo se autorima rada, a posebno profesorici MII MARIĆ.

|   |
|---|
| Pregledni istraživački rad<br>VASPITANJE I OBRAZOVANJE<br>XLI, 4, 2016<br>UDK 314.015:378 |
|---|

Marija SAKAČ  
Mia MARIĆ  
Vlasta LIPOVAC<sup>1</sup>

## RELACIJE SOCIODEMOGRAFSKIH KARAKTERISTIKA I DIMENZIJA PORODIČNOG ŽIVOTA KOD STUDENATA PEDAGOŠKOG FAKULTETA

### Rezime:

Osnovni cilj ovog istraživanja predstavljalo je ispitivanje relacije između dimenzija porodičnog života i relevantnih sociodemografskih činilaca kod studenata Pedagoškog fakulteta. Od sociodemografskih karakteristika provjeravano je djelovanje sljedećih varijabli: pol, mjesto stanovanja, nacionalna pripadnost, smjer studija, broj članova u porodici i redosljed rođenja djeteta. Uzorak je činilo 126 studenata sva četiri smjera Pedagoškog fakulteta, a od instrumenata je primijenjen upitnik za registrovanje sociodemografskih obilježja ispitanika i skala dimenzija porodičnog života, kreirana u svrhu ovog istraživanja. Dobijeni rezultati potvrdili su postojanje statistički značajne veze među ispitivanim aspektima porodičnog života i sociodemografskim obilježjima ispitanika: pol i broj članova porodice. Tako je dobijeno da su subjekti ženskog pola imali više skorove na dimenzijama Patrijarhalni odnosi u porodici, Konzervativnost, Međusobna nezavisnost roditelja i Ograničavajući stil roditeljstva, kao i niže skorove na dimenziji Ravnopravan odnos među roditeljima. Takođe, utvrđeno je da je dimenzija Ravnopravan odnos među roditeljima negativno povezana s brojem članova u porodici, kao i da je dimenzija Međusobna nezavisnost roditelja pozitivno povezana s brojem članova u porodici. Rezultati imaju značajne implikacije na polju rasvjetljavanja dinamike porodičnih dimenzija i činilaca povezanih s njima.

**Ključne riječi:** porodica, dimenzije porodičnog života, sociodemografski činiooci, studenti.

<sup>1</sup>Marija Sakač, Mia Marić i Vlasta Lipovac, Pedagoški fakultet Sombor, Univerzitet u Novom Sadu

### **Uvodna razmatranja**

U kontekstu vrijednosti, Inglehart (Inglehart, 2008) uočava dvije glavne dimenzije kad su u pitanju varijacije u poređenju kultura: tradicionalne vrijednosti nasuprot *sekularno-racionalnim i egzistencijalne naspram ličnih vrijednosti*. Krećući se ka vrhu, na kulturnoj mapi, vrijednosni sistem se mijenja od tradicionalnih vrijednosti ka sekularno-racionalnim vrijednostima. Horizontalni presjek kulturne mape ukazuje da se egzistencijalne vrijednosti postupno mijenjaju u vrijednosti koje ličnost sama izražava. Prema Inglehartu, tradicionalne vrijednosti naglašavaju važnost religije, veze između roditelja i djece i tradicionalnih porodičnih vrijednosti. U skladu s tim, ljudi koji prihvataju ove vrijednosti protiv su abortusa, razvoda, eutanazije i samoubistva. Društva, koja odlikuju ove vrijednosti posjeduju visok stepen nacionalnog ponosa i nacionalističkih gledišta.

Sekularno-racionalističke vrijednosti suprotnih su tendencija. S druge strane, egzistencijalne vrijednosti akcenat stavljaju na ekonomsku i ličnu sigurnost, dok lične vrijednosti daju prioritet zaštiti prirode i okoline i sve većoj toleranciji i LGBT populaciji. Glavni uzrok promjena od tradicionalnih ka sekularno-racionalnim vrijednostima leži u industrijalizaciji. Povećavajući obim znanja, mijenja se smjer kulturnih promjena. Stoga, implikacije vezane za tranziciju jednog društva generišu i promjene od egzistencijalnih ka ličnim. U hijerarhiji valorizacije društvenih uloga, dom i porodica, pored prijateljstva, dostojanstva, poštovanja, obrazovanja, prihvatanja, osjećanja pripadnosti i razvijanja sposobnosti, imaju prioritet (Osburn, 1998).

.....  
.....

## POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

**Vaspitanje i obrazovanje**, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

- a) Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.
- b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačkaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.
- c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.
- d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

- e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.
- f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača. Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.
- g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

ili e-mail: [vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me](mailto:vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me)

[casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)

[radovan.damjanovic@t-com.me](mailto:radovan.damjanovic@t-com.me)

REDAKCIJA

UDK - 37  
ISSN 0350 - 1094

---