

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLVIII, godišnji broj 3, 2023
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

Mr Radule Novović, glavni urednik
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva
Ana Lj. Bojović, odgovorni urednik
Prof. dr Predrag Miranović, član
Prof. dr Tatjana Novović, član
Radovan Damjanović, član

LEKTURA

Jasmina Radunović

PREVODILAC

Mr Radoslav Milošević Atos

GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Studio ZUNS

KORICE

Slobodan Vukićević

IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Podgorica. Prvi broj časopisa
„Vaspitanje i obrazovanje“
izašao je 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 600
Rukopisi se ne vraćaju.

ŠTAMPA

Štamparija Ostojić d.o.o. Podgorica

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLVIII, Annual No. 3, 2023
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

Mr Radule Novović, Editor in chief Institute
for textbook publishing and teaching aids
Ana Lj. Bojović, Editor in charge
Prof. dr Predrag Miranović, Member
Prof. dr Tatjana Novović, Member
Radovan Damjanović, Member

LANGUAGE EDITOR

Jasmina Radunović

TRANSLATOR

Mr Radoslav Milošević Atos

GRAPHIC DESIGN

Studio ZUNS

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

Institute for textbook publishing and
teaching aids
Podgorica. The „Education“ Magazine,
first published in 1975
Published quarterly
Number of copies 600
Manuscripts are not returned

PRINTING

Štamparija Ostojić d.o.o. Podgorica

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

3

Podgorica, 2023.

Uredništvo i administracija:

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

Telefon: 00 382 67 566 933

E-mail: vaspitanjeibrazovanje@zuns.me

ana.bojovic@zuns.me

Web: <http://www.zuns.me/vaspitanjeibrazovanje>**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);

Krstó 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 (2015–2020);

Ana Lj. Bojović (2020–...)

SADRŽAJ
CONTENTS
3 | 2023

S A D R Ž A J

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

<i>Slavka GVOZDENOVIĆ</i> RETORIKA I OBRAZOVANJE	13
<i>Aleksandra JOKSIMOVIĆ</i> UMJETNIČKO OBRAZOVANJE – PLATFORMA ZA PRAVEDNIJE DRUŠTVO I JEDNAKE ŠANSE	31
<i>Jakov SABLJIĆ</i> <i>Ivana VUKOVIĆ</i> SASTAVNICE GODIŠNJEGA IZVEDBENOGA KURIKULUMA I NJEGOVO OBLIKOVANJE	49
<i>Zorica MINIĆ</i> <i>Irena MARKOVIĆ</i> <i>Danijela PETOVIĆ-PERIŠIĆ</i> <i>Radomir BOŽOVIĆ</i> NASILJE NAD NASTAVNICIMA Nasilje koje sprovodi uprava (I dio).....	63
<i>SAMRA MUJEVIĆ</i> ODNOS IZMEĐU SKRIVENOG KURIKULUMA I IMPLICITNIH TEORIJA U KONTEKSTU KRITIČKE PEDAGOGIJE	83
<i>Zoran P. JOBOVIĆ</i> INTELEKTUALCI: OD KRITIČKOG I REVOLUCIONARNOG DO HUMANISTIČKOG I SCIJENTISTIČKOG INTELEKTUALCA	97
<i>Ivana VODOGAZ</i> <i>Marijana JURIŠIĆ</i> MOTIVACIJA STUDENATA ZA UČENJE ENGLSKOG JEZIKA – IMPERATIV I IZAZOV	119
<i>Nina KONTIĆ</i> ULOGE VASPITAČA U KONFLIKTIMA MEĐU DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA	131
NASTAVNO-VASPITNI RAD	
<i>Katarina KRNIĆ</i> GESTE: ZNAČAJ, VRSTE I PRIMJENA U NASTAVI TALIJANSKOG JEZIKA	155

Adela KUČ HALILOVIĆ

Denisa DACIĆ

Dženisa MUJEVIĆ

FRAZEOLOGIZMI U ROMANU *LOVAC U ŽITU* DŽEROMA DEJVIDA

SELINDŽERA 171

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

Sofija KALEZIĆ

ZORICA JOKSIMOVIĆ – *ZMAJ SA SPASA I LIJEP A ZORA* 187

Marijana TERIĆ

LET U KOSMIČKE VISINE ILI TRAGANJE ZA SUŠTINOM BIĆA 193

C O N T E N T S

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

Slavka GVOZDENOVIĆ
RHETORIC AND EDUCATION 13

Aleksandra JOKSIMOVIĆ
ART EDUCATION – PLATFORM FOR A MORE JUST SOCIETY AND
EQUALITY OF OPORTUNITY 31

Jakov SABLJIĆ
Ivana VUKOVIĆ
THE COMPONENTS OF AN ANNUAL IMPLEMENTATION CURRICULUM
AND ITS DESIGN 49

Zorica MINIĆ
Irena MARKOVIĆ
Danijela PETOVIĆ-PERIŠIĆ
Radomir BOŽOVIĆ
STUDENT VIOLENCE AGAINST TEACHERS
Violence of school administration against teachers (1st part) 63

SAMRA MUJEVIĆ
THE RELATIONSHIP BETWEEN HIDDEN CURRICULUM AND
IMPLICIT THEORIES IN THE CONTEXT OF CRITICAL PEDAGOGY 83

Зоран Р. JOBOVIЋ
INTELECTUALS: FROM CRITICAL AND REVOLUTIONARY ONES TO
THOSE ORIENTED TO HUMANITIES AND SCIENCE 97

Ivana VODOGAZ
Marijana JURIŠIĆ
MOTIVATION OF STUDENTS FOR LEARNING ENGLISH LANGUAGE –
KEY CONTRIBUTING FACTOR AND CHALLENGE 119

Nina KONTIĆ
EDUCATOR'S ROLE IN PEER CONFLICTS OF PRESCHOOL CHILDREN 131

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Katarina KRNIĆ
GESTURES: SIGNIFICANCE, TYPES AND APPLICATION IN ITALIAN
LANGUAGE TEACHING 155

Adela KUČ HALILOVIĆ

Denisa DACIĆ

Dženisa MUJEVIĆ

PHRASEOLOGISMS IN THE NOVEL THE CATCHER IN THE RYE

WRITTEN BY JEROME DAVID SALINGER..... 171

ESSAYS, REVIEWS

Sofija KALEZIĆ

ZORICA JOKSIMOVIĆ – THE DRAGON OF SPAS AND BEAUTIFUL ZORA..... 187

Marijana TERIĆ

GO OUT INTO SPACE OR SEARCH FOR SUBSTANCE OF HUMAN BEING 193

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



Slavka GVOZDENOVIC¹

RETORIKA I OBRAZOVANJE

Rezime

Osnovni cilj ovog rada jeste da se metodom teorijske analize relevantne literature ukaže na značaj obnovljenog preispitivanja aktuelnosti retoričke teorije i prakse u kontekstu razvojnih procesa u savremenom društvu i obrazovanju. Ključna pitanja teorije i vještine besjedništva koja su razmatrali grčki i rimski mislioci klasične retorike svjedoče da je upravo riječ izvor moći i/ili nemoći čovjekove, da je govor nezamjenljiv izraz ljudske duhovnosti, snage i slabosti, da je komunikaciju u obrazovanju (i nastavi) neophodno kritički reflektovati i preispitivati mogućnosti daljih poboljšanja. Afirmisanje retoričke teorije i prakse sve više postaje potreba našeg vremena, bilo da riječ o etičkom značenju govorništvu, ili o razvijanju vještina vođenja razgovora, dijaloga, diskusije i brojnih drugih oblika komunikacije.

Ključne riječi: *retorika, govornništvo, govor, čovjek, obrazovanje, društvo.*

¹ Prof. dr Slavka Gvozdrenović, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore.

Uvod: retoričko iskustvo i obrazovanje

Čuješ li moje reči kako ječe? Nijedna nije usput ulovljena, svaka govori moju tišinu, pamti moju samoću, svedoči moju nadu.
Đ. Šušnjić: *Dijalog i tolerancija*

Iako se u riječima čuva iskustvo zajednice, neka iskustva su iznad jezika, budući da čovjek ne govori samo riječima, nego govori i kad ćuti. U tom smislu Šušnjićevo (Đuro Šušnjić, 1934–) podsjećanje iz uvodnog podteksta implicira bogatstvo ljudskih mogućnosti, isprepletenost rečenog i neizrecivog, govor tišine, svjedočenje ćutanjem i veličanstvenom usamljenošću. „Ćutanje je neka tišina, u kojoj se naslućuju bitne stvari, koje se opiru govoru“ (Šušnjić, 1997: 11). Govor cijelim bićem najviše kazuje, svjedoči neponovljivosti trenutka u vječnosti, sposobnosti primjene znanja u različitim životnim situacijama, iskustvu sopstvene prisutnosti i prolaznosti u poretku stvari. U zavisnosti od konkretne situacije, vrste slušalaca i okolnosti socijalne sredine, jedna osoba o istoj temi može govoriti na različite načine. Vještina govora pretpostavlja znanje o onome *o čemu se govori, kako se govori i kome se govori*. „Samo vaspitanjem i obrazovanjem za dijalog i toleranciju može se steći svest da je drugi čovek naša dopuna a ne naš pakao“ (Šušnjić, 1997: 13). Razvijena duhovnost ujedinjuje razlike i sličnosti, govor drugog/ih i razgovor sa drugim/a, pri čemu taj drugi može biti drugi čovjek, bog, istorija, druga kultura.

Kao što je retoričko iskustvo (govor) sastavni dio svakodnevnog ljudskog iskustva i iskustva ljudske zajednice, na sličan način je i retoričko obrazovanje sastavni dio ukupnog čovjekovog obrazovanja. O tome svjedoči povijesni pregled različitih teorijskih pristupa retoričkim fenomenima koji svoje puno značenje dobijaju tek u korelaciji sa dominantnim sistemom vrijednosti i duhovnom situacijom vremena u kojem su živjeli pojedini mislioci. Retorika² je nastala sredinom petog vijeka prije nove ere, najprije kao govornička praksa, potom i kao teorija o govorništvu (besjedništvu), odnosno pravilima i uputstvima koja su u funkciji razvijanja i unapređivanja vještine besjedništva. U svom razvoju od antike do najnovijih dana, retorika je određivana kao nauka i kao teorija, kao umjetnost i/ili vještina govora, što pokazuju različiti pristupi u *definisanju* samog pojma. Retorika je, u najkraćem, i govornička vještina (*téhne*) i teorija (*theoria*) o pravilima uvjerljivog, dobrog i lijepog govora. Dobro govoriti znači ovladati vještinom pravilnog, jasnog i istinitog iskazivanja svojih misli i stavova. Da bi se ovladalo retoričkom vještinom, nije dovoljan urođeni govornički dar, upoznavanje s pravilima govorničke vještine, istrajno učenje i vježbanje, već je

² Retorika (grč. *rhetorike techne*) – umijeće oblikovanja govora, odnosno teorija o pravilima tog umijeća.

potrebno i stručno znanje, široko opšte obrazovanje,³ kontinuirani i strpljivi rad na razvijanju govorničkih vještina i sposobnosti.

U zavisnosti od istorijskih okolnosti, retorika je u određenim etapama svoga razvoja visoko cijenjena, nekad je značaj retorike osporavan, a njena uloga marginalizovana i zloupotrebljavana. Podsjećajući da je retorika u svom dugotrajnom životu imala velike uspone i velike uzmake, Ljubomir Tadić (1925–2013) u svom djelu *Retorika: uvod u veštinu besedništva* (1995: 8) konstatuje da je retorika „samu sebe obezvređivala, kada je postajala puko sredstvo za uticaj. Videće se da je trpela najviše štete kada je dopuštala da se odvoje reči (*verba*) od stvari (*res*)“. Da bi se dobro i lijepo govorilo, potreban je i dar i učenje, smatra Tadić (1995: 8) i ukazuje da spoj misaonog sadržaja i jezičkih izraza stvara retoričko umjetničko djelo. Tu počiva sklad onoga o čemu se govori i onoga *kako* se govori. Iako bogatstvo čovjekovog svijeta transcendiraju svaki govor i/ili pisani iskaz, izvjesno je da se vještini prevođenja svijeta misli u svijet riječi čovjek uči tokom cijelog života.

Retorika i obrazovanje u antičkoj Grčkoj

Procvat retorike u antičkoj Grčkoj nastao je kao proizvod zahtjeva vremena u kojem su obuka za političku praksu i razvijanje govorničkih vještina bili neophodni za političku djelatnost. Presudni momenat u nastanku antičkog besjedništva izražen je u onom za politički život starih Grka karakterističnom verbalnom *nadmetanju* (*sporenju*) koje svjedoči o njihovom mišljenju uopšte. U tom kontekstu je posebno značajna uloga grčkih sofista kao teoretičara i praktičara retorike.⁴ Sofisti su poznati kao grčki filosofi prosvjetitelji koji su omladinu poučavali vrlini, govorništvu, pravnim i političkim vještinama. „Sofistika i retorika su tesno pripadale jedna drugoj“, smatra Tadić (1995: 72), pošto je prvi zadatak koji je svaki sofist morao da ispuni bio retoričko obrazovanje njegovih učenika. Profesionalno se baveći poučavanjem kao zanatom, sofisti su vjerovali da se čovjekova priroda može vaspitati o čemu svjedoči njihova vjera u ideal oblikovanja čovjekovog karaktera. Najznačajniji sofisti bili su: Protagora (oko 481–411. p. n. e.), Gorgija (oko 483–375. p. n. e.), Hipija (rođ. prije 460. p. n. e.), Prodik (5. vijek p. n. e.). Osnov sofističke teorije vaspitanja postaje pojam čovjekove *prirode* pod kojom sofisti podrazumijevaju

³ Šire o različitim aspektima pojma obrazovanje: S. Gvozdenović, *Ogledi iz filosofije obrazovanja* (2019a: 13–25).

⁴ Smatra se da je rodonačelnik sofističkog govorništva bio Korak (Koraks, 5. vijek p. n. e.) iz Sirakuze, autor prvog priručnika o govorničkoj vještini u kojem je izložio pravila govorničkog diskursa, kao i podjelu govora na uvod (*prooemion*), izlaganje predmeta/spor, kao glavni dio rasprave (*agones*), i zaključak (*epilogos*).

jedinstvo tijela i duše, imajući prije svega u vidu čovjekovu duhovnu prirodu. Obrazovanje duha kao cilj sofističkog vaspitanja – pored enciklopedijskih znanja i formalnog obrazovanja – obuhvatalo je i obrazovanje u *višem smislu* koje polazi od jedinstva duševnih snaga i pored gramatike, retorike i dijalektike ističe poeziju i muziku. Budući da se osnova ovog načina vaspitanja nalazi u politici i etici, čovjek se posmatra kao član zajednice u svojoj socijalnoj uslovljenosti. Smatrajući da je sve veće interesovanje filosofije za čovjeka samo još jedan dokaz da je sofistika nastala u cjelini iz praktične potrebe, Verner Jeger (Werner Jäger, 1888–1961) ističe da su sofisti oko sebe širili atmosferu svestranog obrazovanja, kao najčuvaniji predstavnici grčkog duha, omiljeni gosti u svakom gradu u kojem podučavaju, neprestano putujući, oni zapravo nijesu nigdje trajno pripadali (Jeger, 1991: 154–155).

Dok su sofisti poučavali građane govorništvo, pravnim i političkim vještinama, Sokrat je (oko 469–399. p. n. e.) smatrao da je *paideia* (obrazovanje) istinski čovjekov *posjed* – njegov unutrašnji život, njegovo duhovno biće, njegova kultura. Nasuprot sofističkom relativizmu u razumijevanju istine, znanja i vrline, Sokrat je kroz ispitivanje pojedinačnih slučajeva tražio ono što je suštinsko/opšte, tj. pojmovno znanje. To je postupak indukcije, kojim se dolazi do zajedničkog u različitostima, do definicije koja iskazuje suštinu područja koje se istražuje (Gvozdrenović, 2019a: 46). Sokratova sumnja u sopstveno znanje upućuje na poznatu maksimu *Poznaj sebe samog*, na razlikovanje onoga što se zna od onoga što se ne zna. Sokrat je *brigu o duši i njegu duše* smatrao najvišim čovjekovim zadatkom, dok je briga za duhovno i fizičko zdravlje pretpostavljala uvježbavanje gimnastike tijela i intelektualne gimnastike. Čovjek, prema Sokratu, postiže harmoniju s bićem jedino *upoznavanjem samog sebe i ovladavanjem samim sobom* u datim okolnostima socijalnog života, što ispostavlja težnju za jedinstvom istinskog znanja i moralnog djelovanja i postizanjem dobra kao najvišeg cilja ljudskog života. Međutim, Sokratovo poistovjećivanje vrline (*arete*) sa znanjem (*episteme*) i/ili praktičnom mudrošću (*phronesis*) ne isključuje mogućnost da se čovjek, iako zna šta je dobro, u određenim životnim situacijama odlučuje za ono što je loše. Sokrat je bio učitelj političke vrline koja pedagoški teži unutrašnjem preobražaju, samopoznavanju, samopotvrđivanju, samosavlađivanju i pripremanju duše za dobro. I pored značajnih razlika u njihovim učenjima, Sokratu i sofistici je bilo zajedničko okretanje od filosofije prirode prema problemima čovjeka i njegovim praktičnim potrebama, prije svega prema etici i politici.

Sredstvo vaspitnog uticaja kod Sokrata bila je živa riječ, vješto usmjerenje razgovora (grč. *dialogos* – raz-govor) u formi pitanja i odgovora, što je podsticajno djelovalo na stvaranje Platonovih dijaloga. Platon (oko 427–347. p. n. e.) svojim spisima svjedoči ne samo o svom učitelju Sokratu, već i o

sopstvenoj posvećenosti traganju za istinom i dobrom, kao i o političkim promjenama koje su uticale na učestvovanje građana u životu atinskog polisa. U dijalozima sokratskog perioda Platon se bavi istraživanjima na području etike smatrajući, kao i Sokrat, da je za svakodnevni život potrebno da ljudi najprije saznaju pojmove u etici, jer je vrlina moguća samo na osnovu znanja. Budući da je vrlina znanje koje se može naučiti, kod Platona je, kao i kod Sokrata, prisutna težnja za povezivanjem teorijskih znanja sa njihovom praktičnom primjenom, tako da ljudi djelovanjem mogu pokazati da li posjeduju pravo znanje (Gvozdenović, 2019a: 53). Znanje o najvišim dobrima omogućuje čovjeku pouzdan oslonac u životu, kao i razvijanje smisla za život u zajednici. U tom smislu Platon ističe da treba nastojati da se pomoću vaspitanja od ranog djetinjstva pravilno podstiče i usmjerava razvoj intelektualnih sposobnosti i sklonosti prema onome što dijete treba da postigne kao zreo čovjek. Vjerujući da valjano obrazovani ljudi postaju kasnije i valjani ljudi, Platon (2004) smatra da pravo obrazovanje ljudi stiču kao prvu od najljepših vrijednosti (*Zakoni*, 644 B), dok je *ideja dobra* nešto još ljepše, nego što su sama istina i znanje (*Država*, 2005: 509a).

Platonova skepsa prema davanju pisanog oblika sopstvenom mišljenju ustupa mjesto pamćenju i živom sjećanju i utoliko je „naknadna distanca od svega što je napisao psihološki sasvim razumljiva, kao čuvanje svoje slobode čak i spram sopstvenog stvaralaštva“ (Jeger, 1991: 519). U dijalogu *Kratil* Platon istražuje *adekvatnost jezičkog izraza* pokazujući da su riječi samo instrumenti, jer je jezik samo pomoćno sredstvo na teškom putu saznavanja istine. Za razliku od filosofije, koja se bavi istinitim saznanjem, retorika se, prema Platonu, bavi saznanjem vjerovatnog i varljivim mnjenjem. Riječi su *oruđa/instrumenti* za poučavanje i imenovanje, kao što je čunak instrument za tkanje (*Kratil*, 1977: 387d–388c). Platon ukazuje da je probleme potrebno temeljno ispitivati iz početka i da ništa ne treba prihvatati olako, što ilustruje preispitivanjem jedinstva mišljenja i govora. Određujući mišljenje kao *unutrašnji bezglasni dijalog duše sa samom sobom*, Platon u dijalogu *Sofist* (1977: 263e–264b) istinitost *unutrašnjeg monologa duše* određuje kroz glasno izgovaranje nekog suda glasovima koji kao *zvučna struja* protiču kroz usta.

„Budući, dakle, da je govor mogao biti i istinit i lažan, a da se kod ostalog pokazalo da je mišljenje dijalog duše sa samom sobom, dok je misao finalizacija mišljenja, a ono što podrazumevamo pod „predstava“ jeste mešavina opažanja i misli, nužno je da i među njima, budući da su svi bliski s govorom, bude lažnih, i to pojedini od njih, ili ponekad“ (*Sofist*, 1977: 263e–264b).

Da bi se odredila istinitost ljudskog saznanja, potrebno je imati u vidu raznovrsne mogućnosti finalizacije mišljenja i imaginacije kao jedinstva percepcije i mnjenja (*doxa*). *Oslikavanje* mišljenja putem govora svojstveno je svim ljudima, govor je nezamjenljiv izraz ljudske duhovnosti, snage i slabosti, ponekad izvor nesporazuma na putu prema sebi i/ili prema drugima. Polazeći od Platonovih termina i definicija u dijalogu *Sofist*, kombinovanih sa znanjima iz *Teajteta*, Aristotel (384–322. p. n. e.) definiše jezik kao simbol psihičkih doživljaja izraženih glasovnim sredstvima, podsjećajući da su predmeti i psihički doživljaji isti u svih ljudi, dok se jezici i pisma razlikuju (Maricki–Gađanski, 1977: 143–145).

Pored Platona i Aristotela, Atinjanin Isokrat (436–338. p. n. e.) jedan je od najistaknutijih predstavnika starogrčke duhovnosti, učenik i sljedbenik sofistike i učitelj retorike. Jeger (1991: 433) piše da Isokrat kao vodeći predstavnik retorike (svoga vremena) oličava klasičnu opoziciju Platonu i njegovoj školi, kao i da se od tog vremena spor između filosofije i retorike, od kojih je svaka nastojala da dobije status najbolje forme obrazovanja, kao lajtmotiv provlači kroz istoriju antičke kulture. Isokrat je retoriku shvatao kao duhovnu formu kojom se najpotpunije mogu izraziti političke i etičke ideje tog vremena i pretvoriti u opšte dobro. Da bi se ljudi obrazovali posredstvom retorike, to, po Isokratu, pretpostavlja afirmisanje tri činioca koja su, shodno sofistčkoj pedagogiji, osnov ukupnog vaspitanja: prirodne sklonosti, učenje i vježbe. Isokrat priznaje empirijski karakter retorike, bez obzira na to koliko je opravdano definisati je kao istinsku *tehné* (što je Platon u *Gorgiji* poricao), on se strogo drži njenog empirijskog karaktera. Na taj način afirmiše i princip *podražavanja*, koji su postavili njegovi prethodnici i koji ima značajnu ulogu u retoričkom obrazovanju. Svi Isokratovi veliki govori zamišljeni su kao uzor podražavanja, na kojem njegovi učenici treba da studiraju zahtjeve retoričke vještine (Jeger, 1991: 443). Konstatujući da Isokratovu opštu grčku ideju, prema kojoj je vaspitanje proces ukupnog formiranja čovjeka, nalazimo izraženu nezavisno od Platona, Jeger (1991) ističe da je Isokrat od vremena renesanse više nego ijedan drugi antički učitelj uticao na vaspitačku praksu humanizma.⁵ Da zajednička karakteristika Isokratove retoričke *paideie* i Platonovog shvatanja vaspitanja dopire do najnovijih dana, najbolje pokazuje cilj tradicionalne *ideje obrazovanja* koji transcendiraju okvire istorijske forme države i prelazi u *carstvo idealnog*. „Obrazovanje koje je počivalo na zajednici kao celini postalo je obrazovni ideal, koji je nosila nekolicina značajnih pojedinaca“ (isto, 453).

⁵ Isokrat polazi od pretpostavke da ukupno duhovno vaspitanje počiva na kultivisanju naše sposobnosti međusobnog razumijevanja. Ono nije puko gomilanje činjeničnog znanja, već se bavi snagama koje povezuju ljudsku zajednicu. Te snage sobom obuhvata riječ *logos* (Jeger, 1991: 488).

Izvjescno je da je i u razvojnim procesima u savremenom društvu i obrazovanju prisutna disharmonija između planiranih poboljšanja kvaliteta obrazovanja i nastave, s jedne strane i neposredne realizacije planiranog, s druge strane. Savremeni austrijski filosof obrazovanja Konrad Lisman (Konrad Paul Liessmann, 1953–) ukazuje da obrazovanje koje se orijentiše prema antičkom idealu i humanističkom konceptu apostrofira čovjekovo samoobrazovanje, formiranje i razvijanje tijela, duha i duše, talenata i nadarenosti, razvoj individualnosti i aktivno učešće pojedinaca u društvenoj zajednici i njenoj kulturi. Budući da smjena obrazovnih paradigmi u različitim periodima razvoja ljudske kulture korespondira sa aktuelnim zahtjevima vremena, obrazovanje „uvijek predstavlja posrednički posao između individualnih razvojnih mogućnosti i općenitih zahtjeva, uvriježenosti objektivnog duha“ (Lisman, 2008: 47).

Aristotelovo shvatanje retorike i obrazovanja

Iako i u Platonovom i Aristotelovom učenju vaspitanje građana predstavlja najvažniji zadatak države, Platon daje prednost teorijskom nad praktičkim djelovanjem, dok Aristotel daje prednost etičko-političkom životu nad teorijskim saznanjima, smatrajući da u praktičnom životu cilj nije samo teorijsko ispitivanje i saznanje svake stvari nego njihova praktična primjena (*Nikomahova etika*, 2003: 1179b).⁶ Izvjescno je da teorijska i praktična filozofija nijesu odvojene nepremostivim jazom, već se razlikuju samo po *načinu* kako dolaze do istine (Tadić, 1995: 111). O povezanosti između Aristotelovog etičkog učenja, obrazovanja čovjeka i učenja o političkoj zajednici upravo svjedoče njegova djela iz praktičke filozofije: *Nikomahova etika* i drugi etički spisi i *Politika*. Aristotel je, kao što i sam ističe, pitanja etike i politike smatrao sastavnim djelovima jedinstvene *filozofije ljudskog života*. Da bismo „zaključili filozofiju o ljudskim stvarima“, potrebno je pored etike razmotriti probleme državne zajednice kao drugi dio *filozofije o ljudskim stvarima* (*Nik. et.*, X, 1181b). Uviđajući razliku između teorijske filozofije (u koju ubraja fiziku, matematiku i metafiziku) i praktične filozofije (u koju spadaju etika, politika, ekonomika i retorika), Aristotel je unio mjeru u odnose filozofije i retorike, pokazujući da se ne mogu koristiti ista sredstva dokazivanja u svim oblastima. U savremenim istraživanjima retorike navodi se da je ona istovremeno praktična, poetična i teorijska vještina u smislu Aristotelove klasifikacije vještina na praktične, teorijske i poetičke (Tadić, 1995: 45). Ona je praktična vještina jer se ostvaruje u *djelovanju*, poetička ukoliko se opredmećuje u jezičkim i umjetničkim *proizvodima*, teorijska ukoliko promišlja *uslove* svoje sopstvene *mogućnosti*.

⁶ Citati iz *Nikomahove etike* navode se prema prevodu Radmile Šalabalić: Aristotel, *Nikomahova etika*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad, 2003.

Aristotel u *Nikomahovoj etici* ukazuje na razliku između stvaranja i djelovanja, a potom na jedinstvo znanja i praktične mudrosti. Budući da se odnosi na praksu, praktična mudrost (*phronesis*) posjeduje znanje i iskustvo, kao i pravilno rasuđivanje o tome šta je za čovjeka dobro i korisno u svemu što vodi pravilnom načinu življenja. „Cilj stvaralaštva je izvan samog stvaralaštva. To nije slučaj kod djelovanja: tu je cilj samo pravilno djelovanje“ (*Nik. et.*, VI, 1140a). Praktična mudrost uključuje zahtjev da se ono što je dužnost čovjeka prema sebi samome smatra dužnošću i prema drugima. Proizvođenje (stvaranje) i/ili djelovanje zahtijevaju angažovanje, koje je u osnovi stvar ličnog izbora, i svaki put iznova sobom nose svijest o sopstvenoj odgovornosti i iskušavanje vlastitih mogućnosti (Gvozdenović, 2005: 37).

Prvu glavu prve knjige *Retorike*⁷ Aristotel započinje ukazivanjem da je retorika *saobrazna* dijalektici, da je retoričko (kao i dijalektičko) saznanje „donekle zajedničko svim ljudima, a što ne pripada nijednoj određenoj nauci“ (*Retorika*, 1354a)⁸. I retorika i dijalektika, po Aristotelu (isto, 1355b), predstavljaju *vještine* koje se ne odnose ni na jedan poseban rod predmeta, već se odnose na sve oblasti. Osnovni zadatak retorike ne sastoji se u uvjeravanju, nego u iznalaženju uvjerljivog, što važi i za sve ostale vještine. Na toj osnovi Aristotel (2008) *definiše* retoriku kao „sposobnost teorijskog iznalaženja uverljivog u svakom datom slučaju“ (1356a). Na temelju obrazloženja značaja i uzajamnih odnosa retorike i dijalektike, Aristotel ističe da „ni jedna ni druga nije nauka koja se bavi određenim predmetom, o tome kakva je njegova narav, već su radije veštine kojima se koristimo prilikom iznalaženja argumenata“ (isto, 1356a). Budući da pojedine nauke imaju određeni predmet proučavanja, retorika, po Aristotelu, nije nauka, ali je oblast njenog saznanja šira od nauke, jer predstavlja *vještinu* koja se odnosi *na sve oblasti*, pri čemu je akcenat na uvježbavanju saznanja za praktičnu djelatnost.

Da bi se postigao cilj uvjeravanja, Aristotel navodi tri vrste metoda uvjeravanja koje se ostvaruju govorom: prva se postiže karakterom govornika, druga raspoloženjem u koje se dovodi slušalac, a treća samim govorom, ukoliko sam nešto dokazuje ili se čini da nešto dokazuje (isto, 1356a). Uvjerljivost se postiže čvrstim karakterom govornika kao najdjelotvornijim sredstvom uvjeravanja, iako treba imati u vidu da se povjerenje slušalaca mora temeljiti i na

⁷ Citati iz *Retorike* navode se prema prevodu Marka Višića: Aristotel, *Retorika*, Unireks, Podgorica, 2008.

⁸ Aristotelovo djelo *Retorika* sadrži tri knjige. U prve dvije Aristotel izlaže *sadržaj* govorničke vještine, teoriju tehničkih, logičkih (ili objektivnih) i moralnih metoda uvjeravanja, dok treću knjigu posvećuje *formi*, izučavanju različitih načina izlaganja argumenata i sredstava dokazivanja u različitim oblastima.

samom govoru.⁹ Zadatak retorike sastoji se u pretresanju pitanja o kojima se ljudi savjetuju (*Retorika*, 1357a), u iznalaženju najprimjerenijih sredstava za uvjeravanje slušalaca i savjetovanje o stvarima koje mogu biti drukčije, koje nijesu jasne i u koje se može sumnjati (isto, 1356a). Besjedništvo je, dakle, sama vještina uvjeravanja čija je osnovna svrha pridobijanje slušalaca za ono o čemu se govori. U dvadeset drugoj glavi druge knjige *Retorike* (1396a) Aristotel obrazlaže razliku između obrazovanih i neobrazovanih govornika u odnosu prema slušaocima. Neobrazovani govornici u očima mase izgledaju uvjerljivije od obrazovanih jer se bolje razumiju u vještinu govorenja pred masom, zato što govore o onome što je blisko masi. Nasuprot tome, učeniji (obrazovani) govore o opštim pitanjima s opšteg gledišta (1396a). Ova razlikovanja, kao što zapaža Tadić (1995: 125), *posredno* upućuju na to da se retorika, za razliku od nauke, bavi ubjeđivanjem koje polazi od poznatog ka nepoznatom, *izbjegavajući složena uopštavanja* koja su svojstvena obrazovanim.

Aristotel (*Retorika*, 1358b) razlikuje tri vrste govora koji odgovaraju trima vrstama slušalaca, dok se svaki govor sastoji od tri elementa: lica koje govori, predmet o kojem govori i lica kojem se obraća (slušaoca) na kojeg se odnosi predmet govora. Shodno tome, obrazlaže tri tradicionalne vrste govorništva: političko (savjetodavno), sudsko (službeno) i epideiktčko (svečano), pri čemu svaka vrsta govora ima postavljeni krajni cilj, tj. svrhu kojoj govornik teži.

U političkom govoru govornik podstiče na lično i opšte dobro i odvraća od štetnih radnji. Imajući u vidu budućnost, politički govornici iznose savjete koji se odnose na pet glavnih tačaka: prihodi i rashodi, rat i mir, odbrana zemlje, uvoz i izvoz proizvoda i zakonodavstvo (isto, 1359b). To su, prema Aristotelu, najznačajnija pitanja o kojima politički govornik treba da bude dobro obaviješten ako želi da o njima daje savjete (1360b).

U sudskom govoru susreću se optužba i odbrana stranaka u sporu, od kojih jedna optužuje, a druga se brani. Polazeći od prošlih događaja, govornik u sudu podstiče pravedno djelo i odvraća od nepravednog. Aristotel nepravedno postupanje određuje kao svojevoljno i protivno zakonu nanošenje štete, bilo da je riječ o pisanom zakonu po kojem se u državi vlada, ili o opštim ili nepisanim načelima i normama koje priznaju svi građani (1368b).

Epideiktčkim govorništvom se pohvaljuje ono što je moralno, lijepo i korisno ili kudi ono što je nemoralno, ružno i štetno. Budući da epideiktčkom govorništvu najviše odgovara sadašnjost, većina govornika, po Aristotelu (1358b), polazi od postojećeg stanja, iako često posežu i za prošlošću, ukoliko nastoje da evociraju uspomene, ili za budućnošću, kad nastoje nešto anticipirati. Govornik dokazuje da li su nečiji postupci dostojni povjerenja i ispunjeni

⁹ „Govor je skup reči koji ima neko značenje i u kome bar pojedini delovi imaju značenje za sebe“ (Aristotel, 2002: 90).

vrlinom, čiji su djelovi: pravednost, hrabrost, trezvenost (samosavlađivanje, umjerenost), podašnost (uzvišenost), velikodušnost, darežljivost (širokogrudost), blagost, razboritost (praktična mudrost) i mudrost [*sophia, sapientia*] (1366b). Aristotel ističe da su najveće one vrline koje su od koristi drugima, dok se najviše poštuju pravedni i hrabri ljudi, jer je hrabrost u vrijeme rata od koristi drugima, a pravednost i u ratu i u miru (1366b).

Konstatujući da svakom čovjeku pripada toliko sreće koliko ima vrline i pameti i sposobnosti da se po njima upravlja, Aristotel u *Politici* (1975, 1323b) ističe da nijedno dobro djelo pojedinca ili države ne postoji bez vrline ili mudrosti. Budući da se vrline ne mogu sticati i očuvati pomoću spoljašnjih dobara, već se spoljašnja dobra mogu sticati pomoću vrlina, srećan život prije „pripada onima koji se odlikuju karakterom i inteligencijom a koji su ume- reni u sticanju spoljašnjih dobara, nego onima koji se stekli više tih dobara no što im treba, ali kojima nedostaju prave unutrašnje vrednosti“ (*Politika*, 1323a–1323b).

Retorika i obrazovanje u Rimu

Retoriku su u drugom vijeku prije nove ere iz Grčke u Rim prenijeli grčki retoričari i predstavnici različitih filozofskih orijentacija. Prije recepcije grčke retorike u Rimu je postojala određena retorička praksa, koja je prethodila razvoju teorije o govorničkim pravilima i uputstvima. Vaspitanje je u Rimu i u Grčkoj imalo za cilj da obrazuje Grke i Rimljane u skladu sa političkim, moralnim, kulturnim i ekonomskim institucijama. Smatrajući da svako društvo izgrađuje sebi svojstven ideal čovjeka koji on treba da ostvari vaspitanjem, francuski sociolog Emil Dirkem (Emile Durkheim, 1858–1917) navodi da je u grčkim i rimskim gradovima vaspitanje pripremalo pojedinca da se „slijepo potčinjava kolektivu, da postane stvar društva“ (1981: 35). Dok se u Atini težilo izgrađivanju prefinjenih i mudrih pojedinaca, kao i razvijanju smisla za mjeru i harmoniju, u Rimu je preferirana vojnička slava i nastojanje da djeca postanu ljudi od akcije, ravnodušni prema književnosti i umjetnosti. Retorika je zbog svog praktičnog značenja u rimskom političkom životu zauzimala poseban ugled, o čemu svjedoči činjenica da su retorička djela smatrana najvećim književnim dometom. Orijentacija na praktičnu retoriku, koja je bila u funkciji ostvarivanja zahtjeva savjetodavne ili sudske prakse, upućuje na uticaj sofističke tradicije u domenu realizacije rimskih praktičnih potreba. Katon Stariji (Marcus Porcius Cato Maior Censor, 234–149. p. n. e.) bio je prvi Rimljanin sa kojim rimsko govorništvo započinje kao književna vještina. Tadić (1995: 138) ističe da Katonovo retoričko djelovanje predstavlja prelazni stupanj između retorički neobrazovanog i retorički obrazovnog govornika.

Nasuprot retoričkojneobrazovanosti, Katonovi govori imali su retoričku snagu i uvjerljivost. On je bio prvi Rimljanin čiji su govori predstavljali element latinske književnosti (Tadić, 1995).

Rimski filozof i državnik Marko Tulije Ciceron (Marcus Tullius Cicero, 106–43. p. n. e.) poznat je kao jedan od najboljih govornika i najsvestranijih umova svoga vremena. U knjigama *O govorniku (De oratore)*, *Besjednik (Orator)* i *Brut (Brutus)* Ciceron izlaže različite aspekte govorništva, međusobni odnos i jedinstvo retorike i filosofije. Kod Cicerona je naglašeno nastojanje da se filosofija poveže sa govorništvom, kao i praksa sa teorijom, budući da filosofija bez govorništva slabo koristi, dok je govorništvo bez filosofije *ponajviše štetno*, a korisno je samo u povezanosti s filosofijom (1941, V). Da bi čovjek bio dobar govornik, po Ciceronovom mišljenju (1941, VI), nijesu dovoljni urođeni dar i tehnička vještina, nego je potrebno steći opštu obrazovanost koja obuhvata znanje filosofije, etike, psihologije, prava, povijesti i književnosti. Govornik bi, dakle, trebao da radi na stručnoj i opštoj obrazovanosti, kao i na povezivanju retoričkog znanja i vještine, teorijskog znanja sa praksom. Široko pravno obrazovanje i izučavanje grčke filosofije i retorike omogućilo je Ciceronu da retoriku podigne na najveći nivo. Njegov cilj je da se u retorici definiše uzoran, savršen govornik, čija je dužnost *da govori u skladu sa onim u što uvjerava*, da valjanim dokazima slušaoce uvjeri u istinitost stvari o kojoj govori.¹⁰ Kako je govornikov zadatak da ljude pridobije, da ih pouči i u njih pobudi osjećanja, prvo zahtijeva blag govor, drugo oštroumnost, treće snagu. Za pronalaženje građe, u funkciji dokazivanja, potrebno je troje: oštroumnost, znanje i marljivost (Ciceron, 1941: 23). Utoliko su najljepši govori koji se ističu temeljnim znanjem, jer ko čestito zna stvar, *sjaj će govora doći sam od sebe*. Ko hoće da govori ili piše, treba da je valjano vaspitan i obrazovan, da posjeduje prirodne sposobnosti, da je željan nauke, da vježba i čita najbolje pisce i govornike, smatra Ciceron (isto, 44).

Kod određivanja karakteristika idealnog govornika (*perfectus orator*), Ciceron ima u vidu dužnosti govornika koje su formulisane u Aristotelovoj *Retorici*, iako nastoji da obuhvati ukupnu tradiciju retoričke doktrine. Međutim, dok Aristotel u svojoj retoričkoj teoriji naglašava argumentaciju, Ciceron pokušava da je uzdigne do humanog i građanskog kulta, koji povezuje sve sfere javnog života i postavlja ne samo političke i pravne nego i moralne norme. Prevlast besjedništva u svim

¹⁰ O ilustraciji realizacije zahtjeva koji se odnose na dužnost govornika svjedoči Ciceronova *Beseda u odbranu Tita Anija Milona* u kojoj dominira ekspresivnost i snaga uvjeravanja (slušalaca) u istinitost stvari o kojoj govori. Ciceron, između ostalog, podsjeća „koliko je ovaj život promjenljiv i nepredvidljiv, koliko je sudbina varljiva i nepostojana, koliko neverna mogu biti prijateljstva, kako vešto ljudi glume u skladu s okolnostima, a kako daleko beže od svojih najbližih u odsudnom času, i koliko mogu biti zastrašeni“ (1998: 207).

oblastima rimskog života u najvećoj mjeri je Ciceronova zasluga, koji je zbog sopstvene briljantne besjedničke vještine uzdignut na pijedestal jednog od najvećih besjednika svih vremena i zasluženno stekao naziv *kralja besjedništva* (Tadić, 1995).

Kvintilijan – obrazovanje govornika

Marko Fabije Kvintilijan (Marcus Fabius Quintilianus, oko 35–96) bio je rimski pedagog i profesor retorike. Poslije dvadesetogodišnjeg predavačkog iskustva posvećuje se pisanju djela *Obrazovanje govornika* (*De institutio oratoria*), koje je Kvintilijanovo glavno i jedino sačuvano djelo.¹¹ U ovom djelu izloženi su pedagoški, didaktički i praktični aspekti, rasprava o vaspitanju uopšte i rasprava o obrazovanju govornika.¹² U istraživanju Kvintilijanovog doprinosa retorici i humanističkom vaspitanju ističu se teorijski i pedagoški pogledi koji imaju trajnu vrijednost i značajno mjesto u istoriji pedagoške misli. U predgovoru *Obrazovanju govornika* Pejčinović (1985: 16) izlaže brojne pedagoške kvalitete Kvintilijanovog učenja: insistiranje na potrebi ukazivanja dobrog primjera u roditeljskom domu i u školi; traženje poštovanja vaspitanikove ličnosti; zahtijevanje strogih moralnih i intelektualnih kvaliteta dojkinja, pedagoga i drugih lica koja dolaze u dodir sa djecom; osudu tjelesne kazne kao neefikasnog i ponižavajućeg vaspitnog sredstva; uvođenje takmičenja, pohvala i drugih humanijih oblika za podsticanje učeničke aktivnosti; zapažanje uloge igre i odmora u nastavi i vaspitanju; prilagođavanje nastave mentalnom uzrastu **učenika**; provjeravanje i uočavanje individualnih karakteristika temperamenta i intelektualnih sposobnosti svakog pojedinog učenika; izbor najspособnijih učitelja za početnu nastavu; postavljanje strogih zahtjeva u pogledu moralnog lika i stručnih kvalifikacija učitelja itd. Budući da su u početnoj nastavi potrebni najbolji i najspremniji učitelji, Kvintilijan (1985: 128) podsjeća da učitelj treba da se jednako odlikuje i svojim govorničkim sposobnostima i moralnim kvalitetima kako bi mogao istovremeno učiti svoje učenike kako će

¹¹ Kvintilijanovo djelo *Obrazovanje govornika* pojavljuje se prvi put oko 95. godine, dok je spis pronađen 1416. godine u manastiru Sent Galen u Švajcarskoj i prvi put štampan 1470. godine. Iako nije ocijenjeno kao originalan prilog retorici, ovo djelo „sadrži kritički prikaz celokupnog retoričkog iskustva i smatra se najznačajnijim dokumentom rimske književne klasike, a sadrži pregled ne samo rimske nego i celokupne grčke literature“ (Tadić, 1995: 155).

¹² Citati iz knjige *Obrazovanje govornika* navode se prema prevodu Petra Pejčinovića: Kvintilijan, *Obrazovanje govornika*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1985. Ovo djelo strukturirano je u dvanaest knjiga. Prva govori o elementarnom obrazovanju (iz gramatike, muzike i geometrije) koje prethodi dužnostima učitelja retorike, druga o osnovama govorničkog obrazovanja i pitanjima koja su u vezi sa prirodom same retorike. Sljedećih pet knjiga posvećeno je invenciji (u koju autor ubraja i raspored građe), dok u četiri naredne knjige piše o govorničkom izražavanju (stilu), pamćenju i izlaganju. U dvanaestoj knjizi Kvintilijan daje sliku idealnog govornika, raspravlja o njegovom karakteru i principima kojih se treba pridržavati u praktičnoj djelatnosti.

govoriti i kako će se ponašati. Nezavisno od broja učenika/slušalaca, učitelj, prema Kvintilijanu, svakom pojedinom učeniku treba da posveti posebnu pažnju. „Glas učiteljev nije kao ručak na kojem se manje dobiva što je veći broj uzvanica. On je kao sunce koje prosipa na sve podjednako istu količinu svjetla i topline“ (isto, 55).

U predgovoru knjizi *Obrazovanje govornika* Kvintilijan ističe da je njegov cilj da odgoji idealnog govornika, „a prvi i bitni uslov za to je da on mora biti pošten i čestit čovjek. Zato mi od njega ne tražimo samo izuzetne govorničke sposobnosti nego i sve odlike dobra karaktera“ (1985: 41). Savršen govornik, dakle, mora biti dobar i mudar čovjek, on treba da ovlada naukom i govorničkom vještinom koja se može postići samo neumornim radom, istrajnim učenjem, raznovrsnim vježbama, čestim probama, udublјivanjem u predmet i osobitom prisutnošću duha (isto, 154).

Određujući retoriku kao umjetnost, Kvintilijan (isto, 156) izlaže podjelu retorike na tri dijela: umjetnost uopšte, umjetnik i umjetničko djelo. Umjetnost se mora učiti putem nastave, čiji je glavni cilj naučiti dobro govoriti. Umjetnik je govornik čiji je glavni zadatak da dobro govori, dok je umjetničko djelo proizvod umjetnikovog stvaralašta, a to je dobar govor. Smatrajući da je za oblikovanje *savršenog* govornika značajna i prirodna nadarenost i teorijska nastava, Kvintilijan ukazuje da se savršen govornik postaje saradnjom oba elementa (isto, 176). Razvijanje i usavršavanje prirodne sposobnosti vježbanjem i praksom, marljivost i svakodnevno razmišljanje u procesu usvajanja gradiva doprinosi boljem pamćenju napisanog ili pročitano, „jer se ništa ne može toliko vježbom pojačati i zanemarivanjem oslabiti kao pamćenje“ (isto, 449).

Na pitanje šta je retorika, Kvintilijan odgovara da se ona definiše na različite načine, pri čemu se neslaganja uglavnom odnose u pogledu suštine samog predmeta ili oko značenja riječi kojima je opisana definicija (isto, 156). Najvažnija razlika sastoji se u tome što neki misle da dobar govornik može biti i onaj koji nije čestit i valjan čovjek, dok drugi, čije mišljenje dijeli Kvintilijan, naziv *govornik* i umjetnost o kojoj govore zadržavaju samo za one koji su dobri i čestiti. Retorika se, po Kvintilijanu, najčešće definiše kao *snaga/sposobnost ubjeđivanja slušalaca govornom riječju*, dok kao predmet retorike određuje „sve ono što može biti sadržaj govora“ (isto, 180).

Kvintilijan definiše retoriku kao *nauku o dobrom izražavanju*, koja uključuje sva dobra svojstva govorništva, kao i ukupan moralni govornikov lik, jer nijedan čovjek ne može dobro govoriti ako sam nije dobar. U skladu s tim zaključuje da je cilj i krajnja svrha retorike, kao *nauke o dobrom izražavanju, dobro govoriti* (1985: 163–164), dok je cilj govorništva uvjeravanje *da se lijepo uobličii izgovorena riječ i da se njome postigne određeni efekat*. Za postizanje toga cilja potrebno je znati iznaći dokaze i sistematski ih izložiti, pronaći

adekvatne riječi i umjetnički ih poređati. Govor mora proizvesti trostruki efekat: on mora osvajati/poučavati, ubjeđivati i pokretati osjećanja i zabavljati slušaocce, smatra Kvintilijan,¹³ navodeći da se snaga ubjeđivanja zasniva na „sposobnosti dokazivanja, koja je nekad uvjerljivija i od samih dokaza“ (isto, 481). Za poučavanje se traži oštroumnost, za zabavljanje i pridobijanje slušalaca blagost, za pokretanje emocija snaga (isto, 538).

U dvanaestom poglavlju druge knjige *Obrazovanje govornika*, Kvintilijan (1985: 149–151) obrazlaže razliku između govornika bez teorijskog obrazovanja i obrazovanih govornika. Dok se nekad čini da *nestručnjaci* imaju bogatiji rječnik, jer govore neselektivno uz nekontrolisanu gestikulaciju, obrazovani govornici se pridržavaju *izbora i mjere* tako da u toku držanja govora prilagođavaju svoje pokrete svakoj vrsti govora i daju izgled smirenog i staloženog čovjeka. Izvjesno je da usklađenost verbalne i neverbalne komunikacije, kao i *slikovito predstavljanje stvari* u pisanju i govoru podstiče čitaocce i slušaocce na veću pažnju i impresivnije stvaranje slika. Budući da ljepotu stila¹⁴ kviri gomilanje nepotrebnih riječi i misli istog značenja, svaku riječ koja ne unapređuje misao treba smatrati pogrešnom. Beskorisno traženje riječi ne doprinosi ljepoti stila, jer stil nije stvar razmetanja, smatra Kvintilijan (1985).

Navodeći predmete koji su potrebni za obrazovanje govornika (gramatika, muzika, geometrija), Kvintilijan dijeli Ciceronovo mišljenje da oni ne odgajaju govornika onakvog kakav on u stvarnosti postoji ili kakav je postojao, nego da su oni u svojoj duši stvorili sliku jednog idealnog govornika koji je u svakom pogledu neporočan i savršen (isto, 104). Kvintilijanovi savjeti govornicima uključuju izučavanje filozofije koju naziva znanjem ljudskih i božanskih stvari i koja, po njegovom mišljenju, treba da čini integralni dio obrazovanja *rimskog mudraca*, pametnog, slobodnog i praktičnog čovjeka. Na kraju knjige Kvintilijan piše da je mislio da pravilima o obrazovanju govornika može doprinijeti unapređenju teorije govorništva, potom zaključuje: „Ako poznavanje ovih pravila i ne donese veliku praktičnu korist mladim učenicima, razviće kod njih u najmanju ruku ono što ja više cijenim – volju da rade pošteno“ (1985: 549).

¹³ Ovdje je, na primjeru efekata koje proizvodi govor, evidentan Ciceronov uticaj, koji je za Kvintilijana bio stilski ideal. Kao i Ciceron, Kvintilijan podrazumijeva razliku između retorike kao teorije/nauke i besjedništva, kao govorničke prakse. Pored Cicerona i brojnih latinskih autora, na Kvintilijana su najviše uticali Aristotel i stoičari, kao i grčki teoretičari koji su živjeli u Rimu.

¹⁴ Kao tri odlike jezičkog izlaganja Kvintilijan (1985: 69) izdvaja: *pravilnost*, *jasnoću* i *ljepotu*. Dok se *pravilnost* ogleda u gramatičkoj i pravopisnoj ispravnosti jezika, *jasnoća* podrazumijeva izbjegavanje upotrebe barbarizama, arhaizama i solecizama. Jasnoća misli je jedan od osnovnih zahtjeva u izražavanju, bilo da je riječ o usmenom (govornom) ili pisanom (književnom) stilu. Iako smatra da nije dovoljno samo pravilno i jasno pisati i govoriti, to je neophodan zahtjev, jer je za Kvintilijana „isto dobro pisati i dobro govoriti“ (1985: 51).

Umjesto zaključka: uloga retorike u savremenom društvu i obrazovanju

Samo čestit i valjan čovjek može biti govornik
M. F. Kvintilijan: *Obrazovanje govornika*

Ključna pitanja teorije i vještine besjedništva koja su razmatrali grčki i rimski mislioci klasične retorike¹⁵ svjedoče o njihovoj aktuelnosti i otvorenosti za nova preispitivanja u kontekstu razvojnih procesa u savremenom društvu i obrazovanju. Pored uputstava o dobrom, prikladnom i lijepom govoru koje je ostavila klasična retorika, moderna retorika sadrži brižljivo formulisana uputstva, na primjer o tehnici disanja i njegovanju glasa (vježbe rezonance, boje zvuka, modulacije i slično), kao i brojna praktična pitanja vođenja dijaloga, diskusije i debate, oblikovanje pitanja i odgovora (Tadić, 1995: 13–14). Budući da je retoričko obrazovanje sastavni dio ukupnog čovjekovog obrazovanja, izvjesno je da se rad na samoobrazovanju, ličnom i profesionalnom razvoju i osposobljavanje za primjenu savremenih tehnologija uglavnom podrazumijeva. Proces obrazovanja kao oblik ljudskog zajedništva istovremeno je i proces komunikacije, koju je neophodno kritički reflektovati i preispitivati mogućnosti daljih poboljšanja.

Jezičko oblikovanje svijeta¹⁶ i života trajno svjedoči da je upravo riječ izvor moći i/ili nemoći čovjekove, kao što je skladan razvoj duhovnih i fizičkih snaga ličnosti, kao i osposobljavanje ličnosti za život u zajednici primarni cilj obrazovanja i optimalni put razvoja društva i pojedinca. Ukazujući na moć izgovorene riječi, Sigmund Frojd (Sigmund Freud, 1856–1939) u svom djelu *Uvod u psihoanalizu* (1961) upozoravajuće podsjeća da riječima može jedan čovjek drugoga usrećiti ili ga otjerati u očajanje, „rečima predaje učitelj svoje znanje učenicima, rečima zanosi govornik slušaoc i određuje njihove sudove i odluke. Reči izazivaju afekte i one su opšte sredstvo da ljudi utiču jedan na drugog“ (1961: 5). U knjizi *Šopenhauer kao vaspitač* Fridrih Niče (Friedrich Nietzsche, 1844–1900) govori o nezamjenljivoj ulozi vaspitača i učitelja na čovjekovom putu prema

¹⁵ Iako su retorička teorija i praksa međusobno povezane, nesporna je razlika između pravila i uputstava o dobrom i lijepom govoru, i samog čina besjedništva, odnosno govorničke prakse u kojoj se ta pravila i uputstva primjenjuju. Na porast i/ili opadanje interesa za retoriku uglavnom su uticale istorijske okolnosti. Porast interesa za retoričkim obrazovanjem u savremenom svijetu ispostavlja poznavanje jezičkih i komunikacijskih normi i kompetencija, bilo da je riječ o poboljšanju kvaliteta nastave i učenja, ili o poboljšanju kvaliteta života u cjelini.

¹⁶ U kontekstu razmatranja *univerzalnog aspekta hermeneutike* Gadamer (Hans Georg Gadamer, 1900–2002) određuje jezik kao sredinu „u kojoj se spajaju Ja i svijet, ili, još bolje: u kojoj se Ja i svijet prikazuju u njihovoj izvornoj supripadnosti“ (1978: 511). Gadamer definiše razgovor kao proces *sporazumijevanja*, dok retoriku razumije kao uvjeravanje pomoću izazivanja afekata (isto, 419, 592).

sebi i prema drugima. Konstatujući da su govorništvo i pisanje umijeća koja se ne mogu steći bez brižljivog poučavanja i najbrižljivijeg učenja, Niče ukazuje na značaj i težinu zadatka obrazovnih ustanova svoga vremena koje bi trebalo da vaspitavaju čovjeka da bude čovjek (1987: 13). Obrazovanje kao jedan od oblika ljudske prakse istovremeno je i proces samoobrazovanja, bilo da je riječ o procesu obrazovanja koje se stiče u školi ili o procesu učenja koje traje tokom cijelog života. U tom smislu neophodno je ukazati na značaj etičke odgovornosti nastavnika na svim nivoima obrazovnog sistema, budući da jedinstvo učenja i poučavanja i saradnja mišljenja u nastavi pretpostavlja kontinuirano angažovanje i odgovorno djelovanje svih učesnika u nastavnom procesu. Govoreći o dužnostima učenika, Kvintilijan ih *opominje* da u svojim učiteljima gledaju ne samo svoje tjelesne nego i duhovne roditelje, budući da se učenje i podučavanje prožimaju i da jedno bez drugoga nije dovoljno. „Kao što čovjekovu rođenju doprinose oba roditelja i kao što će se uzalud posijati sjeme ako ga ranije dobro izdrjana brazda ne odnjeguje, tako i govorništvo može samo uspijevati u skladnoj suradnji onoga koji uči i onoga koji podučava“ (Kvintilijan, 1985: 145).

Da se proces poučavanja i učenja ne bi redukovao na puko *prenošenje znanja* i mehaničku reprodukciju *gotovih znanja*, neophodno je misaono aktiviranje učenika i njihovo aktivno učešće u konstrukciji sopstvenog znanja. Poučavanje kao profesija samo je uslov za rad u nastavi,¹⁷ a samim tim i jedinstvena prilika da se individualno i profesionalno samosaznanje oplemeni, obogati i unaprijedi razmjenom iskustava i saradnjom svih učesnika obrazovne djelatnosti.

„Na pitanje šta nastavu čini dobrom – programski sadržaji nastavnog predmeta ili nastavnik, odnosno da li buđenje interesovanja učenika za rad na času zavisi od sadržaja ili od nastavnikovog pristupa, načina izlaganja i organizovanja nastavnog rada – metodika ne nudi eksplicitan i jednoznačan odgovor, ali implicite upućuje na njega. Jednostrano je shvatanje po kojemu sadržaj, nezavisno od načina na koji se saopštava, presudno utiče na aktivnost učenika na samom času“ (Gvozdenović, 2011: 17).

Osnovno pitanje nastave neće, dakle, biti samo ono o čemu će se govoriti, nego i kako će se govoriti. Izlažući nastavne sadržaje, nastavnik istovremeno svjedoči o svom odnosu prema gradivu i prema samim učenicima, primjenjujući adekvatne nastavne metode i metodске postupke, kako bi svoje znanje učinio podsticajnim za

¹⁷ Rad u nastavi zahtijeva kontinuiranu posvećenost nastavnika, neprekidnu budnost, koncentraciju, samodisciplinu, strpljenje, odgovornost i preispitivanje sopstvene nastavne prakse. Od posebnog je značaja međusobno razumijevanje i uvažavanje, osjećaj za potrebe Drugog i jasno diferenciranje uloga, prava i dužnosti, autonomije i odgovornosti, bilo da je riječ o nastavniku/profesoru ili o učenicima/studentima (Gvozdenović, 2019b: 97–98).

razvoj mišljenja učenika. Da li će realizacija nastavnog gradiva naići na pozitivne reakcije učenika, ili će rezultirati njihovom nezainteresovanošću, u velikoj mjeri zavisi od načina izlaganja nastavnika, vještine usmeravanja razgovora i ukupne organizacije nastavnog procesa.¹⁸ Nesporno je da svakodnevno nastavno i ukupno životno iskustvo svjedoči da afirmisanje retoričke teorije i prakse sve više postaje potreba našeg vremena, bilo da je riječ o etičkom značenju govorništva, ili o razvijanju vještina vođenja razgovora, dijaloga, diskusije i brojnih drugih oblika međuljudske komunikacije, kako verbalne, tako i neverbalne. Otvorenim ostaje odgovor na pitanje: šta govor čini dobrim, da li su važniji moralni kvaliteti govornika ili njegove govorničke vještine i sposobnosti i/ili valjanost argumenata i ljepota samog govora? Jedan od mogućih odgovora iz podteksta ovog naslova koji govori u prilog moralnih kvaliteta govornika jeste Kvintilijanov, iako je u istoj mjeri relevantan zahtjev da se dobro i lijepo govori, da se govorom pouči, pokrene, uvjeri i valjanim dokazima pridobije pažnja i povjerenje onih kojima se govori (slušalaca) i/ili sagovornika sa kojim/a se razgovara.

Literatura

1. Aristotel (2003). *Nikomahova etika*. (R. Šalabalić, prev.). Sremski Karlovci; Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
2. Aristotel (1975). *Politika*. (Lj. Stanojević–Crepajac, prev.). Beograd: BIGZ.
3. Aristotel (2008). *Retorika*. (M. Višić, prev.). Podgorica: Unireks.
4. Aristotel (2002). *O pesničkoj umetnosti*. (M. N. Đurić, prev.). Beograd: Dereta.
5. Ciceron, M. T. (1941). Izbor iz retoričkih i filozofskih djela. (Z. Zmajlović, prev.). Zagreb: Nakladno odjeljenje Hrvatske državne tiskarne.
6. Ciceron, M. T. (1998). *Beseda za Milona*. (V. Nedeljković, prev.). Sremski Karlovci; Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
7. Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. (D. Dimitrijević, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Frojd, S. (1961). *Uvod u psihoanalizu*. (B. Lorenc, prev.). Beograd: Kosmos.
9. Gadamer, H. G. (1978). *Istina i metoda*. (S. Novakov, prev.). Sarajevo: Veselin Masleša.
10. Gvozdrenović, S. (2005). *Filosofija, obrazovanje, nastava*. Podgorica: ZUNS.
11. Gvozdrenović, S. (2011). *Metodika nastave filozofije*. (Drugo izdanje). Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

¹⁸ Šire o ovoj temi: S. Gvozdrenović, *Metodika nastave filozofije* (2011: 11–18).

12. Gvozdenović, S. (2019a). *Ogledi iz filosofije obrazovanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.
13. Gvozdenović, S. (2019b). *Život i smisao*. Nikšić: Filozofski fakultet.
14. Jeger, V. (1991). *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*. (O. Kostrešević, D. Gojković, prev.). Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
15. Kvintilijan, M. F. (1985). *Obrazovanje govornika*. (P. Pejčinović, prev.). Sarajevo: Veselin Masleša.
16. Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. (S. Muhamedagić, prev.). Zagreb: Jesenski i Turk.
17. Niče, F. (1987). *Šopenhauer kao vaspitač*. (D. Perović, prev.). Beograd: Grafos.
18. Platon (1977). *O jeziku i saznanju*. (K. Maricki–Gađanski, I. Gađanski, prev.). Beograd: Rad.
19. Platon (2005). *Država*. (A. Vilhar, B. Pavlović, prev.). Beograd: Dereta.
20. Platon (2004). *Zakoni*. (A. Vilhar, prev.). Beograd: Dereta.
21. Šušnjić, Đ. (1997). *Dijalog i tolerancija: iskustvo razlike*, Beograd: Čigoja štampa.
22. Tadić, Lj. (1995). *Retorika: uvod u veštinu besedništva*. Beograd: Filip Višnjić, Institut za filozofiju i društvenu teoriju.

RHETORIC AND EDUCATION

Abstract

Just as the rhetorical experience (speech) is an integral part of everyday human experience and the experience of the human community, in a similar way, rhetorical education is an integral part of the overall human education. This is evidenced by the historical review of different theoretical approaches to rhetorical phenomena, which reveal a kind of overlap between the pursuit of education and the development of rhetorical skills and abilities. In this sense, the main goal of this paper is to use the method of theoretical analysis of relevant literature to point out the importance of a renewed review of the topicality of rhetorical theory and practice in the context of development processes in contemporary society and education. The key questions of the theory and skill of rhetoric that were considered by Greek and Roman thinkers of classical rhetoric testify that the word is a source of man's power and/or powerlessness, that speech is an irreplaceable expression of human spirituality, strength, and weakness, that communication in education (and teaching) must be critically reflected and review the possibilities of further improvements. Affirming rhetorical theory and practice is becoming more and more the need of our time, whether it is about the ethical meaning of public speaking, or about developing the skills of conducting conversation, dialogue, discussion, and numerous other forms of communication.

Key words: *rhetoric, oratory, talk, man, education, society.*

Aleksandra JOKSIMOVIĆ¹

UMJETNIČKO OBRAZOVANJE – PLATFORMA ZA PRAVEDNIJE DRUŠTVO I JEDNAKE ŠANSE

Rezime

U radu istražujemo potencijal umjetnosti za postizanje socijalne pravde kroz sistem obrazovanja. Nakon definisanja socijalne pravde u kontekstu savremenog društva, prikazujemo dvostruku ulogu škole – kao čuvara tradicionalnog, postojećeg poretka u društvu, ili generatora još dubljih razlika među ljudima, ali i kao potencijalnog nosioca promjena na planu socio-ekonomskih razlika u društvu. Teoretičari i praktičari, čije rezultate istraživanja prikazujemo, a koji se bave funkcijom umjetnosti u školi i koristima koje djeca imaju od bavljenja umjetničkim sadržajima, ukazuju na to da umjetnost, pored ostalih dobrobiti koje pruža mladima, ima značajnu ulogu u ukazivanju na nejednakosti među ljudima, na buđenje društvenog aktivizma i na opremanje mladih sposobnostima koje su neophodne u borbi za promjene i pravičnije društvo. Kroz razvijanje mašte, kritičkog pogleda na svijet, ali i saznavanja o drugim ljudima i narodima putem umjetničkih djela, kao i korišćenjem subverzivnosti umjetnosti i aktivizma umjetnika, djeca i mladi imaju mogućnost da razumiju socijalnu nepravdu i promijene sopstvenu poziciju u budućnosti.

Ključne riječi: *umjetnost, umjetničko obrazovanje, socijalna pravda, kritička pedagogija, umjetnost za socijalnu pravdu.*

¹ Dr Aleksandra Joksimović, redovni profesor, Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Uvod

Socijalna pravda podrazumijeva težnju ka tome da svaki pojedinac ima pravo na jednake društvene, političke i ekonomske izglede i mogućnosti. Usmjeren je na pravičnu raspodjelu osnovnih dobara i usluga neophodnih za razvoj svake osobe u društvu, i zaštitu pojedinca od eksploatacije. U osnovi koncepta socijalne pravde, prema Rolsu (Rawls, 1971) stoji pet principa.

Prvi je princip **pristupa resursima** (na primjer, nemaju svi jednaku šansu da se obrazuju, što se često prenosi s generacije na generaciju u okviru određene porodice).

Sljedeći je princip **pravičnosti**, odnosno pružanje svakom pojedincu specifične podrške kakva mu je potrebna. Pravičnost razlikujemo od jednakosti, koja podrazumijeva pružanje podrške svima na isti način, bez obzira na različitost potreba (na primjer, u određenim situacijama, osobe s invaliditetom se ne mogu tretirati kao i svi ostali ljudi).

Treći je princip **participacije**, koji biva narušen u situaciji u kojoj se ljudi osjećaju kao da nemaju pravo da biraju ili učestvuju u planiranju i realizaciji aktivnosti i odluka koje ih se tiču (na primjer, kada pripadnici vlasti donesu neku odluku, bez izjašnjavanja građana).

Slijedi princip **diverziteta**, to jest uvažavanje različitosti među ljudima, po pitanju pola, kulture, uzrasta i slično.

Kao peti princip ističe se poštovanje **ljudskih prava**, koja su neodvojiva od koncepta socijalne pravde.

Ukoliko se društva rukovode pomenutim principima i počivaju na njima, postoji šansa da će se podići pravičnost u društvu; da će svima biti pružena mogućnost da se obrazuju, da će se građani osjećati sigurno i zaštićeno; da će biti osigurana ljudska prava i zaštita ljudi od diskriminacije, kao i da će zdravstvene usluge biti dostupne građanima bez obzira na njihov socijalni i ekonomski status.

Ova težnja stoji nasuprot **nepravdi**, koja podrazumijeva nejednaku raspodjelu resursa među zajednicom i neravnomjernu raspodjelu mogućnosti, nagrada i šansi za poboljšanje kvaliteta života. Najistaknutije karakteristike kroz koje se društvena nejednakost može posmatrati i mjeriti jesu obrazovanje, prihod, bogatstvo i zdravstvena zaštita. Uskraćivanje društvenih resursa može postojati zbog nečije starosti, pola, rase, invaliditeta, religije, a posebno je izraženo u ekonomski siromašnim sredinama. Na to nam ukazuju brojni izveštaji svjetskih i lokalnih organizacija koje prate dostupnost obrazovanja djeci iz siromašnih sredina (Popović, Terzić Šupić i Simić, 2017; UNICEF 2018; Roma Education Fund, 2018, UNESCO, 2016). Ovakav trend, kroz decenije dovodi do društvene nestabilnosti i dubokog jaza među ljudima, jer bogati teže da steknu više resursa,

zadrže ih i monopolizuju tržište. Kao rezultat toga, bogati postaju sve bogatiji, a siromašni sve siromašniji.

Obrazovanje/školovanje je jedna od djelatnosti u društvu za koju se kaže da ima potencijal da bude generator pomenutih nejednakosti u društvu i da ih sve više produbljuje, ali može biti i, često jedina, šansa da se, na individualnom planu, situacija preokrene.

Škola – pokretač društvenih promjena

Nepravda i nejednakost su duboko ukorijenjene u nepravednoj praksi obrazovnog sektora (Ball, 2010). Istraživanja (Boliver, 2011; Mutch, 2013; Ball, 2019; Kearney & Levine, 2016) ukazuju na to da djeca iz imućnih porodica najčešće dobijaju kvalitetno obrazovanje u vrhunskim institucijama i dobijaju bolji posao zbog izvanrednog akademskog uspjeha. Obično se bave tercijarnom i kvartarnom industrijom kao što su finansije, istraživanje i razvoj, i drugi profesionalni sektori s većim prihodima. S druge strane, siromašna djeca teško mogu da pristupe školama (UNICEF 2018; Roma Education Fund, 2018, UNESCO, 2016), pa čak i ostaju nepismena. Oni najčešće zarađuju vrlo malo kao radnici, a njihova zarada ne može da obezbijedi kvalitetan život i tako ostaju ostaju u začaranom krugu koji utiče na sljedeće generacije.

Djeca s diplomama boljih škola su uvijek konkurentnija na tržištu rada i imaju više mogućnosti za dobro plaćene poslove. Diplomci srednjih škola koje se više uvažavaju i imaju bolji ugled, mogu zarađivati i do 400 dolara više na nedjeljnom nivou od onih koji su završili lošije srednje škole. Prihod ima direktan uticaj na nečiji kvalitet života, pa čak i na njihove nasljednike. Nedavna istraživanja u SAD potvrdila su da će u porodici sa niskim primanjima, djeca imati lošija obrazovna postignuća: svijest o značajnim razlikama u visini prihoda mogla bi da navedu mlade da shvate da ulaganje u sopstveno obrazovanje donosi veće zarade (Kearney & Levine, 2016).

Paradoksalno, iako se savremeno institucionalno obrazovanje smatra jednim od glavnih faktora održanja postojećeg stanja, ono se, s druge strane, smatra ključnim i u reagovanju i suprotstavljanju nepravdi u društvu, kao i stvaranju uslova za toleranciju, jednakost i participaciju koji vode ka stvaranju sigurnijeg, mirnijeg i kohezivnijeg društva. Kada govorimo o socijalnoj pravdi u školama, mislimo na pokušaje da se isprave načini na koje školovanje/obrazovanje jača i reprodukuje nejednakost. Lošiji socio-ekonomski položaj porodica iz kojih djeca dolaze povezan je s njihovim slabijim akademskim postignućima, posebno iz matematike i maternjeg jezika, nižim stepenom kvalifikacija i rijetkim angažovanjem učenika u radu škole i vannastavnim aktivnostima. Stvaranje pravičnih

uslova i ishoda za učenike jedan je od najvećih izazova s kojima se suočava školstvo.

Ulaganje u obrazovanje, kao i jačanje pravednosti u obrazovanju, često se uzima kao važna mjera za smanjenje buduće ekonomske nejednakosti. Obrazovanje postaje jako važno u kontekstu rastuće ekonomske nejednakosti, kako u primanjima najbogatijeg i najsiromašnijeg dijela stanovništva unutar jednog društva, tako i u bogatstvima razvijenih i nerazvijenih zemalja. Smatra se da će obrazovanje i ulaganje u obrazovanje s naglaskom na jačanje inkluzivnosti i pravednosti, doprinijeti kohezivnijem, ravnopravnijem i ekonomski razvijenijem društvu.

Težnja ka socijalnoj pravdi je neizbježna u modernom, civilizovanom svijetu. Nažalost, sveprisutna diskriminacija se transformiše u pristrasna ponašanja i promovise osjećaj nejednakosti i nepravde u društvu i svijetu. Postoji suštinska potreba da se obrazovni sistemi unaprijede u većoj mjeri. Ovo moraju identifikovati i reagovati državni organi kako bi se po svaku cijenu obezbijedio fer i pravedan tretman za svakog učenika (Boliver, 2011). Nastavnici moraju promovisati jednakost u ophođenju prema svojim učenicima i procjenjivati sposobnosti svih učenika na osnovu njihovih zasluga, umjesto da daju prednost učenicima iz bogatih porodica, a zanemaruju one iz siromašnih.

Pri tom, moramo imati u vidu da obrazovanje nije sistem za sebe, već podsistem izveden iz društvenog sistema, te da se navedeni problemi ne mogu riješiti samo u okviru obrazovnog sistema, nego na planu društva. Kao što smo ranije naveli – škole su odraz društva ali imaju i ulogu u transformisanju okvira u kojem zajednica živi. Kroz formalne i neformalne procedure, školsku klimu, način komunikacije, škole promovisu način razmišljanja i djelovanja, modele socijalizacije, oblike saznavanja i vrijednosti.

Na najsveobuhvatniji način, u savremenoj pedagoškoj teoriji i praksi, problemom socijalne pravde u obrazovanju bavila se pedagogija socijalne pravde, proizašla iz bogatog i složenog skupa aktivističkih pokreta i pokreta za podizanje svijesti, kao što su pokret za građanska prava i feminizam, kao i pedagoških koncepata kao što je multikulturalno obrazovanje, koje zajedno naglašavaju pozitivan etnički identitet, društvenu akciju i posvećenost rješavanju nejednakosti i nepravde. Pedagogija socijalne pravde se takođe nadograđuje na kritičku pedagogiju Paula Freirea, koji je obrazovanje vidio kao praksu slobode. Freire se zalagao za dijaloški pristup u kojem potlačeni ljudi shvataju da je njihova situacija rezultat dinamike moćnih društvenih interesa, a ne prirodnog poretka, te da se stoga može transformisati. Freire je tvrdio da bi obrazovanje trebalo da bude usredsređeno na iskustva, osobenosti i predznanja koja učenici donose u školu, a ne na unaprijed utvrđeno znanje i standarde koje zahtijevaju donosioci odluka, što je povezano sa „iskustvenim obrazovanjem“ koje je teorijski ali i u praksi razradio Džon Djui.

Participaciju, koju autori pominju kao ključnu u pedagogiji socijalne pravde, Hart (Hart, 1992: 5) definiše kao „proces deljenja odgovornosti kroz učešće u donošenju odluka koje utiču na život građana i zajednica. Kroz građansku participaciju gradi se demokratija, a stepen demokratičnosti društva može se meriti stepenom uključenosti građana u procese donošenja odluka. Participacija je osnovno građansko pravo“.

Predočavanjem dimenzije realne moći u konceptu participacije, autori prenose temu na nov, viši nivo. Smatraju da škola treba da obezbijedi učenicima punu uključenost ne samo na nastavnim časovima već i u proces planiranja sadržaja, strukture učenja i aktivnosti. Time se paradigma škole iz korijenja mijenja. Od institucije koja obrazuje i enkulturiše (ili inkulturiše) učenike, škola postaje socio-kulturni kontekst koji priprema učenike za samoobrazovanje i učešće u društvenom – građanskom, političkom i kulturnom životu. Omogućujući visoku participaciju učenika, osim znanja, ona razvija odgovornost, kapacitet za djelovanje (agensnost), autonomiju, osjećaj pripadnosti grupi, zajednici i društvu i druge važne socijalne kvalitete kod svakog učenika; takva škola čini ideal aktivne škole (Ivić i dr., 2001).

Škole kroz pravila ponašanja, organizaciju učionice, formalne i neformalne pedagoške procedure, očekivanja nastavnika, načine ocjenjivanja i fizičko okruženje za učenje promovišu određene načine komunikacije i djelovanja, druženja, znanja, jezika, prakse i vrijednosti (McLaren 2009: 75, 80). Implementacija ovih, pisanih i nepisanih, normi, i narativ koji ih predstavlja kao prirodne i superiorne, služi da „uvede učenike u konsenzus, socijalizujući ih da podrže interese vladajuće elite, čak i kada su takve akcije jasno u suprotnosti s klasnim ili etničkim poreklom učenika“ (Darder, Baltodano i Torres 2009: 6). „Učenici iz dominantne kulture nasleđuju značajno drugačiji kulturni kapital od učenika koji su u ekonomski nepovoljnom položaju, a škole generalno cene i nagrađuju one koji pokazuju taj dominantni kulturni kapital (koji takođe obično pokazuje nastavnik).“ (Bell i Griffin 2007: 81) Isto tako, škole sistematski devalviraju kulturni kapital učenika koji zauzimaju podređene položaje u odjeljenju.

Za Freirea, sposobnost škola da ispune svoj puni potencijal pogona transformacije, a ne ugnjetavanja, leži u prirodi odnosa učenik – nastavnik. Freire je predložio „model obrazovanja koji postavlja probleme“, za koji je vidio da se suprotstavlja tradicionalno korišćenom „bankarskom modelu obrazovanja“. U bankarskom modelu, učenici postaju „kontejneri“ koje „nastavnik popunjava, a obrazovanje na taj način postaje čin deponovanja u kojem „učenici strpljivo primaju, pamte i ponavljaju“. Kao rezultat ovog bankarskog procesa nastaju učenici s nedostatkom kreativnosti, transformacije i znanja. Nastavnik monopolizuje procese podučavanja, znanja, razmišljanja, razgovora, biranja i djelovanja. Imaju apsolutni autoritet, preuzimajući ulogu subjekta procesa učenja, i

odvođenje učenika na ulogu pukih objekata. Iako učenici dobijaju informacije, nedostaje im znanje jer se ono pojavljuje kroz istraživanja, konstruisanje, interakciju, radoznalost, traganje... (Freire, 2009: 52–53). Svojim naglaskom na praksi i primjeni kritičke svijesti u obrazovanju, Freire ističe potrebu da metode koje se koriste u ime emancipatorskog učenja odgovaraju konačnom cilju. Nastavnici se ne mogu nadati da će pomoći učenicima da steknu alate koji su im potrebni da transformišu sopstvenu stvarnost, koristeći metode koje odražavaju i jačaju opresivne sile koje strukturiraju njihove živote. On smatra da načini na koje odvija proces skladištenja informacija, a koji je osnova bankarskog koncepta obrazovanja, sprečava učenike da razviju vještine i kvalitete koji doprinose kritičkoj društvenoj svijesti.

Da bi se izbjeglo održavanje iskustva obrazovanja kao dehumanizirajućeg procesa, edukatori moraju pomoći učenicima da razviju i okvir i vještine koje će im trebati da se suoče s represivnim strukturama i transformišu ih dok se sa njima susreću u svojim svakodnevnim iskustvima. Pored kritičke svijesti, učenici takođe moraju da nauče da razmišljaju kreativno i da zamišljaju kako bi njihova stvarnost mogla biti drugačija. „Da bi [preduzeli akciju] autentično [učenici] moraju da percipiraju svoje stanje ne kao sudbinsko i nepromenljivo, već samo kao ograničavajuće i stoga izazovno“ (Freire 2009: 59). Podjednako važno, učenici moraju biti u stanju da razumiju kako su naizgled izolovani događaji povezani i kako su teorijske rasprave o dinamici moći prisutne u njihovim životima. „Oni moraju da shvate izazov kao međusobno vezan za druge probleme unutar ukupnog konteksta, a ne kao teorijsko pitanje (Freire 2009: 57)“.

Umjetnost – kroz aktivizam ka socijalnoj pravdi

(Kako je umjetnost povezana sa socijalnom pravdom?)

Veliki broj autora koji je istraživao umjetničko obrazovanje (Ajzner, 2004; Grin, 2000; Carroll, 2006), naglašavao je i oslanjao se na snagu umjetnosti na polju lične i društvene promjene. Iako je u tradicionalnim društvima umjetnost služila da učvrsti i kodifikuje socijalni poredak, prije svega putem rituala (Anderson & Millbrandt, 2005), u savremenim demokratskim društvima ona nema funkciju samo da zadrži društveni poredak i tradiciju i opiše svijet, već i da istraži pitanja socijalne pravde, identiteta, slobode. Umjetnost sama, naravno, ne može da promijeni svijet, ali daje glas i oblik ličnim i kolektivnim potrebama koje motivišu i pokreću društvene pokrete i inicijative.

Aktivizam možemo definisati kao doktrinu ili praksu koja naglašava direktnu energičnu akciju za jednu stranu nekog kontroverznog pitanja ili protiv jedne strane nekog kontroverznog pitanja (Merriam-Webster's Online Dictionary, 2010), a umjetnost ima ulogu u komuniciranju/prenošenju problema i ideala

pokreta izvan aktivističke grupe. Uz to, ona javnosti daje emotivni ton i vrstu estetskog uživanja u pitanjima kojima se aktivistička grupa bavi, što te probleme čini prijemčivijim ljudima. Kroz muziku, pozorište ili likovnu umjetnost, koja se često koristi da kreira vizuelne simbole nekog pokreta ili revolucionarnog događaja, ljudi se osjećaju udruženo, sposobni da lakše podnose i prolaze kroz teške periode ugnjetavanja, zarobljavanja, okupacije, diktature i slično. Umjetnost je, smatra Metson, baza demokratskog građanskog društva i ličnog razvoja (Mattson, 2010, p. 18).

Aktivizam u umjetnosti je praksa koja se realizuje u svijetu umjetnosti, putem umjetnosti, a čiji je cilj dolaženje do društvenih promjena. Njegova uloga jeste da postavlja pitanja koja se na drugim mjestima ne postavljaju, ignorišu se ili se o njima ne razmišlja. Umjetnici aktivisti žele da promijene stanje u društvu kroz umjetnost, korišćenjem umjetničkih sredstava. U pitanju su problemi iz sfere ekonomije, ekologije, ljudskih prava, kulture, socijalne pravde. Djeluju u pravcu ublažavanja kolapsa savremenog svijeta. Umjetnici žele da doprinesu rješavanju ovih bitnih problema, ali ne žele da napuste svoju poziciju umjetnika i priključe se nevladinom sektoru ili političkim partijama. Jer umjetnost i umjetnička djela djeluju na emocije ljudi i nagone ih na razmišljanje i empatiju, uključujući ih dublje u probleme nego što to mogu političke parole i proglasi.

Umjetnost ima značajnu ulogu u borbi za pravednije društvo, a umjetničko obrazovanje, kao dio obrazovanja za socijalnu pravdu, pomaže u nastojanju da se stvori demokratsko i pravično društvo zasnovano na dijalogu i participaciji.

Kroz produkte umjetnosti i umjetničko izražavanje doživljavamo iskustva ranjivih grupa i pojedinaca, sagledavamo i razumijemo realnost na različite načine. Pomoću umjetnosti se promovise i njeguje osjetljivost, prepoznavanje i tolerancija među različitim osobama i kritički sagledavaju elementi koji oblikuju našu i ostale kulture i svijet u cjelini.

U perspektivi obrazovanja za socijalnu pravdu, umjetnost ima veliki potencijal da proširi perspektivu sagledavanja razumijevanja nepravde i različitih oblika dominacije. Štaviše, umjetnička produkcija nam nudi mogućnosti ne samo da osudimo represivne prakse, već da doprinesemo društvenoj transformaciji i predložimo nove emancipatorne i inkluzivne odlike i sadržaje realnosti. Njemački pjesnik i dramaturg Bertolt Breht rekao je da umjetnost nije ogledalo koje se drži stvarnosti, već čekić kojim se ona oblikuje, i to na najbolji način ukazuje na odnos umjetnosti i realnosti.

Pristup umjetnosti i kulturi je pravo svakog djeteta i na to ne bi trebalo da utiču prihodi, etnička pripadnost, pol, invaliditet ili lokacija. Ovo je tipično pitanje socijalne pravde jer istraživanja pokazuju da su djeca kojoj umjetnost nije pristupačna u nepovoljnom obrazovnom i ekonomskom položaju, dok su njihovi srećniji vršnjaci – uglavnom bogatijeg porijekla – otporniji, zdraviji, imaju bolji

uspjeh u školi, veća je vjerovatnoća da će pohađati fakultet, imati dobar posao i zadržati ga. Možemo reći da učešće u umjetnosti, bilo da je dijete stvaralac ili konzument, podstiče društvenu mobilnost.

Djeca koja se bave ili uživaju u umjetnosti, osim što osjećaju veću sigurnost i sposobnost da stvaraju, izazivaju, istražuju i uče na umjetničkom polju, ona učestvuju i u društvenim aktivnostima. Umjetničko obrazovanje njeguje aktivizam, kritički kapacitet i kreativnost koji su neophodni u savremenom društvu. Iz tog razloga, umjetnost i umjetničko obrazovanje, u kontekstu obrazovanja za socijalnu pravdu, fundamentalni su u procesu zajedničke transformacije društva u kome živimo.

Umjetnost takođe stvara kulturu građanstva, tolerancije i empatije, omogućavajući mladim ljudima da cijene različitosti. Istraživanja nas upućuju na to da djeca koja učestvuju u redovnim umjetničkim aktivnostima pokazuju značajno poboljšanje u socijalnoj koheziji, saradnji i prosocijalnim stavovima (Schellenberg & Weiss, 2013). Pokazano je da djeca koja se bave umjetnošću češće volontiraju i glasaju (CLA, 2017), dok NAEA (2012) prepoznaje važnost obrazovanja o vizuelnim umjetnostima za podizanje kritičke svijesti, njegovanje empatije i poštovanja prema drugima, izgradnju zajednice i motivisanje ljudi da promovišu pozitivne društvene promjene.

Procesi pomoću kojih ljudi stvaraju i komuniciraju s umjetnošću mogu im pomoći da razumiju i prevaziđu nejednakost kroz umjetničko obrazovanje i socijalnu pravdu.

Umjetničko obrazovanje i transformacija društva

Umjetnička djela mogu na različite načine doprinijeti zamišljanju i stvaranju pravednijeg svijeta i treba ih koristiti kao obrazovne resurse u unapređenju umjetničkog obrazovanja, ali i u procesu promjene stanja u društvu. Često se u literaturi pominje pojam – *umjetnost socijalne pravde* – a koji se oslanja na određeno razumijevanje odnosa umjetnosti i društva i odražava uvjerenje da je umjetnost pozicionirana da ponudi kritiku društva, kritiku koja može rezultirati fundamentalnim promjenama.

Među mogućnostima koje nudi umjetničko obrazovanje za socijalnu pravdu, možemo istaći da se kroz umjetnost čuju i vide priče i iskustva ugroženih i marginalizovanih grupa i pojedinaca, te da nam se nudi više načina sagledavanja i razumijevanja stvarnosti. Na taj način se promoviraju osjetljivost, prepoznavanje i tolerancija među učenicima. Zahvaljujući umjetnosti „odlazimo“ u druge svjetove, ali nas ona takođe tjera da „sletimo“ na zemlju i kritički razmatramo i razumijemo elemente koji oblikuju našu kulturu i način na koji gledamo na

svijet. Iz tog razloga, umjetnost i umjetničko obrazovanje su fundamentalni za zajedničku transformaciju društva u kome živimo.

Na isti način, govoreći o ciljevima umjetničkog obrazovanja za socijalnu pravdu, Anheles Saura ističe da se ono sastoji od provociranja razmišljanja, a kasnije i akcije u vezi s umjetničkom praksom, čije obrazovne implikacije na neki način utiču na društveni kontekst u kome se razvija (Saura, 2016). Umjetničko obrazovanje, dakle, nagoni na akciju, njeguje kritički kapacitet i kreativnost, koji su oduvijek bili neophodni, ali u savremenom dobu još više.

Kritički kapacitet, kao osnovu promjene društva, pominje i Paulo Freire. U svojoj raspravi o kritičkoj pedagogiji, Freire, kao neophodan dio borbe protiv represije, postavlja razvoj sposobnosti da se ne vidi sopstveni položaj kao sudbinski i nepromjenljiv, već kao sistematski kreiran i podložan promjenama. Učenici i nastavnici moraju ne samo da vide ugnjetavanje kao rezultat nejednakih sistema moći, već i da vjeruju da imaju sposobnost da doprinesu sistemskim promjenama i da budu agenti sopstvenog oslobođenja. Iskorenjivanje i rekonstrukcija sistema ugnjetavanja zahtijeva od pojedinaca da rade za svijet koji je nematerijalan, za stvarnost koja je toliko drastično drugačija od one u kojoj trenutno žive da je za prevođenje kritičke svijesti u plan akcije potrebna mašta. Pojedinci moraju svoj rad zasnivati na mentalnoj koncepciji o tome kako bi svijet mogao biti drugačiji, što im omogućava da identifikuju konkretne promjene koje bi mogle da transformišu njihovo svakodnevno iskustvo. Dok se mašta tradicionalno može povezivati s odvajanjem od stvarnosti, Freireov oblik imaginacije je onaj koji zavisi od bliske veze sa stvarnošću. Pojedinci su u stanju da zamisle drugačiji svijet samo tako što odražavaju i razvijaju kritičku svijest o svijetu oko sebe. Freire pojašnjava, „mašta nije vežba za one koji su odvojeni od stvarnosti, one koji žive u vazduhu. Naprotiv, kada nešto zamišljamo, mi to činimo nužno, uslovljeni nedostatkom naše konkretne stvarnosti“. (Freire, 2005: 94) Kada djeca zamišljaju idealne škole, to je zato što im njihove prave škole uskraćuju slobodu i sreću. Oni, dakle, ne zamišljaju bilo kakvu alternativnu stvarnost, već onu koja odstupa od posmatranih uslova i kojoj pokušavaju da se suprotstave. Na ovom primjeru možemo sagledati funkciju umjetnosti i umjetničkog obrazovanja i njegovog djelovanja na proces imaginacije ali i na razvoj kritičke svijesti o društvu.

Ako želimo da živimo u pravednom društvu, neophodno je da na tom putu zajedno rade kreatori obrazovne politike, škole, nastavnici, umjetnici i kulturne organizacije – kako bismo osigurali da svako dijete i mlada osoba doživi umjetničko obrazovanje koje im omogućava da ispune svoj potencijal. U suprotnom, umjetnost će i dalje biti rezervisana za one koji to sebi mogu priuštiti. U daljem tekstu ilustrovaćemo zbog čega je važno da umjetnost i umjetničko obrazovanje budu dostupni svima, bez obzira na socio-ekonomski status i porijeklo.

Značajne nejednakosti su prisutne među učenicima koji imaju niže socio-ekonomsko porijeklo od svojih vršnjaka ili među učenicima koji pohađaju škole u siromašnijim državama ili okruzima. Učenici sa nižim socio-ekonomskim statusom, prema procjeni koju je, na primjer, sprovedla Nacionalna procjena obrazovnog napretka o učenju muzike i vizuelnih umjetnosti (Linsin, 2016), pokazali su znatno niže rezultate od rezultata učenika s višim socio-ekonomskim statusom. Dok su učenici s višim socio-ekonomskim statusom imali 32 procenta vjerovatnoće visokog nivoa uključenosti u umjetnost, studenti s nižim socio-ekonomskim statusom imali su samo osamnaest procenata vjerovatnoće iz studije koja je sprovedena korišćenjem podataka prikupljenih od strane Nacionalnog obrazovnog longitudinalnog istraživanja (Linsin, 2016). Dispariteti među različitim grupama učenika zasnovani na ovim razlikama imaju razorne efekte na akademski učinak i etičko ponašanje. Nejednake šanse u pristupu umjetničkom obrazovanju doprinose jazu u postignućima među učenicima.

Učenici s nižim nivoom akademskog postignuća imaju veću vjerovatnoću da rano napuste školu ili uopšte ne uspiju da dobiju diplomu srednje škole. Od 2001. godine, procenat učenika u Sjedinjenim Američkim Državama koji napuštaju školu ostao je između dvadeset pet i trideset procenata, ne uzimajući u obzir mnogo veće procenat u određenim geografskim ili demografskim regionima u zemlji. Procjenjuje se da oko pedeset procenata svih učenika muškog pola koji pripadaju ugroženim ili manjinskim grupama napusti školovanje prije nego što završe srednju školu. Prema nedavnim podacima, škole širom Amerike su se pretvorile u institucije u kojima su učenici neangažovani, neproductivni, a često čak nijesu ni prisutni.

Međutim, studija sprovedena u državnim srednjim školama u Njujorku otkrila je da su škole koje imaju najviše poteškoća da održe učenike na putu za maturu bile iste škole koje su takođe nudile najmanji broj opcija za kurseve pozorišta, plesa, muzike i vizuelnih umjetnosti. Ove umjetničke discipline, prema navodima istraživača, imaju snažan potencijal da motivišu učenike da ostanu u školi. U stvari, Nacionalna zadužbina za umjetnost je otkrila da u poređenju s vršnjacima iz razreda koji su imali niži nivo uključenosti u umjetnost, učenici koji su bili visoko angažovani u umjetnosti imaju pet puta veću vjerovatnoću da završe srednju školu. Angažovanje učenika, koje se uspješno obavlja kroz uključivanje u umjetnosti, omogućava im da steknu diplomu srednje škole i šansu za bolju budućnost koju obrazovanje potencijalno pruža.

Kod učenika s nižim socio-ekonomskim statusom, rezultati testova iz matematike, prirodnih nauka i maternjeg jezika bili su viši među onim studentima koji su bili značajnije uključeni u umjetnost. Srednjoškolci s nižim socio-ekonomskim statusom, ali visokim nivoom angažovanja u umjetnosti, imali su viši srednji prosjek ocjena, a takođe je bila deset procenata veća vjerovatnoća da će

završiti kurs matematike dok su u srednjoj školi. Učenici iz socio-ekonomskih i etničkih manjinskih grupa, kada su značajno uključeni u umjetničke programe ili kurseve, smanjili su svoje šanse da napuste srednju školu s dvadeset dva procenta na četiri procenta (Catteral, Dumais i HampdenThompson, 2012). Pružajući mogućnost učenicima da se više uključe u školu i smanjujući vjerovatnoću napuštanja školovanja, umjetnost povećava vjerovatnoću da ovi maturanti dobiju bolje plaćene poslove od onih koji su napustili srednju školu. Diploma srednje škole takođe omogućava nastavak obrazovanja onima koji su u radnoj snazi, dajući diplomcima veću šansu da se izdignu izvan ekonomski nepovoljnog porijekla. Sticanje umjetničkog obrazovanja smanjuje šanse da učenici napuste školu ili ne dobiju diplomu srednje škole, jer umjetnost predstavlja priliku za učenike da diverzifikuju svoje vještine, nauče kritičko razmišljanje, rade na međudisciplinarni način i rješavaju probleme na kreativan način.

Postoji mnoštvo detaljnih dokaza (Joksimović, Korać, 2016; Joksimović, 2014) koji pokazuju da proučavanje umjetnosti podstiče kreativnost, inovativnost, empatiju i otpornost, i da umjetnost obogaćuje živote mladih, čineći ih srećnijim i zdravijim. Umjetnost takođe daje djeci vještine potrebne na tržištu rada koje sve više daju prednost kreativnosti. Istraživanja ukazuju na to da proučavanje umjetničkih predmeta razvija samopouzdanje učenika, otpornost i neke vještine koje traže poslodavci. Ako pristup umjetnosti u školama nastavi da opada, a to je postao trend u svijetu, rizikujemo da mladi u nepovoljnom položaju ostanu bez mogućnosti zapošljavanja zbog nedostatka vještina.

Pored vidljivih prednosti povezanih s akademskim uspjehom, angažovanjem učenika i razvojnim beneficijama, a koje umjetnost njeguje kod učenika, okosnica buduće profesionalne karijere mladih može zavisiti i od inspirativnog karaktera umjetnosti. Kada se razmatra značaj uključivanja umjetnosti u nastavni plan, ključno je prepoznati pravce u kojima će se svijet kretati u vrijeme kad sadašnji učenici budu tražili zaposlenje i dok budu radili.

Da sva djeca moraju učestvovati u umjetničkom obrazovanju tokom svog djetinjstva kako bi uspostavila čvrste osnove za svijet karijere i buduće zaposlenje, ističe i Nacionalni centar za obrazovanje i privredu, navodeći da vodeće pozicije u oblastima tehnologije i inovacija zavise od visokog stepena kreativnosti. Umjetničko obrazovanje pruža učenicima pogodnosti koje su primjenljive na rastuće zahtjeve trenutnog radnog mjesta. Kreativnost je možda najvažniji kvalitet sposobnog lidera, koji se može dobro kultivisati kroz proučavanje i uvažavanje umjetnosti. Umjetnost nije jedini put ka razvijanju kreativnosti kod učenika, međutim, ona sadrži najbolje pristupe za to. Metode nastave umjetnosti su kompatibilne s razvojem tri sposobnosti povezane s kreativnošću: generisanje novih ideja, kritičko razmišljanje pri odabiru ideja i sposobnost da se ideja sprovede u djelo.

Organizacija „Amerikanci za umjetnost“ objavila je studiju „Nijedno dete ne sme da se zaboravi“ (*No Child Left Behind Act of 2001*) u kojoj su navedena mišljenja više od osamdeset lidera i nadzornika javnih škola širom zemlje. Nadzornici javnih škola su upitani koliko čvrsto vjeruju da određeni predmeti iz polja umjetnosti mogu da razviju kreativnost kod učenika. Devedeset sedam posto nadzornika izjavilo je da su i drama i muzika značajno izgradile kreativnost učenika, ali samo četiri posto državnih srednjih škola zapravo organizuje dramu, a samo sedamnaest posto muzičku nastavu. Za likovnu umjetnost, devedeset četiri procenta nadzornika vjerovalo je da razvija kreativnost kod učenika, međutim, samo sedam procenata javnih srednjih škola u Americi to organizuje. Oni zaključuju da je od vitalnog značaja da obrazovni sistemi koriste umjetnost kako bi svoje učenike na pravi način opremili svim mogućim alatima za uspjeh i inovacije, jer vještine i karakteristike koje su naučene tokom umjetničkog obrazovanja pružaju odlične mogućnosti djeci da uspiju kasnije u životu.

Iako je jasno prikazano da likovne umjetnosti doprinose poboljšanju akademskih postignuća, njihov značaj je istaknutiji u razvoju kompletne ličnosti, što nam se čini bitnijim. Istraživanja ukazuju posebno na to da djeca iz depriviranih sredina imaju posebnu korist od bavljenja umjetnošću (Cutcher, 2014), pri čemu se naglašava da školski programi koji imaju zastupljenu likovnu i ostale umjetnosti u većoj mjeri nego što je to slučaj u većini programa i škola, utiču na formiranje osoba koje se većinski opredjeljuju da studiraju, zadržavaju zaposlenje koje imaju i boljeg su opšteg zdravlja, naime, „kompletne su i zdrave osobe“. U pomenutoj studiji kaže se da obrazovne institucije smatraju svojim uspjehom ukoliko iznjedre diplomce koji su zdrave i kompletne ličnosti jer su time „bolji građani“. Smatra se da su likovne umjetnosti oblast koja u velikoj mjeri doprinosi da se mlade ličnosti oblikuju u dobrom pravcu i postanu zadovoljne svojim životom. To se upravo poklapa sa stavom udruženja poslodavaca koji smatraju da obrazovanje u sredini u kojoj se cijene kultura i umjetnost stvara osobe koje kritički misle, vjeruju u svoje sposobnosti i na kreativan način pristupaju rješavanju problema, a što su vještine koje poslodavci cijene (Cultural Learning Alliance, 2017). Ovakav stav se oslanja na raniji Eflandov (Efland 2002) – da zastupljenost likovnih umjetnosti u obrazovanju doprinosi i zajednici i pojedincu. Efland, Ajzner i Lovenfeld su u svojim radovima (Efland, 2004; Eisner, 2001; Lovenfeld, 1987) dokazali da vizuelne umjetnosti pružaju takve sadržaje i metode istraživanja koje se ne mogu vidjeti u nastavnim programima ostalih naučnih i umjetničkih oblasti, i da njihova specifičnost omogućava dostizanje određenih socio-kulturalnih i psiholoških nivoa življenja.

Istraživanje rađeno s adolescentima pokazuje da su učenici koji u većoj mjeri biraju umjetničke predmete optimističniji od drugih u pogledu nastavka školovanja, odnosno upisa studija. Svaka dodatna godina pohađanja predmeta iz polja

likovnih umjetnosti značajno je povezana sa smanjenjem od 20 posto suspenzija i kažnjavanja u školi. Učenici koji pohađaju umjetničke predmete, povezani su sa školom i interesuju ih dešavanja u školi, nego oni koji ih ne pohađaju.

Osim što imaju veću šansu da steknu diplomu srednje škole, učenici iz porodica sa niskim primanjima, a koji su iskusili veliki angažman ili angažovanje u umjetnosti, imaju duplo veće šanse da diplomiraju na fakultetu u poređenju s drugim učenicima sa niskim primanjima koji nijesu imali umjetničko obrazovanje (Cultural Learning Alliance, 2017). Uključivanje u umjetnost tokom školovanja daje učenicima priliku da dobiju inspiraciju iz svog rada, i na taj način nastavni program sebi učine zanimljivijim. Angažovanje i učešće u umjetnosti ima značajnih prednosti, posebno za mlade koji su podložniji nižim akademskim postignućima ili opasnim ili problematičnim ponašanjima. Psihološke i bihejvioralne prednosti se takođe mogu primijetiti kod učenika koji se bave umjetnošću, posebno kod onih sa nižim socio-ekonomskim statusom. Proučavan je dvije stotine sedamdeset i jedan učenik širom svijeta kako bi se otkrio uticaj umjetnosti na pokazatelje ponašanja i psihologije. Učešće u umjetnosti ima značajan uticaj na dobrobit učenika jer je utvrđeno da povećava nivoe samopoštovanja, otpornosti, motivacije, samoeфикаsnosti, autonomije i drugih pozitivnih osobina (Caldvell i Vaughan 2012).

Porast nivoa samopouzdanja ima još veći značaj kada se zna da su učenici koji su proučavali umjetnost dvostruko više bili u nestabilnim porodičnim situacijama – česta promjena roditeljskih odnosa, česte selidbe, odlazak ili uključenje u programe socijalne pomoći, promjena ili gubitak posla roditelja, odnosno situacijama koje pojačavaju nesigurnosti kod djece (Caldvell i Vaughan 2012). Druga studija koja se fokusirala na specifično angažovanje u pozorišnim i dramskim grupama kod učenika s nižim socio-ekonomskim statusom otkrila je da je visok nivo uključenosti pozorišta u ovoj demografskoj grupi rezultirao većim procentom učenika s natprosječnom akademskom slikom o sebi, boljim međurasnim odnosima i većom empatijom prema drugima Catteral, Chapleau and Ivanaga 1999).

Zaključak

Istraživanja, duže studije i teorijski radovi pisani posljednje dvije decenije ukazuju na višestruki značaj prisutnosti umjetničkih sadržaja i metoda u obaveznom školovanju. Ranije smo pisali o uticaju umjetnosti na harmoničan razvoj djeteta, na razvoj intelektualnih sposobnosti, emocija, mašte, kreativnosti i socijalnih vještina, a dalje proučavanje umjetničkog obrazovanja daje nam sliku o uticaju umjetnosti na društveni aktivizam i težnju ka pravednijem društvu mladih. Pozitivan uticaj bavljenja umjetnošću na pojačano angažovanje kad su u

pitanju dešavanja u školi, ali i društvu, kao i na akademska postignuća, prikazani su kroz nekoliko primjera istraživanja. Aktivizam koji je prisutan u umjetnosti, kao jedan od instrumenata u socijalnim pokretima, prenosi se na učenike kojima je umjetnost dostupna i budi kod njih potrebu da kritički sagledavaju realnost u kojoj žive i mijenjaju je. Uz to, uticaj umjetnosti na poboljšanje akademskih postignuća omogućava učenicima koji bi, u drugim okolnostima, napustili školovanje, da ostanu u sistemu i dobiju diplomu poželjnijih zanimanja i time izađu iz kruga siromaštva u kojem se nalaze porodice iz kojih dolaze. Na kraju, umjetnost kojoj su izloženi u djetinjstvu i mladosti, kod učenika pobuđuje maštu i kreativnost, sagledavanje stvari iz više uglova, omogućuje reagovanje na probleme na raznovrsne načine, čime oprema pojedinca širokim repertoarom ideja za prevazilaženje nepovoljnih situacija u zajednici, u borbi za pravednije društvo. Elementi kritičke pedagogije i umjetnosti za socijalnu pravdu koegzistiraju na pravi način, dajući nam platformu za budućnost obrazovanja i težnju ka socijalno pravednijem svijetu. Zbog toga je neophodno ne samo zadržati umjetničke sadržaje tokom čitavog školovanja djece već im dati veći značaj u kurikulumu. Broj časova, naravno, nije jedino važan, te je ujedno bitno raditi i na poboljšanju kvaliteta nastave iz umjetničkih predmeta, kao i na usavršavanju kompetencija nastavnika umjetnosti.

Literatura

1. Anderson, T. & Milbrandt, M. (2005). Art for life. New York: McGraw-Hill.
1. activism. (2010). In *Merriam-Webster Online Dictionary*. Retrieved January 31, 2010, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/activism>.
2. Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30 (3/4): 155–166.
3. Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1–14). Routledge/Taylor & Francis Group.
4. Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education, *Higher education*, 61(3):229–242
5. Caldwell, B. J. & Vaughan, T. (2012). *Transforming education through the arts*, London and New York: Routledge.

6. Carroll, K. (2006). Towards a holistic paradigm of art education. *Visual Arts Research*, 32(1).
7. Catterall, J. S., Dumais, S. A. & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at risk youth: Findings from four longitudinal studies*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
8. Catterall, J. S., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*, Washington: The Arts Education Partnership; The President's Committee on the Arts and Humanities. Online. Available HTTP:, (accessed 27 April 2011).
9. Cutcher, A. (2014). Drawing on experience: The challenges that generalist teachers face in delivering visual arts effectively in primary school. *Journal: Australian Art Education*, Volume: 36, Issue:1.
10. Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (2009). *The critical pedagogy*. Routledge. UK.
11. Efland, A. D. (2004). Emerging Visions of Art Education; in Eisner, E. and Day, M. 2004 *Handbook of Research and Policy in Art Education*. NJ: Routledge.
12. Eisner, E. W. (2001): Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(5), 6–10.
13. Eisner, E. (2004). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
14. Freire, P. (2005). Fourth Letter: On the Indispensable Qualities of Progressive Teachers for Their Better Performance. In *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Westview Press.
15. Freire, P. (2009). *Pedagogija obespravljenih*, Eduka, Beograd.
16. Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. New York: Wiley, John & Sons Inc.
17. Hart, R. (1992). *Children s participation*, UNICEF, Italy.
18. Ivić, I. i saradnici (2001). *Aktivno učenje 2*, Institut za psihologiju, Beograd.
19. Joksimović, A. (2014). Umetničko obrazovanje – neizostavan deo savremenog kurikuluma. *Kultura*, br. 142. Beograd, str. 229–243.
20. Joksimović, A., Korać, I. (2016). Estetsko vaspitanje na ranom uzrastu. *Podgorica: Vaspitanje i obrazovanje*, br. 3.
21. Kearney, M. S. & Levine, P. B. (2016) *Income Inequality, Social Mobility, and the Decision to Drop Out of High School*.
22. Linsin, T. N. (2016). *Music Learning Networks: Supporting the Music Learning of Adolescents*, University of Washington.
23. Lovenfeld, V. (1987). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
24. *Merriam-Webster's Online Dictionary* (2010)

25. Mattson, R. (2010). Using visual historical methods in K-12 art classroom. In D. Desai, J. Hamlin, and R. Mattson (2010). *History as art, art as history: Contemporary art and social studies education* (pp. 15-34). New York: Routledge.
26. McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader*, New York, NY: Routledge.
27. Mutch, C. (2013). What does a decade of research reveal about the state of citizenship education in New Zealand? *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(2), 51–68.
28. National Endowment for the Arts (2012). Appropriations request for fiscal year 2013. Retrieved 12th April, 2012 from <http://www.nea.gov/>
29. National Center for Education Statistics. (2004a). Early childhood longitudinal study: Kindergarten class of 1998-1999, data files and electronic codebook. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://nces.ed.gov/ecls/kindergarten.asp>
30. National Center for Education Statistics & Institute of Education Sciences (U. S.). (2004b). Education longitudinal study: 2002 data files and electronic codebook system: Public use. Washington, DC: NCES, U. S. Dept. of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved from <https://nces.ed.gov/surveys/els2002/>
31. No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107–110, 115 Stat. 1425 (2002).
32. Popović, N, Terzić Šupić, Z. i Simić, S. (2017). *Nezadovoljene potrebe za zdravstvenom zaštitom stanovnika Republike Srbije*. Beograd: Vlada Republike Srbije.
33. *Podrška obrazovanju dece iz siromašnih porodica*. (2018). UNICEF.
34. *Praćenje globalnog obrazovanja*. (2016). UNESCO.
35. *Pravo na obrazovanj i zabrana diskriminacije*. (2018). Beograd: Roma Education Fund.
36. Rawls, J. (1971). *A Theoty of Justice*. Cambridge, MA.
37. Saura, A. (2016). Enredadas Exhibitions Project. In: Gonçalves S., Majhanovich S. (eds) *Art and Intercultural Dialogue. Comparative and International Education (A Diversity of Voices)*. SensePublishers, Rotterdam.
38. Schellenberg, E. G. & Weiss, M. W. (2013). Music and cognitive abilities. In *The Psychology of Music* (3rd ed.). D. Deutsch, Ed.: 499–550. Amsterdam: Elsevier.
39. The case for cultural learning (2017). Key research findings, Cultural learning alliance

40. U. S. Department of Education, National Assessment Governing Board. (2008). 2008 arts education assessment framework. Washington, DC: National Assessment Governing Board, U. S. Dept. of Education. Retrieved from <https://www.nagb.org/content/nagb/assets/documents/publications/frameworks/arts/2008-arts-framework.pdf>
41. U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2009). 2008 National assessment of educational progress at grade 8: Music & visual arts. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2008/2009488.pdf>.

ART EDUCATION – PLATFORM FOR A MORE JUST SOCIETY AND EQUALITY OF OPORTUNITY

Abstract

In this paper we are exploring the power of art for achieving social justice through education system. After we define social justice in the context of modern society, we attempt to show the dual role of school - as a guardian of traditional, existing social order, or generator of deeper differences among people, but also potential changemakers in the field of socio-economic changes in the society. We are exploring the results of theoreticians and practitioners that deal with the importance of art in school and its benefits for children that are perusing such art activities, that all in turn show that art has beneficial effect on the young, and it has an important role in revealing the problem of inequality among men, awakening social activism and empowering the young to acquire necessary skills to fight for changes and socially just society. Children and the young are able to understand social injustice and bring changes to their own position in the future through development of their imagination, critical look at present world, learning about other peoples and nations, about subersiveness of art and artists's acitivism.

Key words: *art, art education, social justice, critical pedagogy, art for social justice.*

Jakov SABLJIĆ¹
Ivana VUKOVIĆ²

SASTAVNICE GODIŠNJEGA IZVEDBENOGA KURIKULUMA I NJEGOVO OBLIKOVANJE

Rezime

Svrha *Kurikuluma za predmet Hrvatski jezik*, ali i kurikuluma ostalih nastavnih predmeta, jeste odrediti kojim sve nastavnim sadržajima učenici tijekom školovanja trebaju ovladati, odnosno njegov je zadatak opisati znanja i vještine koje ispunjavanjem nastavnih ishoda učenici trebaju steći. On također predstavlja okvirnu strukturu pojedinoga predmeta i prema njegovu sadržaju i prema godišnjem broju nastavnih sati potrebnih za obrađivanje svih navedenih sadržaja. U radu se objašnjava važnost kurikuluma kao zakonom propisanoga dokumenta, njegova struktura i specifičnost te se iznose prijedlozi za oblikovanje godišnjega izvedbenoga kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik uz dodatne smjernice za rad s učenicima s teškoćama, oblikovanje pojedinih kurikulskih rubrika i uključivanje svih ostalih sastavnica (ishoda, vremenika, međupredmetnih tema) za oblikovanje izvedbenoga kurikuluma.

Ključne riječi: *kurikulum, predmet Hrvatski jezik, godišnji izvedbeni kurikulum, sastavljanje izvedbenoga kurikuluma.*

¹ Dr Jakov Sabljčić, Filozofski fakultet Osijek, Hrvatska.

² Mr Ivana Vuković, Filozofski fakultet Osijek, Hrvatska.

Uvod

Kako ističu brojni autori, kurikulum kao termin nije jednostavno definirati. Štoviše, za Vladimira Strugara (2012: 76) on je „pojam s tisuću lica“. Vladimiru Juriću (1993: 322, prema Cindrić, Miljković & Strugar, 2010: 79) pojam kurikuluma označava „opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa učenja s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente, ustrojstvo učenja i nastave te kontrolu postignuća učenja prema globalno postavljenim ciljevima i pretpostavkama za učenje“. Nasuprot tomu, Milan Matijević (2002: 22, prema Cindrić, Miljković & Strugar, 2010: 79) tvrdi kako je kurikulum „cjelovit tijek u kojemu se u logičkom slijedu i stalnoj dinamičnoj isprepletenosti javljaju ciljevi, sadržaji, metode, mediji i strategije te evaluacije u vrlo raznolikim scenarijima i situacijama“. Riječ *kurikulum* svoje korijene vuče iz latinskoga jezika (*curriculum* u latinskoj etimologiji jest tijek, slijed) te, kako piše u knjizi *Didaktika i kurikulum* (2010: 79), znači „hod kroz pouku, a ne kroz život“ kako je nerijetko zastupljeno u javnome mnjenju. Za riječ *kurikulum*, što između ostalog ističe Stela Čturić u *Prilogu za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi: kritike i vizije* (2017: 62), u hrvatskom jeziku pak „ne postoji adekvatan izraz“. Kurikulum se, kako tvrdi Strugar (2012: 78) dijeli na nacionalni, školski, nastavni, učenički i posebni. Ovdje svakako treba istaknuti nužnost pisanja godišnjeg izvedbenog kurikuluma (u nastavku teksta GIK) kao sredstva ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda navedenih u *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* iz 2019. godine.

Za mnoge GIK predstavlja ključnu kariku u procesu obrazovanja, povezujući teoriju s praksom te omogućavajući nastavnicima da prenesu obrazovne ciljeve i ideje s papira u stvarni svijet učionice. Naime, u pitanju je prilagođen plan koji uzima u obzir specifične potrebe određene okoline. Ponajprije, GIK omogućuje nastavnicima stvaranje kurikuluma kojim oni zadovoljavaju različite potrebe svojih učenika. Kao što je poznato, svaki razred odlikuje se jedinstvenim karakteristikama, a GIK pomaže da one dođu do izražaja te da svaki pojedini razredni odjel postigne što bolji uspjeh. Uz to, GIK pomaže nastavnicima da iskoriste dostupne resurse na najbolji način, čime se osigurava efikasnija upotreba vremena, novca i materijala. Također je bitno istaknuti kako se GIK ne može zamijeniti nacionalnim ili školskim kurikulumom, već ga nadopunjuje i prilagođava u skladu s različitim čimbenicima koji su od prije zadani.

Planiranje GIK-a zahtijeva pozoran pristup i suradnju školskih djelatnika. Prvotno je potrebno prepoznati jake i slabe strane učenika i njihove potrebe te proučiti dostupne resurse. Na temelju analize učeničkih potreba i raspoloživih resursa nužno je postaviti konkretne ciljeve i očekivanja za pisani GIK. Zatim treba definirati aktivnosti i metode koje će se koristiti za postizanje zadanih

ciljeva. Na koncu, GIK treba redovito pratiti, procjenjivati te po potrebi prepravljati, a sve sa svrhom osiguravanja željenih rezultata.

GIK se kao radni dokument sastoji od pet dijelova. To su: popis tema, okvirni broj sati za ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda u temi, odgojno-obrazovni ishodi predmetnoga kurikulumuma koji se ostvaruju u navedenoj temi, vremenski tijek ostvarivanja po mjesecima za određenu školsku godinu te očekivanja međupredmetnih tema. Kada se govori o popisu tema, bitno je istaknuti motivacijsku stranu oblikovanja tema za GIK. Marijana Andrišek i Đurđa Trupinić (2021: 17) preporučuju da svaka tema za GIK bude „široko postavljena kao na primjer godišnja doba, snalaženje u vremenu u prostoru, igra i učenje te slično“. Nadalje, one navode kako takve teme „omogućuju obuhvaćanje većeg broja ishoda i očekivanja te osiguravaju učenicima povezano učenje u skladu sa stvarnim životnim situacijama“ (isto).

Što se tiče međupredmetnih tema, razlikuje se njih ukupno sedam. One su: Građanski odgoj i obrazovanje, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Održivi razvoj, Osobni i socijalni razvoj, Poduzetništvo, Učiti kako učiti i Zdravlje (v. Narodne novine, br. 7 i 10, 2019). Vještine suradničkoga učenja te sposobnost prihvaćanja odgovornosti i rješavanja problema, sposobnost javnoga nastupa te kritička procjena društvenih i vlastitih vrijednosti poveznica su s međupredmetnom temom Osobni i socijalni razvoj. Uporaba i odabir strategija učenja, razlikovanje činjenica od mišljenja, propitivanje i traženje informacija iz različitih izvora te razvoj pozitivnoga stava i odgovornosti u rješavanju problema i donošenju odluka poveznica su s međupredmetnom temom Učiti kako učiti. U nastavnom predmetu Hrvatski jezik razvija se odgovorno ponašanje, prihvaćanje društvenoga i vlastitoga identiteta, tolerancija, uvažavanje različitih mišljenja i ravnopravnost, što je poveznica s međupredmetnom temom Građanski odgoj i obrazovanje. Odgojno-obrazovni ishodi u nastavnom predmetu Hrvatski jezik kojima se predviđa samoinicijativno predlaganje tema i oblika rada, samostalno i samopouzdanje iznošenje vlastitih ideja i stavova te prihvaćanje razumnoga rizika poveznica su s međupredmetnom temom Poduzetništvo. Učenje i poučavanje o primjerenosti i odgovornoj uporabi informacija, njihovom pronalaženju, razumijevanju i kritičkom vrednovanju u digitalnom okružju poveznica su s odgojno-obrazovnim očekivanjima iskazanim u međupredmetnoj temi Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije. Odnos ljudi i okoliša sadržan je u poučavanju međupredmetne teme Održivi razvoj. Napokon, međupredmetna tema Zdravlje doprinosi stjecanju pozitivnoga stava prema zdravlju i zdravom načinu življenja te osposobljava učenika preuzeti brigu o vlastitu zdravlju (o svakoj temi v. Narodne novine, br. 7 i 10, 2019).

Međupredmetne teme opisane su kurikulumima te su propisane po ciklusima koji obuhvaćaju više godina učenja. Prva tri ciklusa odnose se na osnovnu školu,

a posljednja dva na srednju školu. U kurikulumima međupredmetnih tema, kako ističu Andrišek i Trupinić (2021: 10), definirana su odgojno-obrazovna očekivanja čije ostvarivanje, kako je u tekstu već istaknuto, „implementiramo u proces poučavanja sukladno vlastitoj procjeni i potrebama učenika“. Nadalje, iste autorice (2021: 10) pišu kako je bitno da se „odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih tema kontinuirano prožimaju s ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda nastavnih predmeta“ te da se „koriste u onom obliku u kojem se nalaze u izvornom dokumentu“.

Nastavnici GIK mogu oblikovati u različitim digitalnim alatima. Neki od njih jesu, kako stoji u Carnetovom priručniku, uređivači teksta poput Microsoft Worda, Google Docs-a, Google Sheetsa i slično. Dakako, još se ističu programi za izradu proračunskih tablica kao što je Excel ili digitalna bilježnica One Note.

Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik

U *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* te u *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj* (u nastavku teksta *Kurikulum*), povezane su sve razine odgojno-obrazovnoga procesa na cijeloj odgojno-obrazovnoj vertikali, odnosno od osnovne do srednje škole (gimnazije, strukovne i tehničke škole). U tekstu *Kurikuluma* navedene su svrha i opis nastavnoga predmeta Hrvatski jezik i odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja prema pojedinim nastavnim područjima koja predmet obuhvaća, a to su: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo i kultura i mediji. Osim navedenih sastavnica, u planiranje izvođenja nastave hrvatskoga jezika i književnosti trebalo bi uključiti što više drugih predmeta i međupredmetnih tema (Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Građanski odgoj i obrazovanje, Zdravlje, Poduzetništvo, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Održivi razvoj).

Na kraju *Kurikuluma* nalaze se upute za vrednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, a uz dokument priloženi su i godišnji broj sati i oblici izvođenja nastavnoga predmeta te ishodi s prijedlogom postotne zastupljenosti po predmetnim područjima.

Svrha *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik*, ali i *kurikuluma ostalih nastavnih predmeta*, odrediti je kojim sve nastavnim sadržajima učenici tijekom školovanja trebaju ovladati, odnosno njegov je zadatak opisati znanja i vještine koje učenici trebaju steći ispunjavanjem nastavnih ishoda. On također predstavlja okvirnu strukturu pojedinoga predmeta i prema njegovu sadržaju i prema godišnjemu broju nastavnih sati potrebnih za obrađivanje svih navedenih sadržaja.

Okvirni godišnji izvedbeni kurikulum Hrvatskoga jezika

Osim što je 2019. godine na snagu stupio novi *Kurikulum*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH također na svojim mrežnim stranicama objavljuje i okvirne godišnje izvedbene kurikulume oblikovane prema tjednima ili mjesecima za svaku nastavnu godinu (v. npr. *Okvirni godišnji izvedbeni kurikulumi za nastavnu godinu 2021/2022.* na mrežnim stranicama MZO-a). Objavljeni okvirni godišnji kurikulumi tek su prijedlozi kako bi mogli izgledati. Prema tome, nastavnici nijesu obavezni doslovno ih se pridržavati te su slobodni oblikovati ih u skladu sa svojim stilom poučavanja i na osnovi svojega poznavanja dinamike rada s učenicima.

Zadatak okvirnoga GIK-a je odrediti točno one odgojno-obrazovne ishode ili nastavne sadržaje koje će učenici trebati ostvariti u pojedinom razredu i u pojedinom mjesecu (ili tjednu). Iako Ministarstvo znanosti i obrazovanja svake godine objavljuje vlastiti primjer GIK-a, svi su nastavnici slobodni prilagoditi predloženi GIK ili izrađivati svoj GIK sukladno potrebama, vještinama i mogućnostima vlastitih učenika. U slobodu prilagodbe uključeno je i poštivanje svih specifičnih uvjeta na koje nastavnici mogu naići bilo na nacionalnoj i globalnoj razini (epidemiološke prirode), bilo u odnosu na pojedinačne situacije uzrokovane bilo kakvim drugim poteškoćama (učenici s teškoćama u razvoju i slično).

Planiranje nastave za učenike s teškoćama

Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH 2021. godine objavilo je radnu inačicu dokumenta pod nazivom *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama* u kojemu opisuje zakonske osnove inkluzivnoga odgoja i obrazovanja, ulogu učitelja, nastavnika i stručnoga osoblja škole u obrazovanju učenika s teškoćama te ključne kompetencije nastavnoga osoblja potrebne za stvaranje okruženja poticajnog za učenje. Učenici s poteškoćama mogu nastavu pohađati prema redovitom programu s prilagodbom sadržaja ili redovitom programu s individualizacijom, ali i prema posebnom programu.

Smjernice u dokumentu zasebno se odnose na devet kategorija razvojnih osobitosti učenika: učenici s oštećenjem sluha, vida, jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju, s razvojnim teškoćama učenja, motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, intelektualnim poteškoćama, deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem (ADHD), poremećajem u ponašanju i poremećajem iz spektra autizma.

Također, smjernice obuhvaćaju načine prilagodbe materijala i asistivne tehnologije te upute za planiranje i gotove primjere individualiziranih kurikuluma (IK). Važno je naglasiti kako individualizirani kurikulumi ne moraju biti

potpuno drugačiji od klasičnih godišnjih izvedbenih kurikuluma, ali trebaju biti prilagođeni učenicima tako da im olakšavaju svladavanje gradiva sukladno njihovim individualnim potrebama. To znači da će učenik s teškoćama prolaziti iste sastavnice gradiva kao i ostali učenici, ali će se koristiti drugačijim metodama i postupcima potrebnima za usvajanje određenoga gradiva ili će svladavati gradivo u manjemu opsegu, to jest u odnosu na manji broj ishoda.

Dobro je napomenuti kako se u postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja učenika, prema kojemu se određuje primjereni program obrazovanja za toga učenika, treba potpisati Obrasce 4.a (osnovnoškolski program), odnosno 4.b (srednjoškolski program) kojima roditelji/skrbnici daju suglasnost s mišljenjem stručnoga povjerenstva o stanju učenika s teškoćama.

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, svaki je učitelj ili nastavnik u suradnji sa stručnim suradnicima škole obavezan sastaviti pisani dokument koji sadrži postupke individualizacije i/ili postupke prilagodbe nastavnih sadržaja, ishoda i pristupa učenja za svakog pojedinog učenika te ga tijekom prva dva mjeseca školske godine dati na uvid roditelju/skrbniku. Ovi se pisani dokumenti dijele na sljedeće kategorije:

- a. redoviti program uz individualizirane postupke (izrađuje se u okviru redovitoga godišnjeg plana, odnosno sadržan je u dodatnim planiranim oblicima podrške i prilagodbe pristupa učenju koji će se primjenjivati za određenog učenika);
- b. redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (izrađuje se kao poseban pisani dokument – individualni odgojno-obrazovni plan (IOOP) za svakog pojedinog učenika);
- c. posebni program uz individualizirane postupke ili posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (izrađuje se kao poseban pisani dokument (IOOP) za učenika ili skupinu učenika te sadrži točno propisane sastavnice).

Kako bi GIK bio kvalitetan, nastavnik ga treba izraditi samostalno s naglaskom na svakom od učenika s teškoćama jer svi učenici imaju drugačije teškoće i funkcioniraju na drugačije načine. Pri izradi GIK-ova važno je i koliko nastavnik poznaje učenika/učenicu kojima prilagođava GIK jer će jedino oni nastavnici koji poznaju svoje učenike u velikoj mjeri moći napraviti valjane GIK-ove za takve učenike. Učenici s teškoćama mogu obraditi i usvojiti sve nastavne sadržaje ako pohađaju nastavu prema redovitom programu, ali način rada mora biti prilagođen njihovim mogućnostima te treba istaknuti njihove specifične sposobnosti u što većoj mjeri.

Unatoč tomu što je obaveza nastavnika izraditi individualne odgojno-obrazovne planove na početku nastavne godine, važno je naglasiti kako je moguća

situacija uočavanja obilježja određene teškoće u učenju kod učenika nekoliko mjeseci nakon početka nastavne godine, na primjer pri kraju prvoga polugodišta ili tijekom drugoga polugodišta. Učenik se tada upućuje na razgovor sa stručnom službom škole i potom se, u dogovoru s roditeljima/skrbnicima, pokreće postupak utvrđivanja psihofizičkoga stanja učenika, prema kojemu se određuje primjereni program obrazovanja za toga učenika. Ako se ispostavi da učenik doista ima određenu teškoću, stručna je služba, u suradnji s razrednikom razrednog odjela koji učenik pohađa, dužna s rezultatima provedenoga postupka upoznati sve predmetne nastavnike koji predaju u razrednom odjelu, a potom su svi predmetni nastavnici dužni izraditi mjesečne individualne odgojno-obrazovne planove za mjesec koji su preostali do kraja školske godine.

Osim za učenike s teškoćama, individualni odgojno-obrazovni plan može se izrađivati i za darovite učenike.

Oblikovanje okvirnoga godišnjega izvedbenoga kurikulumuma

Izgled godišnjih izvedbenih kurikulumuma nije propisan, već ga svaki nastavnik može prilagoditi svojim vlastitim željama i idejama koje smatra najprikladnijima za predmet koji predaje. Izvedbeni kurikulum se oblikuje za svaki razred u kojemu nastavnik predaje i to najčešće prema mjesecima.

Obavezni sadržaji svakoga kurikulumuma uključuju naslovnicu te detaljno razrađene planove za svaki mjesec. Naslovnica treba sadržavati podatke predmetnoga nastavnika, razred za koji je GIK izrađen, istaknut udžbenički komplet koji će se upotrebljavati u nastavi, predviđeni broj sati u određenomu mjesecu, godišnji broj radnih sati, nastavne teme, nastavne jedinice, ishode na razini teme, ishode na razini nastavne jedinice i ishode međupredmetnih tema te uz svaku nastavnu jedinicu pripadajuće ishode razrađene u obliku aktivnosti. GIK-ovi mogu sadržavati još i zastupljenost predmetnih područja i slično, ali to nije obavezno.

Ako se mijenjaju udžbenici, preporučuje se da nastavnik odluči u idućoj školskoj godini hoće li se koristiti udžbenicima novoga izdavača te bi nastavnik trebao barem prvu godinu uporabe novoga udžbenika raditi prema GIK-ovima koje je ponudio nakladnik udžbenika. Nakon određenoga probnoga razdoblja (jedne školske godine), nastavnici mogu nakladnika upozoriti na eventualne propuste napravljene tijekom izrade GIK-a, odnosno predložiti vlastite ideje kojima bi se on poboljšao ili prilagodio učenicima i njihovim individualnim potrebama.

Uzevši u obzir činjenicu kako se već neko vrijeme izrađuju GIK-ovi, postoje mnogi primjeri kojima se nastavnici mogu poslužiti u kreiranju vlastitoga kurikulumuma. Bitno je naglasiti kako je, iako se to nigdje zakonski ne nalaže, izuzetno važno da svaki nastavnik izrađuje vlastiti GIK koji će prije svega biti prilagođen individualnim potrebama i sklonostima njegovih učenika, rasporedu ispita

i pisanih provjera određenoga razreda, ali i njemu osobno jer se svaki nastavnik razlikuje u vlastitomu pristupu radu i poučavanju, a on se direktno odražava i na planiranje nastave, odnosno na izradu plana provođenja nastave. Unaprijed izrađeni općeniti GIK-ovi oblikovani su tako da se mogu primjenjivati na bilo koju skupinu učenika te time nijesu dovoljno autentični i ne mogu ispuniti zahtjeve koje nalažu pojedinačni razredni odjeli, što znači da njegove opće karakteristike mogu zakazati u praksi i pokazati se neprimjerenima za određene učenike ili skupine učenika.

Samostalna izrada GIK-a zahtjevan je posao i iziskuje opsežnu pripremu ne samo na osnovi propisanih nastavnih cjelina predviđenih za određeni razred, već uključuje i pripremu posebnih materijala i dodatnih sadržaja koji će se koristiti u nastavi. Također, uzimanjem u obzir opsega koji određeni predmet pokriva te godišnji plan sati, može se reći kako je GIK za predmet Hrvatski jezik zaista opsežan.

Važno je napomenuti da je ovakvo godišnje planiranje prije svega okvirno i nije problem ako se nešto predvidi na početku školske godine, a ne ostvari se do nastavne godine ili se ostvari kasnije u odnosu na ono kako je predviđeno. Također, nije pogrešno ni ako se za određenu nastavnu jedinicu GIK-om predvidio jedan školski sat, ali se ispostavilo da je ipak potrebno obrađivati nastavnu jedinicu tijekom dva školska sata. Nastava i nastavni proces mora biti usmjeren učeniku i potrebama učenika. Stoga je važno prilagoditi se koliko god je moguće učenicima i ne treba „žuriti“ u obradama nastavnih jedinica samo kako bi se ispunilo sve iz GIK-a. Važno je da učenicima ono što obrađuju bude smisleno i svrhovito te da usvoje nastavne sadržaje u što većoj mjeri.

Praktični primjeri godišnjih izvedbenih kurikuluma

Za planiranje GIK-a, prije svega, potrebno je odrediti ukupni opseg predmeta oblikovan godišnjom satnicom. Prema Odluci o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik, za nastavni predmet Hrvatski jezik predviđena je sljedeća satnica:

OSNOVNA ŠKOLA	
1–6 razreda	175 sati godišnje
7. i 8. razred	140 sati godišnje
SREDNJA ŠKOLA	
Gimnazija	140 sati godišnje
Strukovna škola (trogodišnja)	105 sati godišnje
Strukovna škola (četverogodišnja)	140 sati godišnje 140 sati godišnje (1. i 2), 105 sati godišnje (3. i 4)
Strukovna škola (petogodišnja)	105 sati godišnje (samo 1. i 2. razred)

Kurikulumom je također propisana i postotna zastupljenost predmetnih područja za svaki razred, a dopuštena tolerancija odstupanja iznosi 10%. Za većinu razreda je sličan omjer predviđenoga broja sati te on izgleda ovako:

- 10% – Kultura i mediji
- 40% – Književnost i stvaralaštvo
- 50% – Hrvatski jezik i komunikacija

U ranijim razredima postotak posvećen Hrvatskom jeziku i komunikaciji iznosi do 60% te se tijekom daljnjeg školovanja postupno smanjuje sve do 45–50% koliko iznosi u, primjerice, 4. razredu gimnazije.

PREDMETNO (NASTAVNO) PODRUČJE		IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI	UKUPAN BROJ SATI
		mjesečni broj sati po sastavnicama predmeta										
JEZIK		4	8	5	6	4	5	7	4	7	2	52
KNJIŽEVNOST		4	4	2	3	2	3	4	2	5	4	33
LEKTIRA		2	2	2	1	2	1	1	1	2	0	14
JEZIČNO IZRAŽAVANJE	U	1	0	0	1	0	0	4	0	0	0	6
	P	0	2	3	1	2	2	0	3	2	0	15
MEĐIJSKA KULTURA		1	1	1	0	2	1	1	2	0	2	11
OSTALO		2	1	1	1	0	1	1	0	0	2	9
MJESEČNI BROJ SATI		14	18	14	13	12	13	18	12	16	10	140

Slika 1. Primjer raspodjele broja sati za 8. razred osnovne škole (140 sati)

Potom slijedi tematsko planiranje za svaki mjesec. Svaki nastavnik ima slobodu odabira teme određenoga mjeseca te prema njoj odabire nastavne cjeline koje će biti obuhvaćene temom, a svakoj nastavnoj cjelini potrebno je pridružiti i ishod iz Kurikuluma koji će obradom te nastavne cjeline biti ostvaren. Osim ishoda predmetnoga područja, nastavna cjelina može i mora ostvarivati i ishode iz područja međupredmetnih tema. U vlastite GIK-ove nastavnici mogu upisati i tip sata, ostvarene razine znanja te metode i postupke kojima će se ta znanja stjecati.

1. TEMA		UKUPAN BROJ SATI
U čemu smo dobri, bolji, najbolji! rujan - listopad		32
nastavna tema / tekstovi	broj sati	odgojno-obrazovni ishodi na razini predmetnoga kurikuluma
U čemu smo dobri, bolji, najbolji – uvod u prvu cjelinu	1B	OŠ HJ A.7.1. Učenik govori prema planu i razgovara primjenjujući vještine razgovora u skupini. OŠ HJ A.7.3. Učenik čita tekst, organizira i interpretira podatke iz čitanoga teksta i sažima ih u bilješke. OŠ HJ A.7.4. Učenik piše objektivne pripovjedne tekstove u skladu s temom i prema planu. OŠ HJ C.7.3. Učenik sudjeluje u projektima.
Uvodni sat i priprema za cjelovito čitanje književnih djela (rujan)	1B	OŠ HJ A.7.1. Učenik govori prema planu i razgovara primjenjujući vještine razgovora u skupini. OŠ HJ B.7.3. Učenik obrazlaže vlastiti izbor književnih tekstova za čitanje s obzirom na tematsku i žanrovsku pripadnost.
Ponavljanje jezičnoga gradiva	2B	OŠ HJ A.6.5. Učenik oblikuje tekst i primjenjuje jezična znanja o promjenjivim vrstama riječi na oglednim i čestim primjerima.
Početna provjera znanja s ispravkom	1B, 1C	OŠ HJ A.6.5. Učenik oblikuje tekst i primjenjuje jezična znanja o promjenjivim vrstama riječi na oglednim i čestim primjerima.
Dobriša Cesarić, Slap	1A	OŠ HJ B.7.1. Učenik vrednuje književni tekst tumačeći utjecaj književnoga teksta na oblikovanje stavova i vrijednosti. OŠ HJ B.7.2. Učenik tumači književni tekst na temelju čitateljskoga iskustva i usporedbe s drugim tekstovima primjenjujući znanja o književnosti.
Zlatko Dizdarević, Vrljine	1B	OŠ HJ B.7.1. Učenik vrednuje književni tekst tumačeći utjecaj književnoga teksta na oblikovanje stavova i vrijednosti.

Slika 2. Primjer GIK-a za 7. razred osnovne škole

Tablicu s predviđenim temama, nastavnim cjelinama, brojem sati i odgojno-obrazovnim ishodima na razini predmetnoga Kurikuluma treba izraditi za svaki mjesec do kraja školske godine.

Ishodi i planiranje nastave

Ishode na razini aktivnosti samostalno treba oblikovati prema razrađenim ishodima iz GIK-a, dok sadržaji i aktivnosti, to jest jezične djelatnosti znače konkretne aktivnosti. Na primjer, ishod na razini predmeta iz GIK-a jest „OŠ HJ B.5.2 Učenik razlikuje temeljna žanrovska obilježja književnoga teksta“. Primjeri razrade ishoda jesu (isto iz GIK-a MZO-a):

- razlikuje tekstove prema poetskim, proznim i dramskim obilježjima na osnovi tematike, likova i načina izlaganja, strukture teksta;
- primjenjuje temeljna književnoteorijska znanja: zvučnost i ritmičnost, stih, strofa; pripovijedanje o događajima, opisivanje, dijalog; sceničnost dramskoga teksta, dijalog, monolog, didaskalije na konkretnim primjerima;
- prepoznaje jezično-stilska obilježja književnoga teksta na konkretnim primjerima: preneseno značenje, pjesnička slika, epitet, usporedba.

Na osnovi tih ishoda nastavnik planira svoje još razrađenije ishode koje samostalno oblikuje, ali prema gornjim ishodima jer ih treba sve „odraditi“, no

koji će mjesec „odraditi“ koji ishod naveden u GIK-u područje je nastavnikove autonomije. Primjerice, za upoznavanje s književnim rodovima i njihovim obilježjima nastavnik planira da učenici tijekom pet sati upoznaju i razlikuju rodove prema obilježju teksta, prepoznaju dijelove pjesme (stih, strofa), dijelove dramskog teksta (uloga, monolog/dijalog, didaskalija), obilježja epike (proza, mjesto i vrijeme radnje, događaj, likovi, pripovjedne tehnike). Zatim slijedi detaljnije planiranje kojim će aktivnostima i metodama ostvariti te ishode, na primjer da učenik usmeno navodi dijelove lirskog i dramskog teksta, čita opis i dijalog u proznom tekstu, piše razlike i sličnosti (Vennov dijagram), pronalazi pjesničke slike, stilska sredstva u pjesmi, pejzažne motive, izriče temu prema motivima, rješava kviz znanja, piše pismo prijatelju. To su aktivnosti koje su osmišljene kako bi se ostvarili navedeni ishodi iz GIK-a.

U tematskom planiranju nastavnik stavlja i očekivanja međupredmetnih tema, to jest ishod – kod međupredmetnih tema nema mjerljivih ishoda pa su stavljena odgojno-obrazovna očekivanja, no to je isto.

Redoslijed planiranja u praksi

Najprije valja proučiti ishode predmetnog *Kurikuluma*, potom navesti ishode prema područjima (mogu se isprepletati, na primjer A – jezik i komunikacija i B – književnost i stvaralaštvo), promotriti razradu ishoda (GIK, MZO), planirati aktivnosti kojima će učenici ostvariti te ishode. Nadalje, u GIK-u su navedeni i sadržaji poučavanja (pri dnu svakog područja), primjerice kod upoznavanja s književnim rodovima i njihovim obilježjima nije nužno u planiranim satima raditi himnu i vrstu stiha i strofe – to se može planirati za sljedeće sate tako da se te odrednice ne navedu za sate koji će ostvariti druge sadržaje – navode se samo oni ishodi koji će se ostvariti, a ne svi. Neki ishodi mogu se raditi više puta, neki pak manje. GIK se oblikuje na početku školske godine, on je okviran i podložen promjenama, ovisno o ostvarenosti ishoda. On se tijekom godine ne treba mijenjati i ispravljati. Mijenja se tek tematsko planiranje gdje se navodi konkretno što nastavnik radi.

Tematsko planiranje u planiranom razdoblju rada (mjesec, mjesec i pol) ostavljeno je nastavniku na osobni odabir. Tema može biti obitelj, prijateljstvo, dječja prava, blagdani, ritam čitanja itd. Teme su nerijetko apstraktne, no tekstovi se vezuju uz temu (na primjer, početak plana ima jesenske tekstove zbog pejzažne pjesme). Valja skrbiti i o postotnoj zastupljenosti područja predmeta. Na primjer, prijedlog je da u osnovnoj školi jezik i komunikacija budu zastupljeni u omjeru 50%, književnost i stvaralaštvo 40% te kultura i mediji 10%, s odstupanjem od 10%. Također je potrebno uvrstiti i ishode drugih predmeta (korelacija i integracija) te očekivanja MPT. Uvijek se nađe jedna ili dvije teme te se ne moraju navoditi sve teme.

S obzirom na ishod pišu se razrađeni ishodi na razini aktivnosti (iz GIK-a) koji se mogu preoblikovati jer nije nužno da ishodi na razini aktivnosti budu prepisani iz GIK-a. Ono što je prepisano iz GIK-a i ne mijenja se, to su ishodi na razini predmeta koji se ne moraju pisati rečenicama već oznakama, na primjer OŠ HJ A.5.4. ili OŠ HJ B.5.2. Ishode na razini aktivnosti oblikuje nastavnik, strategije također u kojima navodi metode, to jest koje će djelatnosti učenici raditi (čitavanje, slušanje, pisanje, govorenje) i pomoću kojih aktivnosti/metoda. U tematskom planu nastavnik navodi sva tri načina vrednovanja (vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog) što služi za oblikovanje kartica za vrednovanje te da se nastavnik stigne pripremiti ako bude trebao formativno vrednovanje ili sumativno vrednovanje.

Nakon tematskog planiranja planiraju se aktivnosti. Na primjer, ako je nastavnik planirao pet sati za upoznavanje učenika s književnim rodovima, tako planira i nastavu. Ako su na popisu mogućih tekstova za taj ishod predloženi: Grigor Vitez, *Plava boja snijega*, Astrid Lindgren, *Pipi Duga Čarapa*, Vladimir Vidrić, *Pejzaž I.*, Dobriša Cesarić, *Jesen*, nastavnik odabere s tog popisa tri teksta. Potom se glavni ishod ostvaruje ovim slijedom sati: prvi sat – prva aktivnost jest uspoređivanje tekstova prema obliku; druga aktivnost jest uočavanje obilježja rodova, rad na umnoj mapi (bilježenje svih pojedinosti). Drugi sat – rad na pjesmi *Pejzaž I.* – pejzažni motivi, epiteti, personifikacija, onomatopeja. Treći sat – pisanje duhovitoga dijaloga između dva pejzažna motiva, crtanje stripa jednog stiha, dijalog uključen u strip. Četvrti sat – pjesma *Jesen*, pjesničke slike doživljene osjetilima, rješavanje Kahoot kviza, rješavanje kviza o pjesničkim slikama, popunjavanje osobne iskaznice pjesme. Peti sat – pisanje teksta trodijelne strukture, opis i doživljaj jeseni, zadati kriterije vrednovanja, opisnike (na primjer 70 riječi, iskazivanje osjećaja, primjena pjesničkih slika, epiteta, personifikacije i onomatopeje), sumativno vrednovanje.

Zaključak

Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik je jedinstven dokument kojim su povezane sve razine odgojno-obrazovnog procesa u kojima se uči i poučava hrvatski jezik: osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, to jest gimnazijsko, strukovno i umjetničko obrazovanje. U opisu predmeta istaknuta je svrha učenja i poučavanja predmeta, navode se znanstvene i stručne smjernice te načela na kojima se temelje pristupi i sustavi učenja i poučavanja predmeta.

Zaključno treba istaknuti kako je GIK neophodan alat u procesu obrazovanja. On omogućava nastavnicima prilagoditi kurikulum stvarnim potrebama škole kao živoga organizma te interesima njezinih učenika. Uz pomno planiranje i prilagodbu GIK pomaže u ostvarivanju obrazovnih ciljeva i razvijanju

produktivne radne atmosfere koja će pojedinca potaknuti na djelovanje i kritičko promišljanje.

Zahvale

Suautori rada zahvaljuju nastavnicama Maji Vuki, Mariji Magdaleni Lermajer i Viktoriji Šokčević na korisnim savjetima iz prakse te na zornim primjerima GIK-ova.

Literatura

1. Andrišek, M. & Trupinić, Đ. (ur.) (2021). *Od GIK-a do e-Dnevnika: praktični savjetnik za kurikulumsko poučavanje*. Nova Gradiška: Edukacijski centar kvalitetnog obrazovanja.
2. Cindrić, M. & Miljković, D. & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
3. Čuturić, S. (2017). „Citat iz stručne recenzije“. U: *Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikularnoj reformi: kritike i vizije: recenzije članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti: (Crvena knjiga – treći dio triologije)* (2017). Ur. Paar, V. & Šetić, N. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 62.
4. Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.

Izvori

1. *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019). Narodne novine, 10. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (pristupljeno 16.9.2023)
2. *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj* (2019). Narodne novine, 10. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_214.html (pristupljeno 16. 9. 2023)
3. *Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj; Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Održivi razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj; Odluka o donošenju kurikuluma za*

međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj; Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj; Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj; Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Poduzetništvo za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj; Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj; Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj“ (2019). Narodne novine, 7 i 10.

4. *Okvirni godišnji izvedbeni kurikulumi za nastavnu godinu 2021/2022. MZO. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/vijesti/okvirni-godisnji-izvedbeni-kurikulumi-za-nastavnu-godinu-2021-2022/4522> (pristupljeno 14. 9. 2023)*
5. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). Narodne novine, 24. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (pristupljeno 16. 9. 2023)*
6. *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama: radna inačica (2021). MZO. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf> (pristupljeno 16. 9. 2023)*

THE COMPONENTS OF AN ANNUAL IMPLEMENTATION CURRICULUM AND ITS DESIGN

Abstract

The purpose of the *Curriculum for the Subject Croatian Language*, as well as for curricula of other subjects, is to determine which educational content students should master during their schooling. Its task is to describe the knowledge and skills that students should acquire by fulfilling the educational outcomes. It also provides a framework for each subject, including its content and the annual number of instructional hours required to cover all specified content. This paper explains the importance of the curriculum as a legally prescribed document, its structure, and specificity, and it presents proposals for the design of the annual implementation curriculum for the subject Croatian Language, along with additional guidelines for working with students with difficulties, the design of individual curriculum sections, and the inclusion of all other components (outcomes, timetables, interdisciplinary themes) for curriculum development.

Keywords: *curriculum, Croatian Language subject, annual implementation curriculum, composing the implementation curriculum.*

Zorica MINIĆ¹
Irena MARKOVIĆ²
Danijela PETOVIĆ-PERIŠIĆ³
Radomir BOŽOVIĆ⁴

NASILJE NAD NASTAVNICIMA

Nasilje koje sprovodi uprava (I dio)

Rezime

Istraživanje koje je realizovao Sindikat prosvjete izvršeno je radi otkrivanja/ utvrđivanja vrste i učestalosti nasilja nad zaposlenima u školama i vrtićima koje sprovode uprave, učenici, učenički roditelji i kolege. Glavni cilj ovog istraživanja je ispitati prisustvo i oblike nasilja, kao i njegove posljedice. U ovom radu pažnja će biti usmjerena na *nasilje koje vrše uprave ustanova*. Važno nam je da znamo u kakvoj se atmosferi odvija obrazovanje i vaspitanje. Upravo etos ustanove je davno prepoznat kao izuzetno važna oblast za utvrđivanje kvaliteta upravljanja ustanovom. Prijatno i podsticajno okruženje za učenje i rad definitivno doprinosi boljim rezultatima učenja i razvoju djece. U školama u kojima preovladava loša školska atmosfera, pojavljuje se više školskog nasilja u odnosu na škole u kojima preovladava prijatna i podsticajna klima. Zaposleni koji su izloženi nasilju u školi teže će kreirati sigurno okruženje za učenje i širiti pozitivnu atmosferu.

Rezultati pokazuju da se svaka četvrta koleginica i svaki peti kolega ne osjećaju sigurno na svom radnom mjestu. S koliko su oni učenika u kontaktu? Koliko mogu da im pruže?

Ključne riječi: *zaposleni u prosvjeti, vrste nasilja, osjećaj sigurnosti, posljedice nasilja.*

¹ Zorica Minić, psihometričarka, Ispitni centar Crne Gore.

² Irena Marković, profesorica engleskog jezika, JU OŠ „Vojin Popović“.

³ Danijela Petović-Perišić, profesorica engleskog jezika, JU OŠ „Maksim Gorki“.

⁴ Radomir Božović, predsjednik Sindikata prosvjete Crne Gore.

Uvod

Verbalno nasilje je najrašireniji oblik nasilja, a podrazumijeva omalovažavanje, ismijavanje, nazivanje pogrdnim imenima, viku, ogovaranje, ponižavanje, optuživanje za lični neuspjeh ili probleme, prijetnje, uvredljive komentare i slično, s ciljem da se pokaže moć, ponizi zaposleni ili izazove kontinuirani osjećaj straha i nesigurnosti. Poredeći učestalost pojedinih oblika verbalnog nasilja od strane uprave, roditelja učenika, učenika i kolega, vidi se da zaposleni najčešće trpe nasilje od rukovodilaca ustanova.

Najčešći oblici nasilja koje zaposleni trpe od rukovodilaca odnose se na obavljanje poslova koji im nijesu u opisu posla, zatim neprimjeren ton u komunikaciji i neprimjerenom miješanje u posao.

Sindikata prosvjete Crne Gore je, podstaknut sve češćim žalbama nastavnika na prisustvo nasilja nad njima, realizovao istraživanje na ovu temu. U prvom dijelu ćemo predstaviti rezultate istraživanja koji se odnose na nasilje koje zaposleni trpe od uprava ustanova, a u sljedećim tekstovima ćemo prezentovati rezultate koji se tiču nasilja koje nad zaposlenima u školama i vrtićima vrše roditelji učenika i djece, kolege i učenici.

Ohrabrivanje nastavnika da grade bolji svijet i bore se za adekvatan položaj u društvu je motiv koji nas je podstakao da se bavimo ovim istraživanjem i pokrenemo teme koje su (možda neskromno, ali sasvim osnovano) od najbitnijeg značaja za boljitak svakog segmenta jednog društva.

U pedagoškoj literaturi je dobro poznato da je podučavanje zahtjevna, izazovna profesija, izložena stresu, rasipanju energije i uopšteno, visokoj stopi iscrpljenosti. Želimo da skrenemo pažnju na osjećaj sigurnosti nastavnika na poslu. Utvrđeno je da je njihova sigurnost povezana s pozitivnim odnosom s učenicima, kolegama i roditeljima, kao i s višim akademskim postignućima učenika. Nasuprot tome, uznemiravanje i maltretiranje nastavnika mogu imati štetan uticaj na mentalno zdravlje i, posljedično, na radni učinak.

Nasilje nad zaposlenima u školi može se definisati kao namjerno neprijateljsko ophođenje, s ciljem da im se nanese fizički ili mentalni bol, te da se naštetiti njihovom dostojanstvu, ugledu i profesionalnom statusu. Kolektivnim ugovorom utvrđuje se zaštita dostojanstva svakog zaposlenog u školi koji ima pravo na zaštitu integriteta i ne bi smio biti izložen ponašanjima kojima se narušava njegov profesionalni status i ugled.

Prosvjetni radnici rijetko otvoreno govore o nasilju koje trpe u školi. Nakon prezentovanja rezultata istraživanja javio nam se značajan broj nastavnika koji su iznijeli svoja neprijatna iskustva, a koji nijesu uzeli učešća u samom istraživanju, iako je ono bilo ponuđeno svima. Razlozi za to su mnogobrojni – od straha da bi time bila narušena reputacija škole i mogućih problema s direktorom, do

neke vrste stida i nemoći što se mire s takvom situacijom. Nasilje nad nastavnicima nijesu samo fizički napadi i prijetnje, već i gotovo svakodnevno mentalno i verbalno nasilje.

Zaposleni u prosvjeti najčešće se susreću s različitim oblicima verbalnog nasilja koji se manifestuju putem psovki, upućivanja neprimjerenih komentara, pa i do otvorenih uvreda i prijetnji.

Ova tema do sada nije istraživana u Crnoj Gori, dok u regionu i Evropi imamo značajan broj istraživanja kojim se uticalo na redukovanje nasilja, jačanje pozitivnih vrijednosti, poboljšanje pedagoških mjera, veću podršku nastavnicima, bolju saradnju s roditeljima, ali i promjene zakona i pravilnika uz podršku odgovornih za obrazovnu politiku (ministarstvo, sindikat, udruženja roditelja, nastavnika...).

Nastavnik na svom radnom mjestu mora biti zadovoljan okruženjem kako bi kako bi što uspješnije obavljao svoj posao. U školi se mora njegovati atmosfera uvažavanja, razumijevanja i tolerancije, koju od samog početka moraju da postave, i na njima rade, prije svega uprave i nastavnici, a potom i čitav školski sistem, uključujući i roditelje učenika. Svi akteri trebaju da teže tome da jedino ako probleme rješavamo nenasilnim metodama, možemo učiti druge nenasilništvu.

Odnos nastavnika i rukovodstva škole

Odnos rukovodstva ustanove (škola i vrtića) i nastavnika je od ključne važnosti za uspješnost obrazovno-vaspitnog sistema. U idealnoj situaciji, rukovodstvo ustanove i nastavnici treba da sarađuju na način koji podržava postizanje zajedničkih ciljeva i ostvarivanje uspjeha učenika/djece.

Rukovodstvo ustanove ima odgovornost da uspostavi jasnu viziju i vaspitno-obrazovne ciljeve, kao i da obezbijedi nastavna sredstva i podršku za nastavnike kako bi oni mogli realizovati ciljeve na najbolji način. Nastavnici, s druge strane, treba da budu posvećeni svom radu i da pruže najbolje moguće obrazovanje učenicima/djeci.

Ključni faktor za uspješan odnos između rukovodstva i nastavnika je otvorena i transparentna komunikacija. Nastavnici treba da budu u mogućnosti da izraze svoje ideje i nejasnoće rukovodstvu, a rukovodstvo treba da bude otvoreno za povratne informacije i sugestije nastavnika. Osim toga, rukovodstvo treba da bude sposobno da prepozna i nagradi napore i doprinose nastavnika.

Ukoliko postoji dobar odnos između rukovodstva i nastavnika, to može pozitivno uticati na motivaciju nastavnika, zadovoljstvo poslom i na kvalitet obrazovanja i vaspitanja koje se pruža u ustanovi.

Metodologija istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja

Glavni cilj ovog istraživanja je ispitati prisustvo i oblike nasilja od strane uprava ustanova, roditelja učenika, učenika i kolega, kao i posljedice nasilja koje zaposleni u prosvjeti prepoznaju.

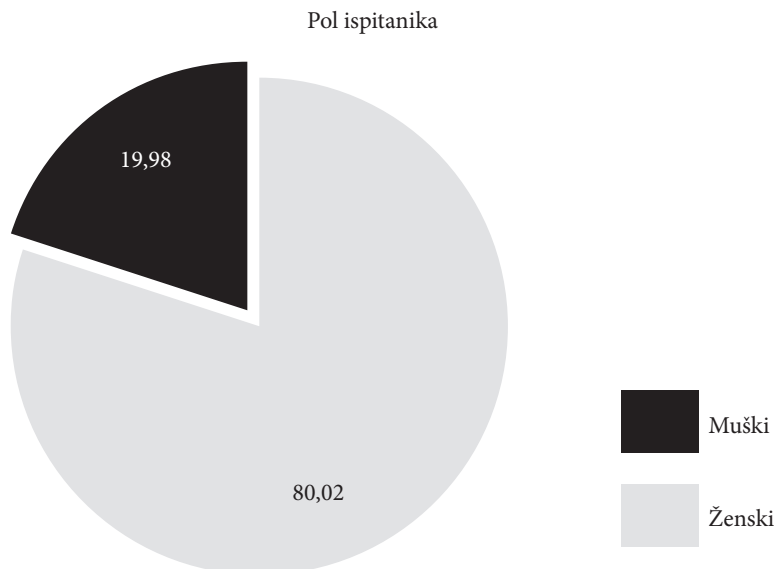
Na osnovu opšteg cilja, postavljeni su istraživački zadaci:

- ispitati prisustvo, oblike i učestalost doživljenog nasilja uprave nad zaposlenima;
- ispitati samoprocjenu nastavnika o posljedicama nasilja;
- ispitati razlike u doživljenom nasilju s obzirom na nezavisne varijable (pol, godine radnog staža, veličina ustanove, tip škole);
- ispitati zadovoljstvo reakcijom ustanove na nasilje nad zaposlenima;
- evidentirati neke od prijedloga za umanjeње nasilja nad zaposlenima.

Uzorak

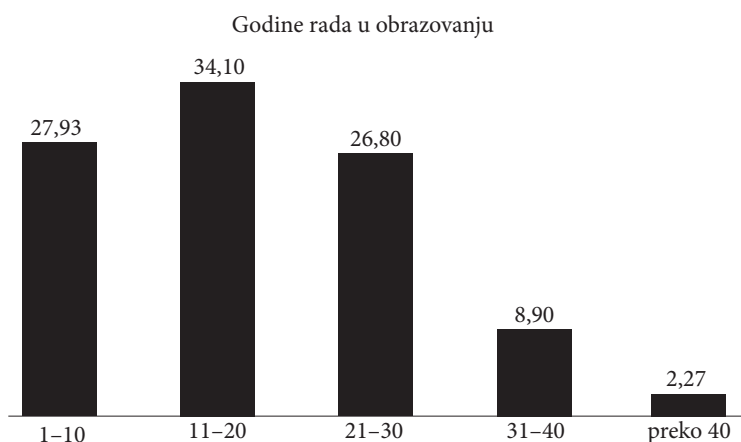
Upitnik su popunila 1.304 ispitanika. Njih 200 je popunilo štampanu verziju upitnika, a 1.104 elektronsku verziju.

Očekivano, više je pripadnica ženskog pola, tek svaki peti ispitanik je muškog pola (Grafik 1).



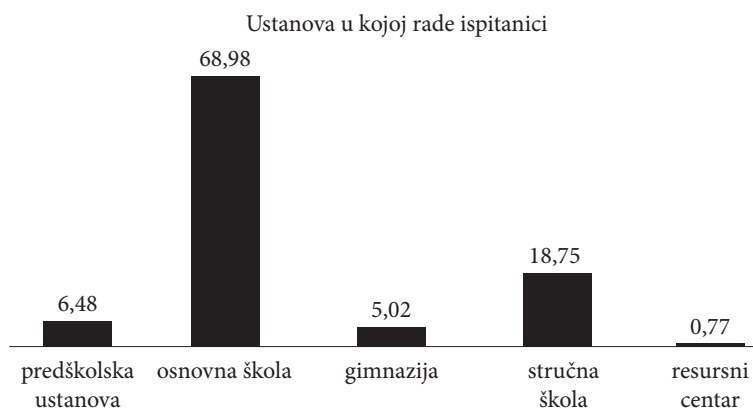
Grafik 1. Pol ispitanika

Najveći procenat ispitanika ima između 11 i 20 godina rada u obrazovanju. Nešto više od 10% ima preko 30 godina staža (Grafik 2).



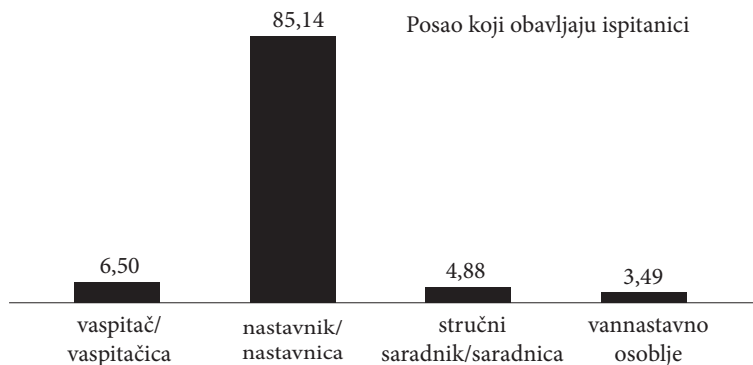
Grafik 2. *Staż ispitanika u obrazovanju*

Većina ispitanika je zaposlena u osnovnim školama, slijede srednje stručne škole, pa predškolske ustanove, zatim gimnazije i resursni centri (Grafik 3).



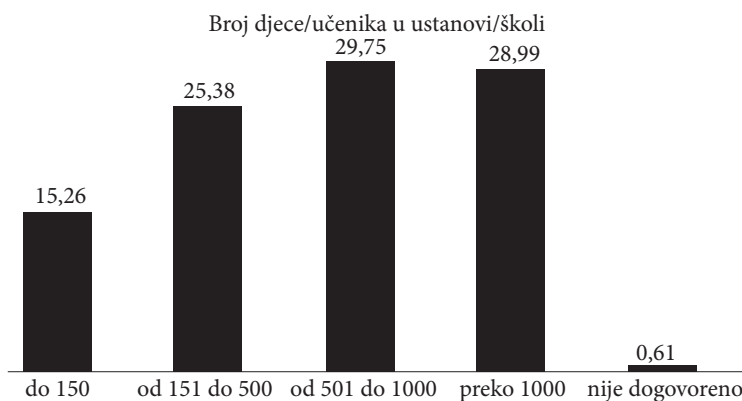
Grafik 3. *Ustanova u kojoj su zaposleni ispitanici*

Uzorkom su dominantno obuhvaćeni nastavnici. Zastupljeni su i vaspitači, stručni saradnici i vannastavno osoblje (Grafik 4).



Grafik 4. Posao koji obavljaju ispitanici

Najmanji procenat ispitanika dolazi iz škola koje imaju do 150 učenika. U preostale tri kategorije približan je procenat učesnika istraživanja (Grafik 5).



Grafik 5. Veličina ustanove (brojnost učenika/djece) iz koje su ispitanici

Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je upitnik koji se sastoji od sedam grupa pitanja. Na početku upitnika dato je uputstvo o cilju istraživanja i upotrebi rezultata.

Prva grupa pitanja odnosi se na opšte podatke o ispitanicima, koji predstavljaju i nezavisne varijable: pol, godine radnog staža, vrsta ustanove u kojoj su zaposleni, posao koji obavljaju, broj djece/učenika u ustanovi.

Godine radnog staža su kontinuirana varijabla – od ispitanika se tražilo da upišu godine, a naknadno smo ih svrstali u kategorije: a) 1–10, b) 11–20, c) 21–30, d) 31–40 i e) preko 40 godina staža.

Ustanova u kojoj su ispitanici zaposleni je definisana kao: a) predškolska ustanova; b) osnovna škola; c) gimnazija; d) stručna škola; e) resursni centar.

Posao koji ispitanici obavljaju definisan je kao: a) vaspitač/vaspitačica; b) nastavnik/nastavnica; c) stručni saradnik/saradnica; d) vannastavno osoblje. Bilo nam je važno da, pored nastavnog, obuhvatimo i vannastavno osoblje.

Veličinu ustanove definisali smo preko približnog broja učenika (djece): a) do 150; b) od 151 do 500; c) od 501 do 1000; d) preko 1000.

Sljedeće četiri grupe pitanja odnosile su se na oblike nasilja koje zaposleni trpe od: 1. uprave ustanove, 2. roditelja učenika, 3. učenika i 4. kolega i formulisana su tako da su uporediva između ovih grupa. U ovom tekstu ćemo prezentovati rezultate koji se odnose na nasilje od strane uprava ustanove.

Šesta grupa pitanja odnosi se na posljedice pretrpljenog nasilja i na sistem zaštite unutar ustanove. Posljednji dio upitnika sastoji se od dva otvorena pitanja, gdje se od nastavnika traži da opišu neki nasilni incident koji su doživjeli, te da daju prijedloge za minimizaciju ili sprečavanje nasilja.

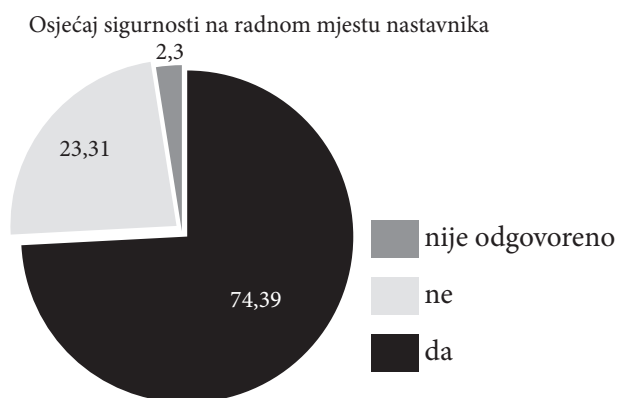
Obrada podataka

Obrada podataka vršena je Statističkim programom za istraživanja u društvenim naukama (IBM SPSS 21.0). U programu SPSS rađene su mjere deskriptivne statistike (frekvencije, procenti, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti). Testiranje značajnosti razlika rađene su parametrijskim (t-test i ANOVA) i neparametrijskim testovima (Mann – Whitney U test i Kruskal – Wallis H test). Korišćena je jednosmjerna analiza varijance, kojom smo nastojali provjeriti postoji li ukrštanjem zavisnih i nezavisnih varijabli statistički značajna razlika, npr. odgovorima zaposlenih u predškolskim ustanovama, osnovnim školama, gimnazijama i srednjim stručnim školama u varijabli „Doživio/doživjela sam omalovažavanje od strane uprave“. Jednosmjerna analiza varijance korišćena je pri upoređivanju rezultata jedne zavisne varijable (doživljenost nasilja) unutar jedne nezavisne varijable koja se sastoji od više alternativa. Procenete bi trebalo gledati samo po kolonama. U posljednjoj koloni Ukupno je % po zavisnoj varijabli, radi informacije o zastupljenosti ispitanika po kategorijama. Ukoliko je razlika statistički značajna, uz naslov tabele je dat i nivo značajnosti razlika (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $p < 0,001$).

Rezultati istraživanja

Osjećaj sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu

Skoro četvrtina ispitanika se ne osjeća sigurno na svom radnom mjestu. Ovaj podatak zaista zabrinjava, jer se ne može očekivati od zaposlenih da budu motivisani i da kvalitetno i posvećeno rade svoj posao ako im nije zadovoljena jedna od bazičnih potreba – sigurnost. Kakve ovo ima posljedice po učenike, kvalitet nastave, znanje, atmosferu u učionici – teško je sagledati.



Grafik 6. *Koliko se zaposleni u prosvjeti osjećaju sigurno na radnom mjestu*

Da je osjećaj sigurnosti izuzetno važan za analizu problema nasilja nad nastavnicima, pokazuje statistička analiza značajnosti razlika, jer se pokazuje da je razlika u odgovorima ispitanika koji se osjećaju sigurno na radnom mjestu i onih koji se osjećaju nesigurno, statistički značajna za svako pitanje iz upitnika.

Poređenje podataka po polu o osjećaju sigurnosti na radnom mjestu pokazuje da se muški ispitanici osjećaju sigurnije od njihovih koleginica (Tabela 1).

Tabela 1. *Poređenje osjećaja sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu po polu*

Pol			
Osjećaj sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu		ženski %	muški %
	Da	75,20%	79,53%
	Ne	24,80%	20,47%
	Ukupno	100%	100%

Malo je ispitanika koji imaju preko 40 godina staža, tako da nemamo pravo donijeti zaključak na osnovu jednocifrenog broja ispitanika. Podaci u tabeli 2

pokazuju da osjećaj sigurnosti u najvećem procentu imaju zaposleni sa više od 20 godina staža. Vjerovatno se sa iskustvom uče metode i mehanizmi za rješavanje konfliktnih situacija, pa je i samopouzdanje veće.

Tabela 2. Poređenje osjećaja sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu prema godinama staža

Godine staža							Ukupno
Osjećaj sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu		1–10	11–20	21–30	31–40	41–50	
	Da	74,86%	74,25%	79,47%	77,39%	76,10%	76,10%
	Ne	25,14%	25,75%	20,53%	22,61%	33,3%	23,90%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Tabela 3. Poređenje osjećaja sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu prema broju učenika/djece u ustanovi

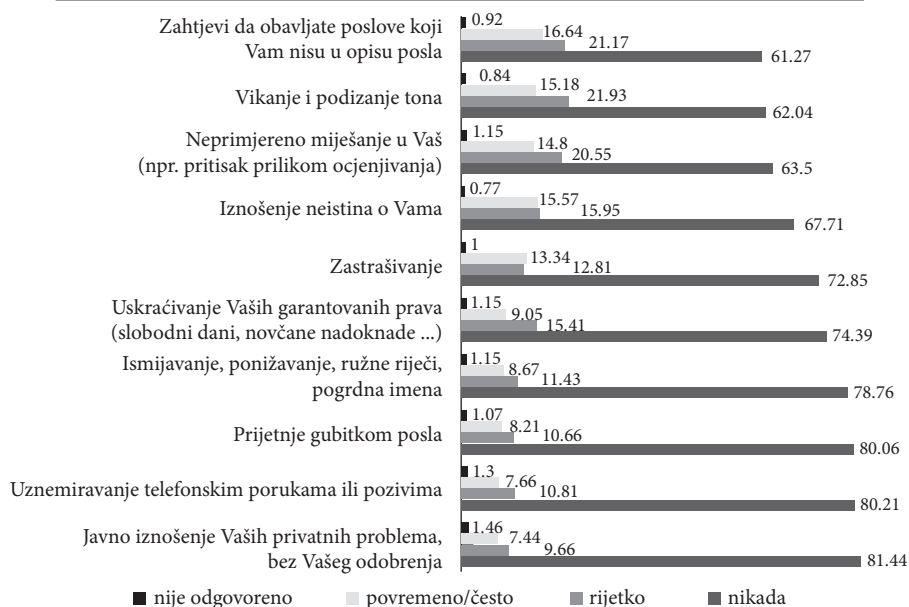
Približan broj učenika (djece) u ustanovi						
Osjećaj sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu		do 150	od 151 do 500	od 501 do 1000	preko 1000	ukupno
	Da	83,25%	75,78%	75,85%	72,85%	76,10%
	Ne	16,75%	24,22%	24,15%	27,15%	23,90%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Analiza nasilja od strane rukovodstva ustanove

Podaci prikazani na grafiku 7 pokazuju da je prisutno nasilje od strane rukovodstva ustanova prema zaposlenima. Zbirno (ponekad + često), najprisutnije je prilikom nametanja poslova koji nijesu u opisu posla zaposlenog, zatim vikanje, podizanje tona, zahtjeva za podizanje ocjena, iznošenje neistina, a to sve prepoznaje oko trećina anketiranih zaposlenih. Približno, četvrtina anketiranih je doživjela zastrašivanje i uskraćivanje zagwarantovanih prava od strane uprave.

Skoro svaki peti ispitanik je doživio ismijavanje, ponižavanje, prijetnje gubitkom posla, uznemiravanje porukama i slično.

Nasilje od strane rukovodstva ustanove



Grafik 7. Koliko su zaposleni u prosvjeti izloženi pojedinim oblicima nasilja od strane rukovodstva ustanove

Zanimljivi su podaci dobijeni po vrstama ustanove i oblicima nasilja. Počevši od najučestalijeg oblika nasilja od strane rukovodstva ustanove i zahtjeva da se obavljaju poslovi koji nisu u opisu posla zaposlenom, uočava se da je nasilje prisutnije u srednjim školama nego u osnovnim (Tabela 4). Ova vrsta nasilja je učestalija prema stručnim saradnicima i nenastavnom osoblju, nego prema nastavnicima i vaspitačima (Tabela 5).

Tabela 4. Učestalost zahtjeva od strane članova uprave za obavljanje poslova koji nisu u opisu posla zaposlenom prema vrsti ustanove * $p < 0,05$

Zahtjevi da obavljate poslove koji nisu u opisu posla	Ustanova						ukupno
		predškolska ustanova	osnovna škola	gimnazija	stručna škola	resursni centar	
Nikada		61,25%	62,58%	49,21%	61,00%	80,00%	61,68%
Rijetko (1 ili 2 puta)		11,25%	20,67%	31,75%	25,73%	10,00%	21,50%
Povremeno (više puta)		18,75%	11,46%	12,70%	8,30%	10,00%	11,37%
Često/stalno		8,75%	5,28%	6,35%	4,98%	0,00%	5,45%
Ukupno		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 5. Učestalost zahtjeva od strane članova uprave za obavljanje poslova koji nijesu u opisu posla zaposlenom prema zanimanju zaposlenih *** $p < 0,001$

Zahtjevi da obavljate poslove koji Vam nijesu u opisu posla	Zanimanje					Ukupno
		vaspitač/ vaspitačica	nastavnik/ nastavnica	stručni saradnik/ saradnica	vannastavno osoblje	
Nikada	65,85%	63,31%	39,68%	43,90%	65,85%	
Rijetko (1 ili 2 puta)	14,63%	21,96%	22,22%	21,95%	21,56%	
Povremeno (više puta)	13,41%	9,88%	30,16%	21,95%	11,48%	
Često/ stalno	6,10%	4,85%	7,94%	12,20%	5,31%	
Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Uprava najčešće viče na kolegice i kolege koji imaju između 11 i 20 godina staža, ako izuzmemo najiskusnije učesnike istraživanja – jer ih je mali broj (Tabela 6). Razlika je statistički značajna na nivou 0,018 – dakle, manje od 0,05.

Tabela 6. Učestalost vikanja i podizanja tona od strane članova uprave prema godinama staža zaposlenih * $p < 0,05$

Vikanje i podizanje tona	Godine staža						ukupno
		1–10	11–20	21–30	31–40	41–50	
Nikada	67,51%	57,43%	61,63%	67,26%	20,00%	62,14%	
Rijetko (1 ili 2 puta)	18,93%	24,10%	22,67%	22,12%	60,00%	22,22%	
Povremeno (više puta)	9,89%	15,09%	12,79%	4,42%	20,00%	12,06%	
Često/stalno	3,67%	3,38%	2,91%	6,19%	0,00%	3,57%	
Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nešto češće se ovaj vid nasilja ispoljava prema kolegicama nego prema kolegama (Tabela 7), ali razlika nije statistički značajna.

Takođe, kolegice i kolege u velikim školama češće su izloženi ovoj vrsti nasilja od strane uprave (Tabela 8).

Tabela 7. Učestalost vikanja i podizanja tona od strane članova uprave prema polu zaposlenih

		Pol		
		ženski	muški	ukupno
Vikanje i podizanje tona	Nikada	61,55%	66,00%	62,42%
	Rijetko (1 ili 2 puta)	22,33%	22,00%	22,27%
	Povremeno (više puta)	12,33%	9,20%	11,72%
	Često/stalno	3,79%	2,80%	3,59%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 8. Učestalost vikanja od strane članova uprave prema broju učenika/djece u ustanovi iz koje dolaze zaposleni

		Približan broj učenika (djece) u ustanovi				ukupno
		do 150	od 151 do 500	od 501 do 1.000	preko 1.000	
Vikanje i podizanje tona	Nikada	68,37%	64,02%	60,52%	59,57%	62,33%
	Rijetko (1 ili 2 puta)	17,86%	20,73%	23,90%	24,20%	22,26%
	Povremeno (više puta)	10,71%	11,89%	10,39%	13,83%	11,83%
	Često/stalno	3,06%	3,35%	5,19%	2,39%	3,58%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Rukovodioci u gimnazijama češće ispoljavaju ovaj vid nasilja nad zaposlenim od ostalih rukovodilaca u obrazovanju. Najrjeđe se ton podiže u predškolskim ustanovama (Tabela 9). Najčešće se neprimjereno komunicira (pojačanim tonom) prema stručnim saradnicima i vannastavnom osoblju (Tabela 10).

Tabela 9. Učestalost vikanja od strane članova uprave prema vrsti ustanove iz koje dolaze zaposleni

		Ustanova					ukupno
		predškolska ustanova	osnovna škola	gimnazija	stručna škola	resursni centar	
Vikanje i podizanje tona	Nikada	60,24%	62,39%	48,44%	67,92%	50,00%	62,49%
	Rijetko (1 ili 2 puta)	24,10%	22,30%	25,00%	20,00%	20,00%	22,10%
	Povremeno (više puta)	12,05%	11,82%	15,63%	10,42%	20,00%	11,83%
	Često/stalno	3,61%	3,49%	10,94%	1,67%	10,00%	3,58%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 10. Učestalost vikanja i podizanja tona od strane članova uprave prema zanimanju zaposlenih

Vikanje i podizanje tona	Zanimanje					
		vaspitač/ vaspitačica	nastavnik/ nastavnica	stručni saradnik/ saradnica	vannastavno osoblje	ukupno
Nikada	67,86%	62,88%	53,97%	57,14%	62,53%	
Rijetko (1 ili 2 puta)	20,24%	21,91%	23,81%	28,57%	22,17%	
Povremeno (više puta)	10,71%	11,55%	17,46%	11,90%	11,79%	
Često/stalno	1,19%	3,67%	4,76%	2,38%	3,51%	
Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

U brojnijim školama uprava češće vrši pritisak na nastavnike da povećaju ocjene učenicima (Tabela 11). U najvećim školama je oko 40% ispitanika imalo iskustvo da uprava vrši pritisak radi povećanja ocjene. Ta vrsta nasilja je najpri-
sutnija u gimnazijama, gotovo svaki drugi zaposleni je trpio ovu vrstu nasilja (Tabela 12). Sličan procenat zaposlenih u gimnaziji kaže da im rukovodioci nameću poslove koji im nijesu u opisu posla.

Tabela 11. Učestalost pritisa s ciljem povećanja ocjene od strane članova uprave prema broju učenika u školi iz koje dolaze zaposleni

Pritisak sa ciljem povećanja ocjene	Približan broj učenika u školi					ukupno
	do 150	od 151 do 500	od 501 do 1000	preko 1000		
Nikada	70,92%	65,34%	63,73%	59,52%	64,01%	
Rijetko (1 ili 2 puta)	21,43%	20,55%	19,43%	22,52%	20,92%	
Povremeno (više puta)	5,10%	11,04%	11,40%	14,21%	11,16%	
Često/stalno	2,55%	3,07%	5,44%	3,75%	3,90%	
Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 12. Učestalost miješanja zaposlenima u posao od strane članova uprave prema vrsti ustanove iz koje dolaze zaposleni

		Ustanova					ukupno
		predškolska ustanova	osnovna škola	gimnazija	stručna škola	resursni centar	
Neprimjereno miješanje u posao (npr. pritisak prilikom ocjenjivanja ili rada sa djecom)	Nikada	73,75%	63,92%	50,79%	65,15%	70,00%	64,17%
	Rijetko (1 ili 2 puta)	12,50%	20,97%	25,40%	21,99%	20,00%	20,84%
	Povremeno (više puta)	12,50%	10,48%	15,87%	11,62%	10,00%	11,09%
	Često/stalno	1,25%	4,62%	7,94%	1,24%	0,00%	3,90%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gotovo svaki peti anketirani/zaposleni tvrdi da im rukovodioci uskraćuju slobodne dane, novčane nadoknade i druga garantovana prava. Posebno je ovaj oblik nasilja izražen u srednjim stručnim školama gdje je skoro trećina zaposlenih imala ovo neprijatno iskustvo. Gledano prema zanimanju, češće je izloženo vannastavno, nego nastavno osoblje.

Tabela 13. Učestalost miješanja zaposlenima u posao od strane članova uprave prema vrsti ustanove iz koje dolaze zaposleni

		predškolska ustanova	osnovna škola	gimnazija	stručna škola	resursni centar	ukupno
		Uskraćivanje garantovanih prava (slobodni dani, novčane nadoknade ...)	Nikada	80,25%	74,98%	80,95%	68,29%
	Rijetko (1 ili 2 puta)	14,81%	15,31%	14,29%	21,95%	15,51%	14,81%
	Povremeno (više puta)	4,94%	6,87%	3,17%	7,32%	6,58%	4,94%
	Često/stalno	0,00%	2,84%	1,59%	2,44%	2,58%	0,00%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Prisustvo nasilja značajno utiče na osjećaj nesigurnosti na radnom mjestu. Pokazalo se da je prisustvo svakog ispitivanog elementa nasilja imalo statistički značajan uticaj na osjećaj (ne)sigurnosti i (ne)bezbjednosti na radnom mjestu. Kakav to ima uticaj na kvalitet nastave, zaista je pitanje koje treba da zabrine obrazovni sistem. Neophodno je da nastavnicima budu zadovoljene elementarne potrebe, kao što je bezbjednost, da bi se mogli posvetiti nastavi. Primjera radi, u tabelama 14 i 15 ćemo prikazati uticaj podizanja tona (vikanja) i miješanja u posao nastavnika na osjećaj sigurnosti i opuštenosti.

Tabela 14. Učestalost vikanja od strane članova uprave i osjećaj sigurnosti zaposlenih *** $p < 0,001$

Osjećaj sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu				
Vikanje i podizanje tona		da	ne	ukupno
	Nikada	72,7%	30,3%	62,7%
	Rijetko (1 ili 2 puta)	21,1%	25,0%	22,0%
	Povremeno (više puta)	5,4%	32,0%	11,7%
	Često/stalno	0,8%	12,7%	3,6%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%

Razlika je statistički značajna, kao i za sve stavke u upitniku.

Iz podataka prikazanih u tabeli 15 vidimo da se većina zaposlenih, koji su imali iskustvo da im se uprava neprimjereno miješa u posao, osjeća nesigurno na radnom mjestu.

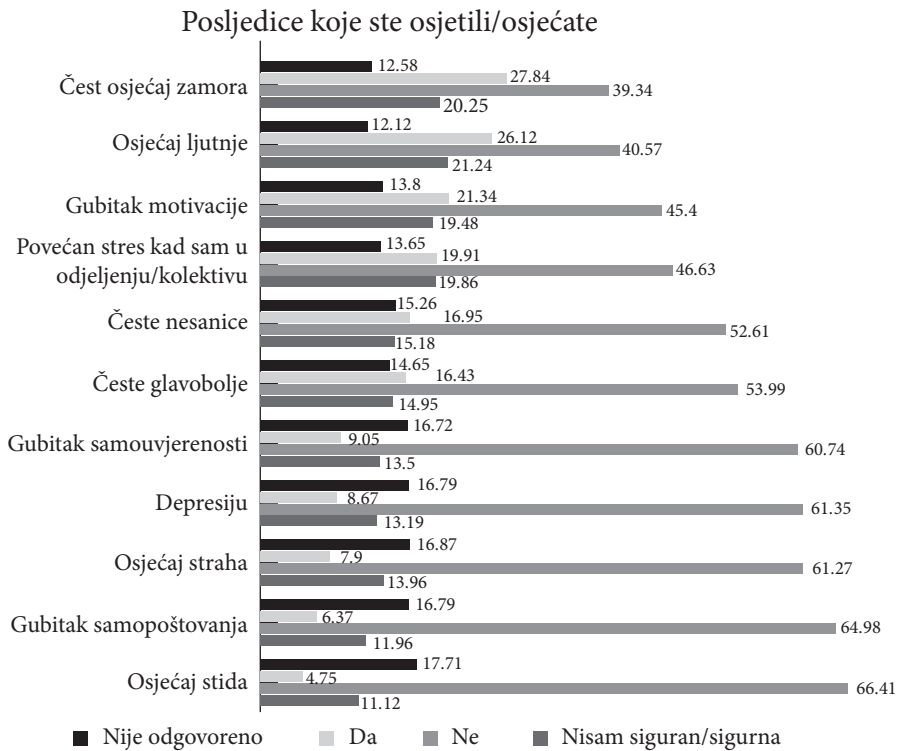
Tabela 15. Učestalost neprimjerenog miješanja u posao od strane članova uprave i osjećaj sigurnosti zaposlenih *** $p < 0,001$

Osjećaj sigurnosti i opuštenosti na radnom mjestu				
Neprimjereno miješanje u posao (npr. pritisak prilikom ocjenjivanja)		da	ne	ukupno
	Nikada	72,71%	37,46%	64,39%
	Rijetko (1 ili 2 puta)	19,90%	24,08%	20,86%
	Povremeno (više puta)	6,15%	26,09%	10,86%
	Često/stalno	1,25%	12,37%	3,89%
	Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%

Posljedice pretrpljenog nasilja – uopšte, ne samo od strane uprave

Neprijatne situacije i nesigurnost na radnom mjestu stvaraju uslove koji ne mogu biti podsticajni za rad, pogotovo ako postoji nasilje. Bilo kakvo nasilje ostavlja brojne posljedice koje mogu ometati nastavnike u svakodnevnom ličnom i profesionalnom funkcionisanju.

Svaki četvrti anketirani zaposleni u prosvjeti često osjeća zamor i ljutnju. Približno svaki peti ispitanik osjeća gubitak motivacije i povećan stres kada je na poslu. Česte su nesanice, glavobolje, gubitak samouvjerenosti, depresija, strah (Grafik 8).



Grafik 8. Posljedice izloženosti nasilju

U nastavku su dati neki od komentara koje su ispitanici unosili kao odgovor na pitanje otvorenog tipa.

Komentari

Direktorica me je tjerala ili da idem u invalidsku penziju ili da mi da otkaz. Pa sam tako pod njenim nagovorom cijelu prošlu školsku godinu bila na bolovanju.

Svakodnevno pita u koliko sam ušla u školu. Pred cijelim kolektivom je rekla 'Ti si ta', vrijeđala mi porodicu, kazala 'dovoljno je reći da si plavuša' itd. Ne da nikome riječ, niti možete reći svoje mišljenje, jer samo ona zna i niko više.

.....

Samo jedna od situacija je da sam pozvan u kancelariju direktorice koja je povišenim tonom, ne želeći da čuje šta imam da kažem, iznosila svoje stavove i čak pričala priču o tome na koji je ona način dobila posao, da poznaje ljude koji donose odluke i da svi oni imaju povjerenja u nju. Vjerovatno misleći na taj način da me zastraši. Sve se ovo dešavalo jer sam ja rekao da ću se boriti za moju poziciju u kolektivu u kom sam radio već niz godina.

.....

Nasilje od strane pomoćnica direktora i direktorica. Slanje poruka posle 22 h, vikanje i podizanje tona ako im se ukaže na propust zbog njihovih grešaka, izolacija iz aktivnosti vezanih za predmet koji predajem, skrivanje važnih informacija koje su od ličnog značaja.

.....

U toku sjednice Nastavničkog vijeća direktor je galamio na mene da ne smijem da pričam, da podignem dva prsta pa ako mi on dozvoli da govorim i da mogu samo da ćutim 'a ti idi i žali se jer drugo i ne znaš'.

Kako spriječiti/umanjiti nasilje uopšte, pa i od strane uprave

Pitali smo zaposlene od koga su tražili pomoć i kako su zadovoljni reakcijom.

Veliki je procenat zaposlenih koji nijesu tražili pomoć (u velikim školama oko 40%). U malim školama se zaposleni češće obraćaju direktoru nego kolegama, a u velikim češće kolegama nego direktoru.

Nastavnici, uglavnom, nijesu zatražili pomoć zbog uvjerenja da se problemi nasilja ne mogu riješiti nego se prijavom samo uslože. Ovo mišljenje i ravnodušnost prema nasilju su vrlo zabrinjavajući. Takvi stavovi mogli bi dovesti do pojave još veće stope nasilja, budući da se na nasilje ne reaguje adekvatno.

Nasilje uprave škole nad nastavnicima je neprihvatljivo i ozbiljno utiče na dobrobit i produktivnost nastavnika, kao i na kvalitet obrazovanja koje se u školi pruža.

Rukovodstvo ima odgovornost da stvori sigurno okruženje za sve zaposlene i učenike/djecu. Uprava treba da bude primjer poštovanja, integriteta i tolerancije. Međusobna komunikacija se mora zasnivati na uzajamnom poštovanju, uvažavanju izgovorene riječi, kao i primjerenom tonu i stavu.

U slučaju nasilja uprave nad nastavnicima, nastavnici bi trebali razmotriti sljedeće korake:

Razgovor s direktorom

Nastavnici bi trebalo da razgovaraju prvenstveno s direktorom kako bi riješili eventualne probleme. Ako nastavnik smatra da je situacija izvan njegove kontrole, može kontaktirati sa sindikatom ili pravnim stručnjacima.

Zabilježiti incident

Nastavnici treba da evidentiraju sve pojave nasilja ili neprikladnog ponašanja od strane uprave. Ovo može uključivati datum, vrijeme, mjesto, imena svjedoka i opis događaja. Ova dokumentacija je neophodna kao dokaz nastavnicima u zaštiti svojih prava i pruža dokaze ako je potrebno.

Potražiti podršku

Nastavnici mogu potražiti podršku od kolega i sindikata. Uz kolege, nastavnici se osjećaju manje izolovano, mogu podijeliti svoje iskustvo i tražiti savjet. Sindikati često imaju stručnjake koji pružaju pravne savjete i pomažu u slučaju nasilja nad nastavnicima.

Nasilje uprave nad nastavnicima ne smije se tolerisati. Nastavnici imaju pravo na sigurno i podsticajno radno okruženje, a uprava mora pružiti podršku i zaštitu svojim zaposlenima.

Literatura

1. *Nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima u relaciji sa školskom klimom*, diplomski rad, Marko Prpić, Zagreb, 2018.
2. *Nekorektno i nasilno ponašanje nad učiteljima*, diplomski rad, Anita Marčinković, Zagreb, 2018.
3. *Nasilje učenika nad nastavnicima*, diplomski rad, Helena Šargač, Rijeka, 2020.
4. Garrett, L. (2014). *The Student Bullying of Teachers: An Exploration of the Nature of the Phenomenon and The Ways in which it is Experienced by Teachers*.
5. Dzuka, J., Dalbert, C. (2007). *Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world*. European Psychologist.

STUDENT VIOLENCE AGAINST TEACHERS

Violence of school administration against teachers (1st part)

Abstract

This research was conducted by the Education Trade Union and its aim was to examine kinds and frequency of violence of school management, students, students' parents, colleagues against the employees in schools and kindergartens. Key aim was to examine the scope of violence and their forms made by school management, students, students' parents, colleagues, and its consequences. This paper especially targets violence made by school management. It is important for us to know what characterizes the educational atmosphere in school. Among other issues ethos of the institution was identified as a very important area for the school management quality assurance. The encouraging environment very much

improves learning results and development of children. There is more violence in schools where there is violence than in those where the atmosphere is pleasant and stimulating. The employees that are subject of violence will have great difficulties to achieve learning goals and create positive learning environment.

The results show that every fourth female colleague and every fifth colleague do not feel safe on their job position. How many students they are in touch? How much can they offer?

Keywords: *employees in education, types of violence, feeling of safety, result of violence.*

SAMRA MUJEVIĆ¹

ODNOS IZMEĐU SKRIVENOG KURIKULUMA I IMPLICITNIH TEORIJA U KONTEKSTU KRITIČKE PEDAGOGIJE

Rezime

U ovom radu se tematizuje odnos skrivenog kurikuluma i implicitnih teorija u kontekstu kritičke pedagogije kao danas najaktuelnijeg pedagoškog pravca. Analizom ideja kritički orijentisanih pedagoga prvenstveno smo se bavili određenjem pojmova skrivenog kurikuluma i implicitnih teorija, definisali smo šta se pod ovim pojmovima podrazumijeva, a zatim smo se bavili njihovom povezanošću i međusobnim odnosom. Odnos skrivenog kurikuluma i implicitnih teorija posmatrali smo s dva gledišta – prvo, posmatrajući skriveni kurikulum kao ishodište implicitnih teorija, odnosno kao faktor koji značajno utiče na nastanak implicitnih teorija kod učenika, i drugo, analizirajući povezanost implicitnih teorija nastavnika s oblikovanjem skrivenog kurikuluma, posmatrajući skriveni kurikulum kao prostor pogodan za ispoljavanje implicitnih teorija nastavnika, odnosno kao ishod implicitnih teorija.

Ključne riječi: *kritička pedagogija, skriveni kurikulum, implicitne teorije.*

¹ Studentkinja master studija na Studijskom programu za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore.

Uvod

Kao odgovor na nedostatke pozitivizma, u periodu kada je postojala težnja za preovladavanjem pozitivističke paradigme u društvenim naukama, te kao suprotnost pozitivističkom shvatanju učenja kao procesa prenošenja znanja, nastala je kritička teorija koja se odražava i na pedagogiju, odnosno na pitanja vaspitanja i obrazovanja (Marojević, 2014). Pod uticajem kritičke teorije na polju vaspitanja i obrazovanja nastaje ideja kritičke pedagogije kao ideologije čiji je cilj stvaranje novog pedagoškog koncepta – *koncepta konscijentizacije ili osvješćivanja* (Freire, 1996: 9). Koncept obrazovanja za koji se zalažu predstavnici kritičke pedagogije zasniva se na odbacivanju pozitivističkih ideja i koncepta koji Freire naziva „bankovnim“ a pod kojim se podrazumijeva da je učenik samo objekat koji pasivno usvaja informacije i znanja, bez bilo kakvog ličnog učešća i aktivnosti, odnosno odbacivanje modela po kojem je učenik poput sefa u banci u koji se samo odlažu znanje i informacije (Freire, 1996). Ovakvo shvatanje nastave i isticanje procesa poučavanja kao aktivnosti nastavnika nad procesom učenja kao aktivnosti koja pripada učeniku, te ograničavanje procesa učenja i obrazovanja samo na planirane, organizovane i intencionalne uticaje i aktivnosti usmjerene na učenika, na njegovo odrastanje i formiranje ličnosti, osuđivali su predstavnici kritičke pedagogije. Kritički orijentisani pedagozi procese poučavanja i učenja vide kao simultane i podjednako važne, a proces obrazovanja kao mnogo širi i sveobuhvatniji.

Za razliku od pozitivističkog shvatanja i „bankovnog“ modela, kritička pedagogija proces učenja i poučavanja posmatra kao šire, obuhvatnije i međusobno povezane procese. Prema kritičkom shvatanju, proces učenja i poučavanja nadilazi okvire pukog prenošenja znanja, pukog usvajanja unaprijed određenih i isplaniranih sadržaja i informacija u kojem nastavnik ima presudnu ulogu, dok je učenik samo pasivni učesnik u tom procesu. Prema kritičkom određenju, podučavati ne znači prenositi znanje, niti je to akcija u kojoj onaj koji podučava oblikuje onoga koji uči, već se ova dva procesa – poučavanje i učenje – uzajamno objašnjavaju, prepliću i dopunjuju (Freire, 2017).

Proces učenja i poučavanja koji čine suštinu vaspitanja, po shvatanju kritički orijentisanih pedagoga, ne treba posmatrati nezavisno od svijeta u kojem čovjek živi. Obrazovanje u kritičkom konceptu – *kao praksa slobode* (Freire, 1996: 45), negira postojanje svijeta nezavisno od čovjeka i čovjeka nezavisno od svijeta, što će reći da su sadržaji obrazovanja cjelokupna okolina i svijet u kojem čovjek živi. Dakle, obrazovanje predstavlja veoma širok i sveobuhvatan proces koji uključuje kako planirane, namjerne i organizovane aktivnosti, tako i sve one nenamjerne, neplanirane i neorganizovane uticaje koji neminovno imaju ulogu u formiranju ličnosti pojedinca, te stoga, u cjelokupnom procesu vaspitanja mnogo

toga ostaje implicitno, nepoznato i skriveno od javnosti (Pavičić-Vukičević, 2013). Krićka pedagogija je zainteresovana upravo za ono što ostaje skriveno i ćemu se inaće ne posvećuje pažnja, objedinjujući sve to pod pojmom skriveni kurikulum.

S druge strane, u procesu vaspitanja i obrazovanja, pored uloge ućenika, ve-oma je važna i uloga nastavnika koji ima zahtjevan zadatak – da ostvari ono što je cilj vaspitanja, da „pomogne“ mladima da se formiraju kao lićnosti i da se pripreme za život. U tom procesu svaki nastavnik, iako vođen zvanićnim kurikulumom koji je opšti i jednak za sve, nastavu izvodi na svoj naćin ostavljajući lićni pećat i ćineći nastavu specifićnom na neki naćin (Pavićić-Vukićević, 2013). Krićka pedagogija u onome što je „lićni pećat“ nastavnika prepoznaje snažan uticaj implicitnih teorija nastavnika, odnosno uvjerenja i stavova koje nastavnik ima o vaspitanju i obrazovanju, koje su ćesto neosvijesćene ili nedovoljno osviješćene, a mogu znaćajno oblikovati praktićni rad nastavnika.

U ovom radu pažnju ćemo posvetiti upravo prethodno spomenutim pojmovima – skrivenom kurikulumu i implicitnim teorijama nastavnika. Prvo ćemo se baviti definicijama i odrećenjem oba pojma, istaći njihov znaćaj u procesu vaspitanja i obrazovanja, a zatim ćemo se baviti njihovim mećusobnim odnosom i povezanošću.

1. Pojam skriveni kurikulum

Pojam kurikulum se shvata i definiše na razlićite naćine tako da ne postoji jedna sveobuhvatna i opšteprihvaćena definicija kurikuluma. Baveći se metodologijom kurikuluma, pojmovnim i istorijskim polazištima, Previšić (2007) daje pregled shvatanja kurikuluma kroz istoriju na osnovu kojeg se moće uoćiti da se definicije kurikuluma mećusobno razlikuju i variraju od onih po kojima se kurikulum poistovjećuje s nastavnim planom i programom, preko ućih definicija prema kojima se pod kurikulumom podrazumijevaju samo postavljeni ciljevi obrazovnog procesa, pa do shvatanja kurikuluma kao dokumenta koji obuhvata obrazovne ciljeve, sadržaje, metode i sredstva, kao i njihovu detaljnu razradu. Poistovjećivanje kurikuluma s nastavnim planom i programom i njegovo redukovanje samo na ciljeve obrazovnog procesa dovodi do toga da se obrazovanje ne posmatra i ne planira kao cjelina, već kroz posebne, mećusobno odvojene segmente. Ukoliko se kurikulum izjednaći s planom i programom, onda se svodi na planiranje sadržaja koje ućenik treba da usvoji i naući iz pojedinih predmeta, pri ćemu se gubi iz vida opšte obrazovanje, obrazovanje kao cjelina, kao proces formiranja cjelokupne lićnosti pojedinca (Keli, 2011).

Teoretićari krićke pedagoške misli istiću da je kurikulum širok i sveobuhvatan pojam koji se ne moće svesti samo na zbir odvojenih predmeta i nastavnih

planova i programa za pojedinačne predmete. Sveukupno obrazovanje je više od zbira znanja iz posebnih predmeta, ono pored znanja uključuje i vrijednosti, vještine i brojne kompetencije neophodne za život, pa je kurikulum iz ugla kritičke pedagogije cjelokupno obrazovanje i formiranje ličnosti (Keli, 2011). Kurikulum je za kritičke pedagoge cjelokupna nastavna praksa, sveukupne okolnosti i uslovi u kojima se nastava odvija, kao i ciljevi, sadržaji, metode, nastavni plan i program, te kao takav ima ulogu u formiranju ličnosti i uopšte u pripremi pojedinca za život – kurikulum je *uvod u određeni oblik života* (Meklar, 2013: 45). Kritički orijentisani pedagozi uočavaju da je planiranje kurikuluma parcijalno, da se u obrazovnom procesu planiraju samo sadržaji koje učenici treba da usvoje iz pojedinih nastavnih predmeta (Keli, 2011), ali pošto je kurikulum više od zbira sadržaja iz pojedinih predmeta, značajan dio kurikuluma se ne planira, brojni uticaji koji se vrše na učenike nijesu isplanirani i namjerni, te teoretičari upućuju na postojanje skrivenog kurikuluma, koji je pored zvaničnog kurikuluma veoma važan faktor u procesu učenja i vaspitavanja (Meklar, 2013).

Pod zvaničnim kurikulumom se podrazumijevaju znanja, vještine i vrijednosti koje učenici usvajaju kroz nastavne sadržaje, koji su sadržani u namjernom, planiranom organizovanom radu u školi, dok skriveni kurikulum podrazumijeva znanja, vještine i vrijednosti koje nijesu dio nastavnih sadržaja već se na učenike prenose putem svakodnevnog života i funkcionisanja u školi, neplanirano i neorganizovano (Marojević, 2016). Za skriveni kurikulum i vrijednosti koje obuhvata karakteristično je da se prenose neplanirano, bez svjesne namjere nastavnika Džerald (Jerald, 2006). Sličan stav u vezi sa skrivenim kurikulumom iznosi i Keli (Kelly), navodeći da skriveni kurikulum obuhvata vrijednosti koje učenici usvajaju u školi iz svakodnevnog funkcionisanja, iz svakodnevnih aktivnosti, iz školske kulture, atmosfere u kojoj se odvija nastava, iz školskog uređenja i materijala koji su dostupni a koji nijesu dio planiranog, a nekada ni dio svjesnog djelovanja onih koji su za školsko uređenje ili aktivnosti odgovorni (Keli, 2011). U kontekstu skrivenog kurikuluma i njegovog uticaja na učenike, Džerald (Jerald, 2006) posebno ističe značaj školske kulture, naglašavajući da je školska kultura mnogo više od same urednosti i bezbjednosti učenika. Školska kultura je odraz uvjerenja i stavova nastavnika, uključuje skup društvenih normi i vrijednosti koje se prenose na pojedinca, tako da ima izuzetno važnu ulogu u vaspitanju i formiranju ličnosti učenika.

Važnost skrivenog kurikuluma se često potcjenjuje i zanemaruje, a česta je pojava i posmatranje skrivenog kurikuluma kao nužno negativnog, odnosno njegovih efekata kao nepoželjnih, što je jedna od zabluda u vezi sa skrivenim kurikulumom (Alsubaie, 2015). Zapravo, skriveni kurikulum je važan dio školskog kurikuluma jer su njegovi uticaji na učenike i njihov razvoj snažni i mogu se ispoljavati na više načina, tako da ne moraju biti nužno negativni, već nasuprot,

moгу dovesti do brojnih pozitivnih i poželjnih efekata. Zapravo, problem je u tome što nastavno osoblje, prvenstveno nastavnici, nesvjesni važnosti ove vrste kurikuluma potpuno ga zanemaruju i ne koriste ga efikasno i pozitivno, tako da dolazi do negativnih efekata (Alsubaie, 2015). Nepravilno shvatanje skrivenog kurikuluma i zanemarivanje njegove važnosti u nastavnom i vaspitno-obrazovnom procesu dovodi do suženog viđenja procesa socijalizacije i značaja škole u tom procesu. Uloga škole u socijalizaciji učenika je veoma važna, a svakodnevno funkcionisanje u školi igra značajnu ulogu u formiranju ličnosti učenika, pa stoga predstavnici kritičke pedagogije smatraju da se ne smije umanjivati značaj škole i posebno se interesuju upravo za polje skrivenog kurikuluma (Marojević, 2016). Kritički pedagozi skriveni kurikulum smatraju posebno značajnim za prenošenje vrijednosti i društvenih normi, čak i značajnijim od zvaničnog kurikuluma (Nikšić-Rebihić i Novosel, 2018).

2. Pojam implicitne teorije

Pod pojmom implicitne teorije nastavnika podrazumijevaju se lična uvjerenja, stavovi, sistem vrijednosti i principi nastavnika (Raths, 2000), sva shvatanja koja nastavnik ima o nastavi, vaspitanju i obrazovanju, u koja čvrsto vjeruje i kojih se u svom radu pridržava (Guć, Barbir i Kovačević, 2021). Za implicitne teorije je karakteristično da su laičke, prisutne kod svakog pojedinca, da ih pojedinac nije nužno potpuno svjestan, te da ih je nekada teško riječima izraziti, ali ipak imaju snažan uticaj na cjelokupno ponašanje pojedinca Dau (Dow, 2007). U literaturi se koriste brojni sinonimi za implicitne teorije, neki od njih su implicitna pedagogija, narodna, skrivena, nesvjesna ili naivna pedagogija, dok neki autori u tom smislu govore o „teoriji u praksi“, „znanju u praksi“ (Mlinarević, 2016), „teoriji u akciji“ ili „znanju u akciji“ (Pavičić-Vukičević, 2013).

Implicitne teorije nastaju kao rezultat ličnog iskustva, sistema vrijednosti i stavova koje pojedinac smatra ispravnim, a kao takve često se kose s onim što su eksplicitne, službene, naučne teorije koje su zastupljene u zvaničnim dokumentima (Pavičić-Vukičević, 2013). Implicitne teorije formiraju se i mijenjaju tokom cijelog života pojedinca, a rezultat su raznovrsnih i složenih uticaja porodice, škole i društvene sredine. Kada je riječ o nastanku implicitnih teorija, autori imaju različita mišljenja o tome kako se one formiraju. Prema nekim autorima za formiranje implicitnih teorija ključni period je rano djetinjstvo, najranija faza života u kojoj dijete stvara ideje o tome kako svijet funkcioniše i formira sliku svijeta. U ovom procesu najvažniju ulogu imaju roditelji, a nešto kasnije vaspitači i nastavnici, tako da je i u procesu nastanka implicitnih teorija njihova uloga veoma važna (Dau, 2007). Guć, Barbir i Kovačević (2021) navode da implicitne teorije nastaju na dva načina: kao self-konstrukt, odnosno kao rezultat ličnog

iskustva pojedinca, nezavisno od društvene sredine i uticaja kojima je pojedinac izložen, ili kao folk teorije koje su rezultat socijalne i kulturne sredine u kojoj pojedinac živi. Vujisić-Živković (2005) baveći se pitanjem formiranja vaspitnog koncepta nastavnika ističe da se vaspitni koncept kao i implicitne teorije formiraju prvenstveno kao rezultat urođene ljudske potrebe za poučavanjem i vaspitavanjem mladih, ali i da je životno iskustvo značajan faktor formiranja implicitnih teorija. Kada je riječ o iskustvu, ključni je mehanizam internalizacije, odnosno usvajanje i pounutarnjenje vrijednosti kojima je pojedinac izložen (Vujisić-Živković, 2005).

Kada govorimo o ispoljavanju implicitnih teorija, one se najčešće ispoljavaju i djeluju na čovjekovo ponašanje mimo čovjekove svijesti, spontano, poput radnji koje obavljamo automatski, bez razmišljanja (Dau, 2007). U školskom kontekstu implicitne teorije nastavnika ispoljavaju se kroz njegov cjelokupan rad i ponašanje. Uprkos postojanju zvaničnog kurikuluma i nastavnog plana i programa kojim je isplaniran nastavni proces, svaki nastavnik nastavu izvodi na neki svoj način, prilagođavajući je postojećim okolnostima i potrebama i mogućnostima učenika, dajući lični doprinos, gdje mogu doći do izražaja njegove implicitne teorije (Pavičić-Vukičević, 2013). Budući različite od zvaničnih, eksplicitnih pedagogija, implicitne pedagogije nastavnika mogu doprinijeti stvaranju razdora između teorije i prakse, odnosno stvaranju situacije u kojoj ono što radimo odstupa od onoga što mislimo, tj. situaciju da nastavnici ono što prihvataju u teoriji često ne primjenjuju u praksi (Dau, 2007).

3. Odnos između skrivenog kurikuluma i implicitnih teorija

Kada je riječ o odnosu između skrivenog kurikuluma i implicitnih teorija, možemo reći da je njihov odnos uzajaman, da su povezani i međusobno uslovljeni i zavisni. S jedne strane, skriveni kurikulum kao važan segment u formiranju ličnosti učenika neminovno ima udio i u nastanku implicitnih teorija koje se formiraju tokom cijelog života, svakodnevno, pa tako i u školi, dok se s druge strane, skriveni kurikulum kao neplanirani dio kurikuluma može posmatrati kao prostor pogodan za ispoljavanje implicitnih teorija nastavnika koje najčešće nijesu u skladu sa zvaničnim kurikulumom, pa samim tim nijesu ni sadržane u istom. Pavičić-Vukičević odnos između skrivenog kurikuluma i implicitnih teorija objašnjava na sljedeći način: *Jednom naučen skriveni kurikulum postaje sastavni dio implicitne teorije nastavnika, a ona postaje njegovom polugom za subverzivno potkopavanja autonomne i slobodne osobe, namećući vrijednosti potrošačkog društva i oblike društveno prihvatljivog ponašanja* (Pavičić-Vukičević, 2013: 119).

Implicitne teorije i skriveni kurikulum najčešće su usklađeni i zajedničkim djelovanjem potiskuju ono što je sadržano u zvaničnom kurikulumu. Djelujući i ponašajući se (manje ili više svjesno) u skladu sa sopstvenim implicitnim teorijama, nastavnik doprinosi ostvarivanju svrhe skrivenog kurikuluma, a implicitne teorije postaju instrument za njegovu realizaciju (Pavičić-Vukičević, 2013). Iz navedenog možemo zaključiti da su implicitne teorije nastavnika jedan od važnih faktora za oblikovanje i realizaciju skrivenog kurikuluma. S druge strane, skriveni kurikulum je značajan u formiranju implicitnih teorija kod učenika koje se formiraju tokom cijelog života, pa i u toku školovanja. Nastavnik svojim djelovanjem i ponašanjem, posredstvom skrivenog kurikuluma kao neplaniranog dijela kurikuluma, stvara učenicima priliku i okolnosti za socijalno učenje i razvoj kompetencija neophodnih za život, pa tako učenici modelom identifikacije od nastavnika (njegovog ponašanja i djelovanja) usvajaju oblike ponašanja, stavove, uvjerenja i vrijednosti (Nikšić-Rebihić i Novosel, 2018). Svi stavovi i vrijednosti koje učenici usvoje i formiraju u toku školovanja a koji nijesu navedeni kao cilj u zvaničnim kurikulumskim dokumentima smatraju se rezultatom skrivenog kurikuluma (Nikšić-Rebihić i Novosel, 2018). Budući da je ponašanje i djelovanje nastavnika značajnim dijelom uslovljeno njegovim implicitnim teorijama, te da je samim tim i skriveni kurikulum rezultat istih, možemo uočiti povezanost između implicitnih teorija nastavnika i skrivenog kurikuluma s jedne, i skrivenog kurikuluma i implicitnih uvjerenja učenika s druge strane.

U nastavku ćemo odnos skrivenog kurikuluma i implicitnih teorija objasniti s dvije tačke gledišta – prvo, analizirajući značaj i uticaj skrivenog kurikuluma na formiranje implicitnih teorija kod učenika i drugo, razmatrajući način ispoljavanja implicitnih teorija u praksi i analizirajući njihov udio u skrivenom kurikulumu, odnosno posmatrajući skriveni kurikulum kao „prostor“ ispoljavanja implicitnih teorija nastavnika.

3.1. Skriveni kurikulum kao ishodište implicitnih teorija

Učenici u toku odrastanja i formiranja ličnosti, u toku procesa socijalizacije, iz svog okruženja pored znanja i informacija usvajaju i vrijednosti, uvjerenja i stavove, formiraju lični sistem vrijednosti i predstavu o tome kako svijet funkcioniše, a kao ključni akteri, uz, naravno, brojne druge važne faktore, u taj proces su uključeni roditelji i nastavnici, odnosno porodica kao prvi socijalni krug i samim tim najvažniji faktor primarne socijalizacije, i škola kao sljedeći socijalni krug u koji pojedinac nakon porodice dopijeva i najvažniji faktor u sekundarnoj socijalizaciji djeteta (Dau, 2007). Iako postoje različita mišljenja o tome treba li škola da prenosi društvene i kulturne vrijednosti, (i ako treba, koje su to vrijednosti) danas ipak preovladava stav da je nemoguće školski kontekst u potpunosti osloboditi prisustva vrijednosti i stvoriti potpuno vrednosno neutralnu

školu (Kušić, Lakotić i Mrnjaus, 2021). Tako škola kao jedan od važnih faktora socijalizacije i formiranja ličnosti pojedinca neizbježno ima ulogu u prenošenju društvenih i kulturnih vrijednosti sa starijih na mlađe generacije, od nastavnika na učenike, pa samim tim i u formiranju implicitnih teorija kod učenika, što je nama u ovom radu posebno interesantno.

Iako su u zvaničnom kurikulumu jasno definisani sadržaji i ciljevi koji se njima žele ostvariti u vaspitno-obrazovnom radu, a koji se odnose upravo na formiranje ličnosti učenika, ipak se ličnost značajnim dijelom formira neplanirano i neorganizovano, bez svjesne namjere, kroz svakodnevni život pojedinca. Preneseno na školski kontekst to znači da se ličnost učenika u školskom kontekstu formira kao rezultat planiranih aktivnosti i djelovanja, što je sadržano u zvaničnom kurikulumu, ali isto tako i kao rezultat neplaniranih i neorganizovanih djelovanja, što čini skriveni kurikulum. Poznato je da je najprisutniji način učenja i usvajanja vrijednosti kod djece mehanizam internalizacije i identifikacije s odraslima koji svojim ponašanjem i djelovanjem predstavljaju model za identifikaciju, a upravo je to i jedan od načina formiranja implicitnih teorija kod pojedinca (Vujisić-Živković, 2005). Tako u školskom okruženju djeca sopstveni sistem vrijednosti grade identifikacijom s nastavnicima i internalizacijom svih vrijednosti, stavova i uvjerenja kojima su u školskom okruženju svakodnevno izložena i koja su prisutna u ponašanju i djelovanju nastavnika. Vrijednosti u školi sadržane su u cjelokupnoj školskoj kulturi, u ponašanju i ophođenju nastavnika prema učenicima, u stavovima nastavnika o tome šta nastavnik smatra pozitivnim a šta negativnim u ponašanju učenika i slično, a sve to nije sadržano u zvaničnom kurikulumu, pa se implicitne teorije značajnim dijelom izgrađuju na temelju skrivenog kurikuluma.

Vrijednosti koje se kroz skriveni kurikulum plasiraju i prenose učenicima najčešće su vrijednosti poput društvenih i polnih uloga, shvatanja djeteta i djetinjstva, stavovi o odrastanju, teorije vaspitanja i brojna druga vjerovanja koja se neosviješćeno prenose s generacije na generaciju kao opšteprihvaćena, neupitna, kao nešto što se podrazumijeva i što je činjenica (Pavičić-Vukičević, 2013). Upravo u tom obliku sve te vrijednosti se i prenose na učenike, a učenici ih nekritički usvajaju i na takvoj osnovi grade sopstveni sistem vrijednosti, stavove i uvjerenja, postaju dio njihove implicitne pedagogije, pa se skriveni kurikulum može shvatati kao izvor formiranja implicitnih teorija kod učenika.

3.2. Skriveni kurikulum kao ishod implicitnih teorija

Nastavnik kao jedan od ključnih aktera u procesu nastave ima veoma važan zadatak u vođenju nastave i cjelokupan proces u velikoj mjeri zavisi upravo od njegovog pristupa i djelovanja. Profesionalni rad nastavnika praćen je uvijek karakteristikama koje su njemu svojstvene i prožet vrijednostima, stavovima i

uvjerenjima o nastavi, vaspitanju i obrazovanju koja čine njegove implicitne teorije i kojih se pridržava u svom radu. Implicitna pedagogija nastavnika često se razlikuje od eksplicitnih, odnosno zvaničnih pedagogija koje su sadržane u zvaničnom kurikulumu, čime se produbljuje jaz između teorije i prakse, odnosno između službenog, zvaničnog kurikuluma, i onoga što se stvarno odvija u učionici, a što čini skriveni kurikulum (Pavičić-Vukičević, 2013). Stoga, možemo uočiti i razmatrati povezanost implicitnih teorija i skrivenog kurikuluma posmatrajući implicitne teorije nastavnika kao faktor značajan za oblikovanje skrivenog kurikuluma, odnosno skriveni kurikulum kao ishod implicitnih teorija nastavnika.

Vrijednosti kojih se nastavnik pridržava, način rada i postupanja s učenicima; način vrednovanja i ocjenjivanja; stereotipi i predrasude koje nastavnik ima o školi, učenicima i obrazovanju, a kojih ne mora biti u potpunosti svjestan; ponašanje i reakcije nastavnika u specifičnim pedagoškim situacijama; način organizovanja vremena i prostora u školi; odnosi nastavnik – učenik; viđenje položaja učenika i sve ono što postoji i što se odvija u školi sveukupno čine kulturu škole, a kultura škole se ogleda u skrivenom kurikulumu (Mlinarević, 2016). U oblikovanju skrivenog kurikuluma i kulture škole izuzetno je važna uloga nastavnika, odnosno njegovih ličnih vrijednosti koje su značajnim dijelom sadržane u implicitnim teorijama. Pomoću skrivenog kurikuluma na učenike se prenose poželjne vrijednosti, a nastavnici su posrednici u tom procesu. Da bi se određene vrijednosti plasirale i prenijele na učenike, neophodno je da ih posjeduje i sam nastavnik i da ih se pridržava u toku rada s učenicima (Kušić, Lakotić i Mrnjauš, 2021). Iz navedenog možemo zaključiti da se cjelokupan skriveni kurikulum bazira na vrijednostima, uvjerenjima i stavovima nastavnika, odnosno na implicitnim teorijama nastavnika.

Implicitne pedagogije, odnosno uvjerenja i stavovi u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem prisutne su kod svakog pojedinca i kod svakoga su, u manjoj ili većoj mjeri, različite. S obzirom na to da je u vaspitno-obrazovni proces u školi uključeno više aktera, svako od njih se u svom radu pridržava sopstvenih implicitnih teorija, tako da možemo reći da u školi postoji više od jednog skrivenog kurikuluma, odnosno da svaki nastavnik ima *svoj skriveni kurikulum* (Nikšić-Rebihić i Novosel, 2018) koji oblikuje i skladu sa svojim uvjerenjima, stavovima i vrijednostima a koji prožima cjelokupan njegov rad.

Zaključak

Posmatrajući procese učenja i poučavanja kao podjednako važne i simultane, a proces nastave kao više od samog „prenošenja znanja“, odnosno usvajanja znanja i informacija koje su unaprijed određene i isplanirane, kritički orijentisani

pedagozi kao značajne za proces nastave ističu pojmove *skriveni kurikulum* i *implicitne teorije*.

Proces učenja i poučavanja se ne može posmatrati nezavisno od svijeta i okruženja u kojem pojedinac živi, jer teoretičari kritičke pedagogije negiraju postojanje društva nezavisno od čovjeka i čovjeka nezavisno od društva. Ovakvo shvatanje uslovljava viđenje obrazovanja kao ukupnosti svih uticaja koji se vrše na pojedinca od strane cjelokupne društvene sredine, a sadržaja obrazovanja kao sveukupne okoline i svijeta u kojem pojedinac živi. Shvaćeno na ovaj način obrazovanje obuhvata kako sve one planirane, namjerne i organizovane, tako i sve neplanirane i nenamjerne uticaje koji se na pojedinca vrše a koji za cilj imaju formiranje ličnosti pojedinca. Skup svih neplaniranih i nenamjernih uticaja u kritičkoj pedagogiji predstavlja skriveni kurikulum koji prenose nastavnici i drugi akteri vaspitno-obrazovnog procesa, kao i zajednica i društvo u cjelini, uključujući vlast, medije, vjerske zajednice i sl.

Implicitne teorije nastavnika predstavljaju njegova lična uvjerenja, stavove i vrijednosti po pitanju vaspitanja i obrazovanja, kojih se nastavnik pridržava u svom radu. Implicitne teorije se formiraju i mijenjaju tokom cijelog života, a ispoljavaju se najčešće nesvjesno u toku nastave i rada s učenicima, i to najčešće kroz ponašanje nastavnika, kroz organizaciju vremena i prostora, način ocjenjivanja i vrednovanja rada učenika, kroz reakcije u specifičnim situacijama.

Odnos implicitnih teorija i skrivenog kurikuluma možemo reći da je uzajaman, jer su ova dva pojma u kontekstu kritičke pedagogije povezana i međuslovljena. S jedne strane, skriveni kurikulum je važan faktor u formiranju stavova, uvjerenja i vrijednosti kod učenika, što ukazuje da ima značajan udio i u formiranju implicitnih teorija, dok se s druge strane skriveni kurikulum u školi oblikuje najvećim dijelom pod uticajem implicitnih teorija nastavnika, odnosno implicitne teorije nastavnika su instrument za realizaciju skrivenog kurikuluma. U ovom kontekstu skriveni kurikulum se može posmatrati kao ishodište i kao ishod implicitnih teorija.

Posmatranje skrivenog kurikuluma kao ishodišta implicitnih teorija podrazumijeva analizu povezanosti skrivenog kurikuluma s formiranjem implicitnih teorija učenika, odnosno udjela škole kao faktora socijalizacije u formiranju stavova, uvjerenja i vrijednosti učenika. S obzirom na to da su uvjerenja i stavovi o nastavi najčešće neosviješćeni, u kritičkoj pedagogiji se posmatraju kao implicitne teorije. Kako se implicitne teorije formiraju tokom cijelog života, tako je neosporan i značaj koji škola ima na tom planu. U školskom kontekstu vrijednosti se na učenike prenose zvaničnim ali mnogo više skrivenim kurikulumom, odnosno kroz svakodnevnu praksi i rad s djecom, tako da se uvjerenja, stavovi i vrijednosti, a samim tim i implicitne teorije, kod učenika formiraju, između ostalog, i kao rezultat uticaja skrivenog kurikuluma.

Drugo gledište – skriveni kurikulum kao ishod implicitnih teorija – odnosi se na analizu povezanosti implicitnih teorija nastavnika i skrivenog kurikulumu. S obzirom na to da se skriveni kurikulum odnosi na cjelokupnu školsku kulturu, počev od oblikovanja vremena i prostora, ophođenja nastavnika prema učenicima, načinu ocjenjivanja i vrednovanja rada učenika, pa do reakcija nastavnika u određenim vaspitnim situacijama, možemo zaključiti da sve to u velikoj mjeri zavisi od samog nastavnika i njegovih uvjerenja i stavova o nastavi, dakle, od njegovih implicitnih teorija. Implicitne teorije su zapravo instrument za realizaciju skrivenog kurikulumu, jer da bi se neke vrijednosti prenijele na učenike mora ih prvo posjedovati nastavnik, a zatim se moraju i odražavati na cjelokupan vaspitno-obrazovni rad.

Dakle, možemo zaključiti da su skriveni kurikulum i implicitne teorije (kao dva pojma u kritičkoj pedagogiji) prepoznati kao izuzetno važni, uzajamno povezani i međuslovljeni pojmovi. Skriveni kurikulum koji učenik jednom usvoji postaje njegova implicitna teorija koja uvijek prati i određuje njegovo ponašanje i djelovanje, a jednom formirana implicitna teorija kod nastavnika će biti prisutna i implicitno prožimati njegovo djelovanje, oblikovati skriveni kurikulum i vaspitno- obrazovnu praksu sve dok je ne osvijesti i ne iskontroliše sam nastavnik.

Literatura

1. Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of the Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6, 125–128.
2. Dow, W. (2007). *Implicit theories & pedagogy*. U: Barlex, D. (2007). *Design and Technology: For the Next Generation: a Collection of Provocative Pieces, Written by Experts in Their Field, to Stimulate Reflection and Curriculum Innovation*. Velika Britanija: Cliffeco Limited. 253–265.
3. Freire, P. (1996). *Pedagogy of oppressed*. London: Penguin books.
4. Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije: neophodno znanje za obrazovnu praksu*. Beograd: Clio.
5. Guć, M., Barbir, J., Kovačević S. (2021). Implicitne pedagogije odgajatelja. U: Macanović, N. (ured.) (2021). *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*. Banja Luka: Centar modernih znanja. str. 58–66.
6. Jerald, C. D. (2006). School Culture: The Hidden Curriculum. *Washington, DC: The Center for Comprehensive School Refrm and Imprvment*.

7. Kelly, A. V. (2011). *The Curriculum. Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.
8. Kušić, S., Lakotić, M., Mrnjaus, K. (2021). Vrijednosti nastavnika kao čimbenik skrivenog kurikuluma. U: Macanović, N. (ured.) (2021). *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*. Banja Luka: Centar modernih znanja. str. 89–99.
9. Marojević, J. (2014). Epistemološke osnove kritičke pedagogije. *Nastava i vaspitanje*. God. LXIII, br. 4, 607–619.
10. Marojević, J. (2016). Od epistemologije do skrivenog kurikuluma: kritička vs. „bankovna” pedagoška perspektiva. *Nastava i vaspitanje*. God. LXV, br. 1, 125–138.
11. Meklar, P. (2013). *Život u školama*. Beograd: Eduka.
12. Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu savremene škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, God. LXII, br. 2, str. 13–26.
13. Nikšić-Rebihić, E., Novosel, V. (2018). *Implikacije skrivenog kurikuluma*. Druga međunarodna znanstveno-stručna konferencija „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
14. Pavičić-Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu savremene škole. *Pedagojska istraživanja*. God. 10, br. 1, 119–131.
15. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. *Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga. str. 15–37.
16. Rath, J. (2000). „Teachers’ beliefs and teaching beliefs“. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 1–10.
17. Vujisić-Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIDDEN CURRICULUM AND IMPLICIT THEORIES IN THE CONTEXT OF CRITICAL PEDAGOGY

Abstract

This paper examines the relationship between the hidden curriculum and implicit theories in the context of critical pedagogy as today’s most current pedagogical trend. Analysing the ideas of critically oriented pedagogues, we primarily dealt with the definition of the concepts of hidden curriculum and implicit theories, we defined them, and then we dealt with their connection and mutual relationship. We observed the relationship between the hidden curriculum and implicit theories from two points of view - firstly, observing the hidden curriculum

as an origin of implicit theories, i.e. as a factor that significantly influences the emergence of implicit theories among students, and secondly, analysing the connection between the teacher's implicit theories and the shaping of the hidden curriculum, deeming the hidden curriculum as a space suitable for the expression of implicit theories of teachers, that is, as an outcome of teachers' implicit theories.

Keywords: *critical pedagogy, hidden curriculum, implicit theories.*

Зоран Р. ЈОВОВИЋ¹

ИНТЕЛЕКТУАЛЦИ: ОД КРИТИЧКОГ И РЕВОЛУЦИОНАРНОГ ДО ХУМАНИСТИЧКОГ И СЦИЈЕНТИСТИЧКОГ ИНТЕЛЕКТУАЛЦА

Резиме

У раду се примјеном методе анализе садржаја, у првом дијелу, разматра појам интелектуалац, са социолошко-политиколошко-историјског аспекта. У другом дијелу рада фокусирали смо се на корелацију: интелектуалци – повјерење. Отуда се у другом дијелу каже да гдје је на дјелу повјерење, појединци су и физички и психички опуштени, не пријети им непријатно изненађење које би произвело страх. С друге стране, гдје је на дјелу непо-вјерење, појављује се опасност, развија непријатељство и кваре односи у заједници. Отуда истински интелектуалци дјелују у правцу развоја, одржања и ширења повјерења. Како у односу с другим/ другима, тако и у односу на цјелокупно друштво и државу. У трећем дијелу, анализа и истраживање усмјеравају се на интелектуалце и (васпитно)образовни систем. У четвртном, посљедњем дијелу рада, анализа и истраживање усредсређују се на двије типологије интелектуалаца: од типологије интелектуалаца која се темељи на вриједностима, увјерењима, убјеђењима и методама дјеловања, до типологије интелектуалаца према предмету којим се баве. Према првој типологији, разликују се сљедећи профили интелектуалца: критички, револуционарни, партијски, националистички, конформистички, прагматични интелектуалац, интелектуалац трговац и салонски интелектуалац. Према другој типологији, типологији која се темељи на предмету којим се интелектуалци баве, разликују се два типа интелектуалца: хуманистички и сцијентистички или интелектуалац техничар.

Кључне ријечи: *интелектуалци, повјерење, васпитни систем, образовни систем, типологија интелектуалаца.*

¹ Мр Зоран Р. Јововић, докторанд, Филозофски факултет у Никшићу.

Интелектуалци – социолошко-политиколошко-историјски аспекти

Квалитетна предавања о интелектуалцима, посматрано с историјског, али и са социолошког и политиколошког аспекта, држао је Жан Пол Сартр и то у два наврата: у Токију и Кјоту, 1965. године. Он је сматрао да су се интелектуалци, нарочито након рата (период од 1945. до 1950. године), „докопали“ политичке моћи и самим тим починили много зла. Такође, анализирајући јапанско подручје, то јест анализирајући интелектуалце на том подручју, Жан Пол Сартр закључује да су интелектуалци постали компактни чувари културе, с једне стране и преносиоци културе, с друге стране. Ситуацију француских интелектуалаца Жан Пол Сартр је довео у везу с нацистичким милитаризмом у свијету, односно с његовим сломом. Слом нацистичког милитаризма у свијету на француском поднебљу посматрао се као побједа. На другој страни, на јапанском подручју, ситуација интелектуалаца повезује се с поразом „Јапана у Другом свјетском рату“.² Дакле, према Жан Пол Сартру, узимајући у обзир обје земље – Француску и Јапан – интелектуалци се доживљавају као појединци који су успјели да се докопају политичке моћи, доживљавају се као појединци који симултано критикују владајућу гарнитуру, односно власт, али и оно најгоре – варају народ. У есенцији, какви су интелектуалци према Жан Пол Сартру? Они су: 1) Немоћни, 2) Не производе, 3) Немају ништа друго но плату, 4) Непристојни и 5) „У недостатку економске и друштвене моћи, они се сматрају елитом која је повезана да суди о свему, што у ствари нису. Отуда произилази њихов морализам и идеализам (они мисле да већ живе у далекој будућности и о нашем времену суде с апстрактног гледишта будућности)“.³ У послеријатном Јапану, према Жан Пол Сартру, интелектуалци се посматрају као нужно зло. Ово потоње произилази из става да је интелектуалац чувар културе и симултано преносилац културе, културних творевина, с генерације на генерацију, са старијих покољења на млада покољења. Жан Пол Сартр сматра да у Јапану интелектуалци богате културу, богате културне творевине, а самим тим и генерације. Такође, мишљења је да, под утицајем Америке, америчких идеја, интелектуалци могу нестати (говори о „смрти интелектуалаца“). То се правда чињеницом да је напредак науке скоро па успио да замијени ове „универзалисте екипама строго специјализованих истраживача“.⁴

² Проф. др Ч. Чупић, *Политика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 18.

³ Оп. цит., стр. 18.

⁴ Оп. цит., стр. 19.

Интелектуалци би требало да имају развијену свијест о предмету којим се баве, о предмету на који су научно и на сваки други начин усредсређени. Интелектуалци би такође требало да се налазе на вишем духовном нивоу. И не само на једном вишем духовном нивоу, него и да заузимају виши положај на вриједносној лествици. Они би требало да буду морални атрибути у процесу расуђивања, како према субјектима тако и према објектима, односно стварима. Интелектуалци би требало, по природи ствари, да имају развијен критички однос према себи и према другом/другима. Рајт Милс, амерички социолог, каже да би интелектуалац морао бити морална свијест цијелог социјалног система, особито вриједносног и културног подсистема. Друштво и држава, према Платону, требало би да буду апсолут који ће успјешно контролисати: односе у породици, међу појединцима у заједници (али не на један недемократски начин), религију, културу, диференциране законе и, на крају, индивидуе – њихово понашање. Државу ништа не би смјело да угрози, а интелектуалце би требало посматрати као непријатеље из разлога што шире зло. Они, према Платону, уносе немир и шире лоше, опасне мисли међу појединцима, скупинама у друштву и држави. Клеон, анализирајући обичне појединце и интелектуалце, закључио је да су обични појединци у односу на интелектуалце подобнији за државу. Негативан однос према интелектуалцима имао је нико други но Томас Хобс. Сматрао их је иницијаторима побуне и посматрао их је као појединце који својим дјеловањем кваре односе у заједници. Хајдегер, на примјер, између интелектуалца и вође опредјељивао се за вођу. Супротстављао се академском мишљењу, а давао је предност ником другом но вођи, то јест Хитлеру.⁵

Да би се тачно дефинисао интелектуалац, Жан Пол Сартр је пошао од извора тог појма. То су појединци (и то не обични појединци) који су успјели да стекну признање и то експлицитно својим дјелима. Та дјела имају изузетну вриједност. „*Злоугодно* ребљавају ово признање да би изашли из свог домена и критиковали друштво и постојеће моћи у име глобалне и догматске концепције човека (неодређене или одређене, моралистичке или марксистичке).“⁶ Како каже Жан Пол Сартр „интелектуалцима се не могу назвати научници који се баве, на пример, цепањем атома на основу чега се усавршава атомско оружје. То су само научници, али не и интелектуалци. Они постају интелектуалци тек када увиде да то што су створили има

⁵ Проф. др Б. Ковачевић, *Интелектуалци и страв*. (Доступно на: <https://www.defendologija-banjaluka.com/files/Pogledi%20dr%20Braco%20INTELEKTUALCI%20I%20STRAH.pdf> – приступ: 26. 9. 2023)

⁶ Жан Пол Сартр у: проф. др Ч. Чупић, *Полишка и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 19.

деструктивну улогу која може да уништи појединце, друштво и планету. Када почну да се критички односе према свом делу, створеном на основу функције која им је одређена у радном процесу, они постају интелектуалци. То је тренутак када научници почињу да се критички односе према владајућим концепцијама. Тада они излазе из своје надлежности јер почињу да критикују оно што су створили и за шта су били плаћени⁷. Дакле, интелектуално дјеловање производи посљедицу. Та посљедица зове се критика. Интелектуално дјеловање темељи се на критици и непрестаном преиспитивању. Истински интелектуалац критикује себе, друге, али и оно што је створио, своје дјело, ма колику вриједност оно имало. То не мора бити само интелектуалац из сфере егзактне науке, већ и интелектуалац из сфере медицине, књижевности, социологије, политикологије и слично.

Интелектуалци и повјерење

За подизање демократске, партиципативне политичке културе⁸ у једном друштву и једној држави од изузетног значаја јесу управо интелектуалци, који се појављују као узор: појединцу, појединцима, друштву у цјелини. Интелектуалци би требало, превасходно својим оригиналним идејама, да побољшају односе међу појединцима, али и да покажу индивидуама како да користе своје могућности да би обогатили друштвену заједницу којој припадају, а самим тим и подигли квалитет живота свих који је чине. Иза оригиналних идеја које интелектуалац има, увијек стоји његова ријеч, а иза јавно изговорене ријечи стоји дјело. Поред дјела, које је најрелевантније, појављује се значење, па и љепота. Појединци који су способни да ускладе своје мисли, говор и дјело, стичу код других индивидуа повјерење. Њиме се побољшавају односи у друштвеној заједници. Ако изостаје повјерење, онда се појављује опасност и подстиче непријатељство, то јест кваре се односи у заједници. Гдје је на дјелу повјерење, појединци су опуштени: физички и психички. Они знају да им не пријети изненађење, јер је оно (изненађење) производ страха. Смртно уплашити не значи ништа друго него изненадити. Изненађење на непријатан начин брише повјерење. Тиме се производи напетост, али и неизвјесност. Имати времена за друге, бити љубазан и поуздан, карактеристика је истинског интелектуалца. Интелектуалац треба да дјелује у складу с темељним вриједностима као што су истина и слобода. Истина и слобода, темељне вриједности, не би требале да их напуштају. Љубазношћу интелектуалца и околина, односно заједница постаје љубазнија. Љубазност је *кичма* пристојности. Истински интелектуалци

⁷ Проф. др Ч. Чупић, *Политика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 19.

⁸ Г. Алмонд, С. Верба, *Цивилна култура*, Политичка култура, Загреб, 2000.

су против сваког вида насиља и бруталности. Они држе до дате ријечи, не варају блиске пријатеље и друге. Уздржаност и истрајност садржај је њиховог живота у заједници с другима. Одликује их самоконтрола и стрпљивост. Њихова „практична активност почива на ограничењима“ која их „чувају од изненадних ирационалних излива – опасност која вреба сваког човека“.⁹ Организација или група у којој постоји неповјерење није ништа друго но стање гдје доминира болест, па и труљење. Постојање повјерења имплицира елиминисање узурпатора и уопште узурпације.

Интелектуалци и (васпитно)образовни систем

Сваки друштвени систем има своје подсистеме. Пет је подсистема сваког друштва. Ријеч је о: 1) Политичком, демократском подсистему, 2) Привредном подсистему, 3) Подсистему културе, 4) (Под)систему особе¹⁰ и 5) Васпитно-образовном подсистему. Од метода функционисања свих ових подсистема зависиће не само садашњост него и будућност цјелокупног социјалног система. Ако се нарушава сагласност између ових подсистема, онда социјални систем бива доведен у питање, у погледу будућности и у погледу његовог успјешног функционисања и (политичког) организовања.¹¹ У оквиру сваког подсистема такође постоје подсистеми. По логици ствари, довољно је да у једном од њих настане проблем (у погледу нарушености правила, закона, прописа и процедура) и да се то одмах манифестује на цјелину система. Када је у питању опоравак подсистема, онда је најспорији опоравак у културном подсистему, нарочито на пољу вриједности. Криза која захвати вриједности, веома је озбиљан проблем и опоравак на том пољу споро траје. Отуда се каже да се опоравак на пољу политике, особито на пољу политичких институција, може остварити брзо, као и на пољу економије у погледу стабилности тржишта, али и у социјалном систему, док је на пољу културе, односно вриједности то много теже. Опоравак на том пољу може да траје годинама. Такође, најосјетљивији подсистем, али опет повезано с вриједностима, јесте образовни подсистем. Од васпитања и образовања појединаца зависи не само садашњост једног друштва и једне државе него и будућност једног друштва и једне државе. Искуство је показало да тамо гдје је васпитно-образовни подсистем у добром стању, и цјелокупан социјални систем се развија. Људски ресурси су најрелевантнији за једно друштво и једну државу. Стварају се квалитетни стручњаци

⁹ Проф. др Ч. Чупић, *Политика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 123.

¹⁰ Т. Парсонс, *Модерна друштва*, Градина, Ниш, 1992.

¹¹ Т. Парсонс, *Друштва – Еволуцијски и поредбени приступи*, Аугуст Цесарец, Загреб, 1988.

и научници који потпомажу развој неких других социјалних ресурса. Идеје и проналазаштво стручњака и научника могу да надокнаде недостатак неких других ресурса у једном друштвеном систему и једној држави. За мале социјалне системе и мале државе улагање у образовни (под)систем је најрелевантније (улагање у стварање квалитетнијег кадра и квалитетнијег образовања). Централно мјесто у васпитно-образовном подсистему имају интелектуалци. У зависности од тога какве су њихове позиције, особито у оквиру менаџмента, то јест у сфери управљања и руковођења, зависиће и квалитет образовања. С интелектуалцима и интелигентним појединцима могу се одржавати и развијати системи, али и брзо ријешити бројни проблеми који, ако им се на вријеме не поклони пажња, могу урушити социјални систем. Од настанка цивилизација и уопште култура, образовање је релевантно. Тако, на примјер, у древној Грчкој уважавали су се они појединци који су дјеловали у правцу образовања: и самих себе и других. Они су то, барем када је ријеч о другима, радили на просвијећен начин. У савременом добу и образовање и просвијећеност посматрају се као сила која је отворила новије перспективе хуманијег социјалног система. „Векови у којима је доминирало просветитељство припремили су оно што се касније догађало и у проналазаштву и у уљуђењу друштва и држава, на крају и целе планете.“¹² Од интелектуалаца, њихових идеја и знања, из разлога што је њихова основна мисија инкорпорирана с образовањем, увелико зависи како ће се један социјални систем развијати са свим својим подсистемима. И не само како ће се развијати, већ и какву ће будућност социјални систем имати. Они који то не схватају, немају будућност. „Када је у питању образовање и образовни подсистем, интелектуалци треба увек да су у позицији преиспитивања, односно критичког сагледавања процеса и пруже жесток отпор свим спољашњим покушајима узурпирања и потчињавања тренутној власти. Политичка воља власти треба да буде изузетно обазрива према образовању, јер се са изузетно осетљивим образовним подсистемом вредносног система не сме олако експериментисати. Вредносни систем и образовни подсистем су веома осетљиви и траже промене које неће бити нагле, односно радикалне, јер могу да нанесу велику штету.“¹³ Да би се избјегла урушавања у систему, потребан је већи ангажман интелектуалаца у смислу пружања отпора и непрестаног дјеловања у правцу властитога развоја – надоградње, али и развоја других и друштва. Васпитно-образовни подсистем никако не би смио бити гурнут на страну, што је данас случај у многим периферним системима (свјетски систем: центар, полупериферија

¹² Проф. др Ч. Чупић, *Политика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 125.

¹³ Оп. цит., стр. 126.

и периферија), материјално угрожен и без угледа и узорности. Они који подучавају – преносе знања, требали би бити узор младима и свим актерима унутар подсистема социјалног система; преносиоци знања с лакоћом би требало да препознају даровите, младе појединце и да им истовремено помогну да развију даровитост.

Образовање појединаца у образовном подсистему социјалног система не отпочиње се школовањем, нити се образовање појединаца окончава с њим. Образовање имплицира непрестан рад на себи, али и на другима. Образовање се не може редуковати на педагошку праксу. Такође, образовање се не може свести на пуко преузимање одређених социјалних функција. Тиме се значај, значење и смисао формалног образовања не редукује, јер је без њега немогуће на млада покољења преносити све оно чиме располаже један социјални систем са својим подсистемима. (Формално) образовање омогућава стицање другачијег искуства које се не може стећи необавезним дружењем, односно необавезним „образовањем“. Образовање које се стиче у школи, као кичми васпитно-образовног система, „чини основу укупног образовања човјековог“.¹⁴ Посматра се и као процес проширивања-богаћења искуства. Гдје се потврђује личност човјека? У животу социјалног система, у васпитно-образовном систему, односно у наставном процесу, али и изван њега. Образовање није само припрема за живот у заједници с другима. Образовање је живот. Оно нема само социјалну функцију, већ је и егзистенцијална одредба човјека. Образовањем се развија смисао за вриједности као што су: добро, истина, праведно.¹⁵

Данас се у васпитно-образовном подсистему социјалног система подржава просјечност и осредњост. „Надареност остаје у запећку прагматске школе, која је чак незаинтересована и за највећи коефицијент интелигенције.“¹⁶ Тако, на примјер, „у науци постоји несагласност о границама натпросечне талентованости – за једне је та граница 180 Qi, за друге она се спушта чак и до 120 Qi. У нашој полувековној историјској странпутици системски је подржавана просечност и осредњост.“ (Подвукао: З. Ј.) Данас, у васпитно-образовном подсистему социјалног система не би смио „да се предвиди врхунски коефицијент интелигенције јер је то истинско улагање у стваралачку будућност“ социјалног система и његових подсистема. „За рад са надареним неопходна је припрема образовних институција, не само кроз индивидуализацију наставе већ и кроз целокупну промоцију надаре-

¹⁴ Проф. др С. Гвозденовић, *Огледи из социологије образовања*, Филозофски факултет, Никшић, 2012, стр. 43.

¹⁵ Проф. др С. Гвозденовић, *Огледи из социологије образовања*, Филозофски факултет, Никшић, 2012, стр. 43.

¹⁶ Проф. др Р. Божовић, *Лексикон културологије*, Агенција „Матић“, Београд, 2006, стр. 37.

ности, како она не би завршила у идиотизму професије. Највећа грешка би била, како је неко већ приметио, од генија направити ‘професионалног идиота.’ Таленти као најбитнија претпоставка за стваралаштво и развој овде нису подржани, нити охрабрани, нити мотивисани. Таленат ‘иде’ за сензибилнијим бићем, са неочекиваном индивидуалношћу, која најчешће није од чврсте грађе.¹⁷ Талентовани појединци, основа су успјешног, талентованог васпитно-образовног подсистема социјалног система, али и васпитно-образовни систем са свим својим актерима „талентима“, требао би радити, кроз институције на развоју даровитих појединаца: ученика, студената, професора и др.

Типологија интелектуалаца: Од типова према вриједностима, увјерењима, убјеђењима и методама дјеловања до типова интелектуалаца према предмету којим се интелектуалци баве

Посједовање диференцираних способности, знања и свијести о вриједностима чине од појединца интелектуалца. Отуда појединац-интелектуалац посједује ништа друго но три моћи: 1) *моћ стваралаштва*; 2) *моћ знања*; и 3) *моћ савјести*. Моћ стваралаштва односи се на постојање стваралачког дара који се испољава у облику оригиналних идеја. Те идеје могу бити проналазачке и духовне природе. Моћ знања, односи се на искуство које је производ времена. Поред искуства, појављује се, као релевантно и учење. Моћ савјести односи се на процес васпитања, образовања и социјализације, али и на усвојене универзалне вриједности. Усвојене универзалне вриједности нијесу ништа друго него последица сложеног процеса васпитања, образовања и социјализације. Посматрано са социолошко-политиколошког, али и са васпитно-образовног аспекта, двије су типологије интелектуалаца.¹⁸ Прва типологија темељи се на: вриједностима, убјеђењима, при чему се узима у обзир и начин њиховог дјеловања на појединце, социјалне скупине и друштво у цјелини, док се друга типологија фокусира на предмет којим се баве интелектуалци. Тип-профил интелектуалца у једном чистом облику – не постоји, из разлога што се својства једног типа интелектуалца мијешају са својствима других типова интелектуалаца. Отуда имамо да револуционарно настројен интелектуалац може истовремено да буде и интелектуалац националиста. Међу најчистијим типовима интелектуалаца, међу десет типова интелектуалаца, као што су¹⁹: 1) критички, 2) револуционарни, 3) страначки, 4) националистички, 5) конформистички, 6) прагматични, 7)

¹⁷ Оп. цит., стр. 37–38.

¹⁸ Проф. др Ч. Чупић, *Политика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 72–89.

¹⁹ Проф. др Ч. Чупић, *Политика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 72–89.

интелектуалац трговац, 8) салонски интелектуалац, 9) хуманистички и 10) сцијентистички интелектуалац или интелектуалац техничар, јесу управо критички и хуманистички интелектуалац. Првих осам типова интелектуалаца – критички, револуционарни, партијски, националистички, конформистички, прагматични, интелектуалац трговац и салонски интелектуалац – типови су интелектуалаца према увјерењима, вриједностима, убјеђењима и методама дјеловања на појединце, скупине и друштво у цјелини, док су друга два типа – хуманистички и сцијентистички интелектуалац или интелектуалац техничар – типови интелектуалаца према предмету којим се интелектуалци баве. Истражимо сада сваки наведени тип интелектуалца.

1. Критички интелектуалац

Овакав интелектуалац преиспитује све што се тиче његовог стваралаштва, затим – преиспитује погледе на свијет, као и убјеђења и увјерења. Не постоји супротност између двије моћи: савјести и знања. С моралног аспекта, према Чупићу, критички интелектуалац преиспитује своје цјелокупне поступке. С друге стране, своје понашање, морално понашање он перманентно доказује. И не само што доказује, он га и показује: најприје себи, а потом и другима. Критички интелектуалац се ригидно придржава добро познатог правила: *што не би урадио себи, не уради другима*. Према овом, златном правилу, никада другоме не би требало нанијети бол и патњу. Критички приступити диференцираним проблемима стварности једно је од најјачих оружја којима се интелектуалац који је критички настројен (и према себи и према другима) користи. Критички интелектуалац се с неком оригиналном идејом суочава на један рационалан и аргументован начин. Он је више пута преиспитује, уопште могућност њене примјене. Овакав интелектуалац води рачуна да његово дјеловање, његово стваралаштво не произведе неку штетну посљедицу. Најприје себи, а потом и другима, то јест заједници којој припада. Критички интелектуалац појављује се као активан посматрач и као активан партиципант у стварности и у времену којем припада. Он трага за смислом онога што се налази и збива у стварности. Полази од оних универзалних вриједности као што су на примјер: добро, истина, тачност, прецизност, достојанство и друго. Особито када је ријеч о социјално-политичком животу, у којем с другима партиципира. Када испитује, то јест истражује и анализира догађања у свакодневном животу заједнице, он полази од универзалних идеја. Оне му служе као мјера. У поређењу с другима у заједници, критички интелектуалац је сам. Самоћа му омогућава да проблемима приступи на један дубљи и бољи начин. Такав посматрачки положај, у самоћи, издваја га од других, али и производи

посљедице, то јест проблеме. „Његова животна формула одвија се у процесу *један и сви*, као и *сви њројшв једној*. Управо зато он често има позицију громобрана у односу на интересно организоване. Живот критичког интелектуалца у практичном смислу није лак. Неспорно он је увек у великим проблемима, посебно наспрам организованих група. Његов живот одвија се према Сократовом правилу да мудрац једе да би живео а не живи да би јео.“²⁰ Овај тип интелектуалца, критички интелектуалац, у положају је да се мора одрећи много чега у животу. Одрећи многих сокова живота – на примјер: оних које опчине и воде на поље себичности. Критичког интелектуалца, његов свакодневни живот прати и уздржљивост и упорност, али и постојање перманентне одговорности и егзактности у критици.

2. Револуционарни интелектуалац

У процесу промјена и то оних корјених, када се проблеми не разрјешавају него се нагомилавају, револуционарни интелектуалац излаз једино види у револуцији. Појединци – интелектуалци који револуцију посматрају као средство у конституисању бољег друштвеног система јесу револуционари, односно интелектуалци револуционари. Када је друштвени систем у лошем стању, као и политички систем као подсистем социјалног система, интелектуалци револуционари сматрају да су темељне промјене могуће само уз револуционарни преврат. Ограничен рок треба да има револуционарно насиље, док је друго мишљење да тај рок „треба да траје све до потпуног развлашћења бранитеља постојећег поретка. Многи од њих одобравали су револуционарну диктатуру као ефикасно привремено средство у обрачуну с противницима револуције... Постоје и револуционарни интелектуалци који су за ненасилне револуционарне промене. Они сматрају да критична маса људи треба да мирним протестом доведе у питање властодршце и примора их на абдикацију. Савремени пример оваквих револуционарних интелектуалаца су они који сматрају да за промене треба користити све поступке и методе грађанске непослушности“.²¹ До које тачке би требала да траје револуција да би се она завршила, питање је које интелектуалце револуционаре доводи у проблем. За њих то је оно вријеме у коме ће се промјене завршити и то у потпуности. Многи од оваквих интелектуалаца, како је искуство у више наврата показало, постају заробљени концептом према којем револуције треба да трају неограничено. Самим тим, појављује се опасност – у смислу што се промјене револуционарног карактера искористе за ширење терора и то терора револуционарног карактера који је

²⁰ Оп. цит., стр. 74.

²¹ Оп. цит., стр. 75.

по природи ствари погубан за социјални систем и све његове подсистеме: религију, културу, привреду, туризам, појединца и др. Према проф. др Ч. Чупићу²², „често се догађа да се револуционарни интелектуалци после револуционарних промена етаблирају у нову власт и постају или партијски или државни интелектуалци.“

3. Партијски интелектуалац

Према Чупићу, два су типа партијског интелектуалца. Први је *револуционар*, а други је *аџарџић*. *Револуционар* оснива политичку странку или својом вољом улази у партију. Он то ради са циљем да би остварио своје идеје. И не само једну идеју, већ диференциране идеје. Он с временом постаје вођа или моћник. Искључиво унутар политичке партије. Револуционарни партијски интелектуалци врло често се сукобљавају, што за последицу има самоиницијативно напуштање партије. Изласком из партије они постају ништа друго но дисиденти. Партија их врло често проглашава издајницима, па и непријатељима. Такве примјере налазимо најчешће у старим комунистичким партијама, али и у савременим политичким странкама. Овакве интелектуалце закупа идеја социјалне правде, при чему многи или заврше као дисиденти или је њихово дјеловање трагично. Други тип, интелектуалац *аџарџић*, настаје унутар политичке партије. Све што партијске вође траже интелектуалац *аџарџић* интелектуално оправдава. Поистовјећују се с партијским апаратом и своје мишљење „стапају“ с партијским мишљењем. Партијска догма се не доводи у питање, а они који покушавају да је преиспитају или оспоре, бивају осуђени. Они потказују све оне који имају другачије мишљење од мишљења које доминира, које је званично у политичкој партији. Отуда су њихове способности ограничене али и употребљиве од стране политичке партије. Одани су и припадају једноумљу. У доказивању оданости у стању су да промијене своје мишљење и ускладе га с доминантним, званичним страначким мишљењем, званичним ставовима страначких органа. Уопште, партијски интелектуалац шири логику која је ништа друго но бирократска, досљедни су и на линији су страначке политике све до тренутка док се она не диверзификује. Партијски интелектуалац је одан и подржава ауторитет надређених, односно ауторитет вођа. Присутно је и полтронство и као такви они се понашају као „хомо дуплекси.“²³ Опасни су за вође које губе моћ и с лакоћом прилазе новим вођама и на располагању су им. Отуда се за њих каже да су лукави, ласкавци и кварни.

²² Оп. цит., стр. 76.

²³ Проф. др Ч. Чупић, *Политика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 77.

4. Националистички интелектуалац

Два су групна идентитета. Први је национални. Други је религијски. Они се истовремено прожимају. Прожимају и појединце и групе. Национални је уско повезан с етничким поријеклом, што значи да је он у животу појединаца и скупина добро укоријењен. То се посебно да видјети по језику и по припадности скупини. Мисли се на припадност по рођењу. Присутна је искристалисана супротстављеност између два идентитета: личног идентитета и идентитета скуине у цјелини. Ова супротстављеност добија на релевантности када се говори о идентитету нације. За који је идентитет појединац понајвише везан? За групни, односно Ми идентитет, особито када је изражен национални осјећај. Он може послужити за скривање бројних слабости личности појединца. Присутна слабост се скрива тако што се ставља акценат на припадност социјалној скупини, то јест на групни идентитет. Изражени национални осјећај и није толико опасан, особито ако не слаби Ја идентитет, односно лични идентитет. И Ја и Ми идентитет, уопште усклађеност, могу бриљантно да функционишу – и у случају појединца, његове личности и у случају скуине. Ако се оно Ја изгуби у оно Ми и ово потоње постане доминантно и произведе последице у смислу стварања предрасуда: према другом, другима, заједници, онда у националној експлицитности завршава национални осјећај и отпочиње да преовладава националистичка идеологија над индивидуама. Кад се постаје националистички интелектуалац? Онда када интелектуалац оправдава националистичке ставове, као и национализам. Њихова разумијевања и тумачења предрасуда према: другом, другима, другим заједницама врло често постају опасна али и екстремна. Сваки национализам је сам по себи опасан. И не само што је опасан, он је и пун отрова. Дифузира се мржња према другом/другима, односно свима који не припадају нацији. Ко најчешће дифузира мржњу? Поред других, из круга интелектуалаца, најчешће су то националистички интелектуалци. Идеје потоњих су врло често ратоборне. Такве идеје усмјерене су према другом/другима, дакле према свима који не припадају њиховој нацији. То не мора бити само нација. Ту се као релевантно појављује и припадност по поријеклу и то етничком. Такође, њихове идеје усмјерене су и на оне који су мишљења да над индивидуама не би требало да преовладава етничко поријекло. Сваки национализам говори о великим недостацима. Сваки је у есенцији инфериоран.²⁴ Њиме се врло често скрива постојање неодговорности, па и постојање неспособности.

²⁴ Оп. цит., стр. 78.

5. Конформистички интелектуалац

Основну материјалну егзистенцију обезбјеђују они појединци који су у посједу једне моћи, а то је знање. Тиме се многа цивилизацијска достигнућа могу на ваљан начин употријебити. Управо та сигурност, материјална сигурност код појединаца, добија на релевантности и истовремено постаје смислена. Посједовање материјалних добара ствара код појединаца и скупина сигурност. Она појединца може да уљуља и постане му циљ постојања. Ко омогућава комфор? Омогућавају материјална добра. Конформистички интелектуалци тешко се опредјељују за промјене из разлога што оне могу да доведу у питање њихов комфор. Појединци и скупине су робови навика. Интелектуалац који је конформистички настројен неће кренути да зауставља промјене, да им се противи. Такође, неће ни експлицитно бити против промјена. Једноставно, он ће се у тишини повући: код њега се појављује индиферентност. Када су на дјелу кризе у друштву, појединац – интелектуалац конформиста ће такође показати равнодушност. Овај тип интелектуалца врло често није спреман да се укључи у свакодневна друштвена догађања. Он налази мир у ономе чиме се бави, а друштвену неангажованост, непартисипацију у свакодневним социјалним догађањима правда заузеташћу и то оном стручном заузеташћу. Појединци – интелектуалци конформисти, у ауторитарним режимима, врло често били су злоупотребљавани. Власт се користила њиховом стручношћу. Интелектуалац конформиста амбивалентан је по питању одржавања протеста и побуна у друштву. Дакле, он није ни против њих, а није ни за демонстрације. Појединци – интелектуалци конформисти најчешће су аполитични. Такође, с моралног аспекта они су аморални. Ко подржава овакве интелектуалце и због чега? Подржавале су их недемократске вође: ауторитарне и тоталитарне, па све до деспота, а све са циљем да би се стручност коју они посједују вјешто употребила у узурпаторске и друге сврхе.²⁵

6. Прагматични интелектуалац

Способност и корист, проистекли из техничког и технолошког прогреса конституисали су прагматички образац понашања код једне скупине интелектуалаца. Са успјехом који треба постићи по сваку цијену, успјехом који су зацртали, њихове способности уско су повезане. Отуда је мјера по којој дјелује прагматични интелектуалац управо успјех. Успјех би требао да се темељи на способностима и не би требао да се остварује диференцираним,

²⁵ Проф. др Ч. Чупић, *Полићика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 79.

нерегуларним средствима. Све док се успјех темељи на постојању способности и док се користе регуларна средства да би се успјех постигао, не појављују се сметње у нормалном, цјелокупном дјеловању интелектуалаца. Ако се успјех постиже по сваку цијену (дакле с умањеним способностима и кориштењем диференцираних, нерегуларних средстава), онда прагматични интелектуалац постаје изузетно опасан. Такав успјех производи ништа друго но неправду и у појединим моментима постаје монструозан. С постизањем таквог успјеха настају и зле последице. Овакав успјех, успјех по сваку цијену, заводи се под категорију голог прагматизма. Постојање голог прагматизма није ништа друго но постојање логике по којој треба остварити што већи профит. Тиме се отпочиње с дехуманизацијом живота појединаца и диференцираних скупина у социјалном систему. У компарирању с другим идеологијама, идеологија голог прагматизма је изузетно опасна. Као изузетак се наводи још опаснија – тоталитарна идеологија. Идеологија голог прагматизма једноставно подстиче понижење и доприноси настајању дехуманизујућег положаја. На стручан и организован начин настају разни облици узурпације. Дјеловање прагматичног интелектуалца је неморално, посматрано с моралног аспекта, из разлога што партиципирају у ширењу зла. „Мрачну“ страну глобализације помаже управо овај тип интелектуалца. Прагматични интелектуалци појављују се као носиоци идеје која омогућава ропство у неким новим околностима. „То ропство је опасније од ропства из античких времена јер на суптилан и перфидан начин поробљава људе не само физички него и ментално, односно духовно, што је много опасније од физичког ропства. Још су филозофи стоичари истакли да физичко ропство поробљава тело, али не и човекову мисао. Савремено ропство новим технологијама поробљава човекову мисао и разним облицима манипулација њоме управља усмеравајући је често према ономе како су поробљивачи замислили да људи треба да се понашају и делују. Нове технологије дубоко продиру у свест и подсвест људи и на тај начин почињу да управљају њиховим приватним и јавним животима.“²⁶

7. Интелектуалац трговац

Многи појединци своја знања, научна и стручна, користе као услужну дјелатност. Појављују се као трговци. На тржишту се развила једна нова понуда – понуда знањима и вјештинама. Међутим, појављује се низ штетних последица, а једна је што се то знање, па и вјештине често злоупотријебе. Овакви интелектуалци не држе до свог карактера. Такође, овакви интелектуалци, појединци – интелектуалци трговци не држе ни до своје

²⁶ Оп. цит., стр. 80.

савјести. Своје знање врло често претварају у робу коју продају за новац на тржишту. Њих не интересује ни каква је идеологија, ни каква је (тржишна) политика. Интелектуалци трговци у стању су да ставе на располагање своје знање не само демократским вођама и демократским режимима, већ и тоталитарним и ауторитарним вођама и режимима. Тиме помажу рушењу демократског и конституисању недемократског, врло често ауторитарног или неког другог поретка. Отуда су они и опасни: производе штету не само појединцима и скупинама већ и друштвима у цјелини. У манипулативне сврхе користе се њихова знања и вјештине. Могу да разоре једно друштво и једну државу. Интелектуалци трговци нијесу појединци ни прошлости ни будућности. Они су појединци садашњости. Они чак, према проф. др Ч. Чупићу²⁷, партиципирају у стварању, па и одржавању несреће. У друштвено-политичком животу појављују се и као *лешинари*. Интелектуалци трговци корисни су за диктаторе и за поретке који су популистичког карактера. Не цијене човјечност и врло често се означавају аморалним. Својим цјелокупним дјеловањем могу да униште интелектуални позив, уопште смисао интелектуалног ангажмана.

8. Салонски интелектуалац

Поријекло салонског интелектуалца је, како наводи Ч. Чупић, из племићке породице. Појавио се у француском друштву и држави 1789. године, пред револуцију. Веома су образовани. Интересовање за науку било је бриљантно. Француски писци вршили су велики утицај на салонске интелектуалце. Они су их просто инспирисали. То су били писци из осамнаестог вијека. У салонима се преносио дух просветитељства. Преносио се дугим разговорима који су били испуњени богатим и оригиналним идејама. Код њих се све отпочињало и окончавало разговорима. Између двије стране разговор је могућ. Такође, могућ је између више њих. Они који партиципирају у разговору признају да не знају истину, али да желе да дођу до истине. Они желе да се приближе истини. Разговор, било између двоје или више њих, није процес надметања. Није процес угрожавања идентитета оних који учествују у разговору. Треба елиминисати страх да ће се изгубити идентитет самим учешћем у разговору, нарочито ако се жели доћи до договора око неког спорног питања. По правилу, много је више разлика које дијеле стране које партиципирају у разговору, него сличности које их инкорпорирају. Није битна пobjеда у духовним споровима, већ је битно да се простор слободе знатно повећа. Тако долазимо до наших извора и постајемо истинољубиви

²⁷ Оп. цит., стр. 81.

и слободни.²⁸ Салонски интелектуалци залагали су се за револуционарне и најнапредније, оригиналне идеје. Према Чупићу²⁹, иза њихових идеја нема дјела. Салонски интелектуалац временом је успио опстати, да би се у деветнаестом вијеку из салона преселио у кафане. Разговарало се у кафанама, па су такви интелектуалци добили назив кафански интелектуалци. Оно што је некада било приватно, што се одиграло у салонима богатих породица, сада се дешава у кафанама – пресељено је у јавност.

Усредсредимо се сада на типове интелектуалаца према предмету којим се интелектуалци баве. Ријеч је о два типа интелектуалца: *хуманистичком* и *сцијенцистичком интелектуалцу* или *интелектуалцу техничару*.³⁰

9. Хуманистички интелектуалац

Овакви интелектуалци се држе вриједности као што су добро, истина и слобода. Они се уживљавају у проблем којим се баве. Такође, када су други у невољи, они су ту да им изађу у сусрет и помогну. Хуманистички интелектуалац је критички настројен: критикује себе, друге, као и појаве које га окружују. Овај тип интелектуалца појединца везује за природу, из разлога што и он има један посебан, изграђен однос према природи. Овакав интелектуалац није ограничен у хуманистичком смислу. Он појединца ситуира у центар живог и мртвог свијета. Исто тако, интелектуалац који је хуманистички настројен упознат је са чињеницом да је свијет јединствен. Он ригидно води рачуна и о једном: живи и неживи свијет, центар – човјек и о другом: јединствености свијета. Када је у питању индивидуа, овакав интелектуалац никако није егоцентрик. Када је у питању слобода појединца, хуманистички интелектуалац је свјестан два ограничења. Прво ограничење није ништа друго него природа која га окружује, док је друго ограничење ништа друго но други појединац, који је поред њега или је испред њега. Да ли је хуманистички интелектуалац више фокусиран на појединца или на природу? Многи су мишљења да је овакав интелектуалац више окренут појединцу, а мање природи. Па чак и за ово потоње, природу, кажу да је запоставља – једноставно се допуштају све интервенције у природи (од стране појединца), нарочито у живом свијету. Овакав приступ и не само што је пристрасан, он зна бити и штетан за појединца, индивидуе, друштво

²⁸ Проф. др Ђ. Шушњић, *Дијалој и толеранција*, Чигоја штампа, Београд, 1997, стр. 76.

²⁹ Проф. др Ч. Чупић, *Политика и интелектуалци*, Чигоја штампа, Београд, 2019, стр. 82.

³⁰ Оп. цит., стр. 82–89.

у цјелини. Када су у питању друштвени односи међу појединцима, хуманистички интелектуалац им пажљиво приступа, једноставно је осјетљив на односе. Сматра да треба свима дати једнаку шансу. Критичари на овакво становишта дају и оцјену која каже да је остварење оваквог принципа веома опасно. Хуманистички интелектуалци су осјетљиви и на власт која чини много неправди и на личном и на групном плану – критикују је. Особито ону која злоупотребљава улоге и позиције које су законом јасно дефинисане. Без страха се знају супротставити свему што појединце доводи у потлачену позицију. За хуманистичког интелектуалца је аутономија најрелевантнија, особито аутономија личности. Њему аутономија не значи ништа друго него слободу у мишљењу, слободу у испољавању, слободу у свакодневној конверзацији, слободу у удруживању и слободу у свакодневним активностима. Хуманистички интелектуалац није себичан. Он саосјећа с другим/другима и подстиче их да његову трпељивост и несебичност шире. Живот интелектуалца који је хуманистички настројен зна бити веома тежак, али и извор бројних опасности, не по друге, него по њега самог.³¹

10. Сцијентистички интелектуалац или интелектуалац техничар

Овакви интелектуалци фокусирани су на науку: природну и примјењену. Све оно што се огледом може доказати, према сцијентистичким интелектуалцима или интелектуалцима техничарима, припада науци. И не само оно што се може доказати, већ и оно што се може показати. Овакви интелектуалци дубоко уроне у појаву којом се баве. Експериментишу, врше огледе у лабораторијама, самосталним институтима или на факултетима. Они истражују и анализирају позитивне чињенице. Између осталог, то је за њих наука. Све што понуди природа и космос они истражују. Затварају се у дисциплине: природне и примјењене и врше огледе. Сцијентистичке интелектуалце – интелектуалце техничаре, не интересује пуно социјално-политички живот. За власт су пожељни из разлога што им њихова достигнућа (сцијентистичких интелектуалаца) служе као средства за одржање на власти, за консолидовање исте. У служби су владајуће гарнитуре, гдје их иста користи за своје различите потребе и интересе. Овакве интелектуалце такође не интересује социјални систем у којем живе, као ни какви су односи међу индивидуама. Ангажман им је стручан и битна им је лична корист. Њих не интересује егзистенција другог/других, а њихова (лична) егзистенција, с обзиром на стваралаштво, није угрожена. Сцијентистички интелектуалци, данас, на примјер, откривају нову врсту оружја. Сврха истог је убијање људи. Једно питање се поставља: „Да ли је сцијентистички

³¹ Оп. цит., стр. 85.

интелектуалац, интелектуалац у правом смислу или је то само човек који поседује дар, али не и карактер, односно код којег није изграђено морално васпитање, нити морална култура? Другим речима, оно што он ствара не подлеже код њега вредносној процени, односно моралним критеријумима или моралном расуђивању. Они се не питају за смисао тога што стварају и проналазе, нити за шта ће бити употребљено.³² Овакве интелектуалце, савјест пуно не оптерећује и с временом се претварају у хладне техничаре. Сцијентистичком интелектуалцу или интелектуалцу техничару недостаје много чега људског. На другој страни, поставља се питање какав је истински интелектуалац.³³ Као прво, он је цјеловита личност. Као друго, пита се како његово цјелокупно стваралаштво утиче на другог, на друштво у цјелини. Као треће, прави интелектуалац укоријењен је у социјални живот, појаве и проблеме друштвеног и политичког живота. Као четврто, не презири стварност. Као пето, истински интелектуалац је истински стваралац. Као шесто, живи у складу с временом и с конкретним индивидуама. Као седмо, одупири се нечовјечним поступцима. Као осмо, активно је ангажован у друштвеним односима и друштвеним проблемима. Као девето, толерантан је. Толеранција није ништа друго него средство у посједу појединца – интелектуалца да се лакше дође до неког циља. Ријеч је о узвишеном циљу. Толеранција није циљ сам по себи. Према Шушњићу³⁴, толеранција није идеал или врлина, она помаже у остварењу идеала и врлине. Јер ако је толеранција „у служби неког вишег циља и смисла, онда она не може бити вредност за себе, тј. врлина.“ Ако је толеранција „врлина, онда мора имати само позитивно значење.“ Она „може да добије и негативно значење, што значи да није врлина у правом смислу речи“.³⁵

Литература

1. Алмонд, Г., Верба, С. (2000). Цивилна култура. Загреб: Политичка култура.
2. Божовић, Р. (2006). Лексикон културологије. Београд: Агенција Матић.
3. Бобио, Н. (1990). Будућност демократије. Београд: Филип Вишњић.

³² Оп. цит., стр. 87.

³³ Оп. цит., стр. 89.

³⁴ Проф. др Ђ. Шушњић, *Дијалої и толеранција*, Чигоја штампа, Београд, 1997, стр. 201.

³⁵ Проф. др Ђ. Шушњић, *Дијалої и толеранција*, Чигоја штампа, Београд, 1997, стр. 201.

4. Гвозденовић, С. (2019). Огледи из филозофије образовања. Никшић: Филозофски факултет.
5. Гвозденовић, С. (2012). Огледи из социологије образовања. Никшић: Филозофски факултет.
6. Jovović, Z. (2022). Negotiating Model of Democratic Transition: The Case of Poland. *Journal of "Iran and Central Eurasia Studies"*. Vol. 5-2022. Iran: Faculty of Law and Political Science, University of Tehran, Enghelab Ave., Tehran. (link: https://jices.ut.ac.ir/article_94494.html)
7. Јововић, З. (2023). Религија, политика и васпитно-образовни систем. Социолошки преглед, стр. 229–259, бр. 1/2023. Београд: Српско социолошко друштво.
8. Јововић, З. (2021). Демократска владавина и васпитање као грађанска функција: демократско схватање у области васпитања. Васпитање и образовање: часопис за педагошку теорију и праксу, стр. 41–54, бр. 4/2021. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Јововић, З. (2012). Карактер друштвеног система и образовање. Васпитање и образовање: часопис за педагошку теорију и праксу, стр. 191–213, бр. 3/2012. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Јововић, З. (2019). Демократска транзиција у Мађарској. Политички живот: часопис за анализу политике, стр. 47–65, бр. 17/2019. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.
11. Јововић, З. (2021). Транзиција у сјенци наслеђа пост-тоталитаризма и проблеми демократске консолидације: случај – бугарско друштво. Политички живот: часопис за анализу политике, стр. 73–86, бр. 20/2021. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.
12. Јововић, З. (2020). Транзиција из недемократског у демократски поредак: случај – Румунија. Медијски дијалози: часопис за истраживање медија и друштва, стр. 165–188, бр. 35/2020. Подгорица: Истраживачки медијски центар.
13. Јововић, З. (2020). Свјетски систем: криза либералне демократије. Медијски дијалози: часопис за истраживање медија и друштва, стр. 37–49, бр. 36/2020. Подгорица: Истраживачки медијски центар.
14. Јововић, З. (2017). Сувремено демократско друштво: одгој и образовање за толеранцију. Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања, стр. 27–34, бр. 2/2017. Осиек: Факултет за одгојне и образовне знаности.
15. Јововић, З. (2014). Консензуална демократија, парламентаризам и мањинске групе у транзицијском друштву. Политички живот: часопис за анализу политике, стр. 87–96, бр. 11/2014. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.

16. Јововић, З. (2018). Глобализација, национално друштво као заједница грађана и демократије. Политички живот: часопис за анализу политике, стр. 75–95, бр. 16/2018. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.
17. Ковачевић, Б. Интелектуалци и страх. (Доступно на: <https://www.defendologija-banjaluka.com/files/Pogledi%20dr%20Braco%20INTELEKTUALCI%20I%20STRAH.pdf> – приступ: 26. 09. 2023)
18. Мимица, А., Богдановић, М. (2007). Социолошки речник (приредили). Београд: Завод за уџбенике
19. Парсонс, Т. (1992). Модерна друштва. Ниш: Градина.
20. Парсонс, Т. (1988). Друштва: еволуцијски и поредбени приступ. Загреб: Аугуст Цесарец.
21. Хараламбос, М. (1989). Увод у социологију. Загреб: Глобус.
22. Хантингтон, С. (2004). Трећи талас: демократија на измаку двадесетог века. Загреб: Политичка култура, Подгорица: ЦИД.
23. Чупић, Ч. (2002). Политика и позив. Београд: Удружење за политичке науке Југославије, Чигоја штампа.
24. Чупић, Ч. (2019). Политика и интелектуалци. Београд: Чигоја штампа.
25. Чупић, Ч. (2020). Политика и политичка култура. Београд: Чигоја штампа.
26. Чупић, Ч. (2010). Медијска етика и медијски линч. Београд: Чигоја штампа.
27. Чупић, Ч. (2002). Социологија: структура-култура-владавина. Београд: Факултет политичких наука, Чигоја штампа.
28. Чупић, Ч. (2001). Политика и зло. Београд: Факултет политичких наука, Чигоја штампа.
29. Шушњић, Ђ. (1997). Дијалог и толеранција. Београд: Чигоја штампа.

INTELECTUALS: FROM CRITICAL AND REVOLUTIONARY ONES TO THOSE ORIENTED TO HUMANITIES AND SCIENCE

Abstract

This paper in its first part examines the notion of an intellectual using contents analysis method from the socio-political-historic aspect. In its second part we focused on the correlation: intellectuals – trust. That is why in the second part of the paper it is stated that where there is trust, individuals are physically and psychologically relaxed, and they are not threatened by any unpleasant surprise that could produce fear. It is believed where there is a mistrust, there is a danger, chance for the development of animosity and deterioration of relations in the community. True intellectuals act towards the development and trust

maintenance both in relation to others and in relation to the society and state. The third part of the paper is aimed at intellectuals and education system. In the fourth part of the paper is focused on two types of intellectuals: one based on values, beliefs, convictions, and operating methods – and the other based on the subject they are dealing with. In accordance with the first type intellectual are classified in the following way: critical, revolutionary, party, nationalistic, conformist, pragmatic, tradesman, and lounge intellectual. In accordance with the other classification based on the subject they are dealing with there are two types of intellectuals: humanistic and scientific intellectual or intellectual technician.

Keywords: *intellectuals, trust, education system, types of intellectuals.*

Ivana VODOGAZ¹
Marijana JURIŠIĆ²

MOTIVACIJA STUDENATA ZA UČENJE ENGLSKOG JEZIKA – IMPERATIV I IZAZOV

Rezime

Ovaj se rad bavi motivacijom studenata za učenje engleskog jezika, kao i razlozima za smanjenje ili izostajanje motivacije za učenje engleskog jezika kod pojedinih studenata, što predstavlja jedan od najvećih izazova s kojima se suočavaju mnogi nastavnici. Konkretnije, rad pokušava utvrditi na koje bi se načine mogli uspješnije motivirati učenici za učenje stranog jezika. Kako bismo razumjeli opću sklonost naših studenata za učenje engleskog, odlučili smo, uz pomoć upitnika, saznati nešto o njihovom odnosu prema nastavi engleskog jezika. Odgovori studenata su obrađeni te su istaknuti neki prijedlozi za nastavnike. Budući da nema sumnje da se kreativnim metodama može povećati motivacija učenika, nastavnici trebaju osmisliti programe koji su u skladu s interesima i potrebama učenika.

Ključne riječi: *motivacija, učenje, upitnik, nastava, engleski jezik.*

¹ Ivana Vodogaz, profesor engleskog jezika, Sveučilišni odjel za stručne studije, Sveučilište u Splitu.

² Marijana Jurišić, profesor engleskog jezika, Sveučilišni odjel za stručne studije, Sveučilište u Splitu.

Uvod

Koncept motivacije može se činiti prilično jednostavnim pitanjem, no znanstvenici i psiholozi pristupili su problemu motivacije na različite načine, dok su stručnjaci u obrazovanju prilagodili mnoge od tih ideja u školski kontekst.

Motivacija igra značajnu ulogu u procesu učenja stranog jezika. Motivacija učenika postala je prepoznata kao važan i odlučujući faktor za uspješno učenje bilo da se radi o studentima ili srednjoškolcima. Ona ima vrlo važnu ulogu u određivanju uspjeha ili neuspjeha u bilo kojoj situaciji prilikom učenja. Kao što Wilson kaže, motivacija je izraz koji objašnjava zašto djelujemo prema određenim obrascima ponašanja u zadano vrijeme, te je „sila koja pokreće i održava naše aktivnosti prema postizanju cilja“.

U učenju jezika najznačajniji faktor koji utječe na uspjeh ili neuspjeh studenata je motivacija (McDonough, 1983). Može se zaključiti da bez motivacije nema uspješnog učenja te da uspjeh ili neuspjeh učenika ovisi o razini njihove motivacije. Kada su studenti motivirani za učenje engleskog jezika, iako osjećaju da je nastavno gradivo teško, oni će ga pokušati razumjeti i naučiti. U suprotnom, kada studenti nisu motivirani, i ako osjećaju da im je gradivo teško za učenje, neće uložiti nikakav napor da ga savladaju. Možemo stoga zaključiti da je motivacija svakog studenta najveći pojedinačni faktor koji utječe na njihov uspjeh (Harmer, 2001). Intrinzična motivacija je vrsta motivacije koja dolazi od samih studenata. Studenti koji imaju tu vrstu motivacije uživaju u učenju engleskog jer im to pomaže u ostvarenju njihovog cilja. S druge strane, ekstrinzična motivacija je vrsta motivacije koja dolazi izvana ili pod utjecajem drugih osoba, poput roditelja, prijatelja ili društva. Obje su važne za poticanje motivacije kod studenata ili učenika i mogu snažno utjecati na njihove stavove i postignuća. Elementi kao što su trud, želja i pozitivan stav smatraju se potrebnima za razlikovanje između studenata koji su motivirani i onih koji su manje motivirani.

Kako bi proces učenja jezika bio motivirajuće iskustvo, potrebno je osmisliti programe koji odražavaju interese učenika i imaju ostvarive ciljeve. To može uključivati sve aktivnosti koje će motivirati učenike da poboljšaju svoje znanje jezika, uključujući nastavne zadatke i materijale koji će studentima biti zanimljivi.

Nedostatak motivacije kod studenata

Motivacija ima velik utjecaj na proces učenja. Za učitelje, nedostatak motivacije dugo je bio jedna od najfrustrirajućih prepreka učinkovitim učenju. Motivacija kod studenata i učenika nije uvijek prisutna i nedostatak motivacije je ozbiljan problem s kojim se susreću mnogi nastavnici na svim razinama

obrazovanja. Ako učenici nisu motivirani za učenje, tada najvjerojatnije nisu uključeni u nastavu te će stvarati probleme i ometati rad na satu.

Kod učenja stranog jezika, studenti imaju brojne dužnosti i odgovornosti. Prvo i osnovno moraju položiti ispit. Osim toga, od njih se očekuje da usvoje jezični sadržaj (vokabular, gramatiku itd.); moraju steći jezične vještine (usmena produkcija) i konačno moraju razviti spremnost za korištenje jezika izvan učionice. Nastavnici najčešće od svojih učenika očekuju ne samo da koriste strani jezik, već i da ga koriste ispravno. To zahtijeva puno rada i zalaganja nastavnika i učenika i to je jedan od brojnih razloga zašto učenje stranog jezika može biti težak i dugotrajan zadatak.

Učenici uglavnom nisu motivirani za učenje. Mnogi od njih su fizički prisutni u učionici, ali su mentalno odsutni; ne uspijevaju se u potpunosti posvetiti učenju. Kod nastavnika stranih jezika to može rezultirati određenom razinom frustracije zbog općeg nedostatka interesa i predanosti nekih studenata. Zato se nastoji učiniti nastava zanimljivijom te se ulaže vrijeme i trud u pripremu iste. Naposljetku, nastavnike očekuje izazov da u učionici pokušaju provesti te planove u djelo.

Međutim, stvari ne idu uvijek onako kako smo planirali. Na primjer, neki učenici možda neće aktivno sudjelovati u nastavi, a mogu biti nezainteresirani ili demotivirani iz više razloga. Čini se da su problemi u ponašanju u razredu često ili uvijek povezani s nedostatkom motivacije. Pitanja koja mi, učitelji, u takvim slučajevima često sebi postavljamo jesu:

- zašto se čini da studentima nije stalo do nastave/učenja
- zašto nisu zainteresirani za sadržaj nastavnih materijala Poslovnog engleskog jezika; zašto im je bitna samo ocjena, ali ne i da nešto nauče
- zašto uče samo za ispit?

Kako bismo pronašli odgovore na ova pitanja, odlučili smo za naše studente izraditi upitnik s pitanjima o njihovom stavu prema nastavi/učenju engleskog jezika.

Upitnik

Upitnik je sastavljen sa željom da saznamo što studenti misle o nastavi engleskog jezika i što nastavu čini više ili manje „motivirajućom“.

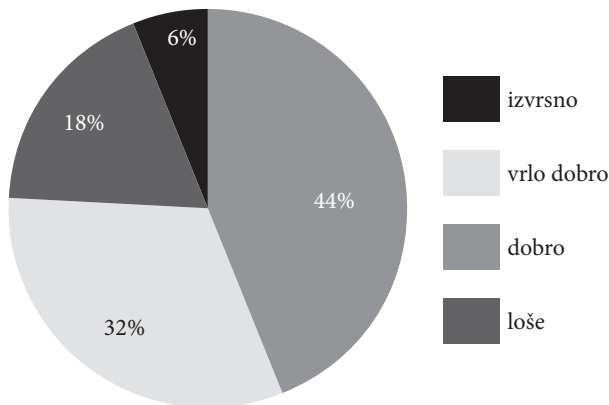
Analiza rezultata upitnika

Istraživanje je provedeno na Sveučilišnom odjelu za stručne studije u Splitu, u ožujku 2022. na uzorku od 160 studenata prve godine studija Menadžmenta trgovine i turizma, koji uče Poslovni engleski jezik četiri semestra tokom tri studijske godine i 55 studenata Računovodstva i financija, koji ga uče samo na prvoj godini – oba semestra. Ispit iz kolegija Poslovnog engleskog jezika je u svim semestrima obavezan. Upitnik je sadržavao 11 pitanja, uključujući strukturirane i otvorene stavke. Studenti su zamoljeni da analiziraju što njihovu nastavu čini više ili manje „motivirajućom“. Svaki je učenik sastavio popis specifičnih karakteristika koje pridonose visokoj ili niskoj motivaciji, a isti popis utjecao je na formulaciju pitanja.

Pokazalo se da motivaciji studenata najviše doprinose slijedeći elementi:

- relevantnost materijala
- organizacija tečaja
- odgovarajuća razina težine materijala
- aktivno uključivanje studenata
- raznolikost
- korištenje prikladnih, konkretnih i razumljivih primjera.

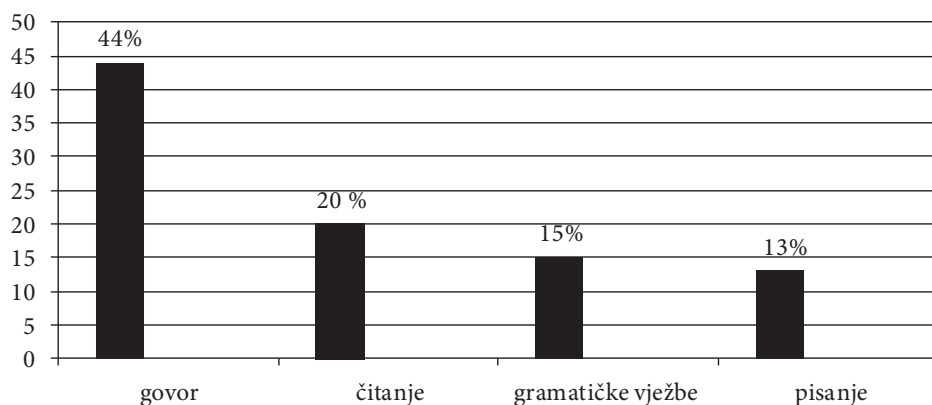
Od sudionika ovog istraživanja se tražilo da procijene razinu svog znanja engleskog jezika. Rezultati su pokazali da gotovo polovica sudionika (44%) smatra svoje poznavanje engleskog jezika prosječnim, a samo mali broj njih (6%) sebe je ocijenio izvrsnim znanjem (Slika 1).



Grafik 1. *Moje poznavanje engleskog jezika je:*

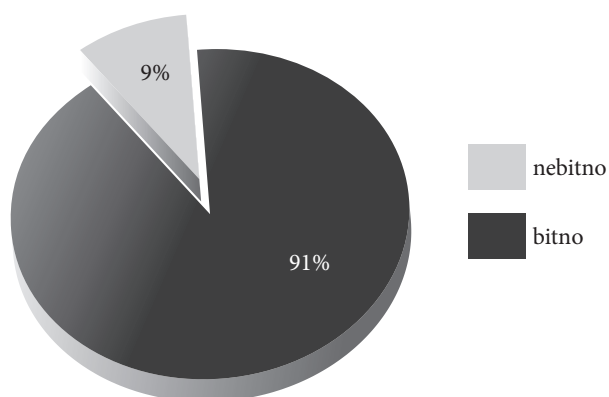
Neki su sudionici smatrali da je broj sati engleskog premali, no velika većina studenata smatra da su četiri sata engleskoga tjedno dovoljna. Sudionici su komentirali da se nastava ne bi trebala oslanjati samo na udžbenik i metode

predložene u priručnicima za nastavnike. Studenti iznimno cijene kreativne pristupe nastavi koji podrazumijevaju korištenje različitih motivirajućih strategija podučavanja, a ne samo tradicionalnih. Naglasili su također da ne vole učiti činjenice i pravila te da preferiraju komunikacijski pristup učenju. Aktivnosti kao što su pjesme, igre, filmovi, igrokazi i projektni rad pokazale su se favoritima kod gotovo svih sudionika. Studenti su nadalje naglasili važnost vježbanja vještine govora i čitanja (Slika 2).



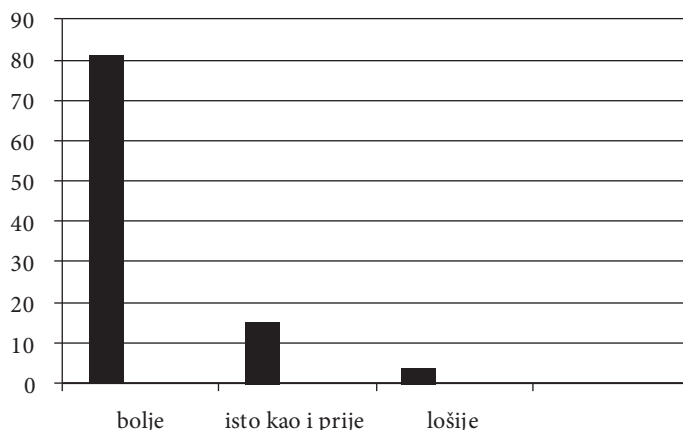
Grafik 2. *Koja vam je jezična aktivnost najkorisnija?*

Engleski se u većini zemalja smatra jezikom međunarodne komunikacije i približio se statusu drugog jezika. Posljedica je to njegove sve veće prisutnosti u medijima (TV, radio, tisak, internet itd.). Gotovo svi sudionici (91%) smatraju učenje engleskog jezika važnim i svrhovitim (Slika 3).



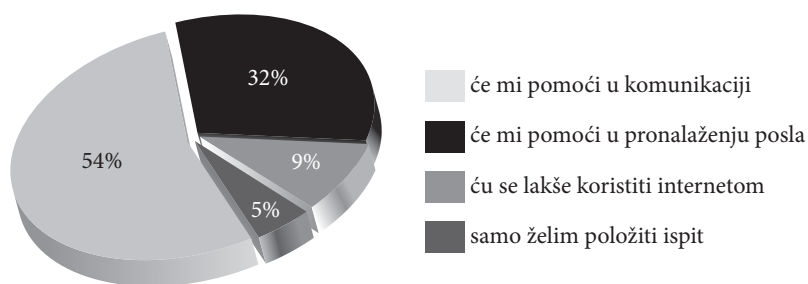
Grafik 3. *Mislim da je učenje engleskog jezika:*

Značajan broj sudionika (81%) istaknuo je da će se njihovo poznavanje engleskog jezika povećati nakon nastave, dok 15% studenata vjeruje da će ono ostati isto kao prije (Slika 4).



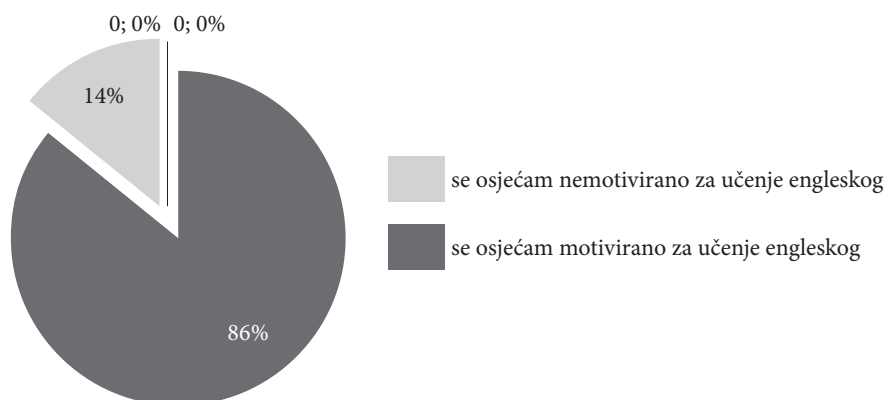
Grafik 4. *Moje znanje će nakon nastave iz engleskoga jezika biti:*

Gramatičke vježbe općenito su nepopularne, ali se vježbe pisanja i vokabulara smatraju važnima. Studenti međutim nisu bili posebno kritični prema svojim udžbenicima. Većina njih smatra da su njihove teme i materijali relevantni za razvoj komunikacijske kompetencije. Svi sudionici, bez obzira na jezičnu kompetenciju, smatrali su poznavanje engleskog jezika korisnim u svim područjima života i rada (Slika 5).



Grafik 5. *Zainteresiran sam za učenje engleskog jezika jer:*

Konačno, 86% sudionika reklo je da se osjeća motivirano za učenje engleskoga jezika, dok se samo 14% njih osjećalo nemotivirano (Slika 6).



Grafik 6. *Mogu reći da:*

I sam nastavni proces može doprinijeti razlikama u stavovima i motivaciji za učenje. Studenti cijene usmenu komunikaciju, kako s nastavnikom, tako i s drugim učenicima, ali priželjkuju daleko više mogućnosti za izražavanje mišljenja, za raspravu i slične aktivnosti. Stoga se više pažnje mora posvetiti mišljenju studenata i njihovim stavovima prema učenju i poučavanju. Iz praktičnog iskustva znamo da se studenti suočavaju s poteškoćama kada nastavne aktivnosti ne odgovaraju njihovim stavovima prema učenju ili očekivanjima, a to može imati za posljedicu nedostatak motivacije za učenje.

Zašto studenti nisu motivirani?

Razlozi za učenje nekog jezika nisu kod svih studenata isti. Kod jednog dijela (5%) razlog je potreba da se položi ispit ili dobije ocjena. Studenti koji nisu stvarno zainteresirani za sadržaj predmeta samo će učiti onoliko koliko je dovoljno da polože test. Nemaju interesa za dublje razumijevanje teme pa će se zadovoljiti i lošijim rezultatima testova. Ono što studente može jako demotivirati je učenje nečega u čemu ne vide smisao jer nema primjenu u životnim situacijama. Ako student ono što uči smatra relevantnim i primjenjivim u drugim situacijama, smatrat će učenje smislenim i njegova će se motivacija za stjecanje vještina i znanja znatno povećati (Prawat, 1989).

Naša iskustva pokazuju da mnogi studenti loše rješavaju zadatke ili ne sudjeluju u nastavi, jer nedovoljno razumiju zadatak i ne znaju što trebaju raditi. Trebali bismo posvetiti više vremena objašnjavanju zašto neku temu poučavamo i zašto je tema, pristup ili aktivnost važna, zanimljiva ili vrijedna. U tom procesu će se dio našeg entuzijazma prenijeti na studente te će se oni zainteresirati za

temu koja se obrađuje. Uz to, moramo jasnije objasniti što se točno očekuje od zadataka ili aktivnosti.

Postoji pritisak za odrađivanje nastavnog plana i programa. To je natjeralo mnoge od nas da brzo obradimo gradivo, unatoč činjenici da to rezultira nedostatkom motivacije učenika, interesa i dugoročnog učenja. Nadalje, mnogi materijali koje koristimo ne uspijevaju zaokupiti interes studenata zbog velikog naglaska na vokabular struke i gramatiku. Pojava anksioznosti kod studenata i drugi negativni osjećaji također mogu blokirati studente. Jezična anksioznost ili nelagoda u komuniciranju zbog ograničenosti jezičnog koda kojim se znaju koristiti su ključni razlozi koji umanjuju motivaciju i postignuće. (Macintyre, 1999) Na satu jezika strah od pogreške je toliko jak kod nekih učenika da će praktički radije šutjeti nego riskirati da počine gramatičku pogrešku.

Još jedan problem s kojim se susreću mnogi profesori engleskog jezika jest nastojanje da kod studenata zadrže istinski interes za nastavkom učenja engleskog jezika i njegovim korištenjem i nakon položenog ispita i završetka nastave. Potpuno suprotnu situaciju imamo kod odraslih i starijih studenata koji imaju želju da ponovno počnu studirati. Općenito različito pristupaju nastavi. I oni žele dobiti ocjenu, ali obično žele naučiti i razumjeti gradivo jer znaju da će to gradivo moći koristiti u budućem životu ili karijeri.

Imamo dvije kategorije studenata; redoviti studenti koji dolaze odmah nakon završetka srednje škole (18 ili 19-godišnjaci), te izvanredni studenti koji ponekad dolaze nakon godina rada. Oni su radni ljudi zaokupljeni svojim poslom koji se bore da zadrže posao, podignu obitelj, nose se sa financijskim problemima, ograničenim sredstvima dok istovremeno pokušavaju unaprijediti svoje znanje odlaskom na fakultet. Neki od brojnih razloga ponovnog zanimanja odraslih za studiranje uključuju stjecanje novih vještina potrebnih za radno mjesto i pripremu za novi posao. Na tečajevima jezika za odrasle nije neuobičajeno pronaći ljude koji ubrzo odustanu jer shvate da se ne mogu nositi sa zahtjevima pohađanja nastave, no ono što je vidljivo je da postoji svijest o važnosti učenja engleskoga kao stranog jezika.

Kako povećati motivaciju

Nema sumnje da se motivacija studenata može povećati primjenom kreativnih strategija poučavanja i učinkovitim dizajnom nastavnog programa (Dornyei, 2001). Jasno je da na motivaciju pojedinca mogu utjecati sam nastavnik, atmosfera u razredu, nastavni sadržaj, materijali kao i osobne karakteristike studenata. Štogod nastavnik radi ima motivacijski, formativni utjecaj na studente. Drugim riječima, ponašanje nastavnika moćan je „motivacijski alat“ (Dornyei, 2001). Pretpostavlja se da nastavne aktivnosti, zadaci i vježbe imaju također snažan

utjecaj na motivaciju. Ciljevi učenja moraju biti osmišljeni na takav način da budu ostvarivi. Konačno, učenik mora osjećati zadovoljstvo svojim postignućima. Poticanjem učenika da postanu aktivniji sudionici nastavnog procesa mogu se poboljšati komunikacijske vještine, što će rezultirati time da studenti nakon učenja imaju osjećaj postignuća i zadovoljstva.

Naravno, ne postoji samo jedan ispravan način poučavanja stranog jezika koji treba slijediti. Da bi se postigao uspjeh, svaki nastavnik stranog jezika treba biti posvećen traženju najbolje moguće metode, metode pomoću koje će njegovi studenti postići najbolje rezultate.

Zaključak

Bez obzira na to koja je temeljna motivacija za učenje drugog jezika, ono što se ne može osporiti jest činjenica da je motivacija ključni element za uspješno usvajanje drugog jezika. Čak 86% studenata izjavilo je da se osjećaju motiviranima za učenje stranog jezika. Stoga je daljnje poticanje motivacije kod studenata za učenje jedan od koraka koje možemo poduzeti kako bismo olakšali uspjeh u učenju. Povećanje motivacije za učenje može biti izazovno za nastavnika, ali će zato osjećaj zadovoljstva biti veći, ako u tome i uspije.

Da bi bili motivirani za učenje, studenti trebaju i ohrabrivanje i potporu njihovim naporima u učenju. kao i učinkovito okruženje za učenje.

Također, treba voditi računa da ono što se događa na nastavi mora biti primjenjivo i izvan učionice. Uvijek treba postojati veza između onoga što se uči na nastavi i onoga što se događa u vanjskome svijetu. Potrebno je uspostaviti zdravu ravnotežu između trenutnih potreba studenta da položi ispit i dugoročnih potreba poput stjecanja komunikacijskih kompetencija neophodnih za čitav niz različitih životnih situacija, a većina njih (54%) smatra da je zainteresirana za učenje upravo iz tog razloga.

Literatura

1. Crookes, G. Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda, *Language Learning*, 41, 469–512.
2. Dornyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom, 26, 30, 31–45, 72–84.
3. Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

4. Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning; The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold.
5. Gardner, R. C. Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass: Newbury House Publication.
6. Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
7. Horwitz, E. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *Modern Language Journal*, 70.
8. MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers.
9. McDonough, S. (1983). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Cambridge University Press.
10. Norris-Holt, J. (1991). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition.
11. Prawat R. S. (1989). Promoting Access to Knowledge, strategy and disposition in students. A research synthesis, *Review of Educational Research*, 41. 59.
12. Wilson J. I., A Two Factor Model of Performance Approach Goals in Student Motivation for Starting Medical School. *Issues in Educational Research*, 2009, 19(3), pp. 271–281.

MOTIVATION OF STUDENTS FOR LEARNING ENGLISH LANGUAGE – KEY CONTRIBUTING FACTOR AND CHALLENGE

Abstract

This paper deals with motivation, as well as the reasons for insufficient motivation for learning English among individual students, which is one of the biggest challenges faced by many foreign language teachers. More specifically, the paper tries to determine in which ways one could more successfully motivate students to learn a foreign language. In order to understand the general tendency of our students for English learning, we decided to find out something about their attitude towards English language classes with the use of a questionnaire. The students' answers were analysed and some suggestions for teachers were highlighted. Since there is no doubt that creative techniques can increase students' motivation, teachers should design programs that are in line with students' interests and needs.

Key words: *motivation, learning, questionnaire, teaching, English language.*

Nina KONTIĆ¹

ULOGE VASPITAČA U KONFLIKTIMA MEĐU DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA²

Rezime

Za potrebe rada urađeno je istraživanje kojim su ispitani i utvrđeni dominantni pristupi koje vaspitači imaju u konfliktnim situacijama među djecom, odnosno tipične prakse vaspitača prilikom regulisanja dječijeg ponašanja u problematičnim socijalnim odnosima, dok je cilj istraživanja bio utvrditi percepciju vaspitača o konfliktnim situacijama među predškolicima, odnosno tipične načine postupanja u istim. Razlog za realizaciju kvalitativnog istraživanja je u direktnoj vezi s ciljem istraživanja, jer se htjela umanjiti mogućnost manipulisanja i davanja unaprijed pripremljenih odgovora. Polustrukturirani intervju kao tehnika prikupljanja podataka omogućio je da se razgovor upotpuni dodatnim objašnjenjima, ukoliko se za to ukaže prilika. Nakon dobijenih podataka pristupilo se njihovom prikazivanju i interpretaciji. Rezultati istraživanja prikazuju dva suprotna gledišta na konfliktnu situaciju: kao nepoželjno i negativno iskustvo ili kao neizbježno i iskustvo učenja. Takođe, istakla su se dva pristupa pri rješavanju konflikata: dominirajući stil i stil kolaboracije. Rezultati istraživanja upućuju i na potrebu organizovanja programa stručnog usavršavanja vaspitača radi poboljšanja kompetencija i unapređivanja prakse.

Ključne riječi: *konflikt, vršnjački konflikt, predškolski uzrast, uloge vaspitača, stilovi rješavanja konflikata.*

¹ Msr Nina Kontić, master pedagogije, profesorica razredne nastave u Osnovnoj školi „Milan Vuković“ Herceg Novi.

² Izvod iz master teze *Uloge vaspitača u konfliktima među djecom predškolskog uzrasta*, Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore.

Uvod

Konflikti najčešće nastaju kao posljedica nedostatka socijalnih vještina, kao i nedovoljno razvijenih vještina u komunikaciji. U interakcijama čovjek posmatra situaciju iz svoje perspektive, u skladu sa svojim stavovima, željama i viđenjima. U određenim situacijama neobjektivnost često može da rezultira sukobom. Nerazumijevanje drugačijeg mišljenja kao i neuvažavanje želja druge osobe su razlozi zbog kojih može doći do konflikta (Milašin, Vranić i Buljbašić Kuzmanović, 2009). Međutim, konflikt može imati konstruktivan uticaj u socijalnim interakcijama. Ako je „svaki socijalni odnos zasnovan na prethodnim iskustvima, stavovima i očekivanjima, ali je istovremeno i izvor novih iskustava, stavova i očekivanja“ (Milašin, Vranić i Buljbašić Kuzmanović, 2009: 121), onda je i konflikt kao sastavni dio svake interakcije mogućnost novih saznanja.

Sukob se najčešće posmatra kao sastavni dio socijalnih interakcija. Međutim, sukob se ne dešava samo između ljudi, sukob se veoma često dešava i u samom čovjeku. Ono što je u tom smislu značajno, jeste način na koji mu se pristupa. Bilo da se radi o intrapersonalnom ili interpersonalnom konfliktu, odnosno sukobu, način na koji se pristupa od velikog je značaja za njegovo razrješenje (Isić, 2010). Kako je komunikacija moguća i na ličnom (intrapersonalnom) i na socijalnom nivou, ista predstavlja ključ za uspješno rješavanje konflikata.

„Dobru komunikaciju treba njegovati u ranom djetinjstvu, dakle posebno u vrtiću kad dijete poslije roditeljskog doma prvi put postaje dio jedne veće skupine.“ (Lupis, 2002: 19) Zajednički zadatak odraslog i djece predstavlja osnaživanje međusobnih odnosa, povećanje tolerancije i empatije, kao i podsticanje vještina komuniciranja. Time se omogućava poboljšanje saradnje i rješavanje konflikata mirnim putem (Škutor, 2021).

Djecu treba podsticati da pokažu i iskažu svoje emocije, svoje potrebe i htjeња. Dijete koje ima dobro razvijene vještine komuniciranja će uspjeti da mnogo bolje riješi konflikte i probleme. Takođe, pokazaće spremnost da preuzme odgovornost za svoje postupke. Pored toga, biće aktivan slušalac svog sagovornika (Lupis, 2002).

Navedena tema i bavljenje istom svoje utemeljenje pronalaze u još nekim društvenim pojavama. Jedna od njih je pretpostavljeni uticaj kovida 19, u vidu lošijeg kvaliteta života, remećenja procesa vaspitanja i obrazovanja, sveukupne zdravstvene i bezbjednosne ugroženosti (UN Montenegro, 2020). Ovaj period je uticao na djecu, njihovo mentalno zdravlje zbog ograničavajućih mjera i obustave rada u javnim i privatnim vaspitno-obrazovnim institucijama. Gotovo trećina djece pokazivala je gubitak samopouzdanja i lošiju pažnju. Ističu se osjećaji anksioznosti, tuge, uznemirenosti, ljutnje i usamljenosti. Povećan je ukupan procenat nasilnog ponašanja, bilo da se radi o nasilju nad djecom ili među djecom

(Zaštitnik ljudskih prava i sloboda Crne Gore, 2021). Sveobuhvatno, navedeno se može posmatrati kao jedan od direktnih uzročnika pojačanog konfliktnog ponašanja u obrazovnom kontekstu.

1. Dosadašnja istraživanja

Dalje navedena istraživanja vršena na datu temu, kao i teme slične njoj, temeljno su analizirane, a njihove implikacije iskorištene pri pripremi i realizaciji empirijskog dijela rada.

Dora Čen, Greta Fejn, Melani Kilen i Hag-Ping Tam (Chen, Fein, Killen i Tam), na teritoriji Sjedinjenih Američkih Država (2001), vršili su istraživanja čiji je cilj bio da utvrde učestalost nepoželjnih oblika ponašanja djece u vrtićima sa osvrtom na probleme i rješavanje istih. Istraživanje su bazirali na snimanju i bilježenju sukoba među vršnjacima uzrasta od dvije do četiri godine. Autori su zaključili da je konflikt dio grupnog života djece, bez obzira na uzrast; da su kod djece starijeg uzrasta najčešći sukobi koji su posljedica neslaganja oko igre i ideja; kod djece mlađeg uzrasta, sukobi su rijetki i uzrokovani subjektivnim osjećajem djece o nejednakoj distribuciji resursa i igračaka.

Uticaj roditeljskog stila rješavanja sukoba na prosocijalno i agresivno ponašanje djece predškolskog uzrasta tema je rada Aida Bulića (2019). Istraživanje je vršeno na uzorku od 101 djeteta, kao i njihovih 189 roditelja. Nakon obrade podataka koji su dobijeni putem upitnika, rezultati su pokazali da i agresivni i pasivni stil rješavanja konflikata utiču na ponašanje djece. Međutim, nijedan od njih istovremeno ne utiče na povećavanje prosocijalnog odnosno smanjenje agresivnog, nepoželjnog ponašanja.

Empatija i socijalne vještine djece u velikoj mjeri imaju uticaj na nepoželjna i konfliktna ponašanja. Istraživanje vršeno na uzorku od 597 djece, uzrasta do sedam godina, s ciljem da se utvrdi da li postoje taksonomi u odnosu na koje se mogu grupisati djeca predškolskog uzrasta prema njihovim nepoželjnim oblicima ponašanja djelo je Joška Sindika i Zvezdane Sindik (2013). Rezultat njihovog istraživanja izdvojio je tri grupe ponašanja: u prvoj grupi najdominantnija su djeca uzrasta od pet godina, koja imaju slabije razvijene i pasivne socijalne vještine, ali i mali broj nepoželjnih ponašanja. U drugoj grupi je najviše djevojčica starijeg uzrasta, koje imaju umjereno razvijene i aktivne socijalne vještine, s najmanje nepoželjnih oblika ponašanja. To su djeca koja su najčešće i neprimjetna u grupama i neophodno im je podsticanje. U trećoj grupi, najčešći su dječaci, mlađeg uzrasta, koji pokazuju najviše nepoželjnog ponašanja. Oni imaju slabe do umjereno razvijene socijalne vještine. To su djeca koja se u grupama ističu kao najproblematičnija jer su sklona čestom sukobljavanju.

Kada je u pitanju značaj uloge vaspitača u rješavanju konflikata u vrtiću, navodimo istraživanje autorki Elizabete Dopler-Burasa, Debre Harkins i Kler Meta (Doppler-Bourassa, Harkins i Mehta) (2008). Subjekti istraživanja bile su četiri vaspitačice koje su učestvovala u seriji od šest radionica, namijenjenih profesionalnom usavršavanju vaspitača u domenu razvoja djeteta i rješavanja konflikata među djecom. Nakon realizovanih radionica i intervjuisanja, autorke su zaključile da su vaspitačice promijenile svoje poglede i stavove prema rješavanju konflikata. Njihove metode i rješenja postali su usmjereniji na djecu, a ne na sam konflikt. Pritom, vaspitačice su pokazale veću slobodu da aktivno uključe djecu u proces rješavanja konflikata, proširujući svoje vizije o potencijalnim ishodima sukoba kroz aktivnije intervanisanje a s manje pravila.

Istraživanja koja se bave ulogama, intervencijama i komunikacijom pri rješavanju konflikata predškolske djece, pokazuju da vaspitači veoma često ne dozvoljavaju djeci da ih samostalno riješe, kao u slučaju istraživanja autorki Marinele Majorano, Paole Korsano i Đulije Trifoni (Majorano, Corsano i Triffoni) (2015). Posmatrano je 99 djece uzrasta do tri godine u sedam italijanskih vrtića i podaci govore da u većini konflikata (80%) vaspitači intervanišu direktno, osjećajući ogromnu potrebu da prekinu svako ponašanje koje bi djetetu moglo fizički naškoditi. Sličnom temom bavile su se autorke Lisi Gloekler, Dženifer Kasel i Ejmi Malkus (Gloeckler, Cassell i Malkus) (2014). Istraživanje je podrazumijevalo da se ispita i ocijeni osam vaspitača i 51 dijete, kao i da se izmjere interakcije između vaspitača i djece. Zaključci govore da se rano u životu formiraju prosocijalni obrasci odnosa prema drugima, baš kao što se formiraju i obrasci problematičnog ponašanja. Djeci su potrebni vaspitači koji pružaju priliku za vježbanje vještina samoregulacije i rješavanja vršnjačkih sukoba.

Mišljenja, stavovi i samoprocjena vaspitača o konfliktima su teme istraživanja Elizabete Blank, Elizabete Morgan Rasel i Kerol Armga (Blunk, Russell i Armga) (2017). One su prikazale video-snimke na kojim su snimljene konfliktne situacije među vršnjacima i zatražile od 15 vaspitača da iskažu svoja mišljenja o njima. U sličnom istraživanju, Linda Klark, Tara Mekloklin i Karin Aspden (Clarke, McLaughlin i Aspden) (2017) obuhvatile su 31 samoprocjenu vaspitača posredstvom više različitih instrumenata, putem fokus grupnih intervjuja i upitnika. Rezultati pomenuta dva istraživanja govore da vaspitači žele spriječiti agresiju, razmatraju tajminge sukoba i zaustavljaju ih. Takođe, vaspitači smatraju važnom promociju socijalnih kompetencija djece pri rješavanju konfliktnih situacija. Oni suštinu svoje vaspitno-obrazovne uloge prepoznaju u zaštiti djece i razvijanju socijalno-emocionalnih vještina, smatrajući da trebaju i mogu unaprijediti svoje kompetencije kroz dodatne strategije, tehnike i mentorstva.

U svom radu Jovana Marojević (2018) bavi se istraživanjem koje ima za cilj da predstavi model djetinjstva koji je prisutan u crnogorskim vrtićima, kao i samu autonomiju djece. Subjekti istraživanja su šest vaspitača i 68 djece. U segmentu koji se tiče konflikta među djecom, autorka navodi da se vaspitači postavljaju kao spoljni faktori koji proizvoljno rješavaju konflikte među djecom, često zanemarujući njihove želje i potrebe.

Istraživanja vršena u osnovnim školama pokazuju da nastavnici u školi primjenjuju različite metode rješavanja konflikata jer većina djece nije sposobna da ih riješi samostalno (Bulić, 2018; Sobo, 2019). Ovi autori dolaze do zaključaka da većina učenika dolazi u konflikte sa svojim vršnjacima; često sami dolaze do ideje o poravnanju; većina nastavnika prilikom rješavanja sukoba među učenicima primjenjuje metodu razgovora; ispitanici imaju podijeljena mišljenja u vezi s vođenjem evidencije; ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na pol i starost nastavnika; najčešće koriste integraciju i kompromis pri rješavanju učeničkih konflikata; nastavnici koji imaju više godina radnog staža nijesu toliko zainteresovani za aktivno rješavanje konflikata među učenicima.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Predmet i problem istraživanja

Konflikt je sastavni dio međuljudskih odnosa, pa iako ima negativnu konotaciju, pomaže da se identifikuje postojanje problema (Suzić, 2005). Imajući u vidu da se jedna od brojnih uloga vaspitača ogleda u razumijevanju potreba i mogućnosti djece predškolskog uzrasta, kroz adekvatno pružanje podrške i intervenisanje u konfliktima ukoliko se za to ukaže potreba, ne može a da se ne postavi pitanje na koji način vaspitači pristupaju navedenoj ulozi (Pavlović, 2019). Nalazi nekih istraživanja govore da vaspitači najčešće intervišu direktno, prekidajući svako ponašanje koje bi djetetu moglo naškoditi, kao i to da je veći dio ukupnog rada vaspitača s djecom usmjeren na kognitivni razvoj, odnosno na usvajanje znanja i pripremanje za polazak u školu; dok je značajno manji dio usmjeren na razvoj socijalnih vještina i osmišljavanje strategija za rješavanje konflikata na načine koji promovisu socijalizaciju (Majorano, Corsano i Triffoni, 2015; Blunk, Russell i Armg, 2017).

Na osnovu navedenog, *predmet* istraživanja predstavljaju dominantni pristupi koje vaspitači imaju u konfliktnim situacijama među djecom, odnosno tipične prakse vaspitača prilikom regulisanja dječijeg ponašanja u problematičnim socijalnim odnosima.

2.2. Cilj istraživanja

Konflikt među djecom nije nužno negativno iskustvo. Konflikt predstavlja priliku u kojoj djeca imaju mogućnost da uče i da razvijaju svoje kognitivne i socijalno-emocionalne sposobnosti (Blunk, Russell, Armga, 2017). Međutim, da bi se konfliktna situacija pretvorila u situaciju učenja, neophodno je upoznati djecu s konstruktivnim načinima rješavanja konflikta.

Djeci je potrebno da odrasli stvore socijalni okvir u kome je prisutan stabilan i sređen sistem vrijednosti. S obzirom na to da djeca u predškolskom uzrastu nemaju izgrađenu samokontrolu, neophodno je podržati razvoj te sposobnosti. Uticaji koji dolaze od vaspitača treba da imaju oslobađajući, nikako kontrolišući karakter. Takvi uticaji podrazumijevaju da se dijete osjeća sigurno u svom okruženju, da svoje aktivnosti vrši na konstruktivan način, a da istovremeno i razvija svoju ličnost uz pozitivne interakcije u sredini u kojoj se nalazi (Kamenov, 2008). Pored porodice, najviše uticaja u procesu vaspitanja djece imaju vršnjačke grupe, kao i vaspitači s kojima dijete provodi najviše vremena u tom periodu života.

Imajući u vidu sve navedeno, ovim istraživanjem želio se ispitati način kojim vaspitači regulišu odnose među djecom predškolskog uzrasta, kao i koji su njihovi dominantni pristupi u tom procesu.

Cilj istraživanja je bio utvrditi percepciju vaspitača o konfliktnim situacijama među predškolcima, odnosno tipične načine postupanja u istim.

2.3. Zadaci istraživanja

Zadaci koji su proizašli iz ovako formulisanog cilja istraživanja jesu:

- utvrditi stavove vaspitača o konfliktima i o regulisanju dječijeg ponašanja (da li vaspitači insistiraju na disciplini u grupama; da li podstiču socio-moralnu autonomiju djece; da li su fokusirani na djecu i njihove međusobne interakcije; da li konflikte među djecom smatraju faktorima remećenja reda; da li u konfliktima prepoznaju i vaspitni potencijal?);
- utvrditi najčešće postupke vaspitača u konfliktima među predškolcima (da li u konfliktnim situacijama vaspitači sopstvenu ulogu prepoznaju prvenstveno u zaštiti djece bilo da se radi o fizičkoj ili emocionalnoj zaštiti?); utiču li vaspitači direktno na ishod konflikata među predškolcima.

2.4. Istraživačka pitanja

Prilikom formulisanja istraživačkih pitanja, pomoću kojih se otkriva kako se vaspitači ponašaju u konfliktnim situacijama, korišćeni su nalazi dosadašnjih istraživanja vršenih na datu i slične teme. Za potrebe istraživanja postavljena su tri glavna istraživačka pitanja:

1. Kako vaspitači percipiraju pitanje discipline u vaspitno-obrazovnim grupama?
2. Kako vaspitači percipiraju konfliktnu situaciju među predškolicima?
3. Kako vaspitači percipiraju svoju ulogu u konfliktima među djecom?

2.5. Metode, postupci i instrument istraživanja

S obzirom na to da je istraživanje empirijsko-kvalitativnog karaktera, podaci koje istraživač prikuplja u prirodnim okolnostima, koristeći se metodama interaktivnog i humanističkog pristupa, omogućuju sagledavanje cijelog problema istraživanja (Kresvel, 1994).

Za potrebe istraživanja konstruisan je problemski usmjeren intervju koji podrazumijeva da se ispitanici spontano izjašnjavaju iznoseći svoja mišljenja i stavove na datu temu (Halmi, 2005). Instrument je konstruisan na bazi teorijskih saznanja i pregleda dosadašnjih istraživanja vršenih na datu temu sa ciljem da se dobiju odgovori na postavljena istraživačka pitanja. „Polustrukturirani intervju pruža istraživaču priliku da čuje kako učesnik priča o nekom posebnom aspektu svog životnog iskustva. Pitanja koja istraživač postavlja funkcionišu kao okidači koji podstiču učesnika da govori“ (Viling, 2016: 77). Kako bi se dobili nedvosmisleni stavovi ispitanika, sadržaj intervju je koncipiran tako da obuhvata teme koje proizilaze iz istraživačkih zadataka, a tiču se discipline i regulisanja dječijeg ponašanja, kao i metoda i stilova vaspitača pri rješavanju konflikata među djecom.

2.6. Populacija i uzorak istraživanja

Kako je zaposleni kadar u predškolskim ustanovama u velikom procentu ženskog pola, svi ispitanici su žene. Učešće u intervjuisanju uzelo je 25 vaspitačica koje su zaposlene u Javnoj predškolskoj ustanovi „Dragan Kovačević“ u Nikšiću. S njima su vođeni razgovori u toku jula i avgusta 2022. godine. U zavisnosti od motivacije ispitanice za razgovor na istraživačke teme, intervjui su imali različito vrijeme trajanja. Kroz iskazivanje mišljenja i stavova o konfliktima među djecom u vrtiću, kao i načinima na koji ih oni rješavaju u svojoj praksi, omogućeno je jasno sagledavanje stanja u nikšićkim vrtićima u vezi s dječijim

konfliktima. Dati rezultati su proizvod stavova i mišljenja onih osoba koje su u svakodnevnoj i direktnoj vezi u radu s djecom predškolskog uzrasta.

Kako bi se imao uvid u strukturu ispitanica, od njih su zatražene informacije koje se tiču godina starosti, nivoa obrazovanja kao i godina radnog staža.

Tabela 1. *Obrazovna struktura ispitanica*

Obrazovna struktura ispitanica		
broj ispitanica	VI nivo	VII nivo
		2

Tabela 2. *Godine radnog staža ispitanica*

Godine radnog staža		
broj ispitanica	do 10 godina	preko 10 godina
		16

Tabela 3. *Starosna struktura ispitanica*

Starosna struktura ispitanica		
broj ispitanica	do 40 godina	starije od 40 godina
		5

2.7. Prikupljanje i obrada podataka

Audio snimanje intervjua omogućilo je lakšu i jednostavniju transkripciju odgovora. Istraživaču takvi odgovori omogućuju kontekst koji je moguće interpretirati (Paton, 2002). Nakon izvršene transkripcije razgovora sa ispitanicama pristupilo se procesu kodiranja na osnovu izjava u vezi sa istraživačkim pitanjima. Transkripti intervjua analizirani su u skladu s naučnoistraživačkim principima. Ispitan je odnos između tema, a zatim je izvršena integracija u kodove na osnovu svih transkripata (Willing, 2013/2016). Transkripti su označeni tako da, na primjer, u kodu V2-15-1 – V2 označava broj intervjua, 15 predstavlja broj izjave na stranici, a 1 broj stranice na kojoj se izjava nalazi. Prilikom interpretiranja i diskusije o dobijenim rezultatima ispoštovan je etički aspekt uz prisutan osjećaj lične odgovornosti, imajući u vidu da interpretacija sa sobom uvijek nosi određen dio transformacije rezultata (Willing, 2016).

3. Interpretacija rezultata

Nakon obrade podataka zaključeno je da su ispitanice najveći broj odgovora dale na osnovu životnog i radnog iskustva, ličnog poimanja, dok su odgovori koji se mogu uvrstiti u rezultate teorijskih saznanja tokom inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja u domenu socijalizacije djece u vrtiću rijetki.

3.1. Pitanje discipline u vaspitno-obrazovnim grupama

Prvo istraživačko pitanje obuhvatilo je segment discipline u vrtiću. Intervju je ponudio pitanja kojim su se od ispitanika dobili stavovi njihovog poimanja discipline; stavovi o disciplini kao važnom segmentu „života“ u vrtiću; neprimjerenom/nepoželjnom ponašanju djece u grupi; načinima uspostavljanja pravila i discipline; postupanja u situacijama kada neko od djece prekrši dogovorena pravila ponašanja; obrascima ponašanja ostale djece kada neko od njihovih drugara prekrši pravila; uključivanje djece u cjelokupni proces uspostavljanja discipline.

Prvim istraživačkim pitanjem identifikovano je da segment discipline vaspitačice smatraju veoma važnim. Na osnovu obrađenog materijala uočava se da su prakse vaspitačica i njihovi pristupi ovoj tematici različiti, ako ne i suprotstavljeni.

Dominantne su karakteristike dva stila vaspitanja koje vaspitačice koriste u toku rada s djecom. Jedna grupa vaspitačica u toku rada s djecom ima karakteristike demokratskog stila (uslovljen ličnošću vaspitača, njihovom motivacijom u radu) (Ilić, 2008) koji karakterišu: uvažavanje, komunikacija, zadovoljavanje potreba i odraslog i djeteta kroz međusobno uvažavanje. Akcenat je na razgovoru s djetetom kao i zajedničko utvrđivanje šta je navelo dijete na određeno ponašanje; zatim zajedničko dolaženje do zaključka da li je to ponašanje „lijepo“ ponašanje i primjereno ponašanju u grupi. Ovakav pristup prožet je saradnjom, fleksibilnošću i uravnoteženim odnosima (Ilić, 2008).

Drugi stil koji se ističe je autokratski stil vaspitanja. Njega karakterišu: podređenost djece odrasloj osobi, kruta i jasna pravila. Načini postupanja u situacijama kada neko od djece prekrši uspostavljena pravila ponašanja ili se ne ponaša u skladu s unaprijed postavljenim pravilima (isključivanje iz zajedničkih aktivnosti ili izolovanje djeteta na tzv. „mirnu stolicu“ s kratkim objašnjenjem, ili bez ikakvog objašnjenja) znači da svako neispunjavanje zahtjeva odraslog prate kazne i druga nedemokratska sredstva. Podsticanje djece je rijetkost (Ilić, 2008).

3.2. Konfliktne situacije među predškolicima i uloge vaspitača

Drugi dio intervjua svojom sadržinom odnosi se na preostala dva istraživačka pitanja – konkretno na poimanje termina konflikt, kako u vrtiću, tako i u svakodnevnom životu; konfliktnim situacijama u vrtićkim grupama, stavovima o tome da li su konflikti negativno iskustvo koje djeca mogu doživjeti u vrtiću; mišljenjima da li je konflikt postupak kojim djeca međusobno ispoljavaju agresiju, manjak empatije ili nedostatak socijalnih vještina; koja djeca najčešće učestvuju u konfliktima/izazivaju sukob; koji su najčešći uzroci i vrste konflikata među djecom. Konačno, stavovi ispitanica o tome smatraju li važnim obavještanje roditelja o konfliktima u toku boravka u vrtiću.

3.2.1. Poimanje termina konflikt

Odgovori na *drugo istraživačko pitanje* ukazali su na opšte stavove o konceptu konflikta, kao i njegovu percepciju.

Suprotstavljenost u tvrdnjama među ispitanicama bila je primjetna u načinu shvatanja konflikta kao pozitivnog, odnosno negativnog iskustva.

Odgovarajući na pitanje o najčešćim akterima u konfliktima, došlo se do jasnog uvida o stavovima ispitanica prema ulozi porodice – prema njihovim mišljenjima, sva negativna ponašanja djeca ne uče u vrtiću, već „donose“ isključivo iz porodice. Ispitanice tvrde da su najčešći akteri emotivno neispunjena djeca, djeca koja dolaze iz nepotpunih porodica, koja u porodici ne dobijaju dovoljno pažnje i nježnosti. Takođe, ispitanice navode da su česti učesnici u konfliktima i djeca koju su roditelji razmazili. Navode da takva djeca ne žele da dijele igračke, da je kod kuće sve podređeno njihovim željama i da im se na svaki načini udovoljava:

Kada se govori o vrsti konflikata među djecom, na osnovu iskaza zaključuje se da do fizičkog konflikta ne dolazi toliko često, jer kako same ispitanice naglašavaju, ne dozvoljavaju da se djeca međusobno sukobljavaju fizičkim putem i sprečavaju takve situacije sa ciljem da zaštite djecu od povreda.

Na pitanje da li djeca konfliktima iskazuju agresiju, nedostatak empatije ili socijalnih vještina, dobijani su kratki i oskudni odgovori. Uglavnom potvrđujući da je „*i jedno i drugo*“ (V2-14-3) ili „*sve to zajedno*“ (V17-14-3). Mali broj ispitanica je obrazložio svoj odgovor, potvrđujući poznavanje i razlikovanje konflikta od nasilja. Takođe, naznačile su značaj boravka u vrtiću za razvoj empatije i socijalizacije kod djece predškolskog uzrasta.

3.2.2. Saradnja s roditeljima

Kako se u toku istraživanja izdvojila kao odvojen segment komunikacija i stavovi vaspitača o saradnji s roditeljima, u daljem tekstu biće navedeno istraživanje

koje su sprovele Lada Marinković i Jelena Blagojev (2017), a ticalo se upravo stavova roditelja o komunikaciji s vaspitačem. Roditelji imaju očekivanja koja vaspitači relativno zadovolje informišući ih o osnovnim potrebama djeteta. Iako roditelji imaju razumijevanje za organizacionu limitiranost, smatraju da vaspitač treba da pokaže više inicijative za informisanje i za saradnju. Marija Jelić, Irena Stojković i Zagorka Markov (2018) u rezultatima svojih istraživanja navode da vaspitači smatraju da saradnja s roditeljima nije na zavidnom nivou. Ispitanici u njihovom istraživanju navode da se roditelji ne uključuju dovoljno u rad i život vrtića. Kao razlozi za nedovoljnu uključenost navode se: obrazovna struktura roditelja, malo slobodnog vremena zbog poslovnih i porodičnih obaveza, kao i to da aktivnosti koje se realizuju u vrtiću nijesu nešto u čemu roditelji imaju lični interes. Istraživanje koje 2019. godine vršeno na teritoriji Crne Gore odnosilo se na cjelokupnu predškolsku praksu. Jedan od segmenata istraživanja obuhvatio je međusobne odnose i saradnju vaspitača i roditelja. Vaspitači naglašavaju da se tokom saradnje s roditeljima susreću s brojnim izazovima, bilo da je u pitanju uključivanje roditelja u vrtićke aktivnosti, roditeljska prezaštićenost djece, ili sve veći broj djece koju roditelji ne mogu da kontrolišu u dovoljnoj mjeri. Posebno se ističu i dva suprostavljena stanovišta vaspitača: da roditelji sve češće imaju osjećaj indiferentnosti prema djeci; da su djeca previše zaštićena od roditelja i šire porodice. (Novović i Mićanović, 2009).

Kao i u navedenim istraživanjima, i u ovom je primjetno da je ispitanicama segment saradnje s roditeljima veoma značajan, ali da nijesu u potpunosti zadovoljne. Otvoreno su govorile o situacijama koje su doživjele u vrtiću tokom saradnje s roditeljima. S tim u vezi, navode da je saradnja s roditeljima nerijetko na nezavidnom nivou. Kao razloge navode subjektivnost roditelja, neprihvatanje sugestija i komentara. Pretpostavlja se da su vaspitačice na osnovu svojih iskustava formirale i stavove o tome koliko je značajno (i u kojoj mjeri) roditeljima prenositi informacije o dešavanjima u vrtiću.

Prva grupa ispitanica navodi da je važno konstantno i uvijek govoriti roditeljima sve – od najsitnijih detalja do najbitnijih događaja koji su se desili tokom djetetovog boravka u vrtiću. Ovakve stavove opravdavaju činjenicom da je transparentna komunikacija ključ za rješavanje problema.

Druga grupa ispitanica navodi da nije nužno niti neophodno saopštavati roditeljima svaku situaciju koja se desila u vrtiću.

Drugim istraživačkim pitanjem došlo se do podataka koji se tiču opštih stavova i percepcija o konceptu konflikta. I u ovom slučaju primjetno je suprotstavljeno mišljenje među ispitanicama – prva grupa tvrdi da je konflikt sastavni dio života i događaj koji omogućava da djeca iskažu svoje stavove. Druga grupa ispitanica ga smatra negativnim i nepoželjnim iskustvom. Ispitanice navode da je veoma značajan faktor u svemu porodica i odnos roditelja prema vaspitačima.

Međutim, treba imati u vidu da savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima zadatak da obezbijedi djeci ostvarivanje prava za aktivno učešće u samom procesu predškolskog vaspitanja, pa je zbog toga neophodno omogućiti da prvenstveno djeca, zatim roditelji i vaspitači, ostvare svoje uloge u aktivnom učestvovanju, transformaciji i vrednovanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada (Pavlović i Klemenović, 2020).

3.3. Uloga vaspitača u konfliktima među djecom

Kako bi se došlo do zaključaka u vezi s trećim istraživačkim pitanjem, ispitanice su zamoljene da obrazlože na koji način bi reagovale i postupile u situacijama kada:

- a) u grupi dvoje djece započinje verbalnu raspravu;
- b) među djecom verbalno sukobljavanje prerasta u fizički konflikt;
- c) uočavaju da jedno od djece ima ničim neizazvanu, jasnu namjeru da drugo dijete udari ili povrijedi, koristeći se igračkama ili priborom.

Da li se konfliktna situacija može izbjeći? Da li u vrtičkim grupama djeca samostalno rješavaju konflikte? Da li su djeca sposobna da ih samostalno riješe? Da li ohrabruju djecu da iskažu svoje emocije nakon konflikta? Da li smatraju da s djecom treba razgovarati o konfliktnoj situaciji (koja se desila)? Navedenim pitanjima došlo se do potrebnih podataka.

Na osnovu ponuđenih situacija ispitanice su iskazale svoju najčešću praksu u konfliktima među djecom predškolskog uzrasta. U situaciji kada dvoje djece iz grupe započinje verbalni konflikt, odnosno sukob, reaguju na jedan od dva načina: ili dozvole djeci da sama riješe konflikt ne miješajući se, osim ukoliko je neophodno; ili preuzimaju ulogu „sudije“ i vode „glavnu riječ“. U drugom slučaju, ispitanice mire djecu, ne uzimajući u obzir objašnjenje ni jedne ni druge strane koja je učestvovala u verbalnom sukobu.

Prva grupa ispitanica dozvoljava verbalni konflikt među djecom navodeći da „*tu nema ništa strašno*“, te da je za razvoj socijalnih vještina potrebno da djeca „*imaju svoju raspravu*.“; ali ukoliko situacija zahtijeva, uključi se kao posrednica prilikom razrješavanja konfliktne situacije.

Druga grupa vaspitačica prekida konflikt uz kratko objašnjenje: „*Odmah reagujem. Kažem im da su drugari i da treba da se vole. Da treba da širimo ljubav.*“

U situaciji kada verbalni konflikt između dvoje djece pređe u fizički kontakt, vaspitačice naglašavaju da je neophodno da reaguju kako se djeca međusobno ne bi povrijedila. I u ovakvim situacijama izdvajaju se dva različita pristupa vaspitača ovom problemu.

Prvi pristup u rješavanju konflikta među djecom je dominantni stil rješavanja konflikata³, uglavnom praćen kažnjavanjem djece, a obilježavaju ga sljedeći koraci:

- osiguravanje bezbjednosti i sigurnosti djece koja su akteri fizičkog konflikta, odnosno sukoba;
- vaspitač oboje djece kažnjava tako što ih šalje na „mirnu stolicu“;
- djeca treba sama da shvate da su pogriješila.

Drugi pristup pri rješavanju fizičkih konflikata ima odlike kolaborativnog stila rješavanja konflikata⁴ i ima sljedeća obilježja:

- vaspitačica obavlja razgovor sa učesnicima konflikta;
- prilikom razgovora pita djecu među kojom je došlo do konflikta zbog čega je došlo do te situacije i šta joj je prethodilo;
- zajedno s djecom analizira postupke učesnika konflikta;
- navodi djecu na zaključak;
- djeca zaključuju da li je ponašanje bilo lijepo; šta bi trebalo da urade kako bi riješili sukob;
- tek nakon razrješenja konflikta vaspitač nastavlja s planiranim aktivnostima.

Kada se govori o situaciji u kojoj dijete ničim neizazvano želi da povrijedi drugo dijete, vaspitačice prate ponašanje tog djeteta, dok se ne utvrdi da li je u pitanju izdvojen slučaj ili iskazivanje agresije i prema drugoj djeci.

Ukoliko bi vaspitači dozvolili da se u njihovim grupama ponavlja obrazac agresivnog ponašanja, postoji mogućnost da se ono s vremenom transformiše u nasilničko ponašanje. To bi značilo da će djeca koja u svom ophođenju prema drugima imaju odlike agresivnog ponašanja s vremenom osjetiti potrebu „da dominiraju nad ranjivom djecom tako što će im davati pogrdna imena, fizički ih napadati i isključivati iz zajedničkih igara“. (Vranješević i sar., 2019: 43)

Kao i u svim pređašnjim iskazima, i u dijelu koji se tiče mogućnosti izbjegavanja konfliktne situacije, kao i dijelu stavova vaspitača o tome da li djecu smatraju sposobnom da samostalno riješe konflikt, nailazi se na dva suprotstavljena mišljenja. Prva grupa ispitanica smatra da je nemoguće predvidjeti, a samim tim izbjeći konfliktnu situaciju među djecom, dok druga grupa smatra da je moguće predvidjeti i samim tim uticati da do samog konflikta ne dođe.

Kada je u pitanju mišljenje ispitanica o tome mogu li djeca samostalno riješiti konflikte, jedna grupa njih naglašava da djeca nijesu sposobna da samostalno

³ Prema Suziću (2005), u zavisnosti od stila rješavanja konflikata, vaspitač može: izbjegavati konflikt ili postupiti tako što će pribjeći hedonističkoj akomodaciji, dominaciji, kolaboraciji ili kompromisu.

⁴ Isto.

riješe konflikt i da je neophodno da se oni umiješaju: „U mojoj grupi djece ne rešavaju konflikte samostalno. Smatram da još uvijek nijesu sposobni za tako nešto.“

Druga grupa ispitanica navodi da djeca mogu riješiti konflikt i da će se umiješati samo ukoliko uvide da djeca ne mogu samostalno doći do rješenja. Dajući djeci slobodu u takvim situacijama, osposobljavaju ih za što efikasnije rješavanje konflikata: „*Da. Rješavaju većinom samostalno i negdje sam jako ponosna upravo na taj dio gdje ne moram uvijek da budem ja ta koja mora da presiječe ili da se umiješa. Negdje su dovoljno zreli da sami između sebe nađu balans i riješe situaciju.*“

Usaglašenost u mišljenju pronalazimo u segmentu koji se tiče razgovora s djecom i ohrabivanja za iskazivanje emocija nakon konfliktne situacije.

Važno je naznačiti da se odgovaranjem na posljednja dva pitanja utvrđena protokolom intervjuja uočilo da je određeni broj ispitanica bio kontradiktoran, imajući u vidu cjelokupni razgovor s njima. Na osnovu izjava koje se tiču percepcije njihovih uloga u konfliktima među predškolicima, kao i načinima rješavanja konfliktnih situacija, zaključuje se da dio vaspitačica uopšte ne ostavlja „prostor“ djeci da iskažu svoje stavove u toku i nakon konfliktne situacije. Ali navode, s druge strane, da je to izuzetno važno i da to djeci treba omogućiti.

Treće istraživačko pitanje daje nedvosmislen uvid u postojanje različitih praksi vaspitačica u vrtićkim grupama. Jedna grupa daje djetetu autonomiju, pruža podršku i ima ulogu medijatora. Druga grupa vaspitačica proizvoljno rješava dječiji konflikt, najčešće sprovodeći kažnjavanje djece. Pritom, često se i ne uvaži dječiji stav. U toku razgovora sa ispitanicama, njihova neverbalna komunikacija odavala je kod jedne grupe očigledne znakove nesigurnosti, nelagode i „nepoznavanja“ date tematike u, recimo, striktno teorijskom smislu, dok je druga grupa ispitanika odisala izuzetno velikim samopouzdanjem. Iz njihovih odgovora nameću se i pitanja koliko su vaspitačice voljne da kritički sagledaju svoje pristupe i praksu u toku rada i preispituju li svoje aktivnosti ili smatraju da su metode koje koriste ispravne i djelotvorne u dugoročnom smislu. Ova, i slična, pitanja bi bilo dobro obuhvatiti nekim narednim istraživanjem. Ono što je fakat jeste da odgovoran vaspitač ne bi trebalo da prihvati već gotova rješenja i naučene modele ponašanja, već da ih kritički posmatra unapređujući time svoje kompetencije (Mandarić, Vukušić i Periš, 2021).

Zaključak

Djeca veliki dio svog djetinjstva provode u vrtiću. Ova činjenica za sobom povlači nužnost da zaposleni u toj ustanovi ozbiljno shvate svoju ulogu u kognitivnom, moralnom i socio-emocionalnom razvoju djece. Vrtići treba da budu

ustanove koje će promovisati i njegovati ove segmente razvoja ličnosti. Kako bi se mogle razvijati navedene komponente, nužno je pravovremeno identifikovanje postojanja problema u ponašanju (Macanović, 2017).

Djeca predškolskog uzrasta su prevashodno upućena na porodično okruženje. Vrtić predstavlja okruženje koje je po značaju za razvoj djece odmah nakon primarnog, porodičnog okruženja. Neophodno je uvažiti i porodicu i vrtić kao faktore koji mogu uticati na pojavu problema u ponašanju kroz analizu i sagledavanje cjelokupne slike (Pavlović i Klemenović, 2019; Macanović, 2017). U savremenom društvu vrtići treba da zadovolje sve komplikovanije i zahtjevnije potrebe djece i porodica iz kojih djeca dolaze. Struktura porodice se značajno promijenila i samim tim nametnula se potreba da se i vrtići zajedno s njom mijenjaju. Savremeno predškolsko vaspitanje pored svoje primarne uloge – vaspitanja djece, treba da s porodicom ostvari saradnički, odnosno partnerski i podržavajući odnos (Maleš, 2012).

Konflikt među djecom ujedno je i veoma jednostavan i kompleksan pojam koji od vaspitača zahtijeva poznavanje komunikologije, psihologije, razvoja emocija i drugih aspekata dječijeg razvoja. Kako različita viđenja rješavanja problema mogu izazvati kognitivni, emocionalni ali i fizički konflikt (Suzić, 2005), neophodno je još od najranijeg uzrasta djecu učiti kako da ispravno postupaju prilikom rješavanja konflikta – pomoću komunikacije, tolerancije i empatije. U tom smislu veoma je značajna uloga vaspitača koji će kod djece razviti potrebne vještine komuniciranja prilikom rješavanja sukoba nenasilnim putem, osposobiti ih da pokažu volju za saradnjom, da pokažu spremnost i iskažu emocije saosećanja i poštovanja prema drugima (Ajduković, 1995).

Konflikt, prema mišljenju jednog dijela ispitanika, ima negativnu konotaciju, a kod druge grupe ispitanika predstavlja situaciju koja omogućava učenje, emotivni, kognitivni i moralni razvoj djece, kako su i rezultati navedenih istraživanja pokazali. U međuljudskim interakcijama veoma lako može doći do nerazumijevanja ili pogrešnog tumačenja primljene poruke koje često rezultira konfliktom. Imajući u vidu da svaka osoba na drugačiji način percipira određenu situaciju, ima svoje želje i potrebe koje želi zadovoljiti, konflikt predstavlja sastavni dio svih interakcija (Suzić, 2005). U vrtićima, u kojima su ispitanici zaposleni, konflikt je dio svakodnevice. Dobijeni su jasni uvidi u stavove vaspitača koji se odnose na poimanje konflikata, načine na koje im pristupaju u svom radu i kako postupaju u konfliktnim situacijama među predškolicima. Takođe, identifikovani su najčešći postupci i tehnike koje vaspitači koriste radi postizanja discipline u grupi predškolaca.

Datom temom, na teritoriji Crne Gore, se nije bavio veliki broj ljudi iz struke. Istraživanje koje je u cjelini posvećeno tematici *uloge vaspitača u konfliktima među djecom* je stoga veoma značajno. Na osnovu rezultata, čini se da se

vaspitači u raznim situacijama oslanjaju na svoje implicitne pedagoške teorije i predašnje iskustvo. Kako se ne bi rukovodili osjećajima, ličnim animozitetima prema djeci, te kako na postupke u grupi ne bi uticao odnos vaspitač – roditelj, vaspitač – dijete, neophodno je podići ljestvicu kompetencija vaspitača u ovoj sferi na viši nivo.

Takođe, na osnovu izjava ispitanica može se zaključiti da se u dovoljnoj mjeri ne njeguje i ne razvija moralna autonomija djece, čak da je u praksi pojedinih ispitanica ona gotovo zanemarena. Predškolci vrlo često nijesu sposobni za decentraciju, odnosno posmatranje događaja iz perspektive drugoga, pa se kako i dobijeni nalazi istraživanja upućuju, kod djece formira heteronomna moralnost. Heteronomna moralnost podrazumijeva prihvatanje normi ponašanja koje su arbitrarno predočene od strane vaspitača, što je suprotno onom što bi bilo poželjno njegovati i razvijati kod djece (De Vries, Zan, 1994; prema Marojević, 2018). Čini se da je djeci potrebno „smanjivanje moći odraslih kroz uzdržavanje od primjene nagrada i kazni, njihovo podsticanje da grade sopstvene moralne vrijednosti i uspostavljanje da samostalno odlučuju“ (Kami, 1983; prema Kamenov, 2008: 2017).

S tim u vezi, iako sam rad nije bio usmjeren na analizu programa inicijalnog obrazovanja vaspitača, proizilazi preporuka da se eventualno propita i zastupljenost sadržaja u inicijalnom obrazovanju vaspitača koji su praktično posvećeni problematici rješavanja konflikata među djecom, odnosno, uopšte uzev, problematici njegovanja moralne autonomije djece.

Rezultati istraživanja ukazuju na, između ostalog, potrebu za pripremanjem, organizovanjem i realizacijom programa stručnog usavršavanja vaspitača, koji će im omogućiti usvajanje teorijskih znanja usko vezanih za konfliktne situacije u vrtićima, jer znanje vaspitača predstavlja bazu i polazišnu tačku kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada. To je jedna od ključnih preporuka rada. Da bi vaspitno-obrazovni rad vaspitača bio kvalitetan, neophodna je njihova kontinuirana samoevaluacija i permanentno usavršavanje. Na taj način vaspitač stiče autonomiju u svom radu, i mijenja svoju vaspitno-obrazovnu praksu u pravcu progressa (Mandarić Vukušić i Periš, 2021). Programi, obuke, seminari ili radionice, koje će imati prvenstveno teorijsku osnovu s elementima praktičnog vježbanja i simulacije mogućih konfliktnih situacija, osposobiće vaspitače da moguće konfliktne situacije u svojim grupama bolje procijene i primijene najbolji model rješavanja istih.

S druge strane, poboljšanjem kompetencija, vaspitač će postupati ispravno, jer aktivnosti tada neće biti utemeljene na ličnim stavovima, već na egzaktnim i provjerenim činjenicama i aktivnostima. „Profesionalno bi usavršavanje također trebalo imati i grupne značajke kako bi odgajatelja osposobljavale za zajedničko

istraživanje, promišljanje i djelovanje na putu ostvarivanja promjene“ (Moss i saradnici, 2022: 83).

Ovo nije pitanje samo predškolskih ustanova, obrazovnog sistema i resornog ministarstva, već cjelokupnog društva. Vaspitanje i obrazovanje u najranijem djetinjstvu nije pitanje samo pedagoške i psihološke nauke i prakse, već predstavlja pitanje koje se tiče cjelokupne društvene zajednice jedne države (Klikovac, 2009).

Sprovedena istraživanja govore u prilog tome da na dječije prosocijalno i agresivno ponašanje utiču porodični stilovi rješavanja konflikata (Bulić, 2019). U ovom istraživanju fokus je stavljen na stavove i mišljenja vaspitača, dok je porodični aspekt (mišljenja roditelja na datu temu) izostavljen zbog vremenskih i kadrovskih ograničenja istraživanja, što se ocjenjuje kao nedostatak istraživanja. Takođe, nedostatak proizilazi iz činjenice da u obzir nije uzet stav djece na datu temu.

Poželjno bi bilo da naredna istraživanja budu organizovana uz posmatranje koje podrazumijeva prisustvo istraživača u vaspitnim grupama predškolaca. Kroz posmatranje konfliktnih situacija među djecom, kao i uočavanje najčešćih načina njihovih rješavanja, istraživači bi dobili jasnu sliku u kojoj vrsti okruženja djeca provode vrijeme. Ovakvim istraživanjem dobila bi se jasna predstava o tome borave li djeca u okruženju koje podstiče ili u onom koje opstruira njihovu socio-moralnu autonomiju.

Uvođenje dječije perspektive o navedenoj problematici metodološki bi osnažilo neka buduća istraživanja koja bi se bavila fenomenom konflikata u vrtiću. Kako su oni akteri sukoba koji bi bili posmatrani, njihovo gledište na tematiku bilo bi jedan od značajnijih podataka. Subjektivni osjećaji djece ukazali bi ujedno i na nivo njihovog socio-emocionalnog razvoja.

Konačno, svrsishodno bi bilo sprovođenje akcionog istraživanja kojim bi se ispitalo i utvrdilo stanje prije i poslije novouvedenih vaspitnih strategija za rješavanje konfliktnih situacija kojima bi vaspitači bili obučeni, kao i njihovi efekti u domenu razvijanja pozitivne atmosfere u vrtiću.

Literatura

1. Ajduković, M. (1995). Psihosocijalni aspekti nenasilnog rješavanja sukoba. *Društvena istraživanja*, 4 (1 (15)), 49–55.
2. Blunk, E. M., Russell, E. M. & Armga, C. J. (2017). The role of teachers in peer conflict: implications for teacher reflections. *Teacher Development*. DOI: 10.1080/13664530.2016.1273847.
3. Bulić, A. (2018). Nastavnički stilovi rješavanja interpersonalnih konflikata s učenicima osnovnih škola. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 17, br. 4, 419–438.
4. Bulić, A. (2019). *Uticaj roditeljskih stilova rješavanja konflikata na prosocijalno i agresivno ponašanje predškolaca*. Doktorski rad. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
5. Buljubašić Kuzmanović, V., Milašin, A. i Vranić, T. (2009). Ispitivanje učestalosti verbalne agresije kod djece i mladeži. *Život i škola*, LV (22), 116–141.
6. Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M. & Tam, H. (2001). Peer Conflicts of Preschool Children: Issues, Resolution, Incidence, and Age-Related Patterns. *Early Education and Development*, 12:4, 523–544. DOI: 10.1207/s15566935eed1204_3.
7. Clarke, L., McLaughlin, T. W. & Aspden, K. (2017). Promoting learning during toddlers' peer conflicts: teachers' perspectives. *Early Years*. DOI: 10.1080/09575146.2017.1384919.
8. Creswell, J. W. (2002). *Research design – Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. CA: SAGE publications
9. Doppler-Bourassa, E., Harkins, D. A. & Mehta, C. M. (2008). Emerging Empowerment: Conflict Resolution Intervention and Preschool Teachers' Reports of Conflict Behavior. *Early Education and Development*, 19:6, 885–906. DOI: 10.1080/10409280802516058.
10. Gloeckler, L. R., Cassell, J. M. & Malkus, A. J. (2014). An analysis of teacher practices with toddlers during social conflicts, *Early Child Development and Care*, 184:5, 749–765, DOI: 10.1080/03004430.2013.818988.
11. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Ilić, M. (2008). Stilovi porodičnog ponašanja. HOPMA, XIII, 3/2008, 9–28.
13. Isić, U. (2010). Vršnjačka medijacija (priručnik za roditelje i nastavnike).
14. Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 17, br. 2. 165–187.

15. Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece (četvrto izdanje)*. Beograd: Zavod za udžbenike.
16. Klikovac, S. (2009). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Crnoj Gori – naš zadatak. *Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 4, 35–39.
17. Lupis, N. (2002). Komunikacija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 8 (28), 19–22.
18. Macanović, N. (2017). Socijalno neprilagođeno ponašanja djece predškolske dobi. *Naša škola*, br. 1-2, 81–98
19. Majorano, M., Corsano, P. & Triffoni, G. (2015). Educators' Intervention, Communication and Peers' Conflict in Nurseries. *Child Care in Practice*, Vol. 21, No. 2, 98–113.
20. Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67), 13–15.
21. Mandarić Vukušić, A. i Periš, J. (2021). Autonomija odgojitelja i razvoj partnerskih odnosa sa roditeljima. U: *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*, (str.151–160). Banja Luka: Centar modernih znanja.
22. Marinković, L. i Blagojević, J. (2017). *Roditeljska percepcija komunikacije sa vaspitačem – dobrobit deteta kao cilj*. Krugovi djetinjstva, br. 1, 52–67.
23. Marojević, J. (2018). *Autonomija djeteta i institucionalni model djetinjstva u Crnoj Gori*. Doktorski rad. Nikšić: Filozofski fakultet Nikšić.
24. Moss, P., Rinaldi, C., Manera, L., Melloni, B., Donnici, M. B., Peeters, J., Axelsson, S., K. Ž., Pavlović Breneselović, D., Bećirović-Karabegović, J. & Slinjski, E. (2022). *Što nas uči Reggio?* (1. izdanje). Zagreb: ELEMENT.
25. Novović, T. i Mićanović, V. (2019). *Predškolsko u Crnoj Gori: od pedagoške koncepcije ka praksi*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
26. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative reaserch and evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage Publications Inc.
27. Pavlović, A. (2019). Vršnjački odnosi na predškolskom uzrastu i uslovi podsticanja pozitivne interakcije. *Pedagoška stvarnost*, LXV, 2, 145–154.
28. Pavlović, A. i Klemenović, J. (2019). Socio-emocionalni problemi i problemi u ponašanju djece predškolskog uzrasta i mogućnosti intervencije. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, br. 28, 7–29.
29. Pavlović, A. i Klemenović, J. (2020). Pedagoške ideje Komenskog u svetlu savremenih koncepcija predškolskog vaspitanja. *Pedagoška stvarnost*, LXVI, 34–43.
30. Sindik, Z. i Sindik J. (2013). *Taksonomizacija nepoželjnih oblika ponašanja i socijalnih vještina kod predškolske djece*. Zagreb: Institut za antropologiju.
31. Sobo, A. (2019). *Rješavanje konflikata primjenom restitucije*. Magistarski rad. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.

32. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
33. Škutor, M. (2021). Sposobnost učenika za rješavanje sporova. *Društvene devijacije*, Vol. 6 No. 1, 171177.
34. UN Montenegro. (2020). *Izveštaj o brznoj procjeni socijalnog uticaja epidemije Covid-a 19 u Cnoj Gori – april – jun 2020*.
35. Vranješević, J., Kalezić Vignjević, A., Koruga D., Jerković, D., Belenzada, M. i Lakićević, O. (2019). *Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece (priručnik za nastavnike)*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
36. Zaštitnik ljudskih prava i sloboda Crne Gore. (2021). *Uticaj mjera za sprečavanje širenja virusa Covid-19 na mentalno zdravlje djece u Crnoj Gori (Posmatrano kroz ostvarivanje prava na obrazovanje, slobodno vrijeme i kroz nasilje nad/među djecom.)*.
37. Willing, C. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: CLIO
38. Wyckoff, J. & Unnell, B. (1996). *Vaspitanje bez batina i suza*. Podgorica: CID.

EDUCATOR'S ROLE IN PEER CONFLICTS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

This paper deals with conflict situation among children i.e., examines typical practices of educators when resolving children behaviour in complicated social relations, while the aim of the research was to establish perception of educators in conflict situations among preschool children and resolving such challenging situations. This research was mainly conducted to minimize the possibility of manipulation and giving pre-prepared answers. Semi structured interviews as technique for gathering data enabled that the conversation could be enriched by additional explanations if an opportunity presents itself. After obtaining data they were shown and interpreted. The results of the research show two contradictory views on conflict situations: as undesirable experience or inevitable and experience of learning. In addition, two approaches were pointed out when resolving conflict situations: predominant style and collaboration style. However, the results suggest that there is a need for organizing the training programme for educators in order to improve their competences and evolving practices.

Keywords: *conflict, peer conflict, preschool age, educator's role, conflict resolution styles.*



NASTAVNO-VASPITNI RAD

Katarina KRNIĆ¹

GESTE: ZNAČAJ, VRSTE I PRIMJENA U NASTAVI TALIJANSKOG JEZIKA

Rezime

Na samom početku rada ukratko se predstavlja pojam komunikacije. Istaknuta je razlika između verbalne komunikacije i one neverbalne. Nekoliko rečenica potom posvećeno je neverbalnoj komunikaciji, podjeli i vrstama. U središnjem dijelu rada uvodi se pojam *gesta*, ekstralingvističkih kinezičkih znakova iz područja neverbalne komunikacije. Nakon definiranja pojma gesta i navođenja najvažnijih obilježja istih, nižu se mnogobrojne komunikacijske funkcije koje se njima izražavaju. Potom se navode najkorišteniji gestualni oblici sa značenjem i primjerima uporabe. U nastavku se predlažu raznovrsne nastavne aktivnosti kojima se odabrane geste predstavljaju i usvajaju. Na samome kraju rada sintetiziraju se razlozi koji opravdavaju didaktičku primjenu gesta.

Ključne riječi: *neverbalna komunikacija, geste, vrste, primjena, nastava.*

¹ Katarina Krnić, viši predavač, Sveučilišni Odjel za stručne studije, Sveučilište u Splitu, Hrvatska.

Komunikacija je proces odašiljanja, prenošenja i primanja poruka, signala i/ili informacija. U osnovnom obliku sastoji se od izvora informacije, komunikacijskoga kanala i odredišta. Ljudska komunikacija dijeli se na verbalnu komunikaciju i onu neverbalnu. Verbalna komunikacija je ona koju pojedinac ostvaruje govorom (ili pismom kao zapisom govora), dok je neverbalna komunikacija ona koju ostvaruje neverbalnim znakovima.

Komunikacija riječima ili semantička informacija čini tek 7% poruke koju prenosimo. Preostalih 93% čini skup komunikacijskih elemenata koji se nazivaju neverbalnom komunikacijom (Rot, 2004). Razumijevanje govorne poruke, dakle, samo malim dijelom ovisi o razumijevanju značenja onoga što je rečeno, dok su za razumijevanje presudni elementi bez semantičkih informacija. Neverbalni komunikacijski znakovi uglavnom nadopunjavaju sadržaj verbalne komunikacije, ističući rečeno ili mijenjajući smisao onome što je verbalno izraženo (Rot, 2004). Dije se na dvije skupine: paralingvističke znakove i ekstralingvističke znakove.

Paralingvistički znakovi su svi elementi vokalizacije koji nisu uključeni u fonološki opis govora. Radi se o raznim šumovima i zvukovima kao i posebnim glasovima i njihovim kombinacijama koji prate govor, a ne formiraju riječi. Paralingvistički znakovi se, ovisno o ulozi u komunikaciji, dijele na dvije velike grupe: paralingvistički znakovi u užem smislu i prozodijski paralingvistički znakovi. Paralingvistički znakovi u užem smislu nisu vezani uz gramatičku strukturu verbalnoga izraza i ne utječu na smisao verbalne komunikacije. Mogu pružiti informacije o raspoloženju govornika, o nekoj od njegovih crta ličnosti i njegovom socijalnom identitetu ili o njegovom stavu prema sugovorniku. To su razni šumovi i tonovi, plač, smijeh, jecanje, zijevanje, uzvici, brzina, visina i glasnoća izgovora. Prozodijski paralingvistički znakovi dio su jezičnog sustava. Uvijek su nazočni u usmenoj verbalnoj komunikaciji. Ukazuju na osnovni smisao verbalnog iskaza (ritam, intonacija, naglašavanje riječi u rečenici, pauze među riječima, otvorenost ili zatvorenost vokala, afirmativni, upitni ili uzvični ton rečenice). Interpunkcije u pisanoj komunikaciji prenose informacije koje u usmenoj komunikaciji pružaju prozodijski paralingvistički znakovi. Paralingvistički znakovi koriste se i kao signali za povratnu reakciju (signali na temelju kojih govornik može procijeniti kako slušatelj reagira na njegove riječi) i kao signal za sinhronizaciju komunikacije (međusobno usklađivanje sugovornika oko preuzimanja uloge govornika i njenog prepuštanja drugome).

Ekstralingvistički znakovi čine veliku skupinu neverbalnih znakova koji se ne sastoje od zvučnih elemenata. Dije se na dvije velike skupine, prvu čine proksemički, a drugu kinezički znakovi. Proksemički znakovi zasnivaju se na razdaljini i prostornim odnosima sudionika u komunikaciji, dok kinezički znakovi počinjavaju na pokretanju mišića raznih dijelova tijela (ili tijela u cjelini). Unutar obje

skupine postoje podjele na nekoliko manjih skupina znakova. Proksemičkim znakovima smatraju se prostorna udaljenost sudionika u komunikaciji, njihov međusobni raspored te teritorijalno ponašanje. Četiri su tipa prostorne udaljenosti među sudionicima komunikacije: intimna (80–45 cm), osobna (45–80 cm), socijalna (80 cm – 4 m) te javna (više od 4 m). Spacijalni odnos u komunikaciji uvelike je kulturološki uvjetovan. Tako je u Japanu prihvatljiv manji osobni prostor, što Englezi primjerice mogu protumačiti kao invaziju na osobni prostor. Dijalog između Japanca i Engleza rezultirati će općim mjestima prema kojima su Azijci agresivni i invazivni, a Englezi hladni i rezervirani. Jednako tako, prosemika stajanja u liftu različita je među Europljanima i Amerikancima. U Europi je prisutno stajanje u krug s leđima naslonjenim na zid, dok su Amerikanci u pravilu u redu s licima okrenutima prema vratima.

Neverbalni komunikacijski znakovi nisu nazočni i važni samo u interakciji dviju osoba, već i u jednostranoj komunikaciji. To je vidljivo kod izlaganje predavača, nastupa glumca, voditelja pred gledateljima i sl.

U kinezičke znakove ubrajaju se pokreti lica (facijalna ekspresija i usmjerenje pokreta), pokreti pojedinih dijelova tijela (glave, ruku, nogu), držanje tijela u cjelini te geste (sustavi više raznih tjelesnih pokreta).

Među kinezičkim znakovima u neverbalnoj komunikaciji facijalnoj ekspresiji pripada poseban značaj i to iz sljedećih razloga:

- lice je u središtu vidnog polja i tako zrcali raspoloženje sugovornika: pažnja sudionika u komunikaciji u prvome redu je na licu sugovornika;
- lice je najekspresivniji dio tijela: veliki broj mišića omogućava pokretanje pa time i mijenjanje pojedinih dijelova lica: oči, usta, obrve, kapci, čelo. Svaka od tih promjena percipirana izdvojeno, ali i u kombinaciji, može poslužiti za izražavanje emocija, stavova prema sugovorniku i sl.

Facijalna ekspresija ima jako bitnu ulogu u praćenju i izražavanju komunikacijske interakcije; njome pratimo sluša li nas i/ili razumije li nas naš sugovornik, kakav je njegov stav prema poruci koju čuje. Izražavanje slaganja, neslaganja, sumnje i sl. vrlo često zamjenjuje verbalnu komponentu komunikacije, a zrcali i konvencionalne oblike ponašanja (primjerice osmijeh pri susretu).

Držanje tijela govori o prirodi interakcije među ljudima te odražava stavove, osjećaje, odnose prema drugima. Nagnutost tijela prema naprijed za vrijeme razgovora može značiti zainteresiranost za sugovornika, dok odmicanje uglavnom upućuje na želju za prekidom komunikacije.

Uz izraze lica pokreti pojedinih dijelova tijela najizraženiji su dio neverbalne komunikacije. Pokretima se ponekad i samostalno komunicira, bez verbalnog dijela poruke (npr. odmahivanje rukom u značenju *ma pusti, nije bitno*), njima se pojačava verbalna poruka i/ili iskazuje emocionalno stanje (lupkanje po stolu

često je znak nerveze). Važno je napomenuti da ponavljanje nekih pokreta može biti navika pojedinca (primjerice prolazak rukom kroz kosu).

Među pokretima dijelova tijela najraznovrsniji i najčešći su pokreti ruku, no značajni su i pokreti glave, nogu i ramena. Pokreti ruku najinformativniji su kinezički znakovi poslije facijalne ekspresije. Pokreti glave jako su značajni no malobrojni. Okretanje glave prema određenoj osobi znak je naklonosti. Uzdignut položaj glave znak je dominacije i statusa ili barem želje da se takvima prikažemo.

Geste su sastavni dio neverbalne poruke, najproučavaniji i najpoznatiji dio neverbalne komunikacije. Potrebno je razlikovati spontanu gestu od onih koje se koriste u znakovnim kodificiranim jezicima. U različitim kulturama iste geste imaju različito značenje; dignut palac u Engleskoj, Australiji i Novom Zelandu znači *OK*, dok u Grčkoj ista gesta ima pogrdno značenje. Britanci i Njemci generalno manje gestikuliraju u usporedbi sa stanovnicima mediteranskih zemalja, okomito kimanje glavom u značenju *da* ili vodoravno u značenju *ne* nisu univerzalno prepoznati. Često se koriste kad verbalna komunikacija iz različitih razloga nije moguća; zbog udaljenosti sugovornika ili buke u akustičnom kanalu. Ponekad se koriste kako bi pojačale snagu izgovorene poruke. Čovjek pored riječi i gesta u komunikaciji koristi i simbole koji mogu biti zvučni (sirena, prva pomoć, vatrogasci) ili vizualni (zastava na plaži, zastava na pola koplja, roza/plava mašna pri izlasku iz rodilišta).

Geste možemo svrstati u četiri skupine ovisno o tome što predstavljaju: izrazi osjećaja, ilustratori, regulatori i amblemi.

Osjećaji se najviše izražavaju licem, odnosno mimikom. Takvi su znakovi nehotični i univerzalno razumljivi.

Ilustratori su geste koje se koriste kako bi se ilustrirala/pojasnila verbalna poruka i nemaju značenja ako ih se koristi samostalno.

Za uspostavljanje, sređivanje, održavanje i/ili prekid komunikacije koriste se regulatori (kimanje glavom, mrštenje i sl.).

Amblemi su geste koje zamjenjuju verbalnu poruku; dakle mogu se koristiti samostalno i imaju dobro poznato značenje unutar određene kulture, no među kulturama mogu izazvati nesporazume. Radi se o naučenim konvencionalnim znakovima. Nisu univerzalno prepoznatljivi te postoji mogućnost da jedan oblik ima različito značenje u različitim kulturama. Primjer amblema su okomito kimanje glavom u značenju *da* ili vodoravno u značenju *ne*.

Na tlu susjednog nam poluotoka geste predstavljaju vrlo bitno sredstvo komunikacije. Razlozi nastanka gestualnog jezika nisu sasvim jasni i, s tim u vezi, postoje dvije oprečne teorije. Prema prvoj, radi se o pojavi koja se razvila u razdoblju od 14. do 19. st., dok je zemlja bila pod stranom okupacijom, kao alternativni oblik komunikacije, tajni jezik. Druga, pak, teorija zastupa stajalište prema

kojem se radi o drevnom fenomenu čiji korijeni sežu u antičko doba. Naime, Andrea de Jorio, etnolog i arheolog u prvoj polovici 19. st., bavi se istraživanjem napuljskih gesta te u njima uočava jasnu poveznicu s elementima gestikulacije iz antičkog razdoblja; naime, prepoznatljive geste prisutne su na starogrčkim vazama iz okolice Napulja (Diadori, 1990).

Socioantropolog Desmond Morris u istraživanju provedenom 70-ih godina prošlog stoljeća na četrdesetak europskih lokaliteta dolazi do zaključka da nema preklapanja između gesta i nacionalnog teritorija. To se odnosi i na Italiju u kojoj je početak standardizacije jezika pojava novijeg datuma (od ujedinjenja 1861. godine). To je moguće pojasniti snažnim dijalekatnim utjecajima koji su osobito vidljivi u neverbalnoj komponenti jezika. Diego Carpitella na tlu Italije istraživao je dva lokaliteta gestualnog jezika: Napulj i La Barbagia na Sardiniji (Diadori, 1990).

Važno je napomenuti kako se nazočnost gesta u jeziku mijenja s vremenom ali i pod utjecajem drugih kultura s kojima određeni narod dolazi u doticaj. Palac podignut u značenju *OK, sve je u redu*, proširili su Amerikanci tijekom drugog svjetskog rata. I druge američke geste poput prstiju položenih u znak pobjede (*vittoria*) te gesta *daj pet (batti i cinque)*, uglavnom zahvaljujući sportu i/ili kinematografiji, uspješno su se implementirale na tlu Italije.

Postoji širok spektar trenutno korištenih i od velikog broja Talijana prepoznatljivih gesta koje se smatraju sastavnim dijelom njihova lingvističkog i kulturološkog nasljeđa.

Iz skupine od stotinjak najraširenijih gesta izostavljeni su pokreti koji nedvosmisleno upućuju na radnju na koju se odnose (telefonirati, jesti, piti), tehničke geste koje koriste specijalizirane skupine (vatrogasci, vojnici), pokreti koji pripadaju znakovnom jeziku (jezik osoba oštećena sluha), dijalekatni gestualni oblici te pokreti bez eksplicitne namjere prenošenja poruke.

Jednako tako, rese ih sljedeća obilježja:

- konvencionalnost (imaju univerzalno prihvaćeno značenje unutar talijanske kulture)
- eksplicitnost (sadrže poruku koju subjekt svjesno prenosi)
- aktualnost (u uporabi su od 90-ih godina prošlog stoljeća)
- rasprostranjenost (nazočne, barem na razini razumijevanja, na cijelom teritoriju poluotoka; nacionalna televizija, novine, književnost).

Gestu je moguće predstaviti sljedećim parametrima:

- stiliziranim prikazom (fotografijom)
- kratkom definicijom
- ekspresivnim registrom kojem pripada (formalni, neformalni, vulgarni)
- jezičnim izrazima koji ih prate i/ili zamjenjuju.

Uranjanjem u prostran svijet gestualnosti, Talijani izražavaju uistinu širok spektar komunikacijskih funkcija:

I. Društvene konvencije:

- pozdravljanje na početku komunikacijskog akta: rukovanje, rukoljub, spuštanje šešira, grljenje, razmjena poljubaca u obraz;
- pozdravljanje na kraju komunikacijskog akta: rukovanje, mahanje rukom, grljenje, razmjena poljubaca u obraz;
- čestitanje: rukovanje, tapšanje po ramenu.

II. Osjećaji i osjećajna stanja:

- zadovoljstvo: trljanje ruku, postavljanjem prstiju u oblik slova v;
- ravnodušnost: trljanje brade rukom;
- žaljenje: grickanje usne i/ili noktiju, hvatanje glave rukama;
- odobravanje: pljeskanje rukama, podizanje palca, postavljanje palca i kažiprsta u oblik prstena, povlačenje ravne linije palcem i kažiprstom postavljenim u oblik prstena, ljubljenje skupljenih vrhova prstiju, okretanje vrha kažiprsta prislonjenog na obraz;
- neodobravanje: horizontalno podizanje podlaktice u ravnini trbuha, horizontalno podizanje podlaktice u ravnini grla, sporo pomicanje glave od jednog ramena prema drugom;
- dosađivanje: horizontalno pomicaže ruke uzduž čela;
- strah: otvaranje i zatvaranje prstiju ruke postavljene *u šišku (chiudere e aprire la mano a borsa)*.

III. Radnje:

a) **radnje koje se tiču nas samih**

- zaklinjanje: polaganje ruke na srce, ljubljenje prekrštenih kažiprsta;

b) **radnje koje se tiču drugih**

- poziv na približavanje: pomicanje naprijed i nazad dlana s prstima okrenutim prema gore, pomicanje naprijed i nazad dlana s prstima okrenutim prema dolje, pomicanje kažiprsta naprijed i nazad;
- poziv na udaljavanje: pomicanje prstiju naprijed i nazad s dlanom okrenutim prema dolje;
- poziv na tišinu: stavljanje kažiprsta ispred usta;
- poziv na smirenost: uzastopno spuštanje i podizanje ispruženog dlana;
- poziv na postizanje dogovora: namigivanje;
- poziv na pažnju: spuštanje kažiprstom donje vjeđe;
- poziv na konciznost: otvaranje i zatvaranje prstiju ruke postavljene *u šišku*;
- opominjanje: pomicanje ispruženog kažiprsta;
- željenje zla: horizontalno postavljanje kažiprsta i malog prsta u obliku rogova;

- pružanje utjehe: tapšanje po ramenu;
- prijetnja: spajanje kažiprsta i palca obiju ruku u oblik kruga.

c) radnje koje se tiču nas ili drugih

- željenje dobra: križanje srednjaka preko kažiprsta;
- udaljavanje zla: postavljanje prstiju okrenutih prema dolje u oblik rogova.

IV. Pitanja i odgovori:

- postavljanje pitanja: pomicanje naprijed nazad ruke postavljene *u šišku (muovere la mano a borsa)*, sklapanje ruku, pomicanje sklopljenih ruku od prsa naprijed i nazad;
- pružanje potvrdnog odgovora: pomicanje glave gore-dolje;
- pružanje niječnog odgovora: pomicanje glave lijevo-desno, pomicanje ispruženog kažiprsta lijevo-desno, podizanje podlaktice uz pomoć druge ruke;
- pružanje odgovora uz elemente sumnje: pomicanje lijevo-desno palca i kažiprsta okrenutih prema dolje;
- pružanje odgovora uz elemente ravnodušnosti: prolaziti rukom ispod brade (*passarsi la mano sotto il mento*), podizanje ramena.

V. Mišljenja:

Navođenje obilježja drugih:

- homoseksualnost: dodirivanje uha;
- bračna nevjera: vertikalno postavljanje prstiju u oblik rogova;
- sreća: spajanje kažiprsta i palca obiju ruku u oblik kruga;
- prijateljstvo: približavanje i udaljavanje ispruženih kažiprsta;
- neprijateljstvo: doticanje vrhova ispruženih kažiprsta;
- lukavstvo: stavljanje kažiprsta na čelo, spuštanje kažiprstom donje vjeđe;
- glupost: okretanje šake blizu sljepoočnice, povlačenje kažiprsta duž čela, okretanje *la mano a borsa* ruke *u šišku* ispred nečijeg lica, udaranje čela *rukom u šišku*, lupkanje sljepoočnice vrhom kažiprsta.

VI. Opisi:

- potpuna promjena: potpuno okretanje dlana s ispruženim prstima;
- udaljavanje: pomicanje naprijed-nazad prstiju ispruženih prema dolje, udaranje jedne ruke o dlan druge;
- laž: držanje skrivenih prekriženih prstiju;
- počinjena šteta: pridržavanje vrata rukom;
- dogovor: namigivanje;
- mnoštvo: zatvoriti *la mano a borsa*;
- novac: trljanje kažiprsta o palac.

VII. Uvrede:

- ispružanje jezika, podizanje podlaktice uz pomoć druge ruke, pomicanje ruke palcem koji dodiruje vrh nosa, pomicanje ruke palcem koji dodiruje sljepoočnice.

Mnoge geste, u istome ili ponešto izmijenjenome obliku, poznate su našoj kulturi i u stanju smo ih prepoznati i razumjeti. Uputno je, dakle, usredotočiti se na one gestualne oblike koji su tipično talijanski, kulturološki snažno obojeni i kao takvi strancima potpuno nepoznati ili nedovoljno razumljivi.

U bogatoj tapiseriji talijanske gestualnosti posebno mjesto pripada talijanskoj gesti *per eccellenza*, specifičnome pomicanju šake postavljene u *šišku* sa spojenim vrhovima prstiju. (*muovere la mano a borsa/a pigna/a tulipano/a carciofo*). Unoseći elemente čuđenja, ravnodušnosti i/ili ironije uglavnom prati upitne verbalne iskaze koji se mogu parafrazirati rečenicama *Ali, što želiš/radiš/govoriš?* Neformalnog jezičnog registra, autentičan je pokret koji, na neki način, simbolizira talijanski gestualni jezik uopće.

- Sljedeću gestu koju možemo izdvojiti jest ona kojom se izražava ravnodušnost i/ili nezainteresiranost; pomicanje dlana nekoliko puta ispod vrata. Može se parafrazirati riječima *Uopće/nimalo/ni najmanje mi nije važno, uopće/nimalo/ni najmanje mi nije stalo, uopće/nimalo/ni najmanje me nije briga*.
- Uzastopnim približavanjem i udaljavanjem ispruženih kažiprsta ukazuje se na prijateljevanje dviju osoba, njihovu bliskost i/ili početak veze: *Ovo dvoje je zajedno. Ovo dvoje se (dobro) razumije, ovo dvoje se (dobro) slaže*.
- Otvaranjem i zatvaranjem prstiju šake postavljene u *šišku* jasno se izražava strah, bojazan: *Kakav strah! (Jako) se boji/boje! (Jako) se bojim!* Jednako tako, tim se pokretom sugovornika/sagovornice poziva na kratkoću i konciznost u (raz)govoru: *Prijeđi na ono važno/bitno. Prijeđi na stvar. Skrati misao*.
- Povlačenjem imaginarne horizontalne linije spojenim palcem i kažiprstom nedvosmisleno se izražava zadovoljstvo zbog nečega što je dobro obavljeno: *Odlično! Izvrsno! Savršeno!*
- Pomicanje lijevo-desno palca i kažiprsta okrenutog prema dolje zamjenjuje verbalni izraz *ništa, nimalo*. Najčešće se odnosi na novac, ali ne nužno.
- Pomicanje naprijed-nazad otvorenih dlanova okrenutih prema sugovorniku poziv je na smirivanje strasti. *Mir! (Samo) polako! Budi miran!*
- Energično približavanje dlana o dlan položenih pod pravim kutom pokret je kojim se izražava želja i/ili naredba da netko ode, da se udalji. (*Odlazi! Nestani! Gubi se!*)

- Spuštanje donje vjeđe kažiprstom gesta je koja upućuje na lukavstvo onoga tko ju koristi, a prenosi poruku koja se može parafrazirati riječima: *Ne vjerujem ti, nisam glup! Lukav sam ja! Ne možeš me nadmudriti/preveslati/nasamariti!*
- Podizanje cijele podlaktice snažnim udarcem suprotne ruke gesta je poznata mnogim kulturama, a izrazito je vulgarnog izražajnog registra. Zamjenjuje niječan odgovor *Ni u snu! Ni u ludilu! Kako da ne!* ili izravnu psovku.

Kako i sami ponekad zavirimo u šareni svijet talijanske gestualnosti, u nastavku ćemo navesti neke od uistinu raznolikih mogućnosti rada na njoj.

Nastavna sredstva i pomagala u nastavi stranih jezika mogu imati snažnu ulogu ako se planski i osmišljeno primjenjuju. Uspješna primjena nastavnih sredstava pretpostavlja pravilan izbor sredstva u odnosu prema konkretnom zadatku nastave, pravilno korištenje odabranog sredstva te vješto rukovanje njime u provedbi tog zadatka (Petrović, 1988). Motivacija je snažan čimbenik koji doprinosi uspješnosti nastave, a nastavna sredstva posjeduju snažno motivacijsko djelovanje. Primjena geste u nastavi stranih jezika didaktički je opravdana samo ukoliko sadržajno potpuno odgovara jezičnoj kompetenciji, dobi i interesima onih kojima je namijenjena te ukoliko se njezinom primjenom ostvaruju planirani nastavni ciljevi.

Na samome početku nastavnoga sata poželjno je učenike u potpunosti osloboditi treme i nelagode te stvoriti opuštenu, za rad ugodnu atmosferu. Moguće je učenicima približiti željeni sadržaj jednoznačnim, sugestivnim, usmeno postavljenim pitanjima koja ih čine protagonistima priče u koju se upravo upuštaju te u njima bude za usvajanje novih sadržaja tako potrebnu znatiželju *Je li, po vašem mišljenju, istina da Talijani govore rukama? Sviđa li vam se to bogatstvo gesta ili ga smatrate nepotrebnim? Koje su najkorištenije geste u vašem jeziku? A u talijanskom jeziku? Poznajete li koju gestu tipično talijansku? Što znači?* Cilj ovog uvodnog dijela sata jest učenike *zagrijati (riscaldamento)* za nastavnu aktivnost koja slijedi te u njima umanjiti nelagodu stvorenu mišlju da se susreću sa do tada nepoznatim sadržajem.

Potom ih je uputno pozvati da gestu/geste koje poznaju pokušaju oponašati, da navedu komunikacijski akt koji ona izražava te ekspresivni registar kojem pripada i, naposljetku, jezične izraze koji ju prate i/ili zamjenjuju. Ova individualna aktivnost zapravo je poticaj na aktivno promišljanje o temi koja se obrađuje.

Jako dobro prihvaćenom pokazala se aktivnost u kojoj nastavnik navodi određene komunikacijske akte, a od učenika traži da se sjeti pripadajuće geste (dosađivanje, prijateljstvo). Nadalje, nastavnik može željene geste oponašati ili donjeti njihov ilustrirani prikaz, a od učenika zatražiti da navedu sve one

komunikacijske akte koje je dotičnom gestom moguće izraziti (npr. spuštanje vjeđe kažiprstom ili pomicanje ruke stavljene *u šišku*).

Izrazito dobro prihvaćenima pokazale su se komunikacijske govorne vježbe u kojima okosnicu zamišljenoga dijaloga/razgovora čine pomno birane autentične geste. Bez obzira na to provodile se u parovima ili u grupama uputno je učenike snabdjeti vokabularom i jezičnim strukturama koje će u govoru moći primijeniti. Jako je bitno da predviđene uloge budu prilagođene općem znanju i iskustvu učenika. Poželjno je da dijalozi budu kratki i laki za dramtizaciju. (*Čija je ovo knjiga? Moja. Ne, ne vjerujem ti. Želiš me preveslati?*) Ova govorna aktivnost stremi ostvarivanju komunikacijskoga cilja učenika, dok je jezična točnost iskaza stavljena u drugi plan. Važno je imati na umu da uspješnost ovakvog tipa usmenog *role-play* zadatka ne ovisi samo o jezičnom znanju učenika, već i o njegovim karakternim osobinama; iskustvo je pokazalo da će maštovit i elokventan učenik zasigurno mnoge zaintrigirati, a nerijetko i nasmijati svojim odgovorom, dok se onaj introvertirani, nesiguran, ma kako jezično kompetentan bio, neće dovoljno dobro iskazati u improviziranju dodijeljene mu uloge.

Televizijski program u svoj svojoj raznolikosti, kao autentični audio-vizuelni medij nudi uistinu beskrajne mogućnosti otkrivanje bogatog gestualnog jezika. Televizijski voditelji u raznovrsnim emisijama, glumci u serijama i filmovima te pjevači na podiju vrlo često svjesno ili nesvjesno zrcale neverbalne komunikacijske znakove suvremene Italije. Gledajući odabrani televizijski isječak, učenici bilježe geste koje prepoznaju crtežima, ključnim riječima ili kratkim definicijama. Pritom je jako bitno da odabrani sadržaji učenicima budu dovoljno inspirativni i tematski bliski. Ovakav tip vježbi potiče učenike na samostalnost u iznošenju vlastitih pretpostavki čime se stvaraju uvjeti nužni za razvoj jako bitnog, no u nastavi često zanemarivanoga kreativnog mišljenja.

Kratki, dobro osmišljeni dijalozi mogu sadržavati riječi i/ili izraze koje je moguće popratiti odgovarajućim gestualnim oblicima. Od učenika se može tražiti da uoče te riječi i potom navedu o kojoj se gesti/gestama radi. Jako je bitno da vokabular bude prilagođen općem i jezičnom znanju učenika. Na taj način umanjuje se potreba za dodatnim pojašnjavanjima koja remete kontinuitet rada, a neverbalna komponenta jezika uistinu se stavlja u središte ove dinamične nastavne aktivnosti.

Pr. A. *Via...dai...per piacere, dammi una sigaretta, ti prego.*

B: *Eh no, mi dispiace, è l'ultima e me la fumo io.*

Gesta A: uporno traženje nečega ili inzistiranje na nečemu: držanje (pomicanje) sklopljenih ruku.

Gesta B: negiranje; okretanje glavom lijevo-desno, pomicanje ispruženog kažiprsta lijevo-desno.

U nastavne svrhe moguće je primijeniti ilustrirane prikaze (fotografije, slike, stripove) čiji protagonisti mogu predstavljati izvrstan poticaj za osmišljavanje prikladnoga teksta. Dijalog je govorna forma najprisutnija u svakodnevnom životu te joj je potrebno dati prednost i u razrednim okvirima, a odabrane geste svakako trebaju biti autentične i strancima lako prepoznatljive. Pr. ilustrirani prikazi s gestom: izražavanje izvrsnosti hrane.

Maštu učenika moguće je dodatno zaintrigirati novinskim fotografijama na kojima gestualni jezik zrcale upravo poznate osobe iz javnog života Italije. Preciziranje komunikacijskoga akta koji prikazana gesta izražava i/ili osmišljavanje odgovarajućeg popratnog tekstualnog sadržaja samo su neke od brojnih mogućnosti rada na ovome sugestivnom i praktičnom materijalu. Ovu aktivnost preporučljivo je raditi u paru, uz nastavnikovu pomoć, koji postavljajući pitanja potiče na što veću raznolikost u pružanju odgovora.

Pr. gesta koja predstavlja novac – trljanje prstima; gesta koja predstavlja pobjedu – kažiprst i srednjak u znak slova *V*; gesta kojom se poziva na šutnju – kažiprst pred ustima.

Novinske i televizijske reklame jako su inspirativne, vrlo često popraćene gestom/gestama i/ili dopadljivim sloganom, a maštovitom kombinacijom teksta i slike otvaraju se brojne mogućnosti nastavnoga rada. Reklamne geste pažljivo su birane i uglavnom jednoznačne, a poruke koje prenose snažne su i dojmljive.

Jezik reklame, neposredan i živ, može se podičiti neologizmima, kolokacijama, stilskim figurama, igrama riječi te izrazima svojstvenima mladima, a učenici se mogu upoznati s različitim registrima jezika te jezikom pojedinih regija i interesnih područja. Rad na reklamnome tekstu izuzetno je prikladan za sistematsko proširivanje vokabulara. Učenici se mogu pozvati da, oslanjajući se na jezični kontekst, navedu komunikacijski akt koji se dotičnom gestom izražava. Nadalje, učenici mogu pristupiti nizanju svih onih pridjeva kojima je moguće opisati vanjštinu ili karakter osobe s fotografije, eksterijer, interijer i sl. (*Koji pridjevi najvjernije oslikavaju izraze lica ovih dječaka?*) Raznolikost u uporabi pridjeva moguće je proširiti tražeći od njih da navedu pripadajuće imenice, sinonime i/ili antonime. Nastavnik učenike može pozvati na dovršavanje misli koja je inspirirana reklamnom fotografijom (*Per me guidare la macchina significa... per me essere belli significa...*).

S ciljem proširivanja postojećeg vokabulara poželjno je učenike upoznati sa značenjem pojedinih sufiksa i prefiksa za tvorbu riječi. Korisna vježba je pretvaranje jedne vrste riječi u drugu pomoću sufiksa i prefiksa. Vježbanje asocijacija riječi po srodnosti moguće je odabiranjem srodnih riječi po značaju ili uporabi iz veće grupe nepoznatih riječi, odabiranjem riječi iz višestrukog izbora u skladu s danim kontekstom određivanjem riječi na temelju njihova opisa ili definicije i sl. (pr. reklama za pivo; gesta namigivanja *Chi ha occhio sceglie Drecher*, reklama

za automobil Pandu; gesta palca i kažiprsta u krug *Lo spazzaneve è rafreddato, ma la Panda è sempre ok*).

Fleksibilnost leksičkog sistema te veliki broj denotativnih i konotativnih značenja leksičkih jedinica posebno su naglašeni u onim metaforičkim izričajima kojima talijanski jezik obiluje (*ce l'ho sullo stomaco, ne ho fin sopra i capelli...*). Učenici, služeći se jednojezičnim riječnikom, mogu pristupiti traženju pripadajućeg nemetaforičkog izraza (*sono proprio stufo, non lo sopporto*) i/ili kolokacija koje sadržavaju zadanu riječ (*stomaco, capelli*). Naposljetku, stavlja ih se pred izazov samostalnog pronalaženja pripadajuće geste (povlačenje ravne linije pred čelom s ispruženom rukom ili udaranje rukom o stomak).

Jako inspirativnom pokazala se i dovtijiva aktivnost u kojoj nastavnik pred učenike iznosi pažljivo odabrane imenice (*occhio, spalla, braccio*). U zasebnoj tabeli navode se raznovrsni komunikacijski akti (*intesa, protezione/affetto, rifiuto/protesta*), a učenici pronalaze one izraze koji nedvosmisleno izražavaju zadane komunikacijske akte te opisuju/ooponašaju pripadajuću gestu.

Pr. Occhio – intesa

Opis geste: strizzare l'occhio / fare l'occholino / fare l'occhietto

Spalla – protezione/affetto

Opis geste: mettere una mano sulla spalla

Braccio – rifiuto/protesta

Opis geste: incrociare le braccia

Izravan poziv na uspoređivanje pojedinih elemenata s istim/sličnim elementima u vlastitoj zemlji ima prilično ambiciozan cilj: osvjestiti značajke vlastite kulturološke i jezične stvarnosti i prihvatiti različitost one strane (npr. *Čini li vam se ovdje prikazana gesta tipično talijanskom? A u vašoj zemlji?*)

Posljedice nepoznavanja strane kulture mogu uzrokovati nepotrebne neugodnosti i nesporazume. Naime, kao što je potrebno ukazivati na mogućnost gramatičke i leksičke interferencije materinskoga jezika, potrebno je od samih početaka učenja jezika brinuti o mogućnosti interferencije vlastite kulture na razumijevanje i savladavanje one strane. Uočavanje razlika između dviju kultura za posljedicu ima razvoj osjećaja tolerancije, uvažavanja i otvorenosti prema kulturi susjednog nam naroda.

Neverbalni komunikacijski elementi dobrodošao su poticaj za raspravu o postojanju/nepostojanju istih/sličnih elemenata u vlastitoj kulturi. Njihovo nepoznavanje, bez obzira na to javljaju li se uz pripadajući verbalni izraz ili potpuno samostalno, može dovesti do nerazumijevanja poruke ili do pogrešnog interpretiranja iste. Poznata gesta *mano a borsa* tipično je talijanska i kao takva u drugim kulturama neprepoznatljiva. Neverbalni izraz često karakterizira polisemija, a pripadajuća gesta, daje mu odgovarajuće značenje. Rečenica *stavo solo scherzando* izgovorena uz sklopljene ruke predstavlja traženje oprost, dok

popraćena namigivanjem poprima posve drugo značenje. Ovaj trenutak rada na gesti satkan od relevantnih elemenata talijanske svakodnevice pridonosi razvijanju jako bitne kulturološke svijesti. Ova aktivnost izvrsna je prilika za dodatno upoznavanje učenika s mnogim drugim kulturološkim aspektima Italije (glazba, sport, novine, politika, moda).

Poigrati se gestualnim jezikom moguće je i maštovito odabranim književnim i/ili novinskim tekstovima. Od učenika se može tražiti da u redovima odabranog teksta pronađu riječ/riječi spojive s gestom te preciziraju komunikacijski akt. Olakšati učenicima rad na ovoj aktivnosti moguće je navodeći način na koji je gesta nazočna u pojedinom tekstu. Naime, u nekim tekstovima autor detaljno opisuje gestu (ne) pojašnjavajući značenje, u nekim se pak gesta samo naslućuje dok neki autori uopće na preciziraju gestu već vrlo detaljno pojašnjavaju značenje. Pored odabranog teksta uputno je navesti izvor.

Pr. scosse la testa come per rifiutare... dal racconto *Romolo e Remo*, in *Racconti romani*, di Alberto Moravia

Teresa aveva strizzato l'occhio a Carolina per troncare il discorso dal romanzo *Le sorelle Materassi* di Aldo Palazzeschi (Diadori, 1990).

Hrvatski prijevodi odabranih književnih ulomaka izvrstan su poticaj za međujezičnu usporedbu (*Gesta na našem jeziku jednako je vjerno opisana kao što je to u izvornome tekstu? Koje bi bile sličnosti i/ili razlike?*).

Tu su i jednostavno koncipirane vježbe u kojima učenici povezuju zadane rečenice s pripadajućim gestama. Potrebno je voditi računa da odabrani rečenični tekstovi budu autentični i jasni, a gestualni prikazi nedvosmisleni i lako prepoznatljivi. (pr. *Che bello! Domani finalmente parto per le vacanze! / Marta esce con Luca! Accidenti! Volevo invitarla io! / So che domani c'è esame. In bocca al lupo! Crepi il lupo!*)

Vidljivo je, dakle, kako su nastavne aktivnosti na gestualnome motivu uistinu brojne i raznolike, a priklanjanje pojedinim vježbama odnosno njihovo preskakanje nastavnik će podrediti prije svega ciljevima koje želi postići, jezičnoj kompetenciji učenika te vremenu kojim raspolaže.

Naime, nepravilan izbor bilo kojeg nastavnog sredstva u odnosu prema konkretnome zadatku nastave te njegova neusklađenost s jezičnim znanjem učenika može kod onih kojima je namijenjeno izazvati nelagodu i odbojnost što u konačnici dovodi do usporavanja i/ili pogrešnog usmjeravanja procesa učenja.

Razlozi koji ovaj dio neverbalne komunikacije čine didaktički opravdanim i poželjnim uistinu je mnogo:

- autentična je nastavna komponenta koja u pomalo artificijelnu razrednu atmosferu unosi potrebnu svježinu i dinamiku
- popratne nastavne aktivnosti mogu se unaprijed osmisliti i sačuvati za višekratnu uporabu

- lako razumljivi sadržaj čini ga uporabivim na svim stupnjevima znanja jezika
- izrazitom sugestivnošću privlači pažnju učenika i u njima budi radoznalost; intelektualna znatiželja, naime, bitna je pretpostavka pri usvajanju novih sadržaja
- u ilustriranim prikazima gestualnog jezika nedorečenost zaustavljenog trenutka stvarnosti na poseban način potiče misaoni i fantazijski svijet učenika, dok vizuelni elementi u kombinaciji s jezičnim znakovima pospješuju pamćenje podataka
- prikladan je za uvježbavanje i rad na svima četirma jezičnim vještinama
- podiže stupanj motivacije; uvijek je rado prihvaćen od strane učenika bez obzira na njihovu dob, a entuzijazam koji u njima budi podiže stupanj motivacije što je važna pretpostavka pri usvajanju novih sadržaja
- vjerno zrcali suvremenu Italiju; nudi zgodnu priliku upoznavanja s društveno-kulturološkim sadržajima susjednog nam poluotoka i mogućnost usporedbe istih s onima iz vlastite zemlje
- poboljšava kognitivne procese i razvija kritičko mišljenje; polisemantičnost pojedinih gestualnih oblika može dovesti do nejednakog razumijevanja pojedinih njezinih dijelova i potaknuti raspravu o mogućim porukama
- unosi potrebnu interakciju između nastavnika i učenika; radi se o stalno prisutnoj interakciji neophodnoj za uspješnu nastavu stranoga jezika
- potiče učenike na aktivno sudjelovanje u otkrivanju neverbalnoga jezika suvremene Italije
- motivira kritičko promišljanje i zauzimanje stava prema poruci koju prenosi
- senzibilizira s međukulturalnom dimenzijom lingvističkoga podučavanja.

Obzirom na višestruku didaktičku opravdanost gestualnih oblika, preporučljivo je primijenjivati ih u nastavi talijanskog jezika.

Literatura

1. Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja*. Beograd: Plato.
2. Navarro, J., Karlinson, M. (2010). *Što nam tijelo govori*. Zagreb: Mozaik knjiga.
3. Diadori, P. (1990). *Senza parole, 100 gesti degli italiani*. Roma: Bonacci editore.

4. Petrović, E. (1988). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Prebeg-Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Skljarov, M. (1993). *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

GESTURES: SIGNIFICANCE, TYPES AND APPLICATION IN ITALIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract

At the very beginning of the paper, the concept of communication is briefly presented. The difference between verbal and non-verbal communication is emphasized. A couple of sentences are dedicated to non-verbal communication, division and species or subspecies. The central part of the paper introduces the concept of gestures, kinesic extralinguistic signs from the field of non-verbal communication. After defining the concept of gesture and stating the most important features of it, the numerous communication functions that are expressed by them are listed. Then the most used gestural forms are listed along with their meaning and examples of use. Various teaching activities are proposed to present and adopt the selected gestures. At the very end of the paper, the reasons that justify the didactic use of gestures are synthesized.

Keywords: *Non-verbal communication, gestures, types, application, teaching.*

Adela KUČ HALILOVIĆ¹
Denisa DACIĆ²
Dženisa MUJEVIĆ³

FRAZEOLOGIZMI U ROMANU *LOVAC U ŽITU* DŽEROMA DEJVIDA SELINDŽERA

Rezime

Cilj ovog rada jeste razvijanje smisla za *nevidljive prelive* u značenjima riječi i izraza, te njihovu stilsku upotrebu. Za te potrebe prethodno je urađena analiza romana *Lovac u žitu* Džeroma Dejvida Selindžera, a onda izvršen popis frazeologizama. Zabilježen je veliki broj frazeologizama i *lažnih prijatelja*. Upravo, upotreba frazeologizama jedan jezik čini specifičnim, posebnim, a učenicima može biti zanimljiva za istraživački rad i vezu između crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i engleskog jezika. Ovakvi radovi/vježbe i drugi oblici rada imaju za cilj bogaćenje učeničkog rječnika, kao i širi izbor i pouzdaniju upotrebu riječi u crnogorskom-srpskom, bosanskom, hrvatskom jeziku i u engleskom jeziku. U radu je data priprema i realizacija oglednog časa.

Ključne riječi: *Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik, engleski jezik, frazeologizmi, lažni prijatelji, jedinstveno značenje, Lovac u žitu.*

¹ Adela Kuč Halilović, profesor CSBH jezika i književnosti, JU Gimnazija „30. septembar“ Rožaje.

² Denisa Dacić, profesor engleskog jezika u JU Gimnazija „30. septembar“ Rožaje.

³ Dženisa Mujević, magistrand na Filološkom fakultetu Univerziteta Crne Gore, Studijski program za crnogorski jezik i južnoslovenske književnosti.

Uvod

Postoji mnoštvo različitih, nerijetko suprotstavljenih, definicija frazeoloških jedinica iz kojih potiču i različiti kriterijumi određivanja statusa frazeologizama. Ovdje ćemo dati pregled onih definicija za koje smatramo da pružaju najbolji uvid u prirodu frazeoloških jedinica sa što više aspekata.

Najprije navodimo definiciju Josipa Matešića iz predgovora *Frazeološkom rječniku hrvatskoga ili srpskoga jezika* (Zagreb, 1982) koja nam se čini jednom od preciznijih, u prvom redu zbog jasno formuliranih kriterijuma frazeoložnosti:

Činjenica je da nema jedinstvenoga mišljenja o tome šta je to frazem. Priređivači ovoga rječnika, nakon iscrpnoga razmatranja literature s područja frazeologije, kao i skupljene građe, odlučili su da frazemsku jedinicu ovako definišu: Frazemi su jedinice jezika značenjskoga karaktera koje se kao cjelina reproduciraju u govornom aktu, raspolažući pri tome najmanje dvjema punoznačnim (autosemantičkim) riječima, od kojih barem jedna upućuje na semantičku pretvorbu, jedinice koje, zbog sposobnosti uklapanja u kontekst, poput svake druge riječi, mogu vršiti sintaktičku funkciju u rečenici (Matešić, 1982: 5).

Na sličan način frazeologizam definiše i Antica Menac, čiji su radovi obilježili početak razvoja frazeologije na hrvatskom tlu. Po njenom mišljenju, frazeologizam je spoj od dvije ili više riječi koji se *ne stvara u govornom procesu nego se reproducira u gotovu obliku; ima stalan sastav i raspored sastavnica; značenje mu se obično ne izvodi iz značenja sastavnica jer one, ili bar neke od njih, doživljavaju semantičku pretvorbu; uklapa se u rečenicu kao njezin sastavni dio* (Menac, 1994: 162).

Dejvid Kristal u svojoj definiciji prvenstveno naglašava **semantičku nerazdjeljivost i (morfo)sintaksičku invarijabilnost**: *Idiom je termin koji se u gramatici i leksikologiji koristi za imenovanje niza riječi koji je semantički i sintaksički ograničen, tako da funkcionise kao jedna cjelina. Gledano sa semantičkog stanovišta, zbir značenja pojedinih riječi ne daje značenje 'idiomatičnog' izraza kao cjeline. Sa sintaksičke tačke gledišta, riječi ne dozvoljavaju uobičajenu varijabilnost koja se ispoljava u drugim kontekstima, npr. izraz *it's raining cats and dogs* ne dozvoljava izmjene kao što su *it's raining a cat and a dog/dogs and cats* itd.* (Kristal, 1980: 179).

U svoju definiciju Dragana Mršević Radović uključuje i kriterijume, tj. obilježja **ekspresivnosti i kulturološke markiranosti**: *frazeologizmi su višeleksemni spojevi stabilne strukture i značenja i relativno ustaljenog leksičkog sastava, kao ekspresivne jedinice koje se reprodukuju u gotovom obliku i povoljna su spremišta za najrazličitije kulturne sadržaje* (Mršević-Radović, 2008: 5).

Među ključna obilježja frazeologizma i Fink-Arsovski, kao i većina drugih autora, uvrštava i **reprodukciju u gotovom obliku**: *Frazem se ne stvara u*

govornom procesu, nego se kao već zapamćena, usvojena ili naučena (ako se radi u stranom jeziku) cjelina uključuje u diskurs (Fink- Arsovski, 2002: 8).

Većinu frazeologizama odlikuje i **slikovitost** koja se očitava u motivaciji, tj. pozadinskoj slici, ili, kako to formuliše Fink-Arsovski, u *dubinskoj strukturi frazema*, u tzv. *semantičkom talogu* (Fink-Arsovski, 2002: 6).

Važna pojava u jeziku je i paronimija na koju nerijetko autori različito gledaju. Rajna Dragičević paronime definiše kao lekseme koje imaju sličnu formu i slično značenje, s tim da nije sasvim jasno šta se podrazumijeva pod sličnom formom, a još manje pod sličnim značenjem. Mnogi autori pod istim ili sličnim podrazumijevaju tvorbenu povezanost. Ipak se ovdje zapaža kontradiktornost, pa većina autora smatra da paronimi moraju imati isti korijen ali ne i istu tvorbenu osnovu. Istraživači na ovom polju su saglasni da se ove lekseme često upotrebljavaju pogrešno kako u našem, tako i u stranom jeziku. Prema ovom postoji unutrašnja i međujezička paronimija a u ovom radu ćemo se baviti upravo međujezičkom paronimijom. *Međujezički paronimi ili lažni prijatelji (fr. Faux amis; engl. false friends) jesu lekseme obično istog porijekla, slične forme i različitog značenja. Najviše ih ima u leksikonima dva srodna jezika ili su to helenizmi i latinizmi koji su na raznolike načine razvili značenja u različitim jezicima* (Dragičević, 2007: 315). U okviru ovog objašnjenja navode se primjeri povezani s ruskim jezikom, *familija*, *život* i *ljubiti*, koji kod nas znače nešto sasvim drugo, *familija* je porodica, ne prezime, *ljubiti* ne znači voljeti, a *život* nije stomak kako je u ruskom. Ova pojava u jeziku je vrlo interesantna i nasuprot njoj su *pravi prijatelji*.

Cilj – razvijanje smisla za *nevidljive prelive* u značenjima riječi i izraza, te njihovu stilsku upotrebu – postignut je na času aktivne nastave za koji je ponuđena priprema:

PRIPREMA ZA ČAS

Škola: JU Gimnazija: „30. septembar“, Rožaje		Nastavnice:
Nastavni predmeti: Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost i Engleski jezik		Denisa Dacić, Adela Kuč-Halilović i Dženisa Mujević
Datum: 16. 2. 2023.	Razred: I (prvi)	Nastavna sredstva: laptop, interaktivna tabla, prezentacija koju su pripremile nastavnice, radni list koji su pripremile nastavnice, roman <i>Lovac u žitu</i> Džeroma Dejvida Selindžera (na oba jezika)

Nastavni pojmovi: leksika, idiomi, lažni prijatelj	Nastavni sadržaji: roman <i>Lovac u žitu</i>	Korelacije i međupredmetne teme: – ovladavanje maternjim jezikom omogućava jasnije razumijevanje i učenje engleskog jezika – informatika i discipline leksikologije
Ishodi učenja Učenik će moći da: – <i>odredi da li je tekst napisan standardnim jezikom; prepozna razliku između stilova pisanja; pronađe specifične riječi i objasni ih pomoću rječnika; pravi razliku između standardnog i kolokvijalnog jezika; procijeni ulogu sagovornika; vodi dijalog; uvažava drugačije mišljenje;</i> – <i>učestvuje u razgovoru s drugim učenicima ili nastavnikom (postavljaju pitanja i daju odgovore, razmjenjuju informacije); koristi kontekst da bi došao do značenja nepoznatih riječi;</i> – <i>uoči izvantekstualne okolnosti sporazumijevanja (raspoloženje sagovornika i odnose između sagovornika).</i>		
Tip časa – proširivanje znanja – usvajanje novog znanja	Oblici rada – frontalni – individualni – rad u grupama rad u paru	Metode rada – tekst metoda – dijaloška metoda – induktivna i deduktivna metoda – demonstrativno-ilustrativna metoda

Tok časa

	Aktivnosti učenika
Uvodni dio časa (5 do 10 minuta)	<ul style="list-style-type: none"> – Učenici se uvode u temu časa prikazivanjem fotografija na kojima su ispisane riječi koje Holden, glavni junak romana, izgovara. <p>(prilog 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Posmatraju fotografije, prisjećaju se fraza koje su već pročitali u romanu, odgovaraju na pitanja: <i>Šta vidite na slikama? Šta mislite o Holdenu? Kako Holden govori? Kakav je njegov jezik?</i> – Iznose mišljenje o stilu jezika koji je karakterističan za Holdena. Učenici prevode s engleskog jezika date riječi i citate. – Zaključuju i iznose svoja zapažanja, primjećuju da je jezik koji junak koristi karakterističan za tinejdžere, da je Holden jedan mlad pripovjedač. Zatim, učenici daju odgovore na pitanja šta je leksikologija, frazeologizmi i navode primjere frazeologizama koje već razumiju. Očekivani odgovori: <i>Ne mlati praznu slamu. U svakoj čorbi mirođija. Što si objesio brke</i> i sl. Nastavnice pružaju dodatna objašnjenja ako je neophodno.

<p>Uvodni dio časa (5 do 10 minuta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Zajedno zaključuju da je jezik, ma ko ga upotrebljavao, osnovno sredstvo sporazumijevanja u društvu, te da je život u društvu uslovljen međusobnom komunikacijom svih članova. Od 1959. godine, kada je objavio svoje posljednje djelo, Selindžer je pisao ali nije objavljivao svoja djela; izbjegavao je susrete sa svijetom, živio daleko od svih, a svoja djela štitio je od ekranizacije. – Učenici razmišljaju o Selindžerovim stavovima i idejama, komentarišu i obrazlažu, iznose prednosti i mane ovakvog stava i djelovanja. – Razgovaraju s nastavnicama o jeziku i pokreću diskusiju, učestvuju u nastavi. – Iznose svoja viđenja o značenju frazeologizama, navode primjere koji su njima poznati. Očekivani odgovori: <i>Mlati praznu slamu. Nemoj da mi soliš pamet., Objesi to mačku o rep.</i>). Objašnjavaju značenje frazeologizama: <ul style="list-style-type: none"> – <i>ispod žita</i> – krišom (ili potajno) – <i>Ahilova peta</i> – slabost – <i>kad na vrbi rodi grožđe</i> – nikad.
<p>Glavni dio časa (30 do 35 minuta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Učenici rade u parovima, čitaju rečenice na engleskom (primjer idioma u rečenici) prevode ih i skreće im se pažnja na idiom u datom kontekstu (primjer iz romana) i daje se doslovni prevod. – Učenici pokušavaju da otkriju značenje idioma i na kraju traže/nude/otkrivaju odgovarajući idiom u crnogorskom-srpskom, bosanskom, hrvatskom jeziku. Nakon svakog primjera upotrebe idioma u engleskom jeziku, prevode i otkrivaju odgovarajući u crnogorskom-srpskom, bosanskom, hrvatskom jeziku. – Učenici slobodno komentarišu i iznose mišljenje, podstaknuti pitanjima nastavnica. <p>(prilog 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Razumiju da navedeni frazeologizam znači da je nešto nekog koštalo preskupo. – Saznaju da se umjesto ovog frazeologizma upotrebljava <i>i košta kao Svetog Petra kajgana</i>. Šta, u stvari, znači <i>to košta kao Svetog Petra kajgana</i>? Je li tu riječ o kajgani Svetog Petra koja je nekoga skupo koštala, ili, pak, o nekoj kajgani koja je skupo koštala samoga Svetog Petra? Slušaju čitanje teksta Milana Šipke koji kaže da je ovaj izraz dvoznačan i da se odnosi na kajganu koju je Svetom Petru u crkvu donio neki dečko, ali su naišla neka četiri trgovca da se pomole i ugledala kajganu kojoj nijesu mogli odoljeti, ali svetac učini čudo i oni ne mogaše izaći iz hrama dok ne odložiše po jedan veliki zlatnik. Kada su izlazili rekoše: „Sveti Petre, mnogo ti je skupa kajgana“. Druga legenda kaže da su Isus i Petar išli da kušaju ljude, ali da je i Isus kušao Petra, pa mu reče da ne jede kajganu koju ih je nudila udovica, ali kad ode Isus da spava, Petar htjede jesti, ali se ona okameni. Ujutro mu Isus izreče kaznu da je Petar morao prositi po selu da prehrani udovičinu djecu.

Glavni dio časa
(30 do 35 minuta)

- Razumiju da se to odnosi na problematičnu osobu, osobu s neadekvatnim ponašanjem, koja uvijek iznenadi svojim postupcima. Ovom frazeologizmu odgovara frazeologizam *crna ovca* – neko ko ima negativan položaj u porodici/društvu. Sznaju da porijeklo ovog izraza potiče od reference koju su pastiri pravili od stada, gdje su ovce od bijele vune najpoželjnije jer se njihova vuna može obojiti. Kada se crna ovca pojavi među bijelima, njena vuna ne ispunjava očekivanja i ona se obično prezire.

(prilog 3)

- Objašnjavaju da *dati nogu* znači ostaviti nekoga, prekinuti vezu s nekim; otjerati, istjerati nekoga i slična značenja.
- Poznat im je glagol *folirati*, tj. prikazivati stvari drugačijima; izmišljati.
- Prisjećaju se situacije iz romana u kojoj Holden ozbiljnu stvar doživljava kao neozbiljnu.
- Izdvajaju frazem *nijesam zaluđenik*. Zaključuju da pojam *zaluđenik* ima negativno značenje i da se odnosi na (nekog) fanatika, nekog ko je vrlo predan nekome/nečemu i ko često uživa u tome toliko da zanemaruje sve drugo i zaključuju da naš junak, Holden, nije takav u ovoj situaciji.

(prilog 4)

- Zaključuju da frazem *priče za malu djecu* znači da je u pitanju *providna laž*, naivno obmanjivanje.
- Objašnjavaju da *izgubiti dah* znači zapanjiti se, prepasti se, uplašiti se, ne moći disati, ne moći pratiti tempo nečega.
- Shvataju da frazem *nijesu baš imali tijesta* znači nijesu imali dovoljno novca, nijesu živjeli na visokoj nozi da bi im služavka otvarala vrata.

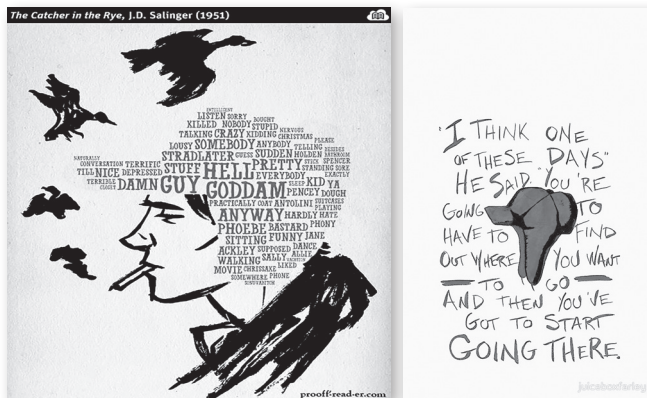
(prilog 5)

- Znaju da pojam *uživati* znači osjećati zadovoljstvo, ugodu, udobnost, naglašavaju kada je Holden bio u takvom stanju; saznaju da frazeološki *uživati dobar glas*, *biti na dobru glasu* znače imati ugled.
- Tumače značenje frazema *zezati se* i objašnjavaju značenje – zavitlavati se, igrati se s nekim ili nečim.
- Istražuju značenje frazema *otrcano ćebe* i zaključuju da označava nešto staro, potrošeno, bez roka upotrebe.
- Učenici slušaju čitanje odlomka na crnogorskom-srpskom, bosanskom, hrvatskom jeziku u kome je Holden kao lik opisan domaćim frazeologizmima, a onda im se daje zadatak da ih prepoznaju.

Glavni dio časa (30 do 35 minuta)	(prilog 6) <ul style="list-style-type: none"> – Prepoznaju frazeologizme i izdvajaju ih. – Nakon izdvajanja frazeologizama otkrivaju poruke romana uz pomoć nastavnica – da je Holden htio djeci pokazati pravi životni put, tj. zaustaviti vrijeme i zadržati ih u djetinjstvu. Pokušao se dogovoriti/sporazumjeti sa životom, ali nije bio svjestan s kime se <i>ukoštac uhvatio</i> – početi borbu s nekim ili nečim, tj. radio je nešto što nije smio raditi jer je vrijeme nemoguće zaustaviti. Trebao je biti samo običan/skroman. Udostojio se riješiti problem koji niko nikada nije riješio, ali mu je bilo uzalud. To je bio jedan uzaludan posao, zato se na kraju šesnaeste godine svog života kajao zbog svega. Na svaki način je pokušavao da se suprotstavi odraslima, ali su ga oni naučili životnu lekciju i on je prihvatio realnost sa svim svojim manama i vrlinama.
Završni dio časa (do 10 minuta)	<ul style="list-style-type: none"> – Učenici dobijaju radne listove za rad u grupama (prilog 6), grupe čine četiri učenika. – Dobijaju zadatak da prevedu na engleski jezik prethodno čitani tekst koji sublimira Holdenovu ličnost i koji sadrži poznate frazeološke izraze (prilog 6). – U nedostatku adekvatnih rječnika, učenicima su ponuđeni prevodi datih idioma koje treba da prevedu i pravilno upotrijebe u datom tekstu. S obzirom na to da je neophodno prevesti cijeli pasus, učenicima je dozvoljeno da koriste mobilne telefone radi pronalaženja drugih nepoznatih riječi u tekstu (ako ih ima). – Učenici traže dodatna objašnjenja od nastavnica ukoliko su neophodna.

Prilozi:

Prilog 1



Prilog 2

Idiom: I've just paid for a new computer £1800. *It cost me an arm and a leg!!!*

Zvuči kao: ...**Koštalo me i ruku i nogu!**

Prevod: ...**Koštalo me đavo i po!**

Idiom: I can't believe she won the essay contest! *She's a bit of a dark horse*, isn't she?

Zvuči kao: Ona je pomalo **crni konj**, zar ne?

Prevod: Ona je **puna iznenađenja**, zar ne?

Prilog 3

Idiom: They gave me frequent warning to start applying myself-especially around midterms... but I didn't do it. So *I got the ax*. They give guys the ax quite frequently at Pencey. (p3)

Zvuči kao: ...**I tako sam dobio sjekiru.**

Prevod: Stalno su me opominjali da zagrijem stolicu... ali ništa od mene. **I tako sam dobio nogu.** Nisam bio ni prvi ni posljednji koga su šutnuli odatle.

Idiom: Well, you could see he really felt pretty lousy about flunking me. So *I shot the bull* for a while. I told him I was a real moron and all that stuff. (p9)

Zvuči kao: Pa, sam **gađao bika** jedno vrijeme.

Prevod: Lijepo se vidjelo da mu je neprijatno što me oborio. Zato sam **počeo malo da ga foliram.** Rekao sam mu da sam totalni kreten i sve što ide uz to.

Istražuju značenje frazeologizma *počeo sam da ga zezam / lažem / da se pretvaram*.

Idiom: I read a lot of classical books, like *The Return of the Native* and all, and I like them, and I read a lot of war books and mysteries and all, but they don't *knock me out* too much. (p12)

Zvuči kao: ...Ali me **ne nokautiraju previše.**

Prevod: Čitam dosta klasika, kao *Povratak u zavičaj* i sve, volim ih, a čitam i dosta ratnih knjiga...ali **nisam baš zaluden** za sve to.

Prilog 4

Idiom: Since 1888 we have been molding boys into splendid, clear-thinking young men. *Strictly for the birds*. They don't do any damn more molding at Pencey than they do at any other school. (p3)

Zvuči kao: **Isključivo za ptice.**

Prevod: Još od 1888. oblikujemo dječake u briljantne, oštroumne mlade ljude. **Priče za malu djecu.** Teško da oni ikog oblikuju.

Idiom: I ran all the way to the main gate, and then I waited a second till I got my breath. *I have no wind*, if you want to know the truth. I'm quite a heavy smoker, for one thing – that is, I used to be (p 4)

Zvuči kao: ...**Nemam vjetra**, ako želite da znate.

Prevod: Trčao sam čitavim putem do glavne kapije, a onda zastao na sekund, da udahnem malo. *Često gubim dah*, moram da priznam. Kao prvo težak sam pušač – mislim, bio sam.

Idiom: Finally old Mrs. Spencer opened it. They didn't have a maid or anything, and they always opened the door themselves. *They didn't have too much dough*. (p 4)

Zvuči kao: ...**Nijesu imali previše tijesta.**

Prevod: Nijesu imali služavku, uvijek su vrata otvarali sami. **Nijesu baš imali para.**

Prilog 5

Idiom: I started groping around in front of me, like a blind guy, ... „Mother darling, why won't you give me your hand?” I was only horsing around, naturally. That stuff *gives me a bang sometimes*. (p 14) **Zvuči kao:** ...od takvih stvari ponekad **dobijam prasak...**

Prevod: Počeo sam da pipam oko sebe kao slijepac... „Majčice draga, što mi ne pružiš ruku?” **Uživam ponekad u takvim stvarima.**

Idiom: „That's a deer shooting hat.“ *Like hell it is*. I took it off and looked at it. I sort of closed one eye, lie I was taking aim at it. (p14)

Zvuči kao: ...**Kao da je pakao...**

Prevod: „To je kapa za ubijanje jelena.“ **Kad bi se zezali**, rekoh...

Idiom: He showed us this old *beat-up* Navajo *blanket*.

Zvuči kao: Pokazao nam je ovo staro **izubijano ćebe.**

Prevod: Pokazao nam je ovo staro **otrcano ćebe.**

Prilog 6

Pročitajte tekst i prevedite na engleski. Spojte idiome (1–12) iz teksta s ponuđenim prevodom (a–l).

Holden je htio *izaći na svjetlost dana* (1). Htio je *širom otvoriti vrata* (2) djetinjstva svoj djeci svijeta. Htio je *naći zajednički jezik* (3) sa životom, ali se *igrao s vatrom* (4) kada je pokušavao da zaustavi vrijeme. Zato je za njega bilo najbolje da se *držao zlatne sredine* (5). Holden je htio mladima pomoći da

odvežu Gordijev čvor (6), ali *mlatio je praznu slamu* (7). Dok se borio za svoje ideale *presipao iz šupljeg u prazno* (8) zato je na kraju svoje šesnaeste godine *lupao glavom o zid* (9). Prije toga je govorio, nadao se, borio se, ma *progovorio bi na lakat* (10) samo kako bi komentarisao odrasle kudio ih i grdio, zato je na kraju *obrao bostan* (11) i naposljetku morao *spustiti loptu* (12).

- a) Play with fire
- b) Bang his head against the wall
- c) Come out of the dark
- d) Couldn't hold his tongue
- e) Make peace with (his own) life
- f) Keep the balance (maintain an even keel)
- g) Cut the Gordian knot
- h) Sing in the wind
- i) Sow into the sand
- j) Kick open the door
- k) Get into the hot water
- l) Drop the ball on himself

Rješenja:

- 1 c
- 2 j
- 3 e
- 4 a
- 5 f
- 6 g
- 7 h
- 8 i
- 9 b
- 10 d
- 11 k
- 12 l

Napomena: svi prilozi prikazani su na interaktivnoj tabli i praćeni potrebnim animacijama.

Zaključak

Primjenom inovativnih metoda i oblika rada prilikom jezičke analize Selindžerovog djela *Lovac u žitu* podstiče se aktivno učenje, razvija unutrašnja motivacija i jačaju učenika interesovanja, što je pokazano u pripremi. Znamo

da se frazeologizmi koriste uglavnom u svakodnevnoj komunikaciji, ali njihova funkcija zna da bude bolja, veća, konkretnija u književnim djelima, jer dobra knjiga ima izuzetnu moć – unosi snagu i ljepotu u čovjekov duh, budi emocije, ali i radoznalost, pomaže u spoznaji svijeta uopšte, ali i drugih kultura. Uz frazeologizme produbljuje se i razvija sposobnost učenika da iznose svoja zapažanja.

Za realizaciju časa bile su potrebne pripremne aktivnosti. Jedan broj učenika je čitao roman na engleskom jeziku, dok je drugi čitao na crnogorskom-srpskom, bosanskom, hrvatskom jeziku. Na časovima crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika odrađena je književnoteorijska analiza koja je obuhvatila problematiku odrastanja, temu, pripovjedača, kompoziciju, likove, simboliku romana, poruke romana. Ovim postupkom radnja im je postala još bliža, a sam junak romana (Holden) drug, prijatelj, poznanik po specifičnom jeziku koji koristi. Iz ovakve atmosfere lako i prijatno su stupili u analizu Holdenovog načina izražavanja. Rad u grupama koji je važan za razvijanje timskog duha, pomogao je u razbijanju nejasnoća i dilema.

Dakle, ovo je bila jedna kompletna aktivnost analize književnog djela koja je ostavila veliki utisak na učenike i probudila motivaciju za iscrpnim analizama i čitanjem djela zavičajnih pisaca koji su pisali o svom djetinjstvu, npr. Hilmo Hadžić *Bilo jedno djetinjstvo* i Brahim Kajević *Djeca od plastike*, gdje smo na nekom od narednih časova upoređivali tinejdžerski život Amerikanca i Rožajaca.

Izvor

1. Selindžer, Džerom Dejvid (1978): Lovac u žitu. ABC. Zagreb.

Literatura

1. Dragičević, Rajna (2007): *Leksikologija srpskog jezika*, Zavod za udžbenike, Beograd.
2. Fink Arsovski, Željka (2002): *Poredbena frazeologija: pogled iz vana i iznutra*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
3. Kristal, Dejvid (1995): *Kembrička enciklopedija jezika*. Nolit. Beograd.
4. Matešić, Josip (1982): *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb.
5. Menac, Antica, (1994): „Frazeologija u različitim tipovima jednojezičnih hrvatskih rječnika“, *Filologija* 24–25, Zagreb.

6. Milosavljević, Boško (2007): *Englesko-srpski frazeološki rečnik*. Zavod za udžbenike. Beograd.
7. Milosavljević, Boško. Vilijsams Milosavljević, Margot (2007): *Srpsko-engleski rečnik idioma*. Zavod za udžbenike. Beograd.
8. Mršević Radović, Dragana (2008): „Frazeologija i nacionalna kultura.“ *Društvo za srpski jezik i književnost*, Beograd.
9. Šipka, Milan (2013): *Zašto se kaže*. Prometej. Novi Sad.

Internet izvori (rječnici):

1. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/be-in-hot-water> (datum pristupa: 4. 5. 2023; 20:11)
2. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/hot%20water> (datum pristupa: 30. 6. 2023; 13:55)
3. <https://idioms.thefreedictionary.com/get+into+hot+water> (datum pristupa: 2. 6. 2023; 18:08)

PHRASEOLOGISMS IN THE NOVEL *THE CATCHER IN THE RYE* WRITTEN BY JEROME DAVID SALINGER

Abstract

The aim of this paper is the development of the sense for *invisible shades* in the meaning of words and expressions and their style usage. For this purpose, an analysis of the novel *The Catcher in the Rye* by Jerome David Salinger was previously done, and then a list of phraseologisms was made. A large number of phraseologisms and *false friends* have been recorded. Precisely, the use of phraseology makes a language specific, special, and it can be interesting for students both in their mother tongue and in English for research work and their perception of connections between these two languages. These papers/exercises and other forms of work aim to enrich the students' vocabulary as well as a wider choice and more reliable use of words both in their mother tongue and in English. The goal was to develop a sense for invisible overlays in the meanings of words and expressions, and their stylistic use.

Keywords: *Montenegrin-Serbian, Bosnian, Croatian language, English language, phraseology, false friends, unique meaning, The catcher in the Rye.*



ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

ZORICA JOKSIMOVIĆ – ZMAJ SA SPASA I LIJEPJA ZORA

*Nemoj nikada prestati da pišeš,
to je jedino što je vrijedno.*

Ernesto Sabato

Crnogorske legende strukturno su različite, od sasvim jednostavnih kazivanja do onih s razvijenom fabulom i razgranatom motivskom vertikalom. Car Dukljan se u crnogorskim vjerovanjima doživljavao kao zao duh, dok su u drugima glavni junaci natprirodna bića, od đavola, vila i vještica, do vampira, zduvača i vjedogonja. Savlađujući prirodu, čovjek je u isto vrijeme savlađivao i svoje neznanje; on se učio i postajao umniji, čime se počelo mijenjati i njegovo poimanje svijeta.

Pojedine legende objašnjavaju porijeklo nekog mjesta, imena ili običaja putem obilja irealnih motiva. Takve su, primjera radi, legende o gradovima, postanku stvari i prirodnih pojava, dok druge govore o strašnom sudu, paklu i raji. Legende u kojima dominiraju istorijska predanja nerijetko su nadograđene natprirodnim elementima koji slušaocima pružaju veći stepen neobičnosti. Takvog strukturnog modela su legende o feudalnim vladarima i vlastelinima, u prvom redu o Ivanu Crnojeviću, Jeleni Balšić i o postanku određenih bratstava (*Kumina bukva*, *Kako je presušila rijeka Cetina*), kao i legende o Svetom Savi. Istorijska sjećanja na doba feudalizma izražena su i u legendama u prozi i stihu o zidanju Skadra, herceg-Stjepanu, kao i vojvodi Momčilu iz grada Pirlitora. U sveukupnom pogledu naših predaka na svijet, na stvarnosnu podlogu legende obično je nadograđen svijet bogate imaginacije i živopisno vajanih likova iz konteksta, tj. kolopleta istorijskih predanja i narodne fantazije.

Kroz „tkivo“ crnogorskih legendi intenzivno su upleteni mit i istorija, kultovi i običaji. Karakteriše ih bogatstvo u postojanju više značenjskih slojeva, a nerijetko se svojom strukturom približavaju bajkama. Svi oblici usmenog narodnog stvaralaštva govore o odnosima među ljudima i članovima porodica, često prikazujući žensku radoznalost ili zlobu koje čovjeka mogu upropastiti. „U crnogorskoj fantastici najviše su traga ostavili grčki mitovi“, Radoje Radojević naglašava uticaj antičkog usmenog stvaralaštva na našu narodnu književnost. „Ti su mitovi ovdje svakako i neposredno dospijevali među ilirske starosjedioce, preko antičkih grčkih kolonija na našem tlu, pa je njihovo širenje nastavljeno i preko Rimljana odnosno Romana, a docnije možda i

knjiškim putem. Grčko-rimska mitologija odaje vidne tragove u crnogorskoj fantastici uopšte.“¹

U nizovima motiva i sižea crnogorskih narodnih legendi nalazimo znatno intenzivniju vezu s ovim mitovima nego s proznim tvorevinama drugih naroda. Književna vrijednost ovih legendi ogleda se u zgusnutosti pripovijedanja, poetskoj gradaciji slika i kristalno izbrušenim rečenicama starocrnogorskih narodnih govora. „Sve naše narodne pripovijetke, ma kojoj vrsti pripadale“, ističe Nevenka Vukomanović, „izražavaju težnje i stremljenja naših naroda, otkrivajući njihove osnovne karakteristike. Naš čovjek je od najstarijih vremena uzdizao i cijenio hrabrost i smjelost, mudrost i dosjetljivost, poštenje, čovjekoljublje, a prezirao nasilje, nepravdu i kukavičluk. Pripovjedač nas nikad ne „muči“ dugim uvodima, već odmah prelazi na predmet i time pobuđuje interes; svoje pričanje izmjenjuje dijalozima koji oživljavaju likove i prizore; a zanimljivost postiže i postupnim izlaganjem građe, opisujući, na primjer, sve veća i veća junaštva svojih heroja, ili sve teže i teže zadatke; ili sve uzbudljivije i uzbudljivije prizore.“² Crnogorske narodne legende umjetnički sublimiraju opšta i pojedinačna životna iskustva crnogorskog naroda, koji je kroz takvu vrstu predanja u njima ostavio vidno historijsko i etničko obilježje, značajna svjedočanstva svog vjekovnog sistema vrijednosti, običaja i moralnih kodeksa.

Zorica Joksimović, rođena u Ivangradu 1963. godine, autorka je koja modeluje ovu zahtjevnu literarnu vrstu poniklu na osnovama narodne književnosti. U periodu đačkih dana, kao član gimnazijskog Književnog kluba „Vukajlo Kukulj“ pisala je poeziju. Njene pjesme su objavljivane u časopisima *Tokovi* i *Sloboda*, a 1980. godine literarnim radovima predstavljala je svoj grad i Republiku na pjesničkoj smotri „Majski susreti mladih pjesnika Jugoslavije“ u Kikindi.

Zorica Joksimović je diplomirala na programu za Komparativnu književnost i filozofiju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu. Radila je kao jedan od prvih novinara-saradnika Radio Budve, a 1990. bila u uredništvu časopisa *Krug* koji je u Crnoj Gori bio prvi privatni kulturnoinformativni magazin. Objavljeni su njeni razgovori u formi intervjuja s Milošem Šobajićem, Izetom Sarajlićem i ostalim književnicima. Živi, radi i bavi se pedagoškim radom u Budvi već oko 30 godina. Sa sestrom Sanjom Pantović priredila je zbornik osnovnoškolaca i srednjoškolaca pod nazivom *Ja protiv nasilja* koji je objavljen u dva izdanja (NVO „Talas“/ Narodna biblioteka Budva, 2022/2023).

¹ Radoje Radojević: Crnogorske legende, u knjizi istoimenog autora: Tokovima crnogorske književnosti, NIO Pobjeda, Titograd, 1978, str. 35.

² Nevenka Vukomanović: O našim narodnim pripovijetkama, predgovor knjizi: Izabrane narodne pripovijetke, Svjetlost, Sarajevo, 1964, str. 5–6.

Autorka je „isplela“ svoju prvu knjigu književne kritike i esejistike simbolično nazvanu *Uz(let) riječi* (JU Narodna biblioteka Budve, Budva, 2022). Poetična igra riječima, sadržana u naslovnoj sintagmami ove knjige, govori o autorkinom odnosu prema umjetnosti riječi. I Zorica i njena knjiga odašilju nam poruku da kako izgovorena, tako i pisana riječ za autorku predstavlja otkrovenje, uskrsnuće, duhovni uzlet, ponovno rođenje, smisao postojanja na ovom varljivom svijetu i u nestalnom životu ljudskih iskustava.

Knjiga Zorice Joksimović *Od vode i kamena do priče i pričanja (po motivima budvanskih legendi)*, čiji je izdavač Narodna biblioteka Budve, objavljena je 2015. godine. Ovo ostvarenje čini četrnaest priča nastalih po motivima budvanskih legendi, počev od mitske priče o nastanku grada do predanja vezanih za pojedine toponime, mesta, ljude, za staru Budvu, Paštroviće, Grbalj, Maine... „Iako naznačava izvore koji su joj poslužili kao osnova ovih priča“, Božena Jelušić je u predgovoru naglasila, „treba istaći da autorkin cilj nije da im priđe na kritičko-istraživački način, kroz provjeru i uporedna traganja. Zbog toga u tim pričama ima i elemenata savremenih intervencija, počev od umjetničke transpozicije budvanskog kruga mitova u prošlom i aktuelnom književnom stvaranju, do nekih proizvoljnih mistifikacija nastalih primarno u svrhu turističke promocije kraja.“³ Po kvalitetu obrade i porukama priloga, Jelušić posebno izdvaja književne obrade ostvarenja *Jegorov put*, kakav naziv nosi i drama Vide Ognjenović, *Kadmo i Miloš i Jagoda*.

Drugo izdanje na engleskom jeziku – *From Water and Stone to Story and Storytelling (After the Motifs of Budvan Legends)*, publikovala je Narodna biblioteka Budva, NVO Talas i Udruženje prevodilaca Crne Gore (Budva, 2017). Djelo je slikovito ilustrovala Romana Pehar, a objavljeno je u prevodu Dragana Vugdelića. U uvodnom segmentu svog ostvarenja autorka je na uspao način uklopila citat Iva Andrića *Istorija i legenda* iz eseja *Beleška o rečima*: „Izvan života postoji samo ćutanje. Nema te reči koja je bez veze sa životom, kao što nema biljke bez podloge koja je hrani. Znači da treba biti blizak ljudima i njihovom životu, slušati njihov govor, upijati ga u sebe, razmišljati o njemu, živeti sa njim kao brat sa bratom. I tada ćemo moći postići ono što treba, tj. da ljudima njihovim i poznatim jezikom kažemo našu i novu umetničku istinu.“⁴

³ Božena Jelušić: Jedno čitanje motiva budvanskih legendi, predgovor knjizi Zorice Joksimović: *Od vode i kamena do priče i pričanja (po motivima budvanskih legendi)*, autorsko izdanje, Budva, 2015, str. 10.

⁴ Citat Iva Andrića *Istorija i legenda*, iz eseja *Beleška o rečima*, naveden je po knjizi Zorice Joksimović: *Od vode i kamena do priče i pričanja (po motivima budvanskih legendi)*, Narodna biblioteka Budve, Budva, 2015, str. 10.

Na osnovu Andrićeve misli koju je autorka iskoristila kao moto svoje knjige posvećene vlastitoj umjetničkoj obradi budvanskih legendi, može se shvatiti da proces pisanja za nju predstavlja stalno otimanje minulih vjekova od tame zaborava. Novu knjigu-slikovnicu Zorice Joksimović *Zmaj sa Spasa i lijepa Zora (priča za djecu pisana po budvanskoj legendi)*, na živopisan način je ilustrovao Marko Lugonja, dok se za izdavača potpisala Mila Baljević, odnosno Narodna biblioteka Budve (2023). Uz urednički angažman Marka Kentere i lekturu Stanke Rađenović, dobijeno je zanimljivo izdanje, vizuelno i sadržajno prijemčivo dječjem uzrastu. Neobični oblici, skladni spletovi kolorita i posebna toplina nadograđuju vizuelni izraz ove slikovnice, uz koju je objavljena i bojanka za najmlađe.

Osim motivske inovativnosti, koja posjeduje izrazitu stilsku obojenost i unikatnost, način umjetničkog izražavanja koji Joksimović u ovoj legendi koristi je raznovrstan i pažljivo prilagođen vokabularu specifičnom za način života u staroj Budvi, dok su u njenoj strukturi u najvećoj mjeri prepoznatljivi arhaizmi koji doprinose živopisnosti i uvjerljivosti pripovijedanja.

U strukturi rečenice česte su inverzije, koje su inače karakteristične za gotovo sve tipove narodnih govora. S obzirom na to da radi u Drugoj osnovnoj školi u Budvi, autorka je pronašla vlastite motive traganja za univerzalnim životnim istinama i vrijednostima. Kao prosvjetna, pedagoška i kulturna poslenica, raskošnom, ali i zahtjevnom tematu primorskih legendi, posvetila se s ljubavlju i toplinom nekoga ko se bavi jezikom i književnošću, edukativnim i vaspitnim svojstvima pričanja: „Jednog dana, lijepa Zora iz budvanskog ravnog polja, djevojčurak tek stasali, radosnica i grlica, htjede zmaju krila videt, pred zmaja ona tad iskoči. Pri obali dok iđaše, uz Jaz plažu, diva krasna, podiže se talas golem. Zmaj od Spasa to bijaše. Krilima on dugim grli Zoru radoznanu, okupanu, mirišljivu, te je sobom i ponese, svome domu, svome carstvu, na Spas brdo, na spasenje od dosade svakodnevnne.“⁵ Autorka je pažljivo birala lična imena u svojoj rimovanoj legendi, pa junakinja Zora simboliše rađanje novog dana, buđenje prirode i proljeća, plodnost i životnu radost. Zmaj od Spasa simbol je mitske snage oličene u snazi narodne imaginacije.

Riječi su veliki putnici i svaka dobra knjiga nosi u sebi kako istinu svog autora, tako i svijeta o kome govori. Tog principa se pridržavala i Joksimović kada je napisala legendu prilagođenu dječjem poimanju svijeta – *Zmaj sa Spasa i lijepa Zora*. Legenda je prožeta fantastikom i elementima čudnog, sa srećnim završetkom oličenim u vječnoj ljubavi između Zmaja i Zore. Kao i u narodnom mitu, u ovom djelu izražena je nagoniska svijest čovjeka minulog

⁵ Zorica Joksimović: *Zmaj od Spasa i lijepa Zora (priča za djecu pisana po budvanskoj legendi)*, JU Narodna biblioteka Budve, Budva, str. 5.

doba, njegova shvatanja prirode i pojava u njoj, s mnoštvom iracionalnih predstava. Poruke i ideje legendi obojene su humanošću i čovjekoljubljem, vjerom u moć ljudskosti, te vrijednost i važnost održanja riječi.

U ovoj legendi Zorica Joksimović pokazuje sposobnost da raznovrsna „mješta neodređenosti“, kojih u narodnim predanjima ima mnogo, nadomjesti svojom umjetničkom imaginacijom. Za mozaičko koncipiranje ovog ostvarenja jednako je važan upliv u prošlost kraja za koji je legenda vezana i poznavanje legende kao literarne vrste.

Joksimović pripada rijetkim stvaraocima koji modeluju ovu zahtjevnju književnu vrstu na temelju kulturne baštine Crne Gore i njene okoline, istančanim stvaralačkim senzibilitetom oslikavajući iracionalne predstave junaka i njihovog načina života u jednom zaboravljenom vremenu. Elementi mitološkog vjerovanja mogu se i danas sresti u folkloru, običajima, narodnim pjesmama, gdje se još čuvaju i pamte, pa je objavljivanje, ilustriranje i prevođenje ovakvih knjiga u cilju održanja naše kulture i tradicije, te njenog eksponiranja savremenom svijetu – utoliko dragocjenije.

LET U KOSMIČKE VISINE ILI TRAGANJE ZA SUŠTINOM BIĆA

(Damir Karakaš: *Potop*, Zagreb: OceanMore, 2023)

Rođen u planini, u selu bez škole i crkve, čuvajući stoku i penjući se na najveća drveća kako bi vidio malo svijeta, Damir Karakaš se romanom *Potop* iz tog udaljenog svijeta vraća u domovinu s pogledom prema gustoj i začaranoj šumi, šumi ispunjenoj ptičjom melodijom i snovima. Slikanje stvarnosti u Karakaševom djelu pomjereno je u prostore metafizičkog, natprirodnog i fantastičkog kako bi se ostvarilo jedinstvo zemaljskog s nebeskim kosmosom koji doziva naratora *Potopa*. Posmatrajući stabla koja se protežu prema nebu, protagonist knjige govori da mu se čini kako ga to mnogostruko drveće zove da priđe bliže te da je to pravi put. Stoga, nije slučajno što su Karakaševi likovi okruženi prirodom iz koje izranjaju i kojoj se stalno vraćaju, jer dok su tako čvrsto na tlu, autor otkriva da ih jedino na taj način može što više odbaciti u visine. Iako je *Potop* roman o ljubavi, đavolima, ratu, to je, prije svega, knjiga koja govori o letu ka tim visinama, traganju za snovima i potrebi čovjeka da pronađe sebe, odnosno knjiga o traženju slobode i smisla postojanja.

Potop čine četiri narativne cjeline povezane autorovim crtežima kao kohezivnim elementima koji doprinose asocijativnosti i sugestivnom umjetničkom izrazu. Ovakvim manirom Karakaš skreće pažnju na važne simbole i slike koje predstavljaju receptivne ključeve značajne za razumijevanje teksta. Latentna komunikacija s čitaocem ostvaruje se putem jezika i slike, odnosno autorovog „govora“ koji počiva na metaforama. Ove zasebne cjeline, literarno potpuno održive i uspjele, objedinjuje narator koji se, povremenim retrospekcijama, vraća u djetinjstvo kako bi oživio folklorni duh svog kraja, iznio na vidjelo narodne vizije, predanja i snove. Radnja romana smještena je u pripovjedačevo rodno mjesto za koje pretpostavljamo da je Karakaševa Lika, pa gotovo sva dešavanja proističu iz ruralne sredine kao osnovnog vrela njegovog literarnog stvaranja.

Vezujući četiri različita pripovjedna plana, autor nas uvodi u ljubavnu priču između glavnog junaka i djevojke Hane, zatim romantičarsku atmosferu djela prekida kako bi svog junaka vratio rodnom mjestu u kojem počinje rat, a opisom ratnih okolnosti profilisao jednu generaciju ljudi i jedno vrijeme u kojem se narator, poput junaka Borhertovih djela, osjeća usamljeno i napušteno. Riječi Wolfganga Borherta: „Svakoga sata nešto činimo posljednji put. A tako mnogo bismo voleli da još jednom učinimo; da još jednom zavolimo, da zadržimo,“ kao da obuzimaju junaka *Potopa* koji ostavljen sam sebi i usamljen sâm sa sobom nakon Hanine smrti iskazuje egzaltiranu potrebu da sagleda svoje postojanje i

odbaci breme loših uspomena. Zato nije slučajna epizoda u romanu kad junak pokušava da ostvari poziv s telefonske govornice kako bi čuo glas svoje kćerke, a pošto u tome ne uspijeva, u trenutku beznada ulazi u antikvarnicu i uzima knjigu Wolfganga Borherta. Time implicitno ostvaruje poetski dijalog s prozom ovog njemačkog stvaraoca i njegovom usmjerenošću na budućnost čovjeka ili jedne nove generacije koja, kako zapisuje Borhert, možda tek dolazi: „Možda smo mi generacija koja stiže na jednu novu zvezdu, u jedan novi život. Možda smo mi stizanje pod jedno novo sunce, sa novim srcima. Možda smo mi veliko dolaženje novoj ljubavi, novom smejanju, novom Bogu.“ Karakaševa proza okrenuta je tom novom Bogu, traženju ljubavi i suštine postojanja. Autorov svijet pogled je prema nebu, moru, pogled koji prati let ptice, pogled u slobodu.

Karakaševo djelo inspirisano je akvarelima Karla Sirovija kao intrigantnim umjetničkim platnima koji ilustruju položaj čovjeka u prirodi, njegovu usamljenost, ali i otuđenost i nepripadanje jednom svijetu koji je virtuosno prenesen u književno djelo. Priču kako su Karl i njegova supruga Zdenka okončali svoj život, tako što su se zavjetovali da ispiju otrov u bočicama, u slučaju da jedno od njih bude u opasnosti, Damir Karakaš smišljeno inkorporira u literarno djelo kako bi svoju poetsku bliskost s ovim slikarem naglasio kroz lik neimenovanog naratora. U jednom dijelu romana junak sanja pomenutog slikara sa kojim pije pivo iz vinskih čaša, a onda se pojavljuje njegova žena s crnim gavranom na ramenu i dugim sjajnim mačem kojim ga probada. Ovim snom autor pokreće novi mehanizam značenja i ostvaruje konekciju između dvije realnosti.

Izdvojenost od stvarnog života koja je pratila Karla Sirovyja, prenaplašena mašta i bijeg u prirodu, omogućile su Karakašu da naslika ličku sredinu i evocira uspomene na svoju domovinu. Dočaravajući stvarnost kojom su okruženi junaci, autor je povezuje s nadrealnim tako da radnja dobija iracionalni okvir u kojem se realnost i fantastika udružuju i govore istim jezikom.

Crtežom đavola Karakaš aktivira motiv demonske sile kao skrivenog religijskog simbola. Đavo postaje dio stvarnosti junaka, koji se prvobitno javlja u vidu zmije na početku romana, a potom u liku nepoznatog muškarca ili žene s mačem koji opsijedaju naratora i njegovu djevojku Hanu u snovima. Zmija kao simbol zla, demona ili fantazme, čest je simbol fantastike, pa se upravo njenom simbolikom sugerše podzemno biće kao nosilac nemira ili rušilačke sile karakteristične za Gogoljeve pripovijetke. Zlo u vidu đavola postaje antropološka konstanta koja seže u najudaljeniju prošlost, a onda izranja iz snova i ispoljava se u ljudskom postojanju. Po uzoru na ruskog klasika, Karakaš je iskoristio elemente fantastike kao sredstva za slikanje narodne psihologije, dok bulatovićevskim postupkom uvodi životinje na početku romana, zmije i paukove kao infernalne simbole ili kao provalu životinjskog u ljudsko. Tako se u uvodnom dijelu Bulatovićeve pripovijetke *Izlaz iz kruga (Đavoli dolaze)* opisuje škorpija kao simbol zla, dok u

romanu *Ljudi s četiri prsta* autor stvara fantastičnu crnu svinju Jozefinu, koja juri preko mističnih šuma i planina i sinonim je unutrašnje rušilačke sile. Kako zlo narasta u Bulatovićevom svijetu, tako se u njemu uvećavaju zvijeri. Ta zvijer u Karakaševom *Potopu* oličena je u vidu đavola, ali i rata kao jedne vrste nemani koja navodi na zlo.

Za razliku od Miodraga Bulatovića Karakaš aktivira hrišćanski motiv – krst od tisovine kao mitsko drvo koje ima iscjeliteljsku moć i štiti čovjeka od demona i vještica. Bulatovićeви junaci ne mogu da nađu izlaz iz situacije u kojoj se nalaze, dok ga Karakaševi junaci pronalaze: Hana bira smrt kao izlaz, a narator *Potopa* pronalazi smiraj svoje duše u prirodi zavičaja i njenom tajanstvenom disanju, osluškivanju boga. I Karakašev junak je u stalnom iščekivanju nekoga ili nečega, ali zatvorenost kao osnovno obilježje Bulatovićevih priča nije odlika Karakaševog djela. Ono što ih povezuje kao autore jeste majstorstvo da umjetničkim perom svojih slikarskih uzora Karakaš kičicom Karla Sirovyja, a Bulatović talentom Boša i Brojgela, naslikaju čovjekov položaj u njegovoj jednostavnosti i grubosti. Sirovyjev akvarel na kojem se tajanstveni mladić, gledan s leđa, penje po jakom vjetru brdskom stazom koja vodi u provaliju, metafora je Karakaševog pogleda na život koju na ingeniozan način ostvaruje kroz svoje prozno ogledalo.

Fantastičnost Karakaševog pripovjedačkog diskursa proizilazi iz neobičnog i samo dodiruje nevjerojatno, a realnost nije narušena, već je prikazan jedan njen osobeni vid. Sugestivan i slikovit prozni govor osvježava elementima nadstvarnog, čime sprovodi Handkeovu tezu da se književnost pravi od jezika, a ne od stvari koje taj jezik opisuje. Upravo majstorstvo jezika kao snažnog umjetničkog sredstva, prepoznatljiva je karakteristika stilskog postupka Damira Karakaša. Bogata metaforika i izražavanje simbolima izraz su velikog čitalačkog iskustva koje pisac kroz jezgrovit literarni izraz postiže u svom romanesknom djelu.

Iracionalnu ljepotu igre leksičkim konstrukcijama ostvaruje slikovitim pjesničkim govorom: „sunce jaše na dvogrboj planini“, junak sjedi na suncu, noć se približava prozoru, šuma bliješti kao začarana, čime Karakaš sugerije povezanost dvaju svjetova: zemaljskog i nebeskog, u kojima, kao centralni motivi, figuriraju simboli zmijske i sunca. Time autor, već na početku *Potopa*, odlazi u sferu neuhvatljivog, mističnog ili iracionalnog mikrokosmosa i nagovještava elemente onostranosti. Koliko je samo upečatljiva slika popa u vojničkim čizmama kao proročanskim motivom najave rata, slika kako iza stijene izlazi ratni brod sa isukanim topovima i nestaje iza druge stijene ili zvuk aviona koji bruje poput orgulja i nalikuju na krstove koji idu prema ljudima. Damir Karakaš pažljivo bira riječi kojima ispoljava svoj literarni senzibilitet, jer književnost za njega predstavlja odnos prema životu, pa čak i život sam. Karakaš je uspio da svojim jezičkim eksperimentom stilski zaokruži i naslika realnost jednog pomjerenog svijeta.

Djelovanje folklornog duha na sudbinu junaka ostvareno je hrišćanskim vizijama, pjesmom nadahnutih ptica, odnosno njihovim liturgijskim glasovima koje tvore ptičju simfoniju. Damir Karakaš time opravdava svoju tvrdnju da je književnost za njega oduvijek bila religija. Tako će u trećoj semantičkoj cjelini narator *Potopa* ugledati pticu na drvetu sa kojom otpočinje dijalog i koja mu se predstavlja kao Hana Kšiževska. Ptica simbolizuje Haninu dušu koju je smrt oslobodila, čime Karakaš otkriva mogućnost drugog svijeta kroz dušu umrle djevojke, koja se javlja u tijelu ptice. Zanimljivo je da je Hana Kšiževska junakinja Kišove priče *Nož sa drškom od ružinog drveta* koja, pred zlom stravične ljudske mržnje i pohlepe, ponizno preklinje i nemoćno izgovara molitvu za mrtve na „jeziku postanja i umiranja“. U Karakaševom romanu Hana pjeva pjesmu o smaku svijeta, čime autor ostvaruje intertekstualnu relaciju s Kišovom *Grobnicom za Borisa Davidoviča*. Iako Kišovo djelo prikazuje infernalne prizore različitih smrti, njegovi junaci dostojanstveno brane svoju vjeru i ljubav, ali i postojanje nekog višeg, kosmičkog svijeta. Smrt u Kišovim djelima predstavljena je kroz otpor zlu i nasilju i težnji da očuvaju slobodu kroz dosljednost sebi samima.

Lik Hane omogućio je Karakašu da kišovskim odnosom prema životu iskaže vjeru čovjeka u bolji svijet, vjerovanje u jedan drugi život kao svjetlo nade u spasenje ljudske duše ili tijela duše, koje iz jednoga svijeta odlazi u nepoznati, tajanstveni svijet. Stoga nije slučajno što se na kraju priče o Haninoj smrti nalazi crtež maslačka, čiji motiv autor smješta i na prološku granicu romana kroz riječi Wolfganga Borherta: „Prepoznao sam jedan cvijet, jedan žuti maslačak. Bio je to jedan mali žuti maslačak.“ Budući da ovaj cvijet predstavlja simbol smrti i vaskrsnuća, autor ga veoma lucidno integriše u radnju *Potopa*. Žuti cvjetovi ove proljećne biljke podsjećaju na božansku svjetlost te asociraju na vaskrsnuće, koje se u romanu ostvaruje u vidu ptice na grani. Junakinja život zamjenjuje smrću koja će je iznova roditi. Smrt je oslobođenje od života koji Hana nije mogla prihvatiti, pa je njena smrt jedna vrsta samospoznaje. Ta samospoznaja, kao način ulaska u drugu stvarnost, odlika je i Kišovih junaka. Naći svoj put znači pronaći svoju istinu, svoje vrijeme, svoju smrt, svoju vječnost. Ovakva forma umjetničkog slikanja sadrži elemente fantastike kao tekstualne strategije kojom pisac aktivira postojanje više stvarnosti koju glavni junak spoznaje. Ptica, kao lajtmotiv romana, postaje nešto što je dvojnički blisko pripovjedaču, on je osjeća, čuje njenu pjesmu, posmatra je dok nadlijeće nebom sve visine i govori kako se ništa ne može uporediti sa njenim letom. Karakaš iz perspektive svog naratora, u letu ptice, opisuje božanski put u jedan nevjerovatno oniričko-nestvaran svijet koji se otvara pred junakom.

Ovaj vid literarne prezentacije poslužio je autoru da kroz egzistencijalnu tjeskobu svog junaka iskaže sopstvenu sudbinu i unutrašnju dramu koja je obilježila njegovo odrastanje. Cijeli roman nastajao je na pisačkoj mašini koja mu je

omogućila da se tokom svog stvaralačkog procesa vrati unatrag, u vrijeme kad su nastajala djela naše najljepše književnosti. Riječi su „kovane“, jer svaka proizvodi poseban zvuk. „Gotovo da možeš čuti riječ krik kad napišeš krik“, kaže autor. Karakaš je priče rezao u fragmente, lijepio ih po zidu, a potom u bilježnicu što ukazuje na izuzetan napor i strpljivost pisca da u oblikovanju svog, kako otkriva najdražeg teksta, ostvari svoje najbolje pripovjedačko umijeće. Možda je takav stvaralački ritual terapijsko dejstvo za Karakaša, koji u pisanju, baš kao Mirko Kovač ili Danilo Kiš, vidi jednu vrstu terapije, ali i uživanja bez kojeg ne bi mogao zamisliti svoj život. Isto poetičko načelo moglo bi se povezati sa Miodragom Bulatovićem koji je na pitanje šta je to roman, odgovorio: „Ja sam roman“. Autobiografske refleksije dio su umjetničke proze i hrvatskog pisca koji svojim djelima, pisanjem ili nostalgijom, kreira roman o čovjeku rastrzanom između svojih fizičkih želja i duhovnih težnji sa željom da postigne duševni spokoj.

Bulatovićevski poseban i atipičan, Damir Karakaš je umjetnik briljantnog uma čije životno iskustvo postaje plodno stvaralačko izvorište kojemu se vratio kao pripovjedač *Potopa*. Kao što su rane Miodraga Bulatovića bile preduslov za književnost koju je izgradio, tako je i Karakašev život postajao glavno inspirativno polje sopstvenog narativnog entiteta. To ne znači da je roman ispovijest autora, već kako navodi Milan Kundera, roman je ispitivanje šta je ljudski život u klopci u koju se pretvorio svijet.

Kroz četiri pripovjedna plana koja se spajaju s glavnom narativnom maticom, Karakaš tvori čitav jedan svijet putem razobličavanja svoje svijesti. Snažna emocionalnost pripovjedačkog govora implicira sugestivan prozni diskurs, a time i poetsko tumačenje romana. Zato je opravdano mišljenje Brodskog (čija djela čita Karakašev pripovjedač *Potopa*) da je za dobar prozni stil potrebna lakonska snaga pjesničkog govora. Ritmičnost koja prati autorov stilski izraz nalikuje pjesmi nadahnutih ptica koje „čuje“ pripovjedač romana u šumi koja neobično „diše“. U toj istoj šumi, „u njenoj zaglušujućoj tišini“, nalaze se otac i sin: „Otac se prekriži, ja za njim, iako to rijetko činimo; oslušujemo, da bismo čuli Boga. Moramo tiho disati“. Ovu scenu autor približava jednom senzibilitetu koji je u domenu religioznog i hrišćanskog duha, povezuje je sa tradicionalnim konceptom života, a istovremeno je odvodi u predjele tajanstvenog i nedokučivog.

Emocionalnost pripovjedačkog kazivanja Karakaš postiže na onim stranicama romana u kojima njegov junak traga za autobiografijom svojih osjećanja i evocira uspomene iz djetinjstva. Tada je pripovijedanje zaogruto patrijarhalnim shvatanjima porodičnog odnosa poput opisa oca koji poput igre derviša zanosno kosi livadu, opisa majke koja im donosi hranu, reminiscencija na baku i djeda i njihov pogled na život. Važno je naglasiti ulogu oca koji ima dominantnu poziciju koju autor ističe u okviru strogog poretka života i sistema vrijednosti jedne

društvene zajednice. Karakaš oživljava vlastita iskustva i doživljava čime tematiku rata potiskuje u drugi plan. Zapravo, atmosfera rata pomaže pripovjedaču *Potopa* da, iz susreta sa drugim likovima, shvati svijet i pronikne u sebe, ali i da ostavi svjedočanstvo o surovim i bolnim istinama jednog vremena.

Rekli bismo da je najintimnije pisana završna cjelina romana u kojoj pratimo senzualne opise ljubavnih susreta glavnog junaka s djevojkom Hanom, kao i njihove erotske porive i žudnje. Čitajući posljednje stranice djela, autor oživljava Hanin lik kroz sjećanja glavnog junaka: „Ležimo na rubu mora; pored stijena iskovanih na suncu...“, sjećanje na let ptica, kričanje galebova, njegov pogled u nebo, nebeske „križeve“ i njegovu posljednju nadu – Haninu pjesmu koju je pjevala dok su zajedno prelazili prugu.

Nekonvencionalan, samouvjeren, buntovni slikar lucidnog duha i eksperimentalnih formi, Damir Karakaš jedna je od najneobičnijih pojava u južnoslovenskim književnostima. Njegov fiktivni svijet približava se stvaralačkom konceptu Miodraga Bulatovića, bogatu metaforiku i izražavanje simbolima nasljeđuje od Wolfganga Borherta, jezičko majstorstvo od Petera Handkea, dok umjetnička platna Karla Sirovyja oblikuju autorove vizije sna i polusna. Kao što je Miodrag Bulatović ostao zapamćen kao začetnik lične književnosti, odnosno literature koja je za njega bila lični izraz, tako je Karakašev „ja“ neodvojivo od fiktivnog svijeta koji modeluje. Iz tog razloga, bulatovićevska magija opisivanja realnosti irealnog i tajanstvenost Sirovyjevih akvarela osnovna su poetička obilježja *Potopa*.

Usamljeni pobunjenik poput Bulatovića, istovremeno tradicionalan i moderan književni stvaralac, Damir Karakaš umjetnik je nezaustavljive stvaralačke energije, čudesne snage literarnog genija koji stvara „strategijom imaginacije protiv očajanja“ (Ihab Hasan). Ovaj Ličanin potvrđuje da je, upravo, imaginacija odlika njegove erudicije, koja se pronalazi pisanjem, pa „erudicija shvaćena kao vrhovna imaginacija“ odraz je jedinstvenog pripovjedačkog zdanja kakav je roman *Potop*.



Uputstvo za autore

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, pregledni naučni i stručni radovi. 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.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljavani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje. Poželjno je da autor naznači, prema svom mišljenju, kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Dimenzije časopisa su 170 × 240 mm, a polje za tekst 130 × 195 mm (margine 20 mm). Knjižni blok se štampa jednom bojom.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) **Obim**

Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11,5 tačaka, normalnog proreda.

Teorijski i istraživački radovi mogu biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, 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) **Formatiranje**

Nepoželjno je bilo kakvo formatiranje paragrafa, osim izdvojenih citata (uvlačenje redova, razdvajanje paragrafa dodatnim praznim redom). Dopusšteno je riječi isticati italicom, boldom, ili kombinacijom, te zadavati subscript i superscript.

Liste (bullet) u dokumentu treba da su ujednačene i da budu crta a ne crtica.

Sve naslove treba pisati kombinacijom velikih i malih slova – ne velikim slovima.

Izdvojeni citati treba da budu pisani fontom Times New Roman, veličine 10,5. Poželjno je da su uvučeni u odnosu na ostali tekst.

c) **Pismo**

Rad će biti objavljen u pismu koje odredi autor (latinica ili ćirilica).

Radovi koji se dostavljaju na stranom jeziku (engleski, francuski, ruski...) objavljuju se na jeziku na kojem su napisani (uz obavezan prevod naslova i rezimea na crnogorski jezik).

Radovi koje dostavljaju autori sa prostora Republike Srbije, Republike Hrvatske ili Bosne i Hercegovine objavljuju se upodobljeni s crnogorskim jezikom.

d) **Struktura**

Radovi moraju imati sljedeću strukturu:

- afilijaciju autora (ime, prezime, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen)
- naslov
- rezime
- ključne riječi
- tekst rada
- literaturu i
- rezime na engleskom.

Prevod rezimea vrši lice koje je angažovao izdavač. Navedeni redosljed elemenata mora se poštovati.

Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada pisati ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja sadrži zvanje autora. Ukoliko je rad izložen na nekom naučnom skupu, konferenciji i slično, potrebno je to jasno naznačiti, po pravilu u fusnoti pri dnu prve stranice rada.

Na početku rada nalazi se koncizan i informativan rezime do 15 redova, koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do šest ključnih riječi, koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

e) Citiranje

Imena stranih autora u tekstu navode se u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990).

O pravilima i primjerima citiranja možete opširnije naći u Uputstvu za autore koje se nalazi na sajtu Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica: <https://zuns.me/vaspitanje-i-obrazovanje-uputstvo-za-aure>

f) Izvori

Svi izvori navođeni u tekstu navode se u cjelini na kraju rada, u odjeljku pod naslovom Literatura. U literaturi na kraju rada ne unositi izvore koji u tekstu nijesu navođeni.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koristi APA sistem.

h) Grafički sadržaj i tabele

Slike, grafici, tabele treba da su crno-bijeli. Njihova širina ne smije biti veća od širine kolone u štampi (130 mm). Ukoliko sadrže tekst, poželjno je da budu predati u obliku u kom je moguće mijenjati tekst.

Slike treba da imaju makar 100 piksela po cm odštampanog primjerka (npr. za sliku širine 12 cm potrebno je da slika ima više od 1200 px po širini).

Grafike nastale u Ekselu potrebno je priložiti uz tekst u izvornom obliku (kao xsl/xslx fajlove). Na graficima treba da je jasno uočljiva razlika sivih tonova kojima su označeni pojmovi iz legende.

Formule treba da su u skladu s međunarodnim standardom za pisanje naučnih tekstova (SI). Promjenljive su prikazane kurzivom/italikom, a jedinice mjere regularom. Za znak za stepen – ne koristiti 0. Ukoliko postoji potreba za matematičkim znakovima, koristiti znakove iz fonta Cambria ili Cambria Math (ne Symbol). Kompleksne formule je poželjno pisati u MathType ili koristeći Word formule.

Vektorski crteži i notni zapisi treba da se predaju, dodatno, i u pdf formatu. Voditi računa da važan tekst u njima mora biti čitljiv kada se postave na dimenzije za štampu (manje od 130 mm).

Tabele sa tekstom ne smiju biti u formatu slike (jpg, png, bmp...). Legenda za tabelu se stavlja iznad tabele.

Rad koji nije pripremljen po navedenim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja, o čemu se autor obavještava.

Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, imejl adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada, o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Autor je dužan da potpiše ugovor o autorskom djelu s izdavačem.

Svi radovi se anonimno recenziraju.

Radovi se ijekavizuju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Rukopisi se ne vraćaju.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica,
Novaka Miloševa 36,
Podgorica

ili e-mail:

vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me

ana.bojovic@zuns.me

Redakcija